

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Ανίχνευση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του Δυναμικού Μοντέλου
Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας**

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΑΝΑΣΤ. ΠΟΛΥΜΕΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ανίχνευση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής
Αποτελεσματικότητας

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΑΝΑΣΤ. ΠΟΛΥΜΕΡΟΠΟΥΛΟΥ

Τριμελής Επιτροπή

Αγγελική Λαζαρίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Λεωνίδα Κυριακίδης
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κύπρου

Παναγιώτης Αντωνίου
Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κύπρου

ΒΟΛΟΣ 2020

στους δικούς μου ανθρώπους...

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή σκοπό έχει να μελετήσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της επίδρασης των διδακτικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιεί στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών. Η αποτίμηση των διδακτικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται στη βάση δυο διαστάσεων: της ποιότητας της διδασκαλίας και της ισότητας. Έχοντας ως οδηγό το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.) των Creemers και Kyriakides (2008), επιδιώκεται να αποτυπωθεί αφενός η ποιότητα της διδασκαλίας και η διερεύνηση της επίδρασης της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στη γνωστική εξέλιξη των συμμετεχόντων μαθητών, αφετέρου διερευνάται εάν η επίδραση των διδακτικών δεξιοτήτων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών του δείγματος κατορθώνει να επηρεάσει την επίδραση που προέρχεται από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων μαθητών στην επίδοσή τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις διδασκαλίας, στις οποίες καταγραφόταν συστηματικά η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης εντύπων αξιολόγησης, όπως αυτά έχουν εγκυροποιηθεί από το Δ.Μ.Ε.Α. Επίσης, με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου των μαθητών έγινε καταγραφή τόσο του κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου όσο και της προσωπικής τους άποψης για την ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού τους, ενώ με τη χρήση δυο δοκιμίων, ένα στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ένα στο τέλος, αποτυπώθηκε το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

Συμμετείχαν 21 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί που τη δεδομένη χρονιά δίδασκαν το γνωστικό αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας στη γ' γυμνασίου. Επιπλέον, συμμετείχε το μαθητικό δυναμικό αυτών των εκπαιδευτικών, συνολικά 697 μαθητές που συμπλήρωσαν τόσο το αρχικό δοκίμιο, το οποίο διερευνούσε την πρότερη γνώση των μαθητών όσο και το τελικό δοκίμιο, το οποίο αποτύπωνε το επίπεδο των μαθητών στο τέλος της χρονιάς. Συνάμα, οι ίδιοι μαθητές συμπλήρωσαν και σχετικό ερωτηματολόγιο. Πραγματοποιήθηκαν 79 συνολικά παρατηρήσεις διδασκαλίας με τη χρήση τριών εντύπων παρατήρησης.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με δυο τρόπους. Πρώτον, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση, με σκοπό να διαφανεί η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών από το κάθε έντυπο αξιολόγησης. Στη συνέχεια ακολούθησε

πολυεπίπεδη ανάλυση, με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού τόσο σε σχέση με τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών όσο και των χαρακτηριστικών που φέρει το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνεται.

Από την ανάλυση των δεδομένων αρχικά αναδείχθηκε η σημαντικότητα της επίδρασης όλων των παραγόντων αποτελεσματικότητας του Δ.Μ.Ε.Α, εκτός από έναν, και όλων των διαστάσεων όπως αυτές που ορίζονται από το Δ.Μ.Ε.Α, εκτός από τη διαφοροποίηση, στο να αποτυπωθούν αφενός τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου να αποτιμηθεί η επίδρασή τους στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Στοιχείο σημαντικό εάν ληφθεί υπόψη ότι μέσω της συγκεκριμένης έρευνας επιχειρείται για πρώτη φορά να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δη στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, αν και προέκυψε σχετικά μικρή επίδραση της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών του δείγματος στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών, εντούτοις το δεύτερο πιο σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι κάποιοι συγκεκριμένοι παράγοντες με το τρόπο που εκδηλώθηκαν ωφέλησαν τους μαθητές του δείγματος, καθώς κάποιοι κατάφεραν να μειώσουν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών στην επίδοσή τους ενώ κάποιοι άλλοι λειτούργησαν ουδέτερα. Είναι ενθαρρυντικό για τη διάσταση της ισότητας ότι κανένας παράγοντας από μέρος της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών δεν ενίσχυσε την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών στην επίδοσή τους.

Συμπερασματικά, αναδείχθηκε αρχικά ότι το Δ.Μ.Ε.Α. είναι δυνατό να λειτουργήσει ως πλαίσιο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτιμώντας τόσο την ποιότητα της διδασκαλίας όσο και την ισότητα. Επίσης, ότι προκειμένου να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται, καθώς κάποιοι μαθητές έχουν ανάγκη περισσότερης καθοδήγησης, ενώ κάποιοι άλλοι μπορούν να λειτουργούν πιο ανεξάρτητα. Αυτή όμως η δυναμική του μαθητικού πληθυσμού «υποχρεώνει» τους εκπαιδευτικούς να είναι εφοδιασμένοι με μια πληθώρα διδακτικών δεξιοτήτων, ώστε λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών για κάποιους να είναι ιδιαίτερος καθοδηγητικοί ακολουθώντας πιο άμεσες μορφές διδασκαλίας, ενώ για κάποιους άλλους να εφαρμόζουν νέες κοντρουκτιβιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας. Προκειμένου όμως να φτάσουν σε αυτό το επίπεδο διαφοροποίησης της διδακτικής τους συμπεριφοράς είναι απαραίτητο να έχει

προηγηθεί αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών. Μια αξιολόγηση, όμως, που αποτελεί την αρχή αλλά και το τέλος της κάθε μαθησιακής διαδικασίας.

Από τα ευρήματα της έρευνας προτείνονται παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πρώτη παρέμβαση ξεκινά από το ανώτερο επίπεδο, αυτό του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είναι το κατεξοχήν αρμόδιο για τη θεσμοθέτηση του κατάλληλου πλαισίου, βάσει του οποίου θα καθοριστεί η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως βασική προϋπόθεση προκειμένου να ακολουθήσει η συστηματική και μεθοδική επιμόρφωσή τους στη βάση των ρεαλιστικών αναγκών τους και με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη και βελτίωση. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανακτήσουν την εμπιστοσύνη τους σε ένα τέτοιο σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία θα συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωσή τους, είναι απαραίτητο να παρθούν τέτοιες ασφαλιστικές δικλείδες, ώστε η όλη διαδικασία να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία. Η δεύτερη παρέμβαση σχετίζεται με το αντικείμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας την ανάγκη αυτοί να εξειδικευτούν σε δεξιότητες διδασκαλίας προκειμένου να καταστούν πιο αποτελεσματικοί. Οι παράγοντες διδασκαλίας, όπως ορίζονται μέσω του Δ.Μ.Ε.Α, καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο γενικευμένων τεχνικών διδασκαλίας και για το λόγο αυτό εκτιμάται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τέτοιες πρακτικές.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to study teachers' effectiveness through investigating the teaching skills they use and their impact on students' cognitive development. Teaching skills are assessed on the basis of two dimensions, the quality of teaching and equity. The Dynamic Model of Educational Effectiveness (D.M.E.E.) by Creemers and Kyriakides (2008), which has been followed, on the one hand seeks to capture the quality of teaching and investigate the effect of teachers' behaviour on the cognitive development of the participating students; on the other hand, it investigates whether the effect of the specific teachers' teaching skills manages to influence the effect deriving from the socio-economic level of the students in their performance.

Teaching observations were carried out to capture teachers' behaviours using specific assessment forms that have been validated by the D.M.E.E. In addition, the participating students filled out questionnaires that recorded both their socio-economic level and their personal view of the quality of their teacher's teaching. Students were tested twice, one at the beginning and the other at the end of the school year in order to capture the students' cognitive background in the lesson of the modern Greek Language.

Twenty one secondary education teachers participated in the study, who taught the subject of modern Greek language in the third grade of junior high school in the school year 2016-2017. Moreover, the student population amounted to 697 students and they completed both the pre-test document, which explored student prior knowledge, and the post-test document, which reflected the students' level in the course of Greek language at the end of the year. The students also completed a questionnaire. A total of 79 teaching observations were made using three observation forms.

The data were analysed in two ways. First, a descriptive analysis was carried out in order to identify teachers' teaching behaviour in each evaluation form. Then, a multilevel analysis was followed, in order to investigate the connection between the teacher's teaching behaviour both in relation to students' cognitive development and the characteristics of the student's potential.

The analysis of the data revealed the importance of the influence of all factors of D.M.E.A, except for one, and all dimensions defined by D.M.E.A, apart from differentiation, in capturing the characteristics of the teaching of teachers and it also showed their effect on the learning development of students. Such fact is of utmost

importance, taking into account that through this research, an attempt is made for the first time to evaluate the effectiveness of secondary education teachers, namely in this specific subject. Thus, although the specific teaching behaviour has a minor effect on the students' cognitive development, the second most important finding of the research is that some specific factors worked in favour of the students of the sample in the way they manifested, as some managed to reduce the effect of students' socio-economic background on their performance, while others functioned in a neutral way. It is encouraging for the dimension of equity that no factor regarding the teachers' teaching behaviour has enhanced the impact of students' socio-economic status on their performance.

In conclusion, it should be noted D.M.E.A can serve as a framework in order to evaluate secondary education teachers' effectiveness, valuing both the quality of teaching and equity. Additionally, the student potential to which it is addressed must be taken into consideration so as to evaluate teachers' effectiveness, as some students need more guidance from teachers, while others may operate more independently. However, this dynamic of the student population "forces" teachers to use a variety of teaching skills, considering some students' needs by being more instructive, following more direct forms of teaching and to others following new constructive teaching approaches. However, in order to reach this level of differentiation of their teaching behaviour, it is necessary to have previously evaluated their students' needs. An assessment, though, that is the beginning and the end of every learning process.

This research has also implications for the educational policy level. The first intervention starts at the highest level, that of the education system, which is primarily responsible for establishing the appropriate framework, on which the formative assessment of teachers will be defined, as a basic prerequisite for their systematic and methodical training, aiming at their professional development and improvement. In order for teachers to regain their confidence in such a formative assessment system that is directly linked to their training, it is necessary to obtain such safeguards so that the whole process is characterized by validity and reliability. The second intervention is related to the subject of teacher training, highlighting the necessity for them to specialize in teaching techniques so as to become more effective. Teaching factors, as defined through the D.M.E.E., cover a wide range of generalized teaching techniques, and therefore, teachers' training in such practices is valued.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
1.1. Εισαγωγή	7
1.2. Η ταυτότητα της έρευνας.....	7
1.3. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	9
1.4. Σημαντικότητα έρευνας	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
2.1. Εισαγωγή.....	12
2.2. Η ποιότητα και η ισότητα ως διαστάσεις της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	13
2.2.1. Διερευνώντας τη διάσταση της ποιότητας	14
2.2.2. Διερευνώντας τη διάσταση της ισότητας.....	16
2.2.3. Διερευνώντας τη σχέση ποιότητας και ισότητας.....	18
2.3. Αποτυπώνοντας τις διαστάσεις της ποιότητας και ισότητας στην ελληνική πραγματικότητα.....	25
2.4. Αποτυπώνοντας την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος με οικονομικούς όρους	27
2.5. Συμπεράσματα.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ:	
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ	
3.1. Εισαγωγή.....	32
3.2. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις	32
3.3. Ιστορική Αναδρομή: Οι τέσσερις φάσεις της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα	34
3.4. Μέτρηση της αποτελεσματικότητας.....	36
3.5. Θεωρητικά Μοντέλα Μέτρησης της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας	

του Εκπαιδευτικού Έργου.....	40
3.6.Χαρακτηριστικά του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας.....	42
3.6.1. Παράγοντες που επιδρούν σε επίπεδο μαθητή	44
3.6.1.1.Κοινωνικοπολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες βάσει της Κοινωνιολογικής προσέγγισης της Ε.Ε.Α.....	45
3.6.1.2. Παράγοντες που εκκινούν από την ψυχολογική διάσταση της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα.....	47
3.6.1.3. Μεταβλητές οι οποίες σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών σε γνωστικά αντικείμενα	50
3.6.2. Παράγοντες που επιδρούν σε επίπεδο σχολικής τάξης	51
3.6.2.1. Ο παράγοντας του προσανατολισμού.....	53
3.6.2.2. Ο παράγοντας της δόμησης.....	54
3.6.2.3. Ο παράγοντας των τεχνικών των ερωτήσεων.....	54
3.6.2.4. Ο παράγοντας της μοντελοποίησης διδασκαλίας	54
3.6.2.5.Ο παράγοντας της εφαρμογής.....	55
3.6.2.6. Ο παράγοντας του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης.....	55
3.6.2.7. Ο παράγοντας της διαχείρισης του χρόνου	56
3.6.2.8. Ο παράγοντας της αξιολόγησης	57
3.7. Συμπέρασμα.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	
ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	
4.1.Εισαγωγή.....	62
4.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού.....	62
4.2.1. Δεξιότητες διδασκαλίας του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού	65
4.2.2. Ερευνητική επισκόπηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με τη χρήση του Δ. Μ. Ε. Α.	72
4.2.3. Ερευνητική επισκόπηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στο ελληνικό συγκείμενο	84
4.3. Διαμόρφωση πλαισίου αποτίμησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	88
4.4. Η αποτίμηση της επίδρασης του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών	96

4.5. Γενικά συμπεράσματα από τη θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας.....	101
---	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1.Εισαγωγή.....	103
5.2.Η μεθοδολογία της έρευνας	103
5.2.1. Η σημασία της διενέργειας του συγκεκριμένου τύπου έρευνας	103
5.2.2. Δείγμα έρευνας	105
5.2.3. Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας.....	107
5.2.3.1. <i>Πρώτη φάση: Ανάπτυξη γνωστικών δοκιμίων των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και εξοικείωση με τα έντυπα παρατήρησης.....</i>	108
5.2.3.2. <i>Δεύτερη φάση: Ενημέρωση σχολικών συμβούλων, διευθυντών σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών και πρώτη φάση αξιολόγησης των πιλοτικών δοκιμίων των μαθητών.....</i>	109
5.2.3.3. <i>Τρίτη φάση: Πιλοτική εφαρμογή των δυο γνωστικών δοκιμίων νεοελληνικής γλώσσας (δεύτερη φάση αξιολόγησης των πιλοτικών δοκιμίων).....</i>	110
5.2.3.4. <i>Τέταρτη φάση: Χορήγηση διαγνωστικού δοκιμίου νεοελληνικής γλώσσας στους μαθητές</i>	110
5.2.3.5. <i>Πέμπτη φάση: Διενέργεια παρατηρήσεων διδασκαλίας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών.....</i>	111
5.2.3.6. <i>Έκτη φάση: Χορήγηση ερωτηματολογίου στους μαθητές.....</i>	112
5.2.3.7. <i>Έβδομη φάση: Χορήγηση τελικού δοκιμίου νεοελληνικής γλώσσας τους μαθητές</i>	112
5.3. Μεταβλητές Έρευνας και έντυπα συλλογής δεδομένων	113
5.3.1. Μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.....	113
5.3.2. Επεξηγηματικές μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή	113
5.3.3.Επεξηγηματικές μεταβλητές στο επίπεδο της τάξης: Οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.....	114
5.4. Ανάλυση Δεδομένων	115
5.4.1. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων από τη χρήση των εργαλείων της έρευνας	115
5.4.1.1. <i>Τρόπος ανάλυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων</i>	

των μαθητών	116
5.4.1.2. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων του ερωτηματολογίου των μαθητών	116
5.4.1.3. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων από τα έντυπα παρατήρησης.....	117
5.4.2. Μέτρηση της επίδρασης των παραγόντων αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μέσω πολυεπίπεδων αναλύσεων.....	119
5.5. Μεθοδολογικοί περιορισμοί	120
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	
6.1. Εισαγωγή.....	122
6.2. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής.....	122
6.2.1. Μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	122
6.2.1.1. Δοκίμια μαθητών	122
6.2.2. Μεταβλητές σε επίπεδο μαθητή.....	123
6.2.2.1. Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μαθητών.....	123
6.2.3. Μεταβλητές σε επίπεδο εκπαιδευτικού	126
6.2.3.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών	126
6.2.3.2. Έντυπα παρατήρησης εκπαιδευτικών.....	129
6.3. Πολυεπίπεδες αναλύσεις.....	135
6.3.1. Πολυεπίπεδη ανάλυση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έντυπο παρατήρησης υψηλού συμπερασμού (high-inference)	135
6.3.2. Πολυεπίπεδη ανάλυση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έντυπο παρατήρησης των πέντε παραγόντων (low-inference).....	141
6.3.3. Πολυεπίπεδη ανάλυση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έντυπο παρατήρησης του μαθησιακού περιβάλλοντος (low-inference).....	145
6.3.4. Πολυεπίπεδη ανάλυση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών με τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των μαθητών	149
6.4. Συμπεράσματα	155

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1. Εισαγωγή.....	158
7.2. Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με όρους ποιότητας και ισότητας	158
7.2.1. Μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.....	160
7.2.2. Μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή.....	162
7.2.2.1. Η επίδραση της αρχικής επίδοσης των μαθητών.....	162
7.2.2.2. Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών	165
7.2.3. Μεταβλητές σε επίπεδο εκπαιδευτικού	167
7.2.3.1. Επίδραση του εκπαιδευτικού στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών.....	167
7.2.3.2. Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη διάσταση της ποιότητας	171
7.2.3.3. Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη διάσταση της ισότητας	183
7.2.3.4. Αναφορά σε παράγοντες που δεν αναδείχθηκαν ως σημαντικοί για τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών	189
7.2.3.5. Συμπεράσματα ως προς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	193
7.3. Συνεισφορά στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.....	195
7.3.1. Παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτική πολιτικής: πλαίσιο αποτίμησης αποτελεσματικότητας και επιμόρφωσης εκπαιδευτικού.....	195
7.3.2. Παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτική πολιτικής: πεδία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	198
7.4. Δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησης του ερευνητικού υλικού.....	200
7.5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	201
7.6. Επίλογος.....	202
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
A. Ξενόγλωσση.....	204
B. Ελληνόγλωσση.....	227

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

A. Πίνακες ομαδοποίησης ερωτήσεων διαγνωστικού και τελικού δοκιμίου	232
B. Έντυπο συγκατάθεσης γονέων	233
Γ. Ενδεικτική περιγραφική αξιολόγηση μαθητών πιλοτικού τελικού δοκιμίου ανά ερώτημα	234
Δ. Ενδεικτική περιγραφική αξιολόγηση μαθητών πιλοτικού τελικού δοκιμίου βάσει των αξόνων του πίνακα ομαδοποίησης ερωτημάτων	237
E: Διαγνωστικό Δοκίμιο Μαθητών.....	238
ΣΤ': Τελικό Δοκίμιο Μαθητών.....	243
Z' : Έντυπο παρατήρησης εκπαιδευτικού των πέντε παραγόντων.....	246
H': Έντυπο παρατήρησης εκπαιδευτικού του μαθησιακού περιβάλλοντος	249
Θ': Έντυπο παρατήρησης εκπαιδευτικού υψηλού συμπερασμού	252
I': Ερωτηματολόγιο μαθητών	254
IA: Διαφοροποιήσεις στη διδακτική συμπεριφορά εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δυο τμήματα	264
IB: Κατηγοριοποίηση των ερευνών που έγιναν με το Δ.Μ.Ε.Α. βάσει κριτηρίων	265

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

3.1.: Οι φάσεις της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα.....	36
3.2.: Ανάπτυξη Θεωρητικών Μοντέλων.....	40
3.3.: Χαρακτηριστικά των παραγόντων αποτελεσματικότητας του εκπ/κού βάσει των πέντε διαστάσεων.....	58
4.1.: Ενδεικτικές έρευνες διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με τη χρήση του Δ.Μ.Ε.Α.	80
4.2: Στάδια αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών.....	93
4.3.: Κατανομή της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (τυπικές αποκλίσεις βάσει των επιτευγμάτων των μαθητών).....	99
4.4.:Ετησια οικονομική αξία ενός εκπαιδευτικού λαμβάνοντας υπόψη την τυπική απόκλιση της αποτελεσματικότητας πάνω από το μέσο όρο.....	100
5.1.: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των μαθητών.....	107
5.2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών.....	107
5.3: Φάσεις Διεξαγωγής έρευνας	112
6.1: Συνολική Περιγραφική ανάλυση του διαγνωστικού, τελικού δοκιμίου κ του ΚΟΕ των μαθητών	123

6.2.: Μεταβλητές κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών.....	124
6.3: Περιγραφική ανάλυση των παραγόντων ποιότητας διδασκαλίας βάσει του ερωτηματολογίου των μαθητών	128
6.4: Συνολικός Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση των παραγόντων όλων των εκπαιδευτικών βάσει του εντύπου των πέντε παραγόντων (Low-inference.....	131
6.5: Συνολικός Μέσος Όρος παραγόντων όλων των εκπαιδευτικών βάσει του Εντύπου για το μαθησιακό περιβάλλον (Low-inference).....	133
6.6: Συνολικός Μέσος Όρος ανά παράγοντα όλων των εκπαιδευτικών βάσει του εντύπου υψηλού συμπερασμού (High-inference)	134
6.7.:Υπολογισμός των Παραμέτρων και των Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδοσης των Μαθητών στη Γλώσσα με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έντυπο παρατήρησης υψηλού συμπερασμού(high-inference)	139
6.8.: Υπολογισμός των Παραμέτρων και των Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδοσης των Μαθητών στη Γλώσσα με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έντυπο παρατήρησης των πέντε παραγόντων (low-inference)	143
6.9.:Υπολογισμός των Παραμέτρων και των Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδοσης των Μαθητών στη Γλώσσα με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έντυπο παρατήρησης του μαθησιακού περιβάλλοντοςlow-inference.....	147
6.10.: Υπολογισμός των Παραμέτρων και των Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδοσης των Μαθητών στη Γλώσσα με τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των μαθητών.....	152
6.11.:Συγκεντρωτικός πίνακας αποτύπωσης των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βάσει των εντύπων του Δ.Μ.Ε.Α. διερευνώντας τη διάσταση της ποιότητας	156
6.12.: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτύπωσης των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βάσει των εντύπων του Δ.Μ.Ε.Α. διερευνώντας τη διάσταση της ισότητας.....	157

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Θεωρητικό πλαίσιο της διάστασης της ισότητας όπως ορίζεται βάσει του PISA 2015	21
Σχήμα 2: Οι διαστάσεις μέτρησης της αποτελεσματικότητας.....	25
Σχήμα 3: Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α) των Creemers & Kyriakides, (2008).....	44
Σχήμα 4: Παράγοντες του Δ.Μ.Ε.Α. οι οποίοι εδράζονται στο επίπεδο του μαθητή.....	45

Σχήμα 5: Παράγοντες του Δ.Μ.Ε.Α. σε επίπεδο τάξης	53
Σχήμα 6: Αποτύπωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των επιπέδων	95
Σχήμα 7: Διαστάσεις αποτίμησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υιοθετήθηκαν στην παρούσα έρευνα	159
Σχήμα 8: Απεικόνιση των παραγόντων που ασκούν επίδραση στο μαθητή βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας	172
Σχήμα 9: Βασικό συμπέρασμα της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού	194

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	
Α.Ε.Π Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν	
CLASS Classroom Assessment Scoring System	
Γ.Μ.Ο. Γενικό Μέσο Όρο	
Δ.Μ.Ε.Α. Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας.....	
Δ.Π. Δυναμική Προσέγγιση (Δ.Π.) για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών (Dynamic Approach to Teacher Professional Development) των Creemers, Kyriakides και Antoniou (2013)- (Dynamic Integrated Approach - DIA).....	
Ε.Ε.Α. Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (Educational Effectiveness Research-E.E.R.)	
FfT Framework for Teaching.....	
FIAC Flanders Interaction Analysis Category	
Ι.Ε.Π. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	
ISTOF International System for Teacher Observation and Feedback	
KOE Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	
Μ.Ο. Μέσος Όρος	
MQI The Mathematical Quality of Instruction	
ΟΟΣΑ Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.....	
PLATO Protocol for Language Arts Teaching Observation	
PISA Programme for International Student Assessment)	
SER Έρευνα για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα (School Effectiveness Research)	
SLE School Learning Environment (σχολικό περιβάλλον μάθησης).....	

SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TER	Έρευνα για την Αποτελεσματικότητα του Εκπαιδευτικού (Teacher Effectiveness Research).....
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study.....
ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.....

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί ένα ιδιαίτερος ευαίσθητο πεδίο καθώς δέχεται επιρροές και επιδράσεις από το σύνολο της κοινωνίας που το πλαισιώνει. Επιρροές και επιδράσεις που σχετίζονται με δυναμικές εξελίξεις που συντελούνται τόσο εντός της κάθε χώρας όσο και στο διεθνές προσκήνιο, στις οποίες η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία. Συγχρόνως, στο πεδίο της εκπαίδευσης ακουμπούν οι προσδοκίες, τα όνειρα και οι ελπίδες όλης της κοινωνίας για αλλαγή, βελτίωση και προσαρμογή στις νέες απαιτήσεις. Δεν είναι λοιπόν τυχαία η βαρύτητα και το ενδιαφέρον όλου του κόσμου, εκπαιδευτικού και μη, για μια ποιοτική εκπαίδευση, η οποία θα αγκαλιάζει και θα ενισχύει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές αγγίζοντας με τον τρόπο αυτό και την ισότητα, ως σημαντική παράμετρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτελεί κατ' ουσία απαίτηση της κοινωνίας η συνεχής ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης με τελικό αποδέκτη, το μαθητή και αυτό που στην ουσία μαθαίνει ο μαθητής. Καθώς ένας τρόπος αποτίμησης της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η δυνατότητα που προσφέρεται στο κάθε μαθητή να βελτιώνεται, αποκτώντας συνάμα όλες εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του αύριο ως συνειδητοποιημένος, ευαισθητοποιημένος και ενημερωμένος πολίτης. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός έχει αναδειχθεί σε ουσιαστικό καταλύτη εφόσον έχει αποδειχθεί η άμεση επίδρασή του στην συνολική εξέλιξη του μαθητή.

Οι ανωτέρω επισημάνσεις αλλά και το γεγονός ότι προσεγγίζω το χώρο της εκπαίδευσης με δυο διαφορετικούς ρόλους, τόσο της μάχιμης εκπαιδευτικού επί σειρά ετών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και της μητέρας, αποτέλεσαν το έναυσμα για να ασχοληθώ ερευνητικά με το πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας διερευνώντας τις διαστάσεις της ποιότητας αλλά και της ισότητας. Ο ερευνητικός μου φακός εστίασε στον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος μέσω των διδακτικών του δεξιοτήτων ασκεί επίδραση στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών. Για τη διερεύνηση του βαθμού επίδρασής του βασίστηκα στο πιο σύγχρονο μοντέλο που έχει αναδειχθεί στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας των Creemers και

Kyriakides (2008), το οποίο έχει εγκυροποιηθεί από πλείστες έρευνες του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου.

Προκειμένου η εν λόγω ερευνητική προσπάθεια να ανταποκριθεί στον σκοπό για τον οποίο διεξήχθη, ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη διαδρομή, η οποία εκτείνεται σε επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσω των προβληματισμών που αναφέρθηκαν ανωτέρω, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής.

Από το δεύτερο κεφάλαιο έως το τέταρτο διατυπώνεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Η σπουδαιότητα του θεωρητικού τμήματος μιας έρευνας έγκειται στην ανάδειξη συγκεκριμένων περιοχών που επιδιώκουν να φωτίσουν το σκοπό για τον οποίο διενεργείται η συγκεκριμένη έρευνα. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκαν συγκεκριμένες περιοχές, οι οποίες εκτιμήθηκαν ότι συνδέονται άμεσα με το υπό διερεύνηση θέμα. Για την ανάπτυξη δε του θεωρητικού μέρους υιοθετήθηκε ως αρχή ότι το ανώτερο επίπεδο θέτει τις προϋποθέσεις λειτουργίας των κατώτερων. Έτσι, στο δεύτερο κεφάλαιο αρχής γενομένης από το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, γίνεται αναφορά στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εστιάζοντας στις διαστάσεις της ποιότητας και της ισότητας, ενώ ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει έναν ενδιάμεσο αλλά καταλυτικό ρόλο. Ο μαθητής και το τι ουσιαστικά μαθαίνει ο μαθητής, φάνηκε ότι αποτελεί ποιοτικό δείκτη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ η ισότητα αναδεικνύεται ότι αποτελεί ένα πεδίο που προκειμένου να προσεγγιστεί χρειάζεται να έχουν τεθεί συγκεκριμένα κριτήρια, αποδεικνύοντας έτσι την πολύπλευρη φύση της. Βάσει του πλαισίου αυτού λοιπόν επιχειρήθηκε η εννοιολογική προσέγγιση των δυο διαστάσεων της ποιότητας και της ισότητας και η αναφορά σε μια ενδεικτική πρακτική προσέγγιση μέσω των αποτελεσμάτων του Διεθνούς Μαθητικού Διαγωνισμού PISA, ώστε να φανεί η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών των δυο διαστάσεων, για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται κάνοντας αναφορά στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος και της μελλοντικής οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας που ανήκει. Σχέση όμως που λειτουργεί και αντίστροφα υπό την οπτική ότι και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κάθε χώρας και οι προτεραιότητες που θέτει βάσει των ιδιαίτερων αναγκών δημιουργούν το πλαίσιο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος με όρους ποιότητας και ισότητας.

Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στην έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα εκτιμώντας πόση καθοριστική είναι η συμβολή της για την

βελτίωση όλων των επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος, καταλήγοντας στη πιο σύγχρονη πολυεπίπεδη θεώρηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας των Creemers και Kyriakides (2008). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στους παράγοντες που αναπτύσσονται στο επίπεδο του μαθητή και του εκπαιδευτικού, εξαιτίας του γεγονότος ότι αποτελούν ομάδες αναφοράς και της συγκεκριμένης έρευνας.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της θεωρητικής τεκμηρίωσης, ασχολείται με τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών που φέρουν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας στις διδακτικές τους δεξιότητες. Εκτιμήθηκε ότι αποτελεί συνέχεια των προηγούμενων κεφαλαίων καθώς από το γενικό πλαίσιο αποτίμησης της ποιότητας και ισότητας του εκπαιδευτικού συστήματος του δευτέρου κεφαλαίου, ο εκπαιδευτικός είχε αναδειχθεί σε ενδιάμεσο καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη του μαθητή. Άποψη που ενισχύθηκε από την έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του τρίτου κεφαλαίου ώστε στο τέταρτο να γίνει μια ενδελεχής περιγραφή των διδακτικών χαρακτηριστικών που αυτός φέρει. Το κεφάλαιο αυτό όμως δεν περιορίζεται μόνο στην αναζήτηση των αποτελεσματικότερων δεξιοτήτων διδασκαλίας που συναντώνται μεταξύ των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αλλά επιχειρεί να θέσει ένα πλαίσιο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, συνδέοντας της με την συστηματική και διαφοροποιημένη επιμόρφωση.

Τα κεφάλαια πέντε έως επτά αφορούν το ερευνητικό τμήμα της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής. Πιο συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, περιγράφονται λεπτομερώς τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας, ο τρόπος ανάλυσης αυτών αλλά και οι φάσεις που αυτή ακολούθησε. Το κεφάλαιο καταλήγει με την παρουσίαση των δυσκολιών και των περιορισμών, όπως επίσης και των τρόπων που επελέγησαν προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιτυχής ολοκλήρωσής της.

Στο έκτο κεφάλαιο αποτυπώνονται τα αποτελέσματα των δεδομένων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη χρήση των προαναφερθέντων εντύπων. Ως εκ τούτου, αυτό απαρτίζεται από δυο μέρη. Στο πρώτο περιγράφονται χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τους συμμετέχοντες μαθητές, όπως το επίπεδο ανταπόκρισής τους στα δυο γνωστικά δοκίμια και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο τους αλλά και μέσω της περιγραφικής ανάλυσης των εντύπων αποδίδονται τα χαρακτηριστικά των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ενώ στο δεύτερο, μέσω

πολυεπίπεδων αναλύσεων, επιδιώκεται να εντοπιστούν παράγοντες που προέρχονται είτε από το επίπεδο των μαθητών είτε από το επίπεδο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ερμηνεύουν τη διακύμανση της τελικής επίδοσης των μαθητών.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο συντελείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Σε αυτό, επιχειρείται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εν λόγω έρευνα να συνομιλήσουν με το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο, ώστε να καταγραφούν συγκλίσεις ή αποκλίσεις από τα αντίστοιχα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε συγκεκριμένες εισηγήσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, καθιστώντας κατανοητό ότι οι όποιες παρεμβάσεις αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να εκκινούν από το ανώτερο επίπεδο, προκειμένου να τεθεί το κατάλληλο κάθε φορά πλαίσιο αποτίμησης της ποιότητας και της ισότητας, όπως αυτό ορίζεται σε συνάρτηση με τις αναπτυξιακές προτεραιότητες και τον προγραμματισμό που θέτει η κάθε χώρα. Είναι απαραίτητο όμως το ανώτερο αυτό επίπεδο να έχει την ικανότητα «να αφουγκράζεται» τις ανάγκες των κατώτερων, ώστε μέσα από αυτή την σχέση να επέρχεται η βελτίωση. Το κεφάλαιο κλείνει με προτάσεις τόσο για μελλοντική αξιοποίηση των υφιστάμενων δεδομένων όσο και για μελλοντική διερεύνηση.

Το τετράχρονο ταξίδι έως ότου ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή αποτέλεσε για εμένα μια μοναδική εμπειρία. Μοναδική εφόσον μέσω αυτής εκτιμώ ότι βελτιώθηκα η ίδια ως εκπαιδευτικός και ασχολήθηκα επισταμένως με ένα συναρπαστικό ερευνητικό πεδίο, το οποίο συνεχώς εξελίσσεται. Επιπλέον, γιατί επιβεβαιώθηκα για τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως φορέα αλλαγής στις ζωές των μαθητών, διαπίστωση που μου δημιουργεί νέες προοπτικές για τη στάση μου απέναντι στους μαθητές μου αλλά και για τις προσδοκίες που τρέφω για τους εκπαιδευτικούς που θα συναντήσουν οι κόρες μου στην πορεία της ζωής τους. Κατέληξα λοιπόν ότι αυτό που χρειάζονται οι μαθητές μας για να προχωρήσουν στη ζωή τους είναι το γνήσιο και αυθεντικό ενδιαφέρον μας, επιδεικνύοντας σεβασμό στην προσωπικότητά τους και στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, την βαθιά πίστη μας ότι μπορούν να τα καταφέρουν ακόμη και όταν όλες οι συνθήκες είναι επιβαρυντικές για τους ίδιους, την επιμονή μας ότι το ταξίδι της γνώσης αξίζει περισσότερο από όλα καθώς τούς ανοίγει καινούργιους ορίζοντες και τούς κάνει να ονειρεύονται τη ζωή, όχι όμως με έναν εγωιστικό αλλά με σώφρων τρόπο, συνειδητοποιώντας ότι αποτελούν μέρος ενός συνόλου. Εάν συνειδητοποιήσουμε τη σημαντικότητα του ρόλου μας τότε οι δικαιολογίες που πολλές φορές αναπτύσσουμε για τις δυσκολίες που πραγματικά

αντιμετωπίζουμε κατά την επιτέλεση του λειτουργήματός μας, θα φαντάζουν μικρές και προσπελάσιμες.

Η παρούσα διατριβή δε θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την καθοριστική συμβολή και συμμετοχή συγκεκριμένων ανθρώπων, οι οποίοι ο καθένας από διαφορετικό μετερίζι και με το δικό του τρόπο, στάθηκαν δίπλα μου.

Θερμές ευχαριστίες και βαθιά ευγνωμοσύνη απευθύνω αρχικά στα μέλη της τριμελούς επιτροπής μου. Στην επιβλέπουσα μου, κυρία Αγγελική Λαζαρίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την εμπιστοσύνη, το αμέριστο ενδιαφέρον και την συνεχή θετική ανατροφοδότηση που μου έδειξε σε όλη αυτή την αναγεννητική πορεία. Η επιστημονική της ακεραιότητα και η επαγγελματική της επάρκεια με κινητροδοτούσαν συνεχώς ώστε να καταφέρω να φανώ αντάξια της εμπιστοσύνης της και να προσπαθώ να ευθυγραμμίσω τις φιλοδοξίες μου με τις προσδοκίες της. Στον κύριο Λεωνίδα Κυριακίδη, Καθηγητή και Πρόεδρο του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Το επιστημονικό του κύρος και ήθος, η άμεση και συνεχής υποστήριξη αλλά και το αμέριστο ενδιαφέρον του για την ερευνητική μου πορεία, βοήθησαν καταλυτικά στην ολοκλήρωση αυτής της επίμοχθης προσπάθειάς μου. Ο ίδιος αποτέλεσε για μένα την κινητήριου δύναμη που χρειάζονται όλοι οι «μαθητές» για να πιστέψουν στον εαυτό τους και να βάζουν συνεχώς νέα στοιχεία αυτοβελτίωσης. Στάθηκε δίπλα μου ως καλός και αποτελεσματικός «δάσκαλος», ο οποίος δεν επιδίωκε μόνο να με μνήσει στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο αλλά μου ανοίγει νέους ορίζοντες θέασης της γνώσης. Για όλους αυτούς τους λόγους αισθάνομαι ειλικρινή ευγνωμοσύνη και τον ευχαριστώ ιδιαίτερος. Τέλος, στον κύριο Παναγιώτη Αντωνίου, Λέκτορα του Πανεπιστημίου Κύπρου, ο οποίος αποτέλεσε για μένα την αφετηρία για να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, πιστεύοντας στις δυνατότητές μου και προσφέροντάς μου επιλογές.

Θερμές ευχαριστίες επιθυμώ να απευθύνω και στα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής μου επιτροπής, η επιστημονική εγκυρότητα των οποίων προσέδωσε στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής το αντίστοιχο κύρος.

Ιδιαίτερος όμως θέλω να ευχαριστήσω την ερευνητική ομάδα του τμήματος Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου για την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου πρόσφεραν, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στην Άντρια Δημοσθένους, η οποία στάθηκε δίπλα μου σε όλη την ερευνητική αυτή πορεία.

Χωρίς τη συμμετοχή όμως όλων εκείνων που ενεπλάκησαν στην ερευνητική διαδικασία τίποτα δε θα είχε επιτευχθεί. Ευχαριστώ από καρδιάς λοιπόν τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, δείχνοντάς μου εμπιστοσύνη και επιτρέποντάς μου να «εισχωρήσω» στην τάξη τους. Και οι 21 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν «υπέροχοι». Συνάντησα λοιπόν τον «μαγικό» εκπαιδευτικό, τον πολύ οργανωτικό και μεθοδικό εκπαιδευτικό, τον «κουρασμένο» εκπαιδευτικό, τον εκπαιδευτικό που είχε αναπτύξει εκπληκτικά δίκτυα επικοινωνίας με τους μαθητές του, τον εκπαιδευτικό που διψούσε για ανατροφοδότηση, τον εκπαιδευτικό που ένιωθε ότι είναι μόνος και αναζητούσε στήριξη. Σίγουρα δεν συνάντησα τον αδιάφορο εκπαιδευτικό ή αυτόν που λειτουργεί διεκπεραιωτικά. Θέλω να ευχαριστήσω όμως και τους μαθητές που δέχθηκαν να «ταλαιπωρηθούν», τους γονείς που έδωσαν τη συγκατάθεσή τους αλλά και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που φρόντιζαν πάντα να διευκολύνουν το έργο μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες όμως οφείλω και στους δικούς μου ανθρώπους. Στις κόρες μου, Παναγιώτα και Νικολία, οι οποίες μου έδιναν τη δύναμη να συνεχίσω, όταν ένιωθα ότι δε θα τα καταφέρω, δείχνοντας υπομονή και κατανόηση, παρά το νεαρό της ηλικίας τους. Νιώθω την ανάγκη να τις ζητήσω μια ειλικρινή συγγνώμη για το χρόνο που έχασα από δίπλα τους σε μια προσπάθεια να τον αξιοποιήσω για τη μελέτη μου, ευελπιστώντας να έχω αποτελέσει για αυτές παράδειγμα προς μίμηση. Στον σύζυγο μου, Γιώργο, ο οποίος πάντα με ενθάρρυνε και στήριζε τις επιλογές μου. Η παράλληλη πορεία μας στην ολοκλήρωση των διδακτορικών μας διατριβών λειτούργησε υποστηρικτικά και για τους δυο μας δίνοντάς καινούργιες προοπτικές πλαισίωσης των ερευνητικών μας ενδιαφερόντων. Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου, Παναγιώτα και Τάσο, που με τους δύσκολους αγώνες που έδωσαν στη ζωή τους, μπορώ εγώ σήμερα «να ονειρεύομαι» και «να παλεύω» για τα όνειρα μου, ακολουθώντας το παράδειγμά τους. Σε όλους αυτούς λοιπόν τους δικούς μου ανθρώπους αφιερώνω το συγκεκριμένο πόνημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο σηματοδοτεί την αφητηρία της εν λόγω ερευνητικής προσπάθειας, η οποία εν πολλοίς έχει στηριχθεί στο θεωρητικό τμήμα που ακολουθεί την παρούσα διδακτορική διατριβή. Επιδιώκεται λοιπόν να αποτυπωθεί η ταυτότητα της συγκεκριμένης έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που την απαρτίζουν και ουσιαστικά αποτελούν το πλαίσιο βάσει του οποίου έχει αναπτυχθεί η όλη ερευνητική πορεία. Τέλος, αναφέρεται η σημαντικότητά της, επιδιώκοντας να φανεί το ερευνητικό κενό που η συγκεκριμένη έρευνα καλύπτει, αλλά και η συνολική προσφορά της στο πεδίο που διερευνά.

1.2. Η ταυτότητα της έρευνας

Ζητούμενο των τελευταίων ετών σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και στο ελληνικό (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019·Θεοχάρης, 2011· Παπαδοπούλου, 2019) αποτελεί η διερεύνηση της ποιότητας αυτών αλλά και της ισότητας λαμβάνοντας υπόψη ότι το μαθητικό δυναμικό φέρει χαρακτηριστικά εντός του σχολικού πλαισίου, τα οποία δεν μπορούν να αγνοηθούν (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a·Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018b).

Η προβληματική αυτή αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, επιδιώκοντας να οριοθετηθούν οι διαστάσεις της ποιότητας (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013·Creemers & Kyriakides, 2015) αλλά και της ισότητας (Kyriakides, Charalambous, Creemers, Antoniou, Devine, Papastyliauou & Fahie, 2018·Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a·Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018b) στο πιο σημαντικό επίπεδο που έχει φανεί ότι ασκεί επίδραση στο μαθητή, δηλαδή στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Οι διαστάσεις αυτές έχουν διαφανεί ότι απαρτίζονται από πολλούς και διαφορετικούς κάθε φορά παράγοντες, με αποτέλεσμα να προκύπτουν και διαφορετικές περιοχές διερεύνησης ανάλογα με την οπτική προσέγγισης. Στην παρούσα έρευνα και οι δυο διαστάσεις εντάχθηκαν εντός του πλαισίου της διερεύνησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη μεν πρώτη, μέσω της επίδρασης των διδακτικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για τη γνωστική βελτίωση των μαθητών και για τη μεν δεύτερη μέσω

της επίδρασης των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε μαθητές που φέρουν συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, προκειμένου να φανεί εάν αυτή η αλληλεπίδραση ενισχύει, μειώνει ή αφήνει ανεπηρέαστες τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές των μαθητών στην επίδοσή τους.

Η εστίαση στο επίπεδο του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τη αλληλεπίδραση με το επίπεδο των μαθητών δεν έγινε τυχαία, αλλά βασίστηκε σε πλήθος ερευνών (Kyriakides, Campbell & Gagatsis, 2000·Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013·Kyriakides & Creemers, 2008a·Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009) που αποδεικνύουν ότι η επίδραση αυτού του επιπέδου είναι καθοριστική για τη γενικότερη εξέλιξη των μαθητών, συγκριτικά με άλλα επίπεδα (σχολείο ή σύστημα). Η ανάδειξη του εκπαιδευτικού ως ουσιαστικού φορέα επίδρασης της μαθησιακής εξέλιξης των μαθητών (Darling-Hammond,2000), είτε αυτή είναι βραχυχρόνια είτε μακροχρόνια (Dimosthenous, Kyriakides, Panagiotou, 2019), είναι που έχει στρέψει την έρευνα να ασχολείται επισταμένως με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του και την αναζήτηση τρόπων που να λειτουργούν ενισχυτικά προς αυτή τη κατεύθυνση.

Μια τέτοια κατεύθυνση βελτίωσης αποτελεί και η εστίαση στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών έχοντας υπόψη ότι μέσω αυτών η διδακτική και παιδαγωγική τους δράση μπορεί να καταστεί επωφελής για τη βελτίωση όλων των μαθητών, οι οποίοι προσέρχονται στη σχολική τάξη με μια βιογραφία διαμορφωμένη από τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους υποβάθρου, την προσωπικότητά τους αλλά και το ευρύτερο συγκείμενο στο οποίο μεγαλώνουν (Sirin, 2005). Αυτή η φυσιογνωμία του μαθητικού δυναμικού δεν είναι δυνατόν να παραλειφθεί εάν στο πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται ο μαθητής και η διαρκής εξέλιξή του. Ούτε όμως δύναται να παραβλεφθεί η αποτίμηση του εκπαιδευτικού, εφόσον ο ίδιος αναπτύσσει μια στενή σχέση επιρροής και επίδρασης στους μαθητές του, η οποία επεκτείνεται πέραν της κατάκτησης των γνωστικών τους στόχων.

Η συνειδητοποίηση αυτού του σπουδαίου ρόλου του εκπαιδευτικού για την εξέλιξη του μαθητή, αποτέλεσε το έναυσμα για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, η οποία εντόπισε στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.)(Creemers & Kyriakides, 2008), ένα από τα πιο ευρέως διαδεδομένα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Sammons, 2009·Scheerens, 2016) όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία συνδράμουν στη διερεύνηση αυτού του σπουδαίου ρόλου.

Έτσι, η παρούσα έρευνα εστιάζοντας στις διδακτικές δεξιότητες του μέσου εκπαιδευτικού του δείγματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκει να διερευνήσει την αποτελεσματικότητά του αποτιμώντας την επίδραση αυτών των δεξιοτήτων, οι οποίες συνθέτουν και την ποιότητα της διδασκαλίας του, στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών αλλά και στην ενίσχυση ή μη των μαθητών με όρους ισότητας, λαμβάνοντας υπόψη εάν συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών λειτουργούν προς όφελος των μαθητών όταν συνυπολογίζονται σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Ουσιαστικά εάν το πρώτο ερώτημα της συγκεκριμένης έρευνας επιδιώκει να διερευνήσει την επίδραση της ποιότητας της διδασκαλίας στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών, το δεύτερο ερώτημα εμβαθύνει ακόμη περισσότερο λαμβάνοντας υπόψη έναν παράγοντα που προέρχεται από το επίπεδο των μαθητών, δηλαδή το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, επιχειρώντας να διαπιστώσει εάν συγκεκριμένες δεξιότητες των εκπαιδευτικών κατορθώνουν να μειώσουν, να αυξήσουν ή να αφήσουν ανεπηρέαστη την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών στη γνωστική τους εξέλιξη.

1.3. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός επομένως της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί:

1. η διάσταση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των διδακτικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών τους και
2. η διάσταση της ισότητας, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του εκπαιδευτικού σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού επιδρούν στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας;
2. Ποιες διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού κατορθώνουν να μειώσουν, ενισχύσουν ή να αφήσουν ανεπηρέαστη την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών στη γνωστική τους εξέλιξη;

1.4. Σημαντικότητα έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα καθίσταται σημαντική για πολλούς λόγους. Αρχικά, εξ ορισμού, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας δια μέσω της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και της ισότητας αποτελεί διαχρονικά το ζητούμενο της

εκπαιδευτικής διαδικασίας και για το λόγο αυτό καθίσταται πεδίο υψηλού ενδιαφέροντος. Ιδιαίτερα όμως για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνεται ερευνητικό έλλειμμα της ταυτόχρονης διερεύνησης αυτών των δυο εννοιών τόσο γενικά όσο και ειδικότερα στο επίπεδο της τάξης και του μαθητή, επίπεδα που όπως διαφαίνεται από τη βιβλιογραφία, αναδεικνύονται ως τα πιο σημαντικά για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Στο ελληνικό συγκείμενο εντοπίζονται έρευνες οι οποίες επιδιώκουν να προσεγγίσουν το θέμα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού αγγίζοντάς την μονομερώς μέσω συγκεκριμένων παραγόντων (π.χ. επικοινωνιακών δεξιοτήτων) ενώ δεν έχει εντοπιστεί καμία έρευνα, η οποία να διερευνά την επίδραση του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με παράγοντες που αφορούνται από τον ίδιο το μαθητή όπως είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ).

Επίσης, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια η αποτελεσματικότητα διερευνάται μέσα από τις διδακτικές δεξιότητες που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να διαφανεί τόσο η ποιότητα της διδασκαλίας του όσο και η προώθηση της ισότητας. Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού της συγκεκριμένης βαθμίδας δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, δεδομένο που καθιστά την συγκεκριμένη έρευνα ιδιαίτερα σημαντική και πρωτότυπη. Ενδιαφέρον συγκεντρώνει και το γνωστικό αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας, βάσει του οποίου αποτιμάται η γνωστική εξέλιξη των μαθητών της έρευνας, καθώς αφορά την ικανότητα του γλωσσικού εγγραμματισμού των μαθητών. Οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος διερευνώνται μέσω συγκεκριμένων παραγόντων με τις διαστάσεις τους, δίνοντας έτσι μια ολιστική προσέγγιση της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε μια βαθμίδα εκπαίδευσης που εκτιμάται ότι εμμένει περισσότερο στην παροχή της γνώσης και όχι στη διαδικασία. Η σημασία που αποκτούν αυτές οι δεξιότητες για τον χαρακτηρισμό μιας διδασκαλίας τόσο ποιοτικής, μέσω συγκεκριμένων παραγόντων, όσο και κατάλληλης σε σχέση με το προφίλ των μαθητών στο οποίο απευθύνεται, επιτρέπουν να διερευνήσουμε τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη βάση αξιόπιστων δεδομένων.

Σε συνάρτηση με την ανωτέρω πλαισίωση, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι πολυεπίπεδος, επιτρέποντας να διαφανεί αυτή η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ παραγόντων που εκκινούν από δύο διαφορετικά επίπεδα, αυτό του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Έτσι αναδεικνύεται ότι

ο χαρακτηρισμός ενός εκπαιδευτικού ως αποτελεσματικού ή μη, καλό θα ήταν να προκύπτει σε συνάρτηση με τη βελτίωση που επιφέρει στους μαθητές, ανάλογα όμως με τη μαθησιακή αφετηρία που αυτοί βρίσκονται ώστε να τίθενται υψηλοί αλλά ρεαλιστικοί στόχοι για την εξέλιξη όλων των μαθητών.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα αγγίζει ένα ιδιαίτερος ευαίσθητο και πολύπαθο πεδίο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αυτό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η οπτική προσέγγισης όμως της αξιολόγησης που αναπτύσσεται στην παρούσα έρευνα απέχει κατά πολύ από τιμωρητικές προθέσεις, εστιάζοντας στο διαμορφωτικό χαρακτήρα της αποτίμησης του εκπαιδευτικού ώστε να αναδειχθεί ότι το όφελος μίας τέτοιου είδους διαδικασίας αγγίζει πρώτα τον ίδιο, μέσω της βελτίωσής του και μετά τους μαθητές του. Προκειμένου όμως αυτή να λειτουργήσει εντός ενός ορθού πλαισίου επιβάλλεται να συντρέχουν τέτοιες προϋποθέσεις, που θα της προσδώσουν εγκυρότητα και αξιοπιστία σε όλη τη διαδικασία της αποτίμησης ενώ θα συνδεθεί άμεσα με την κατάλληλη επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Έτσι και στην παρούσα έρευνα, η αποτίμηση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών πρόκειται να αναδείξει περιοχές, τις οποίες η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να δώσει προτεραιότητα, εφόσον έχουν προκύψει ως ανάγκη των κατώτερων επιπέδων της. Περιοχές που θα συνδέονται με τη βελτίωση της ποιότητας, αλλά και μέσω της ανάδειξης της σημαντικότητας του ρόλου των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την προώθηση, όχι μόνο της μάθησης όλων των μαθητών αλλά και της μείωσης των ανισοτήτων μεταξύ τους. Αυτό γιατί, εν κατακλείδι, οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν τρόπο συμπεριφοράς, ο οποίος λειτουργεί είτε ως κινητήριος δύναμη που διαμορφώνει ποικιλοτρόπως τους μαθητές του, είτε ως ανασταλτικός παράγοντας εμποδίζοντας να αναδειχθούν όλες οι δυνατότητές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Εισαγωγή

Επί σειρά ετών η επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα διερευνά την επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των μαθητών, υιοθετώντας άλλοτε μια θετική στάση απέναντι στη συνεισφορά της στη μαθησιακή εξέλιξή τους και άλλοτε δημιουργώντας μια αίσθηση ότι τα περιθώρια βελτίωσης αυτών, μέσω της εκπαίδευσης, είναι περιορισμένα, εφόσον άλλοι παράγοντες (π.χ. κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή) ασκούν μεγαλύτερη επίδραση (Kyriakides, Creemers & Charalampous, 2018a). Ο προβληματισμός αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη ενός ερευνητικού πεδίου, αυτού της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, που ασχολείται επισταμένως με την αναζήτηση απαντήσεων αναφορικά με το ποιοι παράγοντες καθορίζουν την εξέλιξη των μαθητών.

Αποτελεί δεδομένο ότι αποστολή της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και η μεταλαμπάδευση αξιών που στόχο θα έχουν την κοινωνική προσαρμογή, την ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης, την αισθητική καλλιέργεια κ.α. (Hajisoteriou & Aggelides, 2016). Σε πολλές περιπτώσεις δε η επίδραση της κουλτούρας της κάθε χώρας είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση του σκοπού της εκπαίδευσης (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979).

Για παράδειγμα στις Δυτικές κοινωνίες βαρύτητα δίνεται στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη, ο οποίος εκτός από γνώσεις και γνωστικές δεξιότητες θα πρέπει να έχει αναπτύξει και κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να μεταβεί ομαλά στην αγορά εργασίας (Isac, Maslowski & van der Werf, 2011). Αντίθετα, στις παράκτιες χώρες του Ειρηνικού Ωκεανού η εκπαίδευση θεωρείται ως μια συνέχεια της διαπαιδαγώγησης που συντελείται στο σπίτι και βαρύτητα δίνεται στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών (Althof & Berkowitz, 2006·Cheng, 1996·Lewis & Tsuchida, 1997, ο.π. αναφ. στο Kyriakides, Creemers & Charalampous, 2018a).

Ανεξάρτητα όμως από τη γενικότερη αποστολή της εκπαίδευσης, το σχολείο είναι ένας τόπος συνάντησης διαφορετικών κουλτούρων, πολιτισμών, αξιών αλλά και αναγκών. Έχοντας αυτό ως δεδομένο, καθίσταται σαφής ο πολυδιάστατος ρόλος του ο

οποίος, αφενός υπερβαίνει το γνωστικό κομμάτι και αφετέρου επιβάλλεται να προσμετρά πολλές παραμέτρους που σχετίζονται με το μαθητή προκειμένου να επιδιώκει τη βελτίωσή του σε όλα τα επίπεδα (Kyriakides, 2006).

Ως εκ τούτου αναδεικνύεται ότι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος/σχολείου/εκπαιδευτικού οφείλει να λαμβάνει υπόψη του διαστάσεις που του προσδίδουν χαρακτηριστικά τα οποία προωθούν τόσο την ποιότητα όσο και την ισότητα προκειμένου να επιτυγχάνεται η κατά το μέγιστο δυνατόν βελτίωση των βασικών αποδεκτών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή των μαθητών.

Τότε όμως δημιουργείται ο προβληματισμός, του πώς ορίζεται εννοιολογικά και πώς αποτιμάται η αποτελεσματικότητα μέσω των διαστάσεων της ποιότητας και της ισότητας. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο λοιπόν επιχειρεί να θέσει το πλαίσιο βάσει του οποίου διερευνάται η επίδραση γενικότερα της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των μαθητών έχοντας ως βασικούς άξονες αναφοράς την ποιότητα και την ισότητα. Ο συλλογισμός ανάπτυξης του συγκεκριμένου κεφαλαίου βασίζεται στη βασική θέση του Creemers (1994) ότι το ανώτερο κάθε φορά επίπεδο θέτει τις προϋποθέσεις ανάπτυξης των κατώτερων. Έτσι λοιπόν και παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, κρίνεται απαραίτητο να τεθεί ως σημείο εκκίνησης της θεωρητικής της τεκμηρίωσης, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος εφόσον ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνεται ως ενδιάμεσος παράγοντας και ο μαθητής ως τελικός αποδέκτης των ενεργειών αυτού.

Ως εκ τούτου, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των εννοιών της ποιότητας και της ισότητας ως διαστάσεις της αποτελεσματικότητας, επιδιώκεται να διερευνηθεί η μεταξύ τους σχέση, αποτυπώνονται οι διαστάσεις αυτές στο ελληνικό συγκείμενο και τέλος αποτιμάται η σημασία τους με οικονομικούς όρους, επιτρέποντας να αναδειχθεί η συσχέτιση που αναπτύσσεται μεταξύ των δυο διαστάσεων και της ανάπτυξης μιας χώρας.

2.2. Η ποιότητα και η ισότητα ως διαστάσεις της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

Στην συγκεκριμένη έρευνα η αποτελεσματικότητα επιχειρείται να αποτιμηθεί στη βάση αυτών των δυο κριτηρίων, δηλαδή της ποιότητας και της ισότητας, θεωρώντας ότι ένα «αποτελεσματικό» εκπαιδευτικό σύστημα/σχολείο/εκπαιδευτικός

επιδιώκει όχι μόνο τη βελτίωση των μαθητών (ποιότητα) αλλά και τη μείωση της επιρροής παραγόντων που προέρχονται από το υπόβαθρό τους, συνδυάζοντας με τον τρόπο αυτό την ισότητα με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι τα τελευταία χρόνια βασικό μέλημα πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να θέτουν ως κύριο στόχο των πρακτικών τους όχι μόνο να λαμβάνουν υψηλά σκορ στις διεθνείς έρευνες αλλά και να ενδυναμώνουν την ισότητα στη μάθηση (Pont, 2017).

Έχοντας λοιπόν ως αφετηρία αυτή την παραδοχή στα υποκεφάλαια που ακολουθούν επιχειρείται να διερευνηθούν οι δυο αυτές διαστάσεις της αποτελεσματικότητας.

2.2.1. Διερευνώντας τη διάσταση της ποιότητας

Ο βασικός πυρήνας πάνω στο οποίο επιχειρείται η αποτίμηση της ποιότητας όλων των επιπέδων δηλαδή συστήματος, σχολείου ή εκπαιδευτικού, σχετίζεται με το τι κερδίζει ο μαθητής, είτε αυτό είναι γνώσεις, δεξιότητες, ανώτερες στρατηγικές σκέψης, είτε επίδραση στο συναισθηματικό, ψυχολογικό και μεταγνωστικό επίπεδο (Creemers & Kyriakides, 2008). Ουσιαστικά αυτό το «κέρδος» του μαθητή αποτελεί δείκτη ποιότητας του αντίστοιχου επιπέδου. Βιβλιογραφικά (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a) τονίζεται ο γνωστικός-ακαδημαϊκός ρόλος που έχουν τα ανώτερα επίπεδα στην καλλιέργεια των μαθητών και για το λόγο αυτό η αξιολόγηση αυτού του ρόλου είναι καθοριστική για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρόλα αυτά όμως, ο ρόλος ιδιαιτέρως του σχολείου ή του εκπαιδευτικού, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν περιορίζεται μόνο στο γνωσιακό κομμάτι αλλά και στην ανάπτυξη άλλων πεδίων (Schanzenbach, Nuun, Bauer, Mumford & Breitwieser, 2016).

Η επίδραση όμως στην ανάπτυξη των μαθητών σε όλους τους άλλους τομείς, εκτός του γνωστικού, είναι πολύ μικρή (van de gaer, De Fraine, Pustjens, Van Damme, Munter & Onghena, 2009). Προς επίρρωση αυτού του ισχυρισμού, έρευνες (Kyriakides, 2005·Opdenakker & Van Damme, 2000) αναφέρουν τη μικρή επίδραση του σχολείου στο συναισθηματικό τομέα του μαθητή, η οποία σε μερικές περιπτώσεις είναι κάτω του 5%. Παρόλα αυτά όμως η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ του γνωστικού και συναισθηματικού τομέα είναι άξια αναφοράς, καθώς έρευνες (Agnoli, Mancini, Pozzoli, Baldaro, Russo & Surcinelli, 2012·Knuver & Brandsma, 1993) σημειώνουν ότι υψηλότερη επίτευξη των γνωστικών στόχων οδηγεί και σε υψηλότερα συναισθηματικά αποτελέσματα, όπως το εσωτερικό κίνητρο που με τη σειρά του οδηγεί σε ακόμη υψηλότερα γνωστικά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, η χρήση

της έννοιας μαθησιακά αποτελέσματα είναι ευρύτερη και δεν σχετίζεται μόνο με γνωστικά οφέλη (Kyriakides & Creemers, 2011) αλλά περιλαμβάνει τη συνολικότερη ανάπτυξη του μαθητή, συνδέοντάς την ουσιαστικά και με την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βέβαια το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπεύθυνο για το σε ποιον/ποιους τομέα/τομείς θα δίνεται κάθε φορά προτεραιότητα ώστε να καθίσταται αποτελεσματικό, γεγονός που προϋποθέτει ένα πλαίσιο αποτίμησης της ποιότητας, ώστε να διαμορφώνονται κάθε φορά οι περιοχές εστίασης. Παρόλα αυτά κοινή επιδίωξη όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η απόκτηση ενός βασικού επιπέδου εγγραμματισμού στα βασικά τουλάχιστον γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικός, γλωσσικός και επιστημονικός εγγραμματισμός) των μαθητών τους χωρίς αποκλεισμούς. Από εκεί και ύστερα, οι ανάγκες της κάθε κοινωνίας διαμορφώνουν και τις περιοχές βαρύτητας για την ανάπτυξη άλλων εγγραμματισμών και δεξιοτήτων.

Ενδεικτικά, αναφέρεται η περίπτωση της Κίνας, η οποία πάρα το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό της σύστημα βρίσκεται επί σειρά ετών στις υψηλότερες θέσεις κατάταξης στο μαθητικό διαγωνισμό PISA ως προς την επίδοση σε όλα τα υπό διερεύνηση γνωστικά αντικείμενα, εντούτοις αντιλαμβανόμενη τις αλλαγές στις απαιτήσεις του κοινωνικού και οικονομικού γίνεσθαι, επαναπροσδιορίζει τους στόχους ποιότητας του εκπαιδευτικού της συστήματος. Έτσι θέτει ως προτεραιότητα τον εμπλουτισμό των ικανοτήτων των μαθητών και την εμβάθυνση της σκέψης τους σε συνάρτηση με την πληρότητα της ακαδημαϊκής γνώσης τους (Wang, 2019), οπότε αναπροσαρμόζει το εκπαιδευτικό της σύστημα, από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια, ώστε να αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες και τις επαγγελματικές ικανότητες προκειμένου να προετοιμαστεί για την «έξυπνη» κοινωνία του μέλλοντος, όπως αυτή θα ορίζεται στη 4^η Βιομηχανική Επανάσταση (Yang, 2019). Για να υλοποιήσει αυτούς τους στόχους χαράζει μια μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική πολιτική από το 2020 έως το 2050, χωρισμένη σε δυο περιόδους. Στη πρώτη περίοδο από το 2020 έως 2035 ανάμεσα στους άλλους στόχους που θέτει, εστιάζει και σε ζητήματα ποιότητας της εκπαίδευσης αλλά και εξασφάλισης της ισότητας για όλους τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό καθορίζεται και ο στόχος που τίθεται για τους εκπαιδευτικούς, ο οποίος προσανατολίζεται στη δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών υψηλών επαγγελματικών ικανοτήτων, με έμφαση στη καινοτομία τους (Zhu, 2019).

Στη βάση αυτού του προσανατολισμού λοιπόν θα θέσει και τα χαρακτηριστικά ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών της, επενδύοντας προς αυτή τη κατεύθυνση.

Άρα λοιπόν η ποιότητα δεν είναι μια στατική κατάσταση αλλά πρέπει συνεχώς να επαναπροσδιορίζεται. Βασική προϋπόθεση όμως του όποιου επανακαθορισμού της είναι η προηγούμενη αποτίμησή της ώστε βάσει του επιπέδου που βρίσκεται και εφόσον έχει καθοριστεί όχι μόνο το επιθυμητό αλλά και το εφικτό επίπεδο ποιότητας, να χαραχθούν διαδρομές γεφύρωσης αυτού του χάσματος. Στη λογική αυτή, αναπτύχθηκαν διάφορες προσεγγίσεις αποτίμησης της ποιότητας, έχοντας πάντα ως βασικό πυρήνα την επίδοση του μαθητή.

Οι Scheerens και Bosker (1997) για παράδειγμα αναφέρονται σε τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις βάσει των οποίων δύναται να μετρηθεί η διάσταση της ποιότητας και να αποτιμηθεί η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Χρησιμοποιώντας ως βασικό πυρήνα την επίδοση των μαθητών αξιολογούν την ποιότητα είτε θέτοντας ένα μέσο επίπεδο επίδοσης (standards) ως βάση οπότε ο μαθητής/εκπαιδευτικός/σχολείο αξιολογείται βάσει αυτού, είτε λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση χαρακτηριστικών των μαθητών (φύλο, εθνικότητα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) στην επίδοσή τους εμπλέκοντας με το τρόπο αυτό και διαστάσεις ισότητας, είτε αποτιμώντας την γνωστική εξέλιξη των μαθητών με κριτήριο την αρχική τους επίδοση, είτε τέλος μέσω της αποτίμησης της γνωστικής εξέλιξης μέσω της αρχικής επίδοσης αφού ληφθούν υπόψη χαρακτηριστικά των μαθητών.

Εκτός από τις ανωτέρω προσεγγίσεις χρησιμοποιήθηκαν και άλλες όπως για παράδειγμα η χρήση μοντέλων προστιθέμενης αξίας ή πολυεπίπεδες αναλύσεις, ενώ η ανάγκη να προσεγγίζεται η αποτελεσματικότητα υπό το πρίσμα της διαφοροποίησης οδήγησε την έρευνα στην διερεύνηση της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας.

2.2.2. Διερευνώντας τη διάσταση της ισότητας

Η διάσταση της ισότητας από την άλλη, τοποθετείται πλέον πολύ υψηλά στην ατζέντα των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής και ερευνητών καθώς αναγνωρίζεται πλέον ως αρχή το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ατόμου να λαμβάνει τέτοιας μορφής εκπαίδευση ώστε να του παρέχεται η δυνατότητα να βελτιώνει τις μελλοντικές επιλογές και προοπτικές του ανεξάρτητα από τις συνθήκες που διαμορφώνουν το προφίλ του (Carlisle, Jackson & George, 2006·OECD, 2019b).

Έχει πλέον επισημανθεί ιδιαίτερος στο χώρο της εκπαίδευσης, ότι δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ισότητα η υπεραπλουστευμένη γενίκευση ότι όλοι οι μαθητές είναι ίσοι

ή ότι όλοι μπορούν να επιτύχουν τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα (Gorard, 2012). Ως εκ τούτου, το ερώτημα που παραμένει αναπάντητο είναι μέχρι ποιο σημείο η ανισότητα είναι επιτρεπτή;

Το θεμιτό θα ήταν οι διαφορές που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών ως προς τα αποτελέσματα να μην επηρεάζονται από τον πλούτο, τη θέση ισχύος ή το εισόδημα της οικογένειας του κάθε μαθητή. Οι προβληματισμοί αυτοί είναι διαχρονικοί και τα τελευταία χρόνια καταβάλλεται προσπάθεια να κατανοηθεί η έννοια της ισότητας, να οριοθετηθεί ρεαλιστικά και να εφαρμοστεί ουσιαστικά μέσω της μείωσης του κενού που υπάρχει μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων μαθητών με τη χρήση αντισταθμιστικών μέτρων ενίσχυσης των δευτέρων (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a).

Μία προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισης της ισότητας γίνεται από τον Atkinson (2015, *οπ. αναφ. στο Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a*), βάσει του οποίου υπάρχουν δυο διαφορετικές οπτικές για το πώς μπορεί να οριοθετηθεί εννοιολογικά η έννοια αυτή. Η πρώτη (*meritocratic view*), αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από την αξιοκρατική αντίληψη, βάσει της οποίας η θέση του καθενός στην κοινωνία είναι αποτέλεσμα των ατομικών του ταλέντων και της προσπάθειας που καταβάλει. Αυτή η αντίληψη για την ισότητα, όταν μεταφέρεται στην εκπαίδευση, εκφράζεται μέσω της άποψης ότι οι διαφορές των μαθητών ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα απορρέουν από τις διαφορετικές γνωστικές τους ικανότητες, τα ταλέντα αλλά και την προσπάθεια και αφοσίωση που καταβάλουν. Ενδεικτικό παράδειγμα εκπαιδευτικού συστήματος που υιοθετεί αυτή την άποψη περί ισότητας είναι η Σιγκαπούρη (Crehan, 2019). Η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού της συστήματος στηρίζεται στην ανίχνευση των ταλέντων των μαθητών από μικρή ηλικία, στην κατηγοριοποίηση των μαθητών βάσει των ικανοτήτων τους και στην σκληρή προσπάθεια των ίδιων για να βελτιώσουν το γνωστικό τους επίπεδο. Εφόσον λοιπόν οι δυνατότητες αυτές προσφέρονται αξιοκρατικά σε όλους τους μαθητές, εκτιμάται ότι με τον τρόπο αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα της συγκεκριμένης χώρας προωθεί την ισότητα.

Η δεύτερη αντίληψη (*egalitarian view*) θέτει ένα διαφορετικό πλαίσιο προσέγγισης της ισότητας. Έχει ως βασικό θεωρητικό υπόβαθρο την φιλοσοφική θεώρηση της ισότητας βάσει της οποίας η θέση του κάθε ατόμου στην κοινωνία καθορίζεται από αστάθμητους παράγοντες, οι οποίοι προέρχονται από το επίπεδο της οικογένειας. Ως εκ τούτου, οι θιασώτες της άποψης αυτής υποστηρίζουν ότι ακόμη και

αν η εκπαίδευση προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και την υποστήριξη από το περιβάλλον, καθορίζουν την εξέλιξη του παιδιού. Η εκπαίδευση επομένως θα πρέπει να λειτουργεί αντισταθμιστικά προκειμένου να προσφέρει υποστήριξη σε εκείνους τους μαθητές που μειονεκτούν έναντι των άλλων ως προς τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά. Ο στόχος είναι σε αυτούς τους μειονεκτούντες μαθητές να προσφερθούν δυνατότητες οι οποίες να συντελούν στη μείωση των διαφορών συγκριτικά με εκείνους τους μαθητές που εκκινούν από διαφορετική γνωστική αφετηρία (Kyriakides & Creemers, 2011·Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a). Στο πλαίσιο αυτό, η διάκριση των μαθητών βάσει των παραπάνω χαρακτηριστικών καθίσταται ωφέλιμη, καθώς σηματοδοτεί ότι το σχολείο λαμβάνει υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά προκειμένου να παρέχει την κατάλληλη στήριξη. Ως εκ τούτου, προωθείται η ισότητα υπό την έννοια των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και εν τέλει επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα ως βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσης.

Ως εκ τούτου η υιοθέτηση της κατάλληλης προσέγγισης της ισότητας από μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής της κάθε χώρας είναι αυτή που καθορίζει και την αποτίμησή της. Παρόλα αυτά λόγω και του έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος για τη διερεύνηση της ισότητας εντός των διάφορων εκπαιδευτικών συστημάτων έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι αποτίμησής της.

Ένας τρόπος αποτίμησης της ισότητας, ο οποίος επιδιώκει να την προσεγγίσει πιο ρεαλιστικά είναι η υιοθέτηση συγκεκριμένων κριτηρίων, ώστε μέσω αυτών να καθίσταται αρχικά πιο κατανοητή και δευτερευόντως μετρήσιμη. Μια τέτοια λογική ακολουθείται από τον ΟΟΣΑ, όσον αφορά τη διερεύνηση τόσο της ισότητας όσο και της ποιότητας, μέσω του διεθνούς μαθητικού διαγωνισμού PISA (Programme for International Student Assessment). Η αναφορά στο συγκεκριμένο διαγωνισμό γίνεται λόγω του γεγονότος ότι επιχειρείται επισταμένως να διερευνηθούν αυτές οι δυο διαστάσεις της αποτελεσματικότητας, η ποιότητα μέσω των επιδόσεων των μαθητών και η ισότητα μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων, αλλά και η μεταξύ τους σχέση.

2.2.3. Διερευνώντας τη σχέση ποιότητας και ισότητας

Στην περίπτωση λοιπόν του μαθητικού διαγωνισμού PISA, ο οποίος διεξάγεται κάθε τρία χρόνια και με αριθμό συμμετοχής των χωρών στο διαγωνισμό του 2018 να

ανέρχεται στις 78, ορίζονται κριτήρια τόσο ποιότητας όσο και ισότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αν λοιπόν η ποιότητα αποτιμάται δίνοντας έμφαση κατά κύριο λόγο στις επιδόσεις των μαθητών, πεδίο στο οποίο εστιάζουν οι περισσότερες χώρες, το ουσιαστικό ενδιαφέρον συγκεντρώνεται όταν συνεκτιμώνται και οι δυο διαστάσεις της αποτελεσματικότητας καθώς παρέχονται σημαντικά ευρήματα για το επίπεδο της κάθε χώρας. Έτσι, στο PISA η ισότητα, αντλώντας το θεωρητικό της πλαίσιο από την έκθεση του ΟΟΣΑ “No More Failures: Ten Steps to Equity in Education” (Field, Kuczera & Pont, 2007), ορίζεται στη βάση δυο διαστάσεων: της συμπερίληψης (inclusion) και της δικαιοσύνης (fairness) (Σχήμα 1). Η ισότητα με την έννοια της συμπερίληψης αποτιμάται με κριτήριο αφενός το επίπεδο γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές, έχοντας ως δεδομένο ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, και αφετέρου με τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Από την άλλη η ισότητα στη βάση της δικαιοσύνης έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο την άποψη ότι χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το προφίλ των μαθητών, όπως το κοινωνικοοικονομικό¹ τους υπόβαθρο, η πολιτισμική τους ταυτότητα, το φύλο, το μεταναστευτικό τους παρελθόν, δεν μπορούν να αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής τους πορείας

¹Λόγω του γενικότερου εννοιολογικού πλαισίου που εμπεριέχεται στην έννοια κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο προκειμένου να προσδιοριστεί με ακρίβεια πρέπει να συσχετιστεί με τον καθένα μαθητή ως ατομικότητα αλλά και με το σχολείο και το γενικότερο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο μαθητικό διαγωνισμό PISA το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο προσδιορίζεται μέσω του PISAindex στο οποίο εμπεριέχονται πληροφορίες για το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών μέσω πληθώρας κριτηρίων σχετικών με το υπόβαθρο της οικογένειας, όπως το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων, η κατοχή αντικειμένων ως ένδειξη πλούτου και ευμάρειας, ο αριθμός βιβλίων και άλλων εκπαιδευτικών πηγών -παροχών που υπάρχουν στο πλαίσιο του σπιτιού. Τα δεδομένα που σχετίζονται με το συγκείμενο του σχολείου αποτυπώνονται μέσω ερωτηματολογίου του διευθυντή (Principal Component Analysis).

Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών αλλά και να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις μεταξύ μαθητών και σχολείων. Πραγματοποιείται λοιπόν κατηγοριοποίηση των μαθητών βάσει των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών της οικογένειας, θεωρώντας ως μαθητές με προνομιακό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αυτούς που είναι μεταξύ του 25% των μαθητών με τις υψηλότερες τιμές στις μετρήσεις της κάθε χώρας και μαθητές με μη προνομιακό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αυτούς που βρίσκονται στο κατώτερο 25% των μετρήσεων της χώρας. Με την ίδια λογική κατηγοριοποιούνται και τα σχολεία λαμβάνοντας υπόψη το μέσο όρο του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των μαθητών τους.

Στο επίπεδο του μαθητή λαμβάνεται υπόψη η επίδοση του καθενός στο κατ' εξέταση γνωστικό αντικείμενο, όπως αυτό ορίζεται από το PISA, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο. Στο επίπεδο του σχολείου αξιολογείται η κατά μέσο όρο επίδοση των μαθητών του σχολείου σε σχέση με το μέσο όρο του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου ενώ σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος αξιολογείται η κατά μέσο όρο επίδοση όλων των μαθητών της χώρας σε σχέση με το μέσο όρο και τις διακυμάνσεις του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών (OECD, 2016d· OECD, 2017a).

(Σχήμα 1) και αξιολογείται μέσω του ποσοστού ανθεκτικότητας² των μαθητών της κάθε χώρας και του ποσοστού επίδοσης των μαθητών που μπορεί να ερμηνευθεί³ βάσει των χαρακτηριστικών του υποβάθρου τους (OECD, 2016d). Αυτοί είναι οι βασικοί δείκτες ένδειξης του κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας είναι δίκαιο και με τον τρόπο αυτό οι συμμετέχουσες χώρες πληροφορούνται για το υφιστάμενο επίπεδο της ισότητας. Στην ουσία αξιοποιούνται πληροφορίες που προέρχονται από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών σε σχέση με την επίδοσή τους.

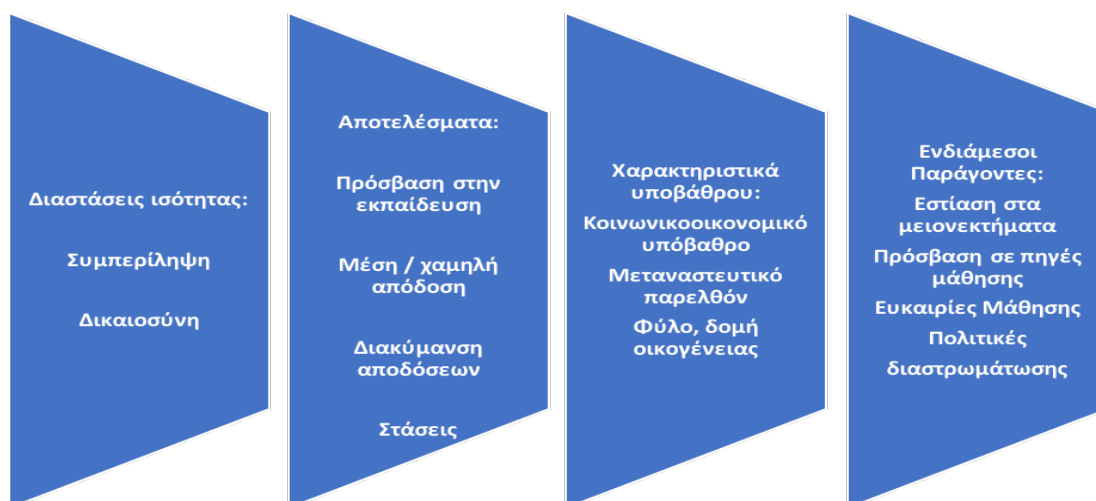
Εκτός όμως από την εξέταση χαρακτηριστικών του υπόβαθρου των μαθητών αναπτύσσονται και ενδιάμεσοι παράγοντες που ασκούν επιρροή. Στο μαθητικό διαγωνισμό PISA του 2015 για παράδειγμα, οι ενδιάμεσοι παράγοντες αποτυπώνονται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 1) και αφορούν τη συσσώρευση περισσοτέρων του ενός δεδομένων στο προφίλ του μαθητή που έχουν φανεί ότι σε μια χώρα επιδρούν αρνητικά

²Ως μαθητές με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, βάσει του OECD (2016d) χαρακτηρίζονται αυτοί που ενώ βρίσκονται στη βάση του πρώτου τεταρτημρίου (25%) όπως ορίζεται το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό στάτους της χώρας τους εντούτοις η επίδοσή τους βρίσκεται στο ανώτερο τεταρτημριο (75%) συγκριτικά με τις επιδόσεις όλων των μαθητών των συμμετεχουσών χωρών. Στο διαγωνισμό του 2018 ισχύουν τα ίδια με το διαγωνισμό του 2015 μόνο που η σύγκριση γίνεται μεταξύ των μαθητών της ίδιας χώρας (OECD, 2019a·2019b). Η ανθεκτικότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω προστατευτικών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και τα χαρακτηριστικά της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας και κουλτούρας. Στο τελευταίο αυτό επίπεδο τοποθετείται η επίδραση και του σχολείου– εκπαιδευτικών (Ματσόπουλος, 2011). Βάσει αναλύσεων (OECD, 2012·2016d·2017a) προκύπτει ότι πολλοί μαθητές κατορθώνουν να επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις όχι μόνο στη χώρα τους αλλά συγκριτικά ανάμεσα σε όλους του συμμετέχοντες μαθητές των χωρών, ακόμη και αν ανήκουν σε χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Τέτοια περίπτωση αποτελούν οι μαθητές των χωρών Μακάο και Βιετνάμ.

³Προκειμένου να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών στην επίδοσή τους καλό θα είναι να διερευνηθεί αφενός η ισχύς της κοινωνικοοικονομικής κλίμακας της κάθε χώρας και κατά πόσο αυτή προβλέπει την επίδοση των μαθητών (OECD, 2016d) και αφετέρου η διερεύνηση των διαφορών στην επίδοση μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από την ίδια χώρα αλλά ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες πληθυσμού. Ως προς το πρώτο, υπάρχουν δυο πιθανότητες. Είτε η ισχύς του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου είναι χαμηλή, οπότε δεν λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας της επίδοσης των μαθητών και πρέπει να διερευνηθούν από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας η επίδραση άλλων παραγόντων στη μαθητική επίδοση (OECD, 2016d), είτε η ισχύς του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου είναι υψηλή, οπότε η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στον περιορισμό των εμποδίων που προέρχονται από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (OECD, 2016d).

Ως προς το δεύτερο, δίκαια χαρακτηρίζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα εκείνα στα οποία προκύπτει μικρή διαφορά στην επίδοση μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα μεταξύ της ίδιας χώρας. Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση της Κορέας, στην οποία η διαφορά στην επίδοση των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι σχετικά μεγάλη, πάνω από το Γ.Μ.Ο. των συμμετεχουσών χωρών, αλλά η συσχέτιση κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και επίδοσης είναι μικρή, δηλαδή κάτω από το Γ.Μ.Ο. Το εκπαιδευτικό σύστημα του Καναδά, της Δανίας, της Εσθονίας, της Φιλανδίας, του Χονγκ Κονγκ, της Ιαπωνίας, της Κορέας, του Μακάο, της Νορβηγίας και του Ηνωμένου Βασιλείου, επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες και συγχρόνως η σχέση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου με την επίδοση των μαθητών είναι χαμηλή (OECD, 2016d).

στην ισότητα όπως το χαμηλό ΚΟΕ και το φύλο, η διάθεση ή μη ποικίλων πηγών μάθησης, οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται, οι πολιτικές διαστρωμάτωσης που καθορίζονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να δίνονται βασικές οδηγίες για το πώς αντιμετωπίζονται οι διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες των μαθητών κ.α.. Ενώ στο μαθητικό διαγωνισμό PISA του 2018 ως ενδιάμεσοι παράγοντες, εκτός των ανωτέρω, λήφθηκαν υπόψη και η επίδραση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, όπως τα προσόντα ή η φοίτηση σε σχολεία που συγκεντρώνουν υψηλό ποσοστό μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ (OECD, 2019b).



Σχήμα 1. Θεωρητικό πλαίσιο της διάστασης της ισότητας όπως ορίζεται βάσει του PISA 2015 (OECD, 2016d)

Επιγραμματικά, εάν επιχειρούσε να αποτυπώσει κάποιος την ισότητα με γνώμονα αυτές τις δυο διαστάσεις και αξιοποιώντας τα δεδομένα από τη συμμετοχή των χωρών του ΟΟΣΑ στους διαγωνισμούς PISA το 2015 και το 2018 (OECD, 2016d·2017a·2019a), θα διαπίστωνε, ότι ως προς τη διάσταση της συμπερίληψης το 21% των μαθητών που συμμετείχαν στο διαγωνισμό του 2015 δεν αγγίζουν καν το βασικό επίπεδο γνώσης του επιστημονικού εγγραμματισμού (διάσταση ποιότητας). Συγχρόνως χώρες, όπως η Σιγκαπούρη, η Ιαπωνία, η Φινλανδία, η Κίνα κ.α., οι οποίες σημειώνουν τις υψηλότερες επιδόσεις στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο που εξετάστηκε το 2015, συγκεντρώνουν παράλληλα και μικρό ποσοστό μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται κάτω από το βασικό επίπεδο γνώσεων του γενικού μέσου όρου

(Γ.Μ.Ο.), ενώ και ως προς την πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση, προέκυψε ότι στις είκοσι δύο από τις είκοσι τέσσερις χώρες που πέτυχαν υψηλές επιδόσεις (πάνω από το Γ.Μ.Ο.) συμμετείχε πάνω από το 80% του μαθητικού δείγματος ηλικίας 15 ετών. Οι δυο χώρες με μικρότερη συμμετοχή μαθητών αλλά με υψηλές επιδόσεις ήταν το Βιετνάμ, με το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών να αγγίζει το 49% και η Κίνα (περιοχή B-S-J-G) που συμμετείχε το 64% του μαθητικού δυναμικού.

Στο διαγωνισμό του PISA το 2018 το 77% των μαθητών των συμμετεχουσών χωρών βρισκόταν σε ικανοποιητικό επίπεδο επαρκείας γλωσσικού εγγραμματισμού (πάνω από το επίπεδο 2), ενώ το ποσοστό αυτό αυξάνεται και φτάνει το 85% για χώρες όπως η Κίνα (Σανγκάη, Μακάο, Πεκίνο, Χονγκ Κονγκ), ο Καναδάς, η Εσθονία και η Σιγκαπούρη. Ενώ φαίνεται ότι χώρες που πετυχαίνουν υψηλές βαθμολογίες στον γλωσσικό εγγραμματισμό, όπως η Κίνα (περιοχή B-S-J-G, Μακάο), Εσθονία, Καναδάς, Σιγκαπούρη κ.α., συγκεντρώνουν παράλληλα και πιο υψηλά ποσοστά στα ανώτερα επίπεδα (επίπεδα 5 και 6).

Όσον αφορά τη δικαιοσύνη, τη δεύτερη διάσταση της ισότητας όπως έχει καθοριστεί από το θεωρητικό πλαίσιο του PISA, αυτή αποτιμάται βάσει του ποσοστού της ανθεκτικότητας των μαθητών και την επίδραση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που συνδέονται με το προφίλ των μαθητών και τα οποία μπορούν να ερμηνεύσουν την επίδοση τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικά αναφέρονται, βάσει των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού PISA 2015, ότι το κριτήριο του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των μαθητών εξηγεί το 13% της διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στον επιστημονικό εγγραμματισμό (OECD,2016d). Δεδομένων των αποτελεσμάτων του ίδιου διαγωνισμού το έτος 2018, η επίδραση του ΚΟΕ στη διακύμανση της επίδοσης των συμμετεχόντων μαθητών στο αντικείμενο του γλωσσικού εγγραμματισμού δεν διαφοροποιήθηκε καθώς κινήθηκε στο 12% (OECD, 2019a·2019b).

Επίσης, οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχουν τριπλάσιες σχεδόν πιθανότητες από ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο να μην πετύχουν τη βάση -όπως αυτή ορίζεται από το PISA – γνώσης βασικών εννοιών των φυσικών επιστημών. Στοιχείο που φανερώνει τη σχέση μεταξύ του ΚΟΕ και της επίδοσης. Παρόλα αυτά 29% (ποσοστό επί του συνόλου των μαθητών των συμμετεχουσών χωρών) των μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αποδεικνύεται ότι έχουν υψηλή ανθεκτικότητα και κατορθώνουν να ξεπερνούν τις αρνητικές προσδοκίες επιτυγχάνοντας υψηλές

επιδόσεις στο διαγωνισμό του 2015 (OECD, 2016d). Στο διαγωνισμό του 2018 ο Γ.Μ.Ο. του ποσοστού ακαδημαϊκής⁴ ανθεκτικότητας εκτιμήθηκε στο 12%.

Άρα προκύπτει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης (λόγω επίδοσης) συνδέεται και με τις διαστάσεις της ισότητας. Συγχρόνως, συμπεραίνεται ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα που οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις, προσφέρονται τέτοιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που μπορούν και ελαχιστοποιούν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών, ενισχύοντας ταυτόχρονα και την ψυχική αντοχή τους και όλα αυτά τα οφέλη να επηρεάζουν το σύνολο του μαθητικού δυναμικού των αντίστοιχων χωρών, προκειμένου όλοι να αποκτήσουν ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσεων (OECD, 2016d).

Εκτός από τη διερεύνηση της σχέσης αυτής μεταξύ των δυο διαστάσεων της αποτελεσματικότητας στο μαθητικό διαγωνισμό PISA, διαπιστώνεται ότι αυτές αποτελούν προτεραιότητα και του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Στους αναπτυξιακούς στόχους που έχουν τεθεί έως το 2030 περιλαμβάνονται στόχοι βελτίωσης τόσο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, εφοδιάζοντάς τους με τις κατάλληλες δεξιότητες και εγγραμματισμούς, όσο και της ισότητας εξασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση, τη συμπερίληψη αλλά και την προώθηση της διαρκούς μάθησης μέσω των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Επιπλέον, η σχέση αυτή έχει διερευνηθεί και έχει προκύψει θετική συσχέτιση μεταξύ ποιότητας και ισότητας και από έρευνες που τη διερευνούσαν σε συνάρτηση με παράγοντες που προέρχονται από το επίπεδο των μαθητών, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Kyriakides & Creemers, 2009· Creemers & Kyriakides, 2010b· Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a). Επίσης διαφάνηκε, και αφορά όλα τα επίπεδα, ότι η αποτελεσματικότητα στη διάσταση της ισότητας συνεπάγεται και αποτελεσματικότητα στη διάσταση της ποιότητας (OECD, 2016d), ενώ δεν ισχύει το ίδιο για την ποιότητα σε σχέση με την ισότητα.

Αυτό γιατί όπως αναφέρει ο Kyriakides (2007a) ένα σχολείο είναι δυνατόν να προωθεί τη μάθηση, αλλά να μην ασκεί ιδιαίτερη επίδραση στους μαθητές που μειονεκτούν είτε λόγω επίδοσης είτε χαμηλού ΚΟΕ. Για παράδειγμα έχει αποδειχθεί ότι η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου στην επίδοση των μαθητών στα δυο βασικά γνωστικά αντικείμενα, γλώσσα και μαθηματικά, τείνει να είναι μικρότερη

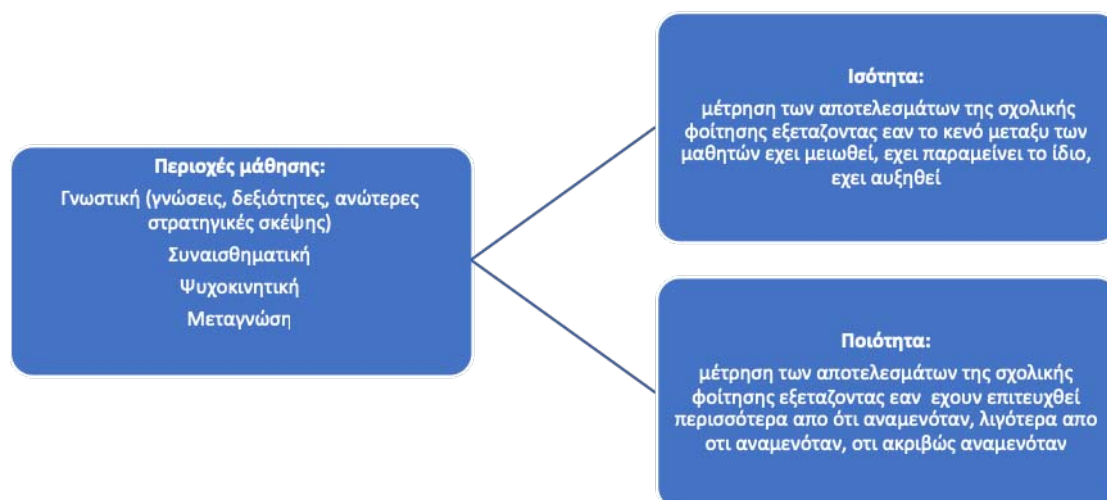
⁴Ο όρος ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα χρησιμοποιήθηκε στον διαγωνισμό PISA του 2018 και αποτιμήθηκε λαμβάνοντας υπόψη την ανθεκτικότητα μεταξύ των μαθητών της ίδιας χώρας (OECD, 2019a· 2019b).

σε τάξεις που είναι πιο αποτελεσματικές στη διάσταση της ποιότητας, αυτό δεν σημαίνει όμως ότι εξαλείφεται (Frempong, Reddy & Kanjee, 2011).

Αν ληφθεί όμως υπόψη ότι οι μαθητές, που προέρχονται από φτωχά περιβάλλοντα, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Schleicher (2019) «έχουν μόνο μια ευκαιρία να αλλάξουν τη ζωή τους, και αυτή είναι να έχουν έναν καλό εκπαιδευτικό και ένα σχολείο που θα τους προσφέρει αυτή τη δυνατότητα» (σελ.19), τότε γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού καθώς αποτελούν ίσως τη μοναδική ευκαιρία να εξελιχθούν αυτοί οι μαθητές μαθησιακά, αρκεί να τους παρασχεθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που μόνο εντός του σχολείου μπορούν να προσφερθούν (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a).

Ο Charles Willie (2006) στο άρθρο του «The real Crisis in Education: Failing to Link Excellence and Equity» επισήμανε ότι οι δύο διαστάσεις, της ποιότητας και της ισότητας, συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται αναφέροντας συγκεκριμένα ότι «Η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να εστιάζει μόνο στην καλλιέργεια της αριστείας σε βάρος της ισότητας αλλά ούτε και στην προώθηση της ισότητας σε βάρος της αριστείας. Σε μια οργανωμένη κοινωνία, σκοπός της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η παράλληλη προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας, καθώς η μια συμπληρώνει την άλλη» (σελ.16). Άρα, λοιπόν δεν είναι τυχαίο που στο μαθητικό διαγωνισμό PISA ελέγχονται και οι δυο διαστάσεις, ώστε να φανεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των συμμετεχουσών χωρών.

Καθίσταται, επομένως, σημαντική η μέτρηση των δυο διαστάσεων -της ισότητας και της ποιότητας- σε όλα τα επίπεδα (εκπαιδευτικού, σχολείου, συστήματος) εκτιμώντας ότι αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι αυτά τα οποία αφενός επιδιώκουν τη βελτίωση όλων των μαθητών, είτε αυτή είναι γνωστική – συναισθηματική - κοινωνική (διάσταση ποιότητας), και αφετέρου καταφέρνουν να μειώσουν τις διαφορές μεταξύ μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το υπόβαθρο τους και επηρεάζουν τη βελτίωσή τους (διάσταση ισότητας). Αυτός ο τρόπος αποτίμησης της αποτελεσματικότητας υιοθετείται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.) των Creemers Kyriakides (2008) (Σχήμα 2), αποτελώντας συνάμα και το πλαίσιο διερεύνησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας.



Σχήμα 2. Οι διαστάσεις μέτρησης της αποτελεσματικότητας (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a)

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος χρειάζεται να διερευνηθεί η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της ποιότητας και της ισότητας, καθώς τα δεδομένα που θα προκύψουν από αυτή την αποτίμηση θα καθορίσουν και το πλαίσιο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, ενδιάμεσος παράγοντας του οποίου και ίσως ο πιο σημαντικός είναι ο εκπαιδευτικός.

2.3. Αποτυπώνοντας τις διαστάσεις της ποιότητας και ισότητας στην ελληνική πραγματικότητα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν επίσημα δεδομένα που να πληροφορούν για το επίπεδο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, καθώς απουσιάζει οποιαδήποτε επίσημη μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης που να αφορά τον εκπαιδευτικό, το σχολείο ή το σύστημα. Παρόλα αυτά, με το νόμο 4142 (ΦΕΚ 83/τ.Α΄/09-04-2013) συστάθηκε ως ανεξάρτητη διοικητική αρχή, η «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.), η οποία εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με αποστολή τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας στις δομές της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη αρχή, μέσω ετήσιας έκθεσης, αποτυπώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης βάσει συγκεκριμένων παραμέτρων και δεδομένων, προτάσσοντας μέτρα βελτίωσης

του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Άλλη πηγή πληροφοριών για την αποτύπωση της ποιότητας και της ισότητας, αποτελεί η συμμετοχή της Ελλάδας στον ΟΟΣΑ μέσω των αντίστοιχων ερευνών-διαγωνισμών. Στην περίπτωση αυτή, όπως φάνηκε, λαμβάνονται συγκεκριμένα κριτήρια αποτίμησης της ποιότητας και της ισότητας. Βέβαια, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, έχει ασκηθεί δριμυία κριτική τόσο για τη διαδικασία όσο και για τα αποτελέσματα των διαγωνισμών του ΟΟΣΑ που αφορούν την Ελλάδα (Χατζηνικήτα, 2008). Εντούτοις, τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν μια απτή πραγματικότητα που απεικονίζει με ρεαλιστικό τρόπο το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Συνάμα δεν μπορεί να παραβλεφθεί ότι μέσω των συγκεκριμένων διαγωνισμών έχουν ανακινηθεί ζητήματα που απασχολούν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και σχετίζονται τόσο με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και με την ισότητα, φωτίζοντας διάφορες πτυχές αυτής. Απόδειξη αυτού αποτελεί η συχνή αναφορά στα αποτελέσματα που προκύπτουν για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, τα οποία λαμβάνονται υπόψη από την εκπαιδευτική ηγεσία προκειμένου να χαράξει την κατάλληλη κάθε φορά εκπαιδευτική πολιτική (Α.ΔΙ.Π.Π.Ε., 2019·Σοφianoπούλου, Εμβαλωτής, Καρακολίδης & Πίτσια, 2019).

Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων (OECD, 2017b) και των κριτηρίων που έχουν ληφθεί υπόψη, όσον αφορά στη συμμετοχή της Ελλάδας στο διαγωνισμό PISA του 2018, προκύπτει ότι γενικά ο Μ.Ο.⁵ επίδοσης των δεκαπεντάχρονων μαθητών είναι κάτω από το Γ.Μ.Ο. του ΟΟΣΑ. Συγχρότως, λόγω του γεγονότος ότι η Ελλάδα συμμετέχει στο διαγωνισμό PISA από το 2000 αυτό επιτρέπει να εξεταστεί η επίδοση των μαθητών σε βάθος χρόνου. Ως εκ τούτου προκύπτει ότι η επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά είναι σταθερή από το 2006 ενώ η επίδοση στην κατανόηση κειμένου και στις φυσικές επιστήμες είναι πτωτική (διάσταση ποιότητας) (OECD, 2017b). Όσον αφορά τη διάσταση της ισότητας λαμβάνεται υπόψη η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών στην επίδοσή τους. Αυτή κινείται στα όρια⁶ όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί από τον ΟΟΣΑ (διάσταση ισότητας) (OECD,

⁵Στην αναγνωστική ικανότητα ο Μ.Ο. είναι 457 (Μ.Ο. ΟΟΣΑ 487), στον μαθηματικό εγγραμματισμό ο Μ.Ο είναι 451 (Μ.Ο. ΟΟΣΑ 489) και στον επιστημονικό εγγραμματισμό είναι 452 (Μ.Ο. ΟΟΣΑ 489) (OECD, 2019a). Άξιο αναφοράς είναι ότι μεταξύ αυτών των επιδόσεων οι διαφορές μεταξύ των Ελλήνων μαθητών είναι μικρές (χαμηλή τυπική απόκλιση) (Schleicher, 2019).

⁶Τα όρια όπως έχουν διαμορφωθεί βάσει του Γ.Μ.Ο. των χωρών που συμμετέχουν είναι 27 (ανώτερο)-12 (κατώτερο) με την Ελλάδα να κινείται ανάμεσα στο 26(ανώτερο)-13 (κατώτερο)(OECD, 2016d).

2016d), ενώ η μαθητική διαρροή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αγγίζει το 8%, ποσοστό χαμηλότερο από το ευρωπαϊκό Μ.Ο. που είναι στο 11% (Eurostat, 2016).

Προέκυψε ως τώρα η σημαντικότητα του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση του κατάλληλου πλαισίου ώστε μέσα από αυτό να οριοθετούνται και να τίθενται σε προτεραιότητα ζητήματα τόσο ποιότητας όσο και ισότητας. Τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή χωρών σε διάφορους διαγωνισμούς, όπως στην περίπτωση του PISA παρέχουν επαρκείς πληροφορίες για τέτοια θέματα. Κάποιες χώρες δίνουν μεγάλη βαρύτητα σε αυτά, ώστε να αποτελούν τους βασικούς άξονες για μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά τους συστήματα ενώ άλλες τα υποβαθμίζουν. Ανεξάρτητα από αυτό όμως, είναι σημαντικό να διερευνηθεί εάν αξίζει για μια χώρα να διαθέτει οικονομικούς πόρους και εξειδικευμένο προσωπικό προκειμένου να βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού της συστήματος ή στην εκπαιδευτική της σκακιέρα αξίζει να θέσει άλλες προτεραιότητες. Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί θα διαφανεί εν τέλει ότι η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας εντός της οποίας αναπτύσσεται αυτό είναι αμφίδρομη.

2.4. Αποτυπώνοντας την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος με οικονομικούς όρους

Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας αποτελεί μια ισχυρή ένδειξη της μετέπειτα οικονομικής της κατάστασης αλλά και της γενικότερης ανάπτυξής της (Caro & Lenkeit, 2012·OECD, 2015). Αυτό προκύπτει καθώς ισχυρές ενδείξεις οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας αποτελούν από τη μια η αξιοποίηση των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση και από την άλλη οι ευκαιρίες πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση με σκοπό την απόκτηση όσο το δυνατόν υψηλότερου επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων (OECD, 2015). Καθίσταται σαφής επομένως η επίδραση που έχει η βελτίωση της ποιότητας και της ισότητας της εκπαίδευσης στην οικονομία μιας χώρας, μέσω της εξασφάλισης ότι όλοι οι μαθητές έχουν κατακτήσει ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσεων, ενώ συνάμα δημιουργούνται οι συνθήκες που επιτρέπουν την πρακτική αξιοποίηση των γνώσεων αυτών (OECD, 2016a).

Ακριβέστερα, η ύπαρξη ενός μαθητικού δυναμικού με δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες αξιοποίησης της γνώσης στην καθημερινότητά τους, αποτελούν ουσιαστικό δείκτη οικονομικής ανάπτυξης καθώς με τον τρόπο αυτό προβλέπεται το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των μελλοντικών πολιτών της κάθε χώρας (Micklewright &

Schneperf, 2007). Εάν, βάσει αυτής της λογικής, ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα των μαθητικών επιδόσεων του διεθνούς διαγωνισμού PISA τόσο του 2015 όσο και του 2018, προκύπτει ότι οι μαθητές που βρίσκονται κάτω από το βασικό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων (επίπεδο 2 του PISA) πρόκειται να αντιμετωπίσουν ουσιαστικά προβλήματα στην ενήλικη ζωή τους (OECD, 2016b·2016c). Το ίδιο όμως ισχύει και για τους μαθητές που σημειώνουν υψηλές βαθμολογίες, εάν η αξιοποίηση αυτών δεν αποτελεί αναπτυξιακό στόχο της κάθε χώρας. Η οικονομική επίδραση της ύπαρξης μιας δεξαμενής αρίστων σε δεξιότητες και γνώσεις μαθητών σε συνδυασμό με τη σωστή μελλοντική αξιοποίησή τους, αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα ανάπτυξης της κάθε χώρας (OECD, 2015). Αυτό γιατί φάνηκε (OECD, 2016a) ότι δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη αρίστων σε μια κοινωνία για να αναπτυχθεί. Το ουσιαστικότερο είναι αυτοί να βρεθούν σε ένα γόνιμο και δημιουργικό περιβάλλον προκειμένου να αναπτυχθούν, ειδάλλως δεν θα είναι αποτελεσματικοί (OECD, 2016a).

Από τη μια λοιπόν στόχος των χωρών θα πρέπει να είναι η ενίσχυση και ανάδειξη μαθητών και μετέπειτα πολιτών με αναπτυγμένες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίοι θα αποτελούν νησίδες καινοτομίας και δημιουργικότητας, ενώ από την άλλη θα πρέπει να επιδιώκεται η ανάπτυξη όλων των μαθητών σε επίπεδο βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου μέσω της αλληλεπίδρασης όλων αυτών να επέλθει ανόρθωση του επιπέδου της κοινωνίας (García, López, Vélez, Rico & Jiménez, 2016·OECD, 2015·2016a). Έτσι αναδεικνύεται ως ουσιαστικός δείκτης ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιολόγηση του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτά ο μαθητής κατά την έξοδό του από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αν λοιπόν η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας στοχεύσει στη βελτίωση του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, τα οφέλη που θα προκύψουν για την συνολική ανάπτυξη της κάθε χώρας είναι πολλαπλά. Για τις χώρες με χαμηλό-μεσαίο εθνικό εισόδημα, η παρούσα αξία των μελλοντικών κερδών θα είναι δεκατρείς φορές υψηλότερη από το σημερινό Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (Α.Ε.Π.) της κάθε χώρας, με σταδιακή άνοδο 28% σε βάθος 80 ετών. Ενώ για τις χώρες με μεσαίο-υψηλό εισόδημα, οι οποίες γενικά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα μετριόταν σε 16% υψηλότερο Α.Ε.Π. Διαφαίνεται με τον τρόπο αυτό η σημαντικότητα που θα πρέπει να δίνεται στη βελτίωση της ποιότητας αλλά και της ισότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς η επίδρασή τους στην ανάπτυξη της κάθε χώρας είναι ουσιαστική (Carlisle, Jackson & George, 2006·OECD, 2012).

Αντίστοιχη ανάλυση των Hanushek και Woessmann (2008) κατέδειξε μια πολύ στενή σχέση μεταξύ των γνωστικών δεξιοτήτων του πληθυσμού μιας χώρας και του ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, οι χώρες που έχουν καλύτερες επιδόσεις σε διεθνείς δοκιμασίες στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και φυσικών επιστημών, έχουν ισχυρότερη ανάπτυξη των οικονομιών τους. Το μέγεθος των αποτελεσμάτων είναι πραγματικά μεγάλο. Για τις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Hanushek και Woessmann (2011) υπολογίζουν ότι η βελτίωση των βαθμολογιών των μαθητών κατά 0,25 της τυπικής απόκλισης υπολογίζεται ότι θα οδηγούσε σε αύξηση του Α.Ε.Π. κατά 44 τρισεκατομμύρια δολάρια.

Εκτός όμως από την οικονομική ανάπτυξη, τα οφέλη από την υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς αποκλεισμούς (OECD, 2015) εκδηλώνονται σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής. Αυτό γιατί οι μαθητές που δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους έχουν λιγότερες πιθανότητες κατά την ενηλικίωση τους να συμμετέχουν στην κοινωνική και πολιτική ζωή, και εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά παραβατικής συμπεριφοράς όπως και χαμηλότερη κοινωνική συνοχή (OECD, 2012· Psacharopoulos, 2007).

Η σχέση όμως της ποιότητας και της ισότητας της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη μιας χώρας είναι αμφίδρομη, καθώς το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο μιας χώρας καθορίζει και το επίπεδο της ποιότητας και ισότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Προς επίρρωση αυτού, έχει διαφανεί αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις χώρες εκείνες που ο φυσικός τους πλούτος αποτελεί την ουσιαστική πηγή οικονομικής ανάπτυξης με τις γνώσεις και δεξιότητες που κατέχει ο μαθητικός τους πληθυσμός (OECD, 2015). Παρόλα αυτά, βάσει δεδομένων (OECD, 2015), έχει φανεί ότι αν αυτές οι χώρες επενδύσουν στην εκπαίδευση, το μακροπρόθεσμο όφελος θα είναι πέντε φορές υψηλότερο από το σύγχρονο Α.Ε.Π. της κάθε χώρας. Εξαιρέση αποτελούν η Αυστραλία, η Νορβηγία και ο Καναδάς, χώρες πλούσιες σε φυσικό πλούτο και ταυτόχρονα καλό επίπεδο γνώσεων των μαθητών.

Όλα αυτά δεικνύουν ότι η αξία που δίνει κάθε χώρα στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αντίληψη που έχει διαμορφωθεί στο κάθε συγκείμενο σχετικά με το κατά πόσο οι γνώσεις και οι δεξιότητες μπορούν να βελτιώσουν το επίπεδο ζωής. Χώρες όπως η Φινλανδία, η Ιαπωνία και η Σιγκαπούρη, οι οποίες έχουν περιορισμένο φυσικό πλούτο, έχουν στηρίξει την ανάπτυξη τους στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους συστήματος λόγω της αντίληψης ότι αυτή θα επέλθει μέσω των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών και μετέπειτα ενεργών

πολιτών(OECD, 2015). Για το λόγο αυτό οι χώρες αυτές προσδοκούν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος, επενδύοντας για παράδειγμα στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Crehan, 2019).

2.5. Συμπεράσματα

Καταληκτικά, αναδεικνύεται ότι επιδράσεις που σχετίζονται με το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε χώρας διαμορφώνουν την έννοια της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και έτσι το σχολείο καλείται να αναδομείται συνεχώς ανταποκρινόμενο στις συχνές αλλαγές και στις πολύπλευρες ανάγκες που πρέπει να καλύπτει. Έχει καταστεί πλέον σαφές ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης δεν αποτελεί πλέον η μετάδοση γνώσης και πληροφορίας, αλλά η ουσιαστική αξιοποίηση της γνώσης και της πληροφορίας, ώστε να βελτιωθούν όλοι και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι σήμερα οι άνθρωποι κατακλύζονται από ποικίλες πηγές γνώσεις και υπέρογκες πληροφορίες. Τι είναι αυτό λοιπόν που εκτιμάται ως πιο σημαντικό; Προφανώς η ικανότητα να μετουσιώνει ο άνθρωπος τη γνώση σε πράξη. Να μπορεί να «φιλτράρει» τις πληροφορίες, καταλαβαίνοντας του τι είναι αληθινό και τι όχι (Isac, Maslowski & van der Werf, 2011). Να μπορεί να τις αξιοποιήσει πρακτικά στη βάση των αναγκών του. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της καλλιέργειας γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κριτική σκέψη, τη μεταγνώση, την αυτογνωσία κ.α. Προκειμένου όμως να καλλιεργηθούν αυτού του είδους οι δεξιότητες είναι απαραίτητο να έχει εξασφαλιστεί ένα ελάχιστο επίπεδο βασικών γνώσεων για όλους τους μαθητές. Στο σημείο αυτό παρεμβαίνει η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα η οποία επιχειρεί να αποτυπώσει, μέσω των διαστάσεων της ποιότητας και της ισότητας, το επίπεδο που βρίσκεται η κάθε χώρα, το κάθε σχολείο και ο κάθε εκπαιδευτικός, προκειμένου να λειτουργήσει βελτιωτικά (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a).

Σημαντική όμως αναδεικνύεται και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με κυρίαρχες αυτές της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της ενεργητικής ακρόασης. Οι δεξιότητες αυτές έχουν συσχετιστεί θετικά τόσο με τη βελτίωση των μαθησιακών γνωστικών αποτελεσμάτων, όσο και με τη δημιουργία γόνιμου και δημιουργικού κλίματος εντός της τάξης, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος (Sammons, Anders & Hall, 2013). Πάλι η έρευνα για την εκπαιδευτική

αποτελεσματικότητα⁷ ενέταξε στους προσδιοριστικούς της παράγοντες την αξιολόγηση αυτών των δεξιοτήτων, αντιλαμβανόμενη τη σημαντικότητα όλων των επιπέδων στην καλλιέργεια αυτών.

Ουσιαστική πρόκληση για το σχολείο λοιπόν είναι να καθοδηγήσει τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν τα δικά τους εργαλεία πλοήγησης που θα τους κατευθύνουν να ζουν σε έναν κόσμο στον οποίο προκειμένου να συνυπάρξουν με άλλους επιβάλλεται να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, την ενεργό πολιτειότητα, το ισχυρό αίσθημα ευθύνης, την αναγνώριση των ορίων της ατομικής και συλλογικής δράσης, τη βαθιά κατανόηση του τρόπου που ζουν οι άλλοι άνθρωποι, άλλης κουλτούρας, άλλου πολιτισμού, άλλης σκέψης.

Αυτή η συνεχής αναπροσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της κοινωνίας αποτελεί τη στόχευση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, καθώς αυτή αποδομείται και αναδομείται συνεχώς, τονίζοντας τη δυναμική φύση που τη διαπνέει. Αυτή η πορεία επιδιώκεται να διερευνηθεί στο κεφάλαιο που ακολουθεί με σκοπό να διαφανεί ότι το συγκεκριμένο πεδίο συνεχώς εξελίσσεται για να καταλήξει στο πιο σύγχρονο μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.) των Creemers και Kyriakides (2008).

⁷Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας αξιολογεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τις ανώτερες λειτουργίες μάθησης (μεταγνώση, κριτική ικανότητα) αλλά και το επίπεδο αλληλεπίδρασης στην τάξη/στο σχολείο/στο σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

3.1.Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων βάσει των διαστάσεων της ποιότητας και της ισότητας, επιχειρώντας να διαφανεί η σημαντικότητα της διερεύνησής της εφόσον οι επιδράσεις αγγίζουν όλη την κοινωνία. Στην αποτίμηση αυτή, η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα αποτελεί πολύτιμο οδηγό, εφόσον είναι το κατεξοχήν ερευνητικό πεδίο, το οποίο διερευνά την αποτελεσματικότητα ποικιλοτρόπως.

Αυτή η πορεία της διερεύνησης της αποτελεσματικότητας επιδιώκεται να αναλυθεί στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, ώστε μέσω της αποσαφήνισης της έννοιας και της αποτύπωσης της εξελικτικής πορείας του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου με την ανάπτυξη μοντέλων και θεωρητικών σχημάτων, να καταλήξει στο πιο σύγχρονο μοντέλο, το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας των (Δ.Μ.Ε.Α.) των Creemers και Kyriakides (2008).

3.2.Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Έχει καταστεί πλέον σαφές ότι η σχολική μονάδα, ως μικρογραφία της κοινωνίας, χρειάζεται να προσαρμόζεται συνεχώς στις νέες προκλήσεις που παρουσιάζονται έτσι ώστε να φροντίζει να εφοδιάζει κατάλληλα τους τελικούς αποδέκτες όλης της δραστηριότητάς της, δηλαδή του μαθητές, με όλα εκείνα «τα αγαθά» που χρειάζονται προκειμένου να αναπτυχθούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Creemers & Kyriakides, 2012). Η ευθύνη φαντάζει τεράστια αλλά στο δύσκολο αυτό καθήκον, η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (Ε.Ε.Α.) λειτουργεί επιβοηθητικά επιδιώκοντας να διερευνήσει τι είναι αυτό που επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών και πώς μπορεί πρακτικά να την βελτιώσει. Τις τελευταίες δε δεκαετίες το εν λόγω πεδίο έχει βελτιωθεί σημαντικά λόγω της κριτικής που του ασκήθηκε για θέματα μεθοδολογίας, δειγματοληψίας και στατιστικής ανάλυσης, τα οποία αποτέλεσαν το έναυσμα για αναδόμηση.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστούν οι διαφορετικοί ορισμοί που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν την αποτελεσματικότητα. Ως εκ τούτου σε ένα πρώτο επίπεδο αξίζει να επισημανθεί η εννοιολογική διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας από την αποδοτικότητα λόγω του γεγονότος ότι οι δυο έννοιες συνδέονται αλλά και αντιπαραβάλλονται. Αυτό γιατί και οι δυο έννοιες προέρχονται από το πεδίο της οικονομικής επιστήμης και σχετίζονται με την παραγωγική διαδικασία (Στυλιανού, Κυριακίδης & Ηλιοφώτου–Μένον, 2014). Ως εκ τούτου, αποδοτικότητα (efficiency) σημαίνει επίτευξη των μέγιστων δυνατών αποτελεσμάτων με τις ελάχιστες δυνατές θυσίες κεφαλαίων, εργασίας, υλικών πόρων κ.α., ενώ αποτελεσματικότητα (effectiveness) είναι ο βαθμός επίτευξης των στόχων του οργανισμού με αποδοτικότητα (Μπουραντάς, 2017). Στην ουσία η αποτελεσματικότητα είναι μια γενικότερη έννοια που εμπεριέχει την αποδοτικότητα και διερευνά ποιοι παράγοντες λειτουργούν στην εκπαίδευση και ποιοι όχι. Ο Scheerens (2000) ορίζει την αποτελεσματικότητα ως το μέγεθος στο οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί από έναν οργανισμό. Τους στόχους αυτούς όμως σε ένα γενικό πλαίσιο τους ορίζει η πολιτεία που στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο καθορίζονται από την πολιτική που υιοθετείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, επιδιώκεται να οριοθετηθούν εννοιολογικά οι διάφορες εκφάνσεις της αποτελεσματικότητας. Αυτό γιατί διαπιστώνεται ότι ο κάθε όρος διερευνά και μια διαφορετική πτυχή αυτής. Έτσι λοιπόν, η *Έρευνα για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα (School Effectiveness Research –SER)* αποσκοπεί στην ανίχνευση εκείνων των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου, όπως το σχολικό κλίμα κ.α., και έχουν ουσιαστική επίδραση στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η *Έρευνα για την Αποτελεσματικότητα του Εκπαιδευτικού (Teacher Effectiveness Research - TER)* επιδιώκει να εντοπίσει τους παράγοντες εκείνους που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης και ασκούν επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, την οργάνωσή τους, τις προσδοκίες για τους μαθητές κ.α.. Στο παρελθόν αρκετές έρευνες προσανατολιζόνταν στη διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας που εδράζονταν είτε στο επίπεδο της τάξης είτε στο επίπεδο του σχολείου. Ουσιαστικά παράβλεπαν τη ταυτόχρονη και αμφίδρομη αλληλεπίδραση αυτών των επιπέδων στην ανάπτυξη του μαθητή. Το κενό αυτό καλύπτει η *Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (E.E.A.) (Educational Effectiveness Research –*

E.E.R.) η οποία επιδιώκει να εντοπίσει αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφόρων επιπέδων (μαθητή, εκπαιδευτικού, σχολείου, εκπαιδευτικού συστήματος) προκειμένου να ερμηνεύσει τις ακαδημαϊκές και μη αποκλίσεις των μαθητών. Ουσιαστικά η *E.E.A.* δεικνύει ότι κανένα επίπεδο δεν μπορεί να μελετηθεί επαρκώς χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα άλλα (Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie & Schaffer, 2002). Αφορμή, η οποία λειτούργησε ως κινητοποίηση της ερευνητικής κοινότητας για ενασχόληση με το συγκεκριμένο πεδίο ήταν η αμφισβήτηση και ο προβληματισμός για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν παράγοντες σχετικοί με τη διδασκαλία στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2019,σελ 593).

3.3. Ιστορική Αναδρομή: Οι τέσσερις φάσεις της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα

Έτσι λοιπόν, δύο έρευνες που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α. από τους Coleman, Campbell, Hobson, McParttland, Mood, Weinfield, York (1966) και Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Grintlis, Heynes, Michelson (1972) αποτέλεσαν την αφορμή για την ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου που σχετίζεται με την Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα. Οι εν λόγω έρευνες προερχόμενες από τα επιστημονικά πεδία της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας αντίστοιχα, κατέληξαν ότι εφόσον ληφθεί υπόψη η επίδραση των χαρακτηριστικών του μαθητή, όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η καταγωγή, ο δείκτης ευφυΐας και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, μόνο ένα μικρό ποσοστό της διασποράς στην επίδοση των μαθητών ερμηνεύεται από την επίδραση του σχολείου. Τα συμπεράσματα αυτών των δυο ερευνών, τα οποία ουσιαστικά τόνισαν την καθοριστική επίδραση παραγόντων που υπάρχουν στο επίπεδο του μαθητή για την επίδοσή τους, μειώνοντας αισθητά την επίδραση του σχολείου, οδήγησαν στη δημιουργία ενός αισθήματος απαξίωσης για το σχολείο εφόσον το ίδιο αδυνατεί να μειώσει τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι οι έρευνες αυτές λόγω χρήσης στοιχειωδών στατιστικών τεχνικών, αδυνατούσαν ουσιαστικά να προσμετρήσουν την επίδραση παραγόντων του σχολείου (Goldstein, 2003).

Στην ήδη υπάρχουσα απαξίωση για το ρόλο του σχολείου στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών προστέθηκε και η αποτυχία δυο μεγάλων εκπαιδευτικών παρεμβατικών προγραμμάτων (Headstart, Follow Through) τα οποία εφαρμόστηκαν στις Η.Π.Α. και στηρίζονταν στην πεποίθηση ότι η πρόωμη παρέμβαση από την προσχολική ηλικία μέσω της καθολικής συμμετοχής όλων των μαθητών θα μπορούσε

να συμβάλει στη μείωση των αρχικών διαφορών. Διαφορών οι οποίες οφείλονταν στα ατομικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Συναφή παρεμβατικά εκπαιδευτικά προγράμματα εφαρμόστηκαν και σε άλλες χώρες με παρόμοια αρνητικά για το ρόλο του σχολείου αποτελέσματα (Driessen & Mulder, 1999·MacDonald, 1991·Schon, 1971·Taggart & Sammons, 1999·Sammons, Power, Elliot, Campell, Robertson, Whitty, 2003).

Όλη αυτή η αναστάτωση όμως έστρεψε τους ερευνητές να ασχοληθούν επισταμένως με το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο σε μια προσπάθεια να διερευνήσουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Πρωτεργάτες σε αυτό ήταν οι έρευνες των Edmonds (1979) στις Η.Π.Α. και των Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston (1979) στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι οποίες κατ' ουσία ανέδειξαν ένα νέο για την εποχή επιστημονικό πεδίο, αυτό της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Kyriakides,2006) καθώς επιδίωξαν να διερευνήσουν τον βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση έχει την δυνατότητα να συμβάλει στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Ενώ από πολύ νωρίς ο Gage (1963) επισήμανε τη καταλυτική επίδραση της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Όλα αυτά τα αντικρουόμενα ερευνητικά αποτελέσματα οδήγησαν πλήθος ερευνητών να πραγματοποιήσουν και να συνεχίσουν να πραγματοποιούν πλείστες ερευνητικές εργασίες, όπως και η παρούσα, με ανάλογο περιεχόμενο σε πολλές χώρες εξελίσσοντας το εν λόγω πεδίο, το οποίο αναπτύχθηκε διαδοχικά μέσα από τέσσερις φάσεις (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015). Οι φάσεις αυτές ουσιαστικά αποτυπώνουν το πεδίο εστίασης του ερευνητικού ενδιαφέροντος ανά χρονική περίοδο χωρίς στεγανά όρια, εφόσον η φύση του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου λόγω της πολυπλοκότητας που το χαρακτηρίζει αλλά και της άμεσης αντανάκλασης των δυναμικών που αναπτύσσονται εντός των εκπαιδευτικών συγκείμενων, επιτρέπει οι φάσεις να λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία.

Κατά τις φάσεις αυτές διαμορφώνονταν σταδιακά και διάφορα μοντέλα διδασκαλίας, σε μια προσπάθεια όπως επισημαίνει και ο Κασσωτάκης και Φλουρής (2019) να τεθεί «ένα θεωρητικό και οργανωτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο να διεξάγεται η διδακτική διαδικασία». Δεν αποτελεί στόχο της εν λόγω έρευνας η εξαντλητική αναφορά τέτοιων μοντέλων διδασκαλίας, για το λόγο αυτό στον παρακάτω πίνακα (βλ. πίν. 3.1) αποτυπώνονται οι φάσεις που αναπτύχθηκαν βάσει και του πεδίου διερεύνησης αλλά και τα αποτελέσματα των φάσεων με τη δημιουργία αντίστοιχων μοντέλων.

Πίνακας 3.1. Οι φάσεις της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα

Φάσεις της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα	Κύριο αντικείμενο διερεύνησης	Αποτελέσματα
1η Φάση: Επίδραση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών	Ο εντοπισμός των διαφορών μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση που ασκούν στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.	Αναγνώριση του σημαντικού ρόλου των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων στην εξέλιξη των μαθητών
2η Φάση : Διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα	Εντοπισμός παραγόντων που μπορούν να ερμηνεύσουν τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων ως προς το επίπεδο αποτελεσματικότητας.	Δημιουργία πινάκων με μεταβλητές που αξιολογήθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας είτε σε επίπεδο σχολείου είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικού (π.χ. το μοντέλο των πέντε παραγόντων του Edmonds, 1979).
3η Φάση: Ανάπτυξη ολιστικών θεωρητικών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που εντάσσονται σε διαφορετικά επίπεδα, επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το θεωρητικό υπόβαθρο των ερευνητών στη φάση αυτή στηρίζεται σε τρεις προσεγγίσεις: στην οικονομική, στην κοινωνιολογική και στην εκπαιδευτική ψυχολογία	Ανάπτυξη ολιστικών θεωρητικών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας όπως του Creemers, 1994 και του Scheerens, 1992.
4η Φάση: Βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	Αξιοποίηση των πορισμάτων προηγούμενων ερευνών προκειμένου να προταθούν τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσω στρατηγικών παρέμβασης. Ανάλυση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τον δυναμικό της χαρακτήρα και τη δυνατότητα διαφοροποιημένης λειτουργίας κάποιων παραγόντων	Ανάπτυξη του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας των Creemers και Kyriakides (2008)

3.4. Μέτρηση της αποτελεσματικότητας

Σε συνάρτηση με τις φάσεις εξέλιξης της έρευνας για την αποτελεσματικότητα που αναφέρθηκαν παραπάνω, αναπτύχθηκαν και αντίστοιχες φάσεις για τη μέτρηση αυτής.

Ως εκ τούτου, έχοντας ως δεδομένο πρώτον, ότι η προαγωγή της μάθησης των μαθητών αποτελεί το βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσης και δεύτερον, ότι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού ή μιας σχολικής μονάδας είναι μια πολυσύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988·Tizard, Blatchford, Burke, Farquhar & Plewis, 1988) αντιλαμβάνεται κανείς πόσο σημαντικό είναι αφενός ο καθορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων και αφετέρου ο τρόπος αποτίμησης αυτών.

Έτσι, σε κάποιες περιπτώσεις αξιοποιήθηκε ως τρόπος μέτρησης της αποτελεσματικότητας η τελική επίδοση των μαθητών. Το ενδιαφέρον στην προσέγγιση αυτή εστιάζει στο αν οι μαθητές κατόρθωσαν να πετύχουν προκαθορισμένους στόχους, χωρίς να διερευνάται η γνωστική τους εξέλιξη. Παρά το γεγονός ότι αυτός ο τρόπος παραμένει ένας από τους επικρατέστερους για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας καθώς είναι εύκολος και η συγκέντρωση των δεδομένων γίνεται μια μόνο χρονική στιγμή, εντούτοις δεν θεωρείται έγκυρος καθώς παραβλέπεται η εξελικτική πρόοδος των μαθητών, δεδομένο που μπορεί να αποτυπωθεί μέσω μιας αρχικής μέτρησης της επίδοσής τους (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015).

Τρόπος προσέγγισης της αποτελεσματικότητας αποτελεί και η χρήση προσθετικών μορφών αξιολόγησης (value-added assessment). Στη λογική αυτή αναπτύχθηκαν κυρίως στις Η.Π.Α. διάφορα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας (value-added approach), τα οποία επιδίωκαν να δώσουν απαντήσεις αναφορικά με τη μέτρηση της αξίας που ένας εκπαιδευτικός/σχολείο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προσθέτει ή αφαιρεί στην ανάπτυξη ενός μαθητή προκειμένου να διαμορφωθεί η κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική (Amrein-Beardsley, Polasky & Hollaway-Linell, 2016, οπ. αναφ. στη Παπαϊωάννου, 2016). Από τον τεράστιο όγκο δεδομένων που συγκέντρωσαν τα συστήματα αξιολόγησης που χρησιμοποιούσαν τέτοιου τύπου μοντέλα, αναδείχθηκε ο καταλυτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην πρόοδο των μαθητών. Στα μοντέλα αυτά αξιοποιείται η αρχική και η τελική μέτρηση της επίδοσης των μαθητών. Η επίδραση όμως του έργου του εκπαιδευτικού εστιάζει στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, δίνοντάς του την αυτονομία να επιλέγει όποια διδακτική μέθοδο επιθυμεί προκειμένου να φτάσει στο μαθησιακό στόχο που έχει θέσει βάσει και του επιπέδου των μαθητών (Παπαϊωάννου, 2016).

Η παραδοχή ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνθέτη και δυναμική οδήγησε τους ερευνητές που ασχολούνταν με την αποτελεσματικότητα να διερευνήσουν τις πολύπλοκες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διάφορων επιπέδων μέσω πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης. Στη χρήση των πολυεπίπεδων μοντέλων διατυπώθηκε ως κριτική ότι η επίδραση των παραγόντων δεν διαφοροποιείται ανάλογα με τους μαθητές, παρά το γεγονός ότι βιβλιογραφικά (Kyriakides, 2002·2004·Strand, 2002) έχει υποστηριχθεί ότι τα σχολεία είναι δυνατόν να παρουσιάζουν διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών.

Το υπόβαθρο των μαθητών, για παράδειγμα, παρουσιάζει τέτοια πολυσχιδή χαρακτηριστικά [ατομικά, οικογενειακά (κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και πολιτισμικό), εκπαιδευτικές εμπειρίες (τόσο σε σχέση με το σχολικό συγκείμενο όσο και με τους συνομηλίκους), μαθησιακό περιβάλλον του σπιτιού (Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, 2008·Sammons, Anders & Hall, 2013·Sammons et al., 2003)], οπότε είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί ποιο από αυτά τίθεται κάθε φορά στο μικροσκόπιο προς διερεύνηση. Πέραν τούτων όμως καθοριστικός παράγοντας είναι και η επίδραση του εκπαιδευτικού συγκείμενου όπως η δυνατότητα φοίτησης σε σχολεία που αποτελούνται από αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς ή σε σχολεία στα οποία ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών έχει μειωμένο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και υποεπίδοση.

Όλα αυτά οδήγησαν την έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010·Mortimore et al., 1988·Muijs, 2012·Rutter et al., 1979·Scheerens & Bosker, 1997·Teddle & Reynolds, 2000) στην αποσαφήνιση της παραμέτρου που κάθε φορά εξετάζεται, στον εντοπισμό του πεδίου στο οποίο διαπιστώνεται ανισότητα ή χαμηλή ποιότητα, στην αιτιακή αναζήτηση των όποιων διαφοροποιήσεων, εάν δηλαδή αυτές οφείλονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών τα οποία μεταφέρονται στο σχολικό συγκείμενο ή στις εκπαιδευτικές εμπειρίες που έχουν ή σε άλλους παράγοντες, και κατόπιν επιδιώκεται μέσω στοχευμένων δράσεων, η μείωση του/των κενού/ών.

Στη βάση αυτής της οπτικής αναπτύχθηκε η έννοια της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2003·Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004), η οποία εννοιολογικά ερμηνεύεται με τη διαφοροποίηση των κριτηρίων μέτρησης της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού, μιας σχολικής μονάδας ή ενός εκπαιδευτικού συστήματος και παρέχει συγκεκριμένα δεδομένα ανατροφοδότησης για την αποτίμηση τόσο της ισότητας όσο και της ποιότητας στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές μονάδες. Με τον τρόπο αυτό έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν περιοχές προτεραιοτήτων για βελτίωση.

Εκτός των ανωτέρω, για τη διερεύνηση της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας λαμβάνονται υπόψη οι πτυχές της σταθερότητας (time stability), της συνέπειας (subject consistency) και της διαφοροποίησης (differentiation) (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015). Η σταθερότητα σχετίζεται με τη μέτρηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα

επιδιώκοντας την ερμηνεία της όποιας μεταβολής της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού, μιας σχολικής μονάδας ή ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί για να διερευνηθεί για παράδειγμα η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα εντός της ίδιας σχολικής χρονιάς, και βάσει των αποτελεσμάτων να αναπτυχθεί πρόγραμμα στήριξής του.

Η συνέπεια σχετίζεται με τη διερεύνηση του κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός είναι αποτελεσματικός ακόμη και αν διαφοροποιούνται τα γνωστικά αντικείμενα ή αν διαφοροποιούνται οι στόχοι της διδασκαλίας μιας ενότητας (γνωστικοί-συναισθηματικοί) ή αν διδάσκει όλες τις ενότητες του ίδιου γνωστικού αντικειμένου με την ίδια αποτελεσματικότητα. Η ίδια λογική αφορά και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Τέλος, η διαφοροποίηση χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει κανείς κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός ή μια σχολική μονάδα είναι αποτελεσματικοί όταν διδάσκουν σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, ως προς το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική τάξη ή τη γνωστική τους ετοιμότητα. Στην περίπτωση αυτή η διαφοροποίηση βασίζεται στο προφίλ των μαθητών. Υπάρχει όμως και διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού ή μιας σχολικής μονάδας η οποία προκύπτει από μεταβλητές που σχετίζονται με το ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, όπως τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή, την κουλτούρα του σχολείου, το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, τα, πέραν των διδακτικών, καθήκοντα που έχει αναλάβει ο εκπαιδευτικός.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στον εντοπισμό της και στη μέτρησή της αλλά επιβάλλεται να διερευνώνται οι λόγοι της ύπαρξής της προκειμένου να αναπτυχθούν θεωρητικά μοντέλα, είτε γενικευμένα είτε εξειδικευμένα, με σκοπό τη βελτίωση συγκεκριμένων μορφών αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού ή σχολικής μονάδας (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015).

Εξέλιξη της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού και σχολείου αποτελεί μια διαχρονική διερεύνηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Στην περίπτωση αυτή, εφόσον έχει προηγηθεί μια αποτίμηση της διάστασης της ισότητας ή της ποιότητας, έχουν καθοριστεί επακριβώς οι περιοχές παρέμβασης λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό συγκείμενο της σχολικής μονάδας και διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι αλλαγές αυτές διατηρούνται σε βάθος χρόνου (Creemers & Kyriakides, 2010a).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας, όπως ορίζεται μέσω των διαστάσεων της ισότητας και της ποιότητας, δεν υπακούει σε μια «χρυσή συνταγή» που εφαρμόζεται πιστά από όλους. Χρειάζεται να αναπτύσσεται μια επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των φορέων που συνδιαμορφώνουν τα όρια της ισότητας και της ποιότητας. Πρωτίστως χρειάζεται η οποιαδήποτε παρέμβαση/πολιτική να στηρίζεται σε δεδομένα που έχουν προκύψει από έγκυρους μεθοδολογικούς σχεδιασμούς, από εμπειριστατωμένα στοιχεία και με την καθοδήγηση των εξειδικευμένων επιστημόνων, καθώς οι όποιοι άστοχοι πειραματισμοί έχουν αντίκτυπο στην εξέλιξη των μαθητών. Χρειάζεται βέβαια ακόμη πολύς δρόμος, αλλά είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι πλήθος επιστημόνων ασχολούνται επισταμένως με το ζήτημα αυτό (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018a).

3.5. Θεωρητικά Μοντέλα Μέτρησης της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού Έργου

Η ανάγκη να αποτυπωθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων προκειμένου να πραγματοποιούνται συγκρίσεις μεταξύ αποτελεσματικών εκπαιδευτικών/ σχολικών μονάδων συγκριτικά με άλλους εκπαιδευτικούς/σχολικές μονάδες, οδήγησε στην ανάπτυξη μοντέλων, τα οποία εστιάζουν σε συγκεκριμένες παραμέτρους με σκοπό πάντα τη μάθηση των μαθητών. Ο παρακάτω πίνακας (βλ. πίν. 3.2), ο οποίος αντλεί το θεωρητικό του περιεχόμενο από τους Κυριακίδη και Αντωνίου (2015) αναφέρεται αδρομερώς στην ανάπτυξη τέτοιων θεωρητικών μοντέλων

Πίνακας 3.2. Ανάπτυξη Θεωρητικών Μοντέλων

Μοντέλα	Περιοχή εστίασης	Κριτική - ερωτήματα
Μοντέλο επίτευξης στόχων και σκοπών (goal and task model)	Επίτευξη σκοπών και στόχων που έχουν προηγουμένως καθοριστεί με σαφήνεια.	Ποιοι στόχοι είναι σημαντικοί και ποιος τους ορίζει; Είναι ξεκάθαροι και μετρήσιμοι;
Μοντέλο αξιοποίησης πηγών (resource utilization model)	Αξιοποίηση των παρεχόμενων πηγών με την παράλληλη αναζήτηση καινούργιων πηγών μάθησης	Ποιοι τύποι πηγών είναι σημαντικοί και ποια η σχέση μεταξύ των πηγών και της αποτελεσματικότητας;
Μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας (working process model).	Πληροφόρηση για το κλίμα και τη διαχείριση των κατάλληλων καταστάσεων για την βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	Με ποιον τρόπο παρακολουθείται συνολικά το έργο των εκπ/κών εφόσον έμφαση δίνεται στη διαδικασία;

Μοντέλο ικανοποίησης εμπλεκόμενων φορέων (the school constituencies satisfaction model)	Ικανοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων (μαθητών, γονιών, προϊσταμένων)	Με ποια κριτήρια και από ποιον θα ιεραρχούνται οι ανάγκες των εμπλεκόμενων φορέων;
Μοντέλο λογοδοσίας (the accountability model)	Ανάπτυξη μηχανισμών λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων προκειμένου να παρέχονται επαρκή στοιχεία για την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας,	Υπάρχει ξεκάθαρο πλαίσιο το οποίο να καθορίζει ρόλους και υπευθυνότητες του εκπ/κού ή του σχολείου και με ποια κριτήρια θα γίνεται η αποτίμηση;
Μοντέλο επίλυσης προβλημάτων (the absence of problems model)	Η αποτελεσματικότητα αξιολογείται βάσει της αντιμετώπισης των προβλημάτων ή των ανεπαρκειών που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα	Η απουσία προβλημάτων προϋποθέτει και την επίτευξη των στόχων;
Μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης (the continuous learning model).	Προσπάθειες που καταβάλλει ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα για συνεχή βελτίωση και προσαρμοστικότητα στο μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον	Προκύπτει ως αναγκαιότητα η διαρκής προσαρμογή του εκπ/κού στις αλλαγές και ποιος είναι ο ρυθμός μεταβολής και η βαρύτητα αυτών των αλλαγών;

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτει ότι ανάλογα με το που εστιάζει η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας διαμορφώνονται και τα ανάλογα κριτήρια. Αναδεικνύεται όμως ως αναγκαιότητα η ανάπτυξη ενός ολιστικού μοντέλου το οποίο να μην επικεντρώνεται μόνο σε ορισμένους παράγοντες αλλά να εντοπίζει αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015).

Στη λογική αυτή προέκυψαν μοντέλα αποτελεσματικότητας τα οποία στηρίζονταν είτε στην πεποίθηση ότι η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των μαθητών (Μοντέλα Εκπαιδευτικής Παραγωγής), είτε στην επίδραση παραγόντων που προέρχονται από τους μαθητές, όπως για παράδειγμα το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, επηρεασμένα από κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, είτε τέλος εστιάζοντας σε παράγοντες που σχετίζονταν με την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και με μεταβλητές που προέρχονται από το χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας όπως η γνωστική ετοιμότητα του μαθητή (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015). Ένα τέτοιο αρχικό μοντέλο ήταν του Carroll (1963), το οποίο αποτέλεσε το πρόδρομο ανάπτυξης άλλων. Βασικές μεταβλητές, που λάμβανε υπόψη το μοντέλο αυτό για να ερμηνεύσει τις αποκλίσεις που εντοπίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών ήταν: η γνωστική ετοιμότητα, οι ευκαιρίες μάθησης, η επιμονή, η ποιότητα της διδασκαλίας και η ικανότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία. Αυτοί οι πέντε παράγοντες που σχετίζονται με το χρόνο επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, επιχειρούν «να εξηγήσουν τις

διαφοροποιήσεις των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας» σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2019, σελ 598). Το 1989 ο ίδιος ο Carroll υποστήριξε ότι έπρεπε να είχε δώσει περισσότερη έμφαση στην ποιότητα διδασκαλίας.

Αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για τον Creemers το 1994 να αναπτύξει περισσότερο το μοντέλο του Carroll, στηριζόμενος και στις αρχές του μοντέλου της Άμεσης Διδασκαλίας του Rosenshine (1983) (Direct Instruction model of teaching), βάσει του οποίου δινόταν έμφαση σε συγκεκριμένους παράγοντες αποτελεσματικότητας, οι οποίοι εντάσσονταν στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και είχαν θετική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών (Σαββίδης, 2015).

Έτσι, το μοντέλο του Creemers (1994) έχει πολυεπίπεδη δομή, εκτιμώντας ότι το σημαντικότερο επίπεδο επίδρασης στη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή είναι αυτό του εκπαιδευτικού, αναγνωρίζει την ιεραρχική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των ανώτερων επιπέδων με τα κατώτερα, εφόσον το ανώτερο είναι αυτό που δημιουργεί τις προϋποθέσεις λειτουργίας των κατώτερων επιπέδων, εκτιμά ότι η επίδοση του μαθητή εξαρτάται από το χρόνο και την ευκαιρία που του δίνεται ώστε να ασχοληθεί με το μαθησιακό έργο, τονίζοντας με τον τρόπο αυτό τη καθοριστική επίδραση της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Επίσης, οι μεταβλητές των διαφόρων επιπέδων πρέπει να διέπονται από τις αρχές της συνέπειας, της σταθερότητας και της ομοιόμορφης αποτελεσματικής διδασκαλίας (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015). Τέλος καθοριστική αναδεικνύεται η ανάπτυξη μηχανισμών ελέγχου της αποτελεσματικότητας. Αδυναμία του μοντέλου αποτελούσε η παράβλεψη του δυναμικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

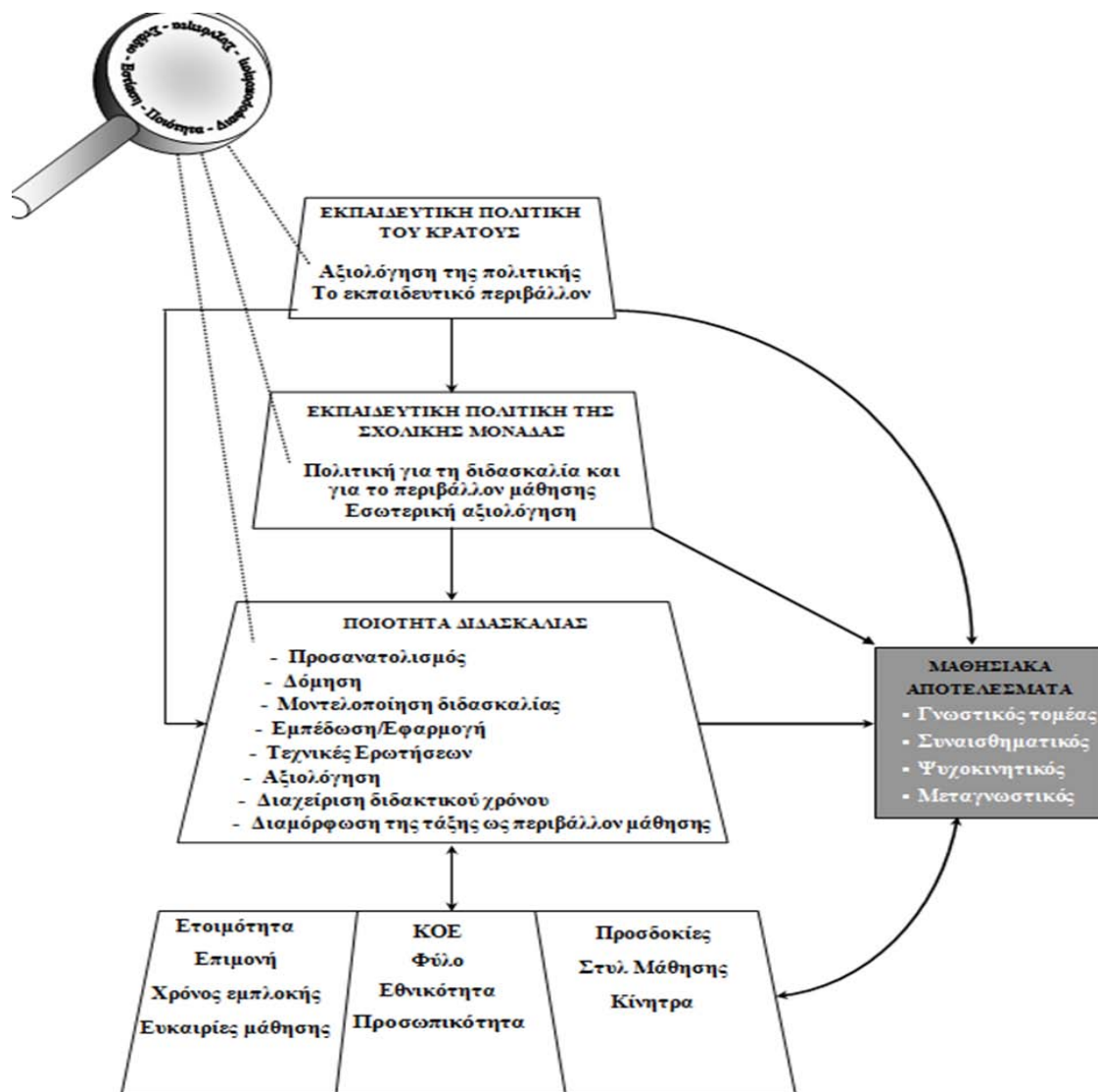
Τόσο αυτή η αδυναμία όσο και των άλλων μοντέλων αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.) των Creemers και Kyriakides (2008), το οποίο κατατάσσεται στις σύγχρονες ολιστικές πολυεπίπεδες θεωρήσεις της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2019, σελ 634).

3.6. Χαρακτηριστικά του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.) των Creemers και Kyriakides (2008), αναπτύχθηκε λοιπόν στηριζόμενο στην εποικοδομητική κριτική των υφιστάμενων μοντέλων, επιχειρώντας να προσπελάσει τα

προβλήματα που αυτά αντιμετώπιζαν (Sammons, 2009) και αναπτύσσοντας συσχετίσεις ανάμεσα στη θεωρία και τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Το Δ.Μ.Ε.Α. είναι πολυεπίπεδο με αναφορά σε παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του μαθητή, του εκπαιδευτικού - τάξης, του σχολείου και του συστήματος (Σχήμα 3). Κεντρικοί πυρήνες του μοντέλου αποτελούν η διδασκαλία και η μάθηση. Μόνο που για το Δ.Μ.Ε.Α. η μάθηση δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή γνώση και ανάπτυξη αλλά περιλαμβάνει και γενικότερα μαθησιακά αποτελέσματα, που σχετίζονται με την συναισθηματική, ψυχοκινητική και μεταγνωστική ανάπτυξη. Το Δ.Μ.Ε.Α. υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ των παραγόντων που αναπτύσσεται στα διάφορα επίπεδα και των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι δυνατόν να μην είναι γραμμική, οπότε είναι καθοριστικής σημασίας ο εντοπισμός των βέλτιστων σημείων λειτουργίας του κάθε παράγοντα. Επίσης, σημαντική αναδεικνύεται η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ παραγόντων που αναπτύσσονται στο ίδιο επίπεδο, ώστε μέσω ομαδοποιήσεων των παραγόντων να διερευνάται επαρκέστερα η αποτελεσματικότητα ανά επίπεδο. Κάνει αναφορά σε συγκεκριμένες διαστάσεις μέτρησης του κάθε παράγοντα αποτελεσματικότητας και προσδιορίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παραγόντων. Θεωρείται ως γενικό μοντέλο αποτελεσματικότητας εκτιμώντας ότι οι παράγοντες που αναπτύσσονται στα διάφορα επίπεδα είναι γενικοί. Λαμβάνει υπόψη τα πορίσματα της έρευνας που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα (Campbell et al., 2004), αναγνωρίζοντας ότι η αποτελεσματικότητα μέσω της επίδρασης των παραγόντων είναι δυνατό να διαφοροποιείται για άλλες ομάδες μαθητών, επομένως είναι απαραίτητο να αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού ώστε να επιλέγονται οι κατάλληλες δραστηριότητες. Για την πληρέστερη κατανόησή του ακολουθεί παρουσίαση των παραγόντων που λαμβάνει υπόψη το Δ.Μ.Ε.Α. εστιάζοντας αποκλειστικά στο επίπεδο του μαθητή και του εκπαιδευτικού, λόγω του γεγονότος ότι τα επίπεδα αυτά διερευνώνται στην παρούσα έρευνα. Παρόλα αυτά επισημαίνεται ότι και παράγοντες των άλλων επιπέδων – σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος-επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών. Αυτό άλλωστε τεκμηριώθηκε και μέσω της ανάπτυξης που έχει προηγηθεί στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας.

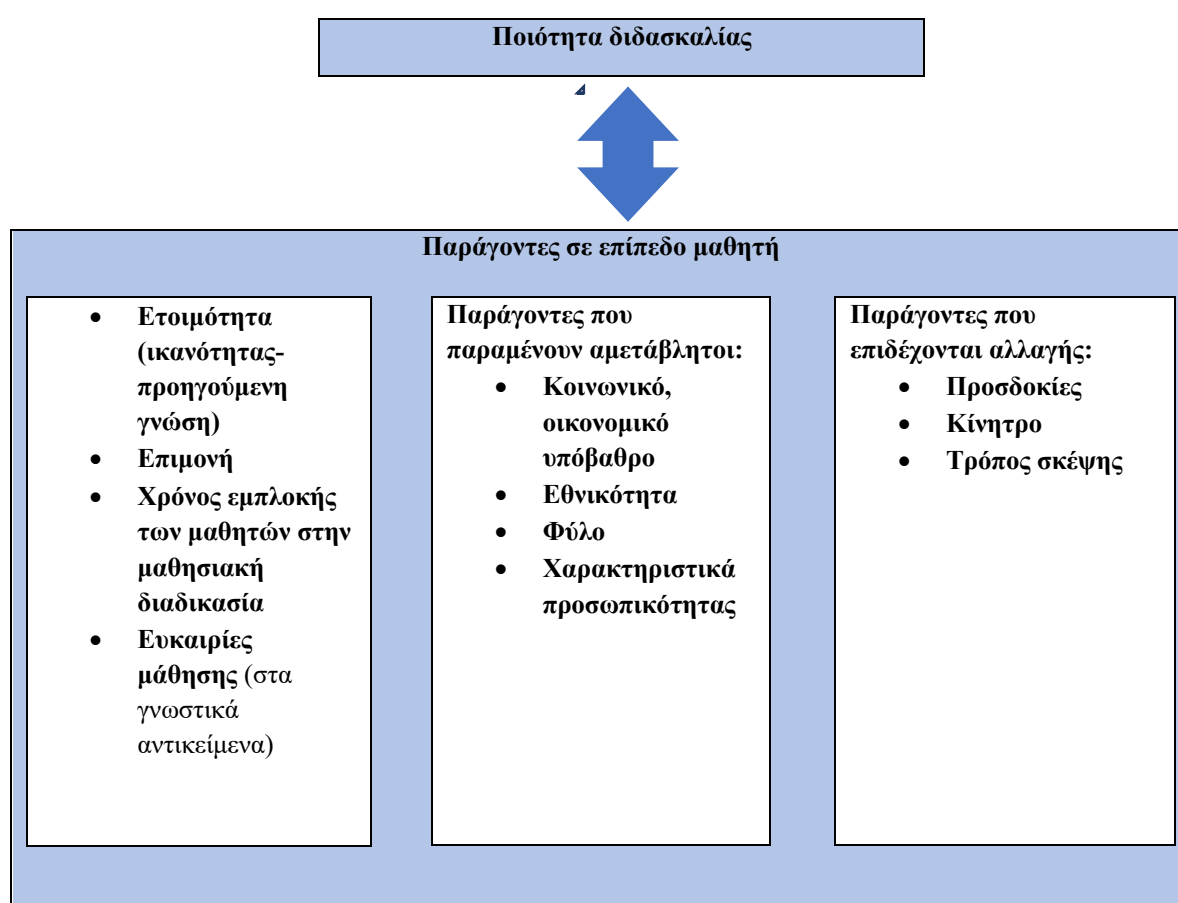


Σχήμα 3: Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.) των Creemers & Kyriakides, 2008

3.6.1. Παράγοντες που επιδρούν σε επίπεδο μαθητή

Οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στο Δ.Μ.Ε.Α. μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: α. παράγοντες που εκκινούν από το κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνιολογική προσέγγιση της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (Ε.Ε.Α.), β. παράγοντες που εκκινούν από το υπόβαθρο των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη την ψυχολογική προσέγγιση της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (Ε.Ε.Α.), και γ. παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα και συνεκτιμώνται στην Ε.Ε.Α., όπως η πρότερη γνώση, ο ουσιαστικός χρόνος μελέτης και οι ευκαιρίες μάθησης (Creemers, Kyriakides,

Panayiotou et al., 2013). Επιπλέον, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 4), υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των παραγόντων, σε αυτούς που έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν/βελτιωθούν (όπως τα κίνητρα μάθησης, ο τρόπος σκέψης) και σε αυτούς, οι οποίοι μένουν αμετάβλητοι όπως είναι το φύλο, η εθνικότητα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Οι παράγοντες που μπορούν να βελτιωθούν σχετίζονται άμεσα με τους σκοπούς της Ε.Ε.Α. και για τον λόγο αυτό θεωρούνται ερμηνευτικοί παράγοντες (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).



Σχήμα 4: Παράγοντες του Δ.Μ.Ε.Α. οι οποίοι εδράζονται στο επίπεδο του μαθητή (Creemers et al., 2013)

3.6.1.1. Κοινωνικοπολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες βάσει της κοινωνιολογικής προσέγγισης της Ε.Ε.Α.

Η πρώτη κατηγορία των μεταβλητών που λαμβάνει υπόψη το Δ.Μ.Ε.Α. σχετίζεται με τους κοινωνικοπολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες βάσει της κοινωνιολογικής προσέγγισης, οι οποίοι επιδρούν στο μαθησιακό προφίλ των

μαθητών. Στην κατηγορία αυτών των μεταβλητών ανήκει το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό και εθνικό υπόβαθρο. Πολλές έρευνες (Opdenakker & van Damme, 2006·Sirin, 2005) αναφέρουν ότι αυτές οι μεταβλητές μπορούν να ερμηνεύσουν ένα μεγάλο ποσοστό της μαθησιακής απόκλισης των μαθητών. Η σημαντικότητα της αξιοποίησης αυτών των μεταβλητών έγκειται στο γεγονός ότι δίνουν τη δυνατότητα μέτρησης της αποτελεσματικότητας υπολογίζοντας εκτός από τη διάσταση της ποιότητας και την ισότητα. Εκτιμάται ότι η αξιολόγηση οποιασδήποτε πολιτικής, βάσει της οποίας προωθείται η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, πρέπει να στηρίζεται στο γεγονός ότι αυτή επιδρά στην προώθηση της μαθησιακής βελτίωσης των κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών και στο επίπεδο του σχολείου να συμβάλει στη μείωση των όποιων διαφορών, που απορρέουν τόσο από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο όσο επίσης από το φύλο και την εθνικότητα. Για παράδειγμα έχει αποδειχθεί ερευνητικά (Kyriakides, 2004) ότι υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά στις επιδόσεις των μαθηματικών μεταξύ Κύπριων μαθητών μικρών τάξεων δημοτικού, οι οποίοι διαφοροποιούνται βάσει του φύλου και του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Η διαφορά στον ρυθμό μάθησης των μαθητών τείνει να μεγαλώνει μεταξύ των ηλικιών 5-7, οπότε οι μαθητές προερχόμενοι από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις αντιμετωπίζουν ήδη διαφορετική αφετηρία εκκίνησης στο σχολείο. Επίσης και η διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ των δυο φύλων αυξάνεται στα δυο πρώτα έτη. Εκτιμάται δε ότι η επίδραση του φύλου διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη των μαθητών, με τη μεγαλύτερη αρνητική επίδραση να ασκείται στις χαμηλότερες/ασθενέστερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες μαθητών (Creemers, Kyriakides, Panayiotou et al., 2013). Επιπλέον, σε έρευνες (Lenkeit, Caro & Strand, 2015·OECD, 2010·Shapira, 2012·Strand, 2014) έχει διαφανεί ότι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, λαμβάνοντας υπόψη και τη χώρα προέλευσης, έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από αυτούς που δεν είναι μετανάστες.

Παρόλα αυτά στο επίπεδο της σχολικής τάξης, κάθε μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ατομικότητα και όχι στερεοτυπικά, προκειμένου να προωθείται η διαρκής μάθηση για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και εθνικότητας. Αντίστοιχα στο επίπεδο του σχολείου ή του συστήματος εάν διαπιστωθεί ότι μια ομάδα μαθητών συστηματικά βρίσκεται σε μειονεκτική θέση ως προς τον ρυθμό μάθησης συγκριτικά με τους άλλους μαθητές, τότε οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές πολιτικές ώστε

να προσφέρονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές αυτούς και να λαμβάνονται συγκεκριμένα μέτρα με σκοπό τη μείωση των διαφορών (Gorard, Rees & Salisbury, 2001·Gray, Peng, Steward & Thomas, 2004·Kyriakides, 2004).

3.6.1.2. Παράγοντες που εκκινούν από την ψυχολογική διάσταση της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, το φύλο και την εθνικότητα, στο Δ.Μ.Ε.Α. συνεκτιμώνται και παράγοντες οι οποίοι εκκινούν από την ψυχολογική διάσταση της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα. Οι παράγοντες αυτοί έχουν αποδειχθεί ότι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και είναι: η ικανότητα, το κίνητρο, οι προσδοκίες, η προσωπικότητα και ο τρόπος σκέψης των μαθητών (Kyriakides, Creemers & Charalampous, 2018a).

Ειδικότερα, η *ικανότητα* εκτιμάται ως μια από τις πιο σημαντικές μεταβλητές η οποία σχετίζεται με το υπόβαθρο του μαθητή και επιδρά στη μαθησιακή του πορεία. Η ικανότητα εμπεριέχει τη γενική νοημοσύνη και την πρότερη γνώση του μαθητή και αποτελεί έναν αξιόπιστο δείκτη της μαθησιακής του πορείας. Σύμφωνα με τον Creemers (1994) η ικανότητα σχετίζεται με τον απαιτούμενο χρόνο που οι μαθητές χρειάζονται για να μάθουν, όταν οι εκπαιδευτικές συνθήκες είναι βέλτιστες. Πολλές έρευνες (deJong, Westerhof & Kruiter, 2004·Kyriakides, 2005) καταδεικνύουν ότι η επίδραση της ικανότητας στην επίδοση του μαθητή είναι πιο ισχυρή από ότι η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Για όλους αυτούς τους λόγους η ικανότητα εμπεριέχεται στο Δ.Μ.Ε.Α. αποτελώντας καίριο παράγοντα στο επίπεδο του μαθητή.

Η επίδοση δεν επηρεάζεται μόνο από την ικανότητα αλλά και από *το κίνητρο* (Brophy, 2013). Ιδιαίτερος η σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και του κινήτρου είναι αλληλεξαρτώμενη, για αυτό το λόγο το Δ.Μ.Ε.Α. λαμβάνει υπόψη του το κίνητρο ως ένα σημαντικό παράγοντα (Marsh&Craven, 2006). Η σπουδαιότητα του κινήτρου έχει αποδειχθεί και από τις έρευνες εγκυροποίησης του Δ.Μ.Ε.Α. (Kyriakides, 2008·Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013) όπως και από έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί από το πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας (Boser, Wilhelm & Hanna, 2014·Chang, 2011·Κωσταρίδου–Ευκλείδη, 2012) τα αποτελέσματα των οποίων παρέχουν χρήσιμες απαντήσεις τόσο για τον τρόπο επίδρασης του κινήτρου, όσο και για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιδρά

αποτελεσματικότερα στη μαθησιακή επίδοση. Ο Hattie (2009) λαμβάνοντας υπόψη 327 έρευνες και 6 μετά-αναλύσεις κατέληξε ότι το κίνητρο αποτελεί ισχυρό παράγοντα (34%) της μαθησιακής εξέλιξης του μαθητή. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι ικανή να επηρεάζει το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο είτε θετικά είτε αρνητικά (Baumert & Demmrich, 2001).

Επόμενος παράγοντας ο οποίος έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι επηρεάζει την επίδοση των μαθητών είναι *οι προσδοκίες*. Δευτερογενείς αναλύσεις των διεθνών συγκριτικών ερευνών όπως είναι η TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) και ο PISA αλλά και εθνικές έρευνες, καταδεικνύουν τη σημαντικότητα των προσδοκιών ως ένα σημαντικό παράγοντα ο οποίος εδράζεται στο επίπεδο του μαθητή (Kyriakides & Charalambous, 2005). Τόσο οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ατομικότητα και την προσωπική εξέλιξη του κάθε μαθητή, προκειμένου όχι να διαμορφώνουν διαφορετικές προσδοκίες για τον καθένα, καθώς αυτό μπορεί να ερμηνευτεί αρνητικά και να εκληφθεί από τον ίδιο τον μαθητή ως ένδειξη ανικανότητας, αλλά μέσα από την κατάλληλη υποστήριξη και την εμπειριστατωμένη ανατροφοδότηση που θα τους παρέχουν, να θέτουν ρεαλιστικές και υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Αναδεικνύεται με τον τρόπο αυτό η δυναμική φύση των προσδοκιών, η ανάγκη αυτές να βασίζονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ανάπτυξης για να μπορούν να επιτευχθούν, αλλά κυρίως η καταλυτική επίδραση που μπορεί να έχουν στην ανάπτυξη ενός μαθητή, που θα πιστέψει στις δυνατότητές του όταν όμως διαπιστώσει ότι και οι σημαντικοί άλλοι, πιστεύουν σε αυτόν (OECD, 2019b). Άλλωστε, οι καινούργιες θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της καλλιέργειας προσδοκιών, οι οποίες συντελούν στην αυτορρύθμιση των μαθητών. Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με υψηλές προσδοκίες είναι ενταγμένοι στη μαθησιακή διαδικασία, την οποία αξιολογούν, και ανάλογα με τις απαιτήσεις προσαρμόζονται (Dignath & Buettner, 2008). Η αυτορρύθμιση αποτελεί εν τέλει την τελική απόληξη της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία επιτυγχάνεται με τη μετατροπή του εξωτερικού ελέγχου σε εσωτερική διεργασία (Boekaerts, 1997). Άρα, οι προσδοκίες τόσο των σημαντικών άλλων όσο και των ίδιων των μαθητών, αποτελούν προβλεπτικοί δείκτες της μαθησιακής τους πορείας.

Τέλος, το Δ.Μ.Ε.Α. υιοθετεί τα πορίσματα νεότερων ερευνών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα σύγχρονα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τα *προσωπικά χαρακτηριστικά* και τον *τρόπο σκέψης* των

μαθητών (Hartig, Klieme & Leutner, 2008·Kyriakides, 2005). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και έρευνες από το επιστημονικό πεδίο της ψυχολογίας, τονίζοντας ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και ο τρόπος σκέψης των μαθητών αποτελούν σημαντικούς δείκτες για τη μαθησιακή εξέλιξή τους (Demetriou, Kyriakides & Anraamidou, 2003·Demetriou, Spanoudis & Mouyi, 2011). Ο Hattie (2009) σε μετά-ανάλυση που πραγματοποίησε λαμβάνοντας υπόψη 234 έρευνες, διαπίστωσε ότι το ποσοστό της επίδρασης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή είναι 13,5%.

Πολλά από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας συνδέονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Nofle & Robins, 2007·van der Linden, te Nijenhuis & Bakker, 2010). Για παράδειγμα το να είναι κάποιος ανοικτός σε καινούργιες εμπειρίες (DeFruyt & Mervielde, 1996) ή να είναι ευσυνείδητος (Blickle, 1996·Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 1999) συνδέεται με ακαδημαϊκή επιτυχία στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο (DeFruyt & Mervielde, 1996).

Αναφορικά με το σtil σκέψης των μαθητών θεωρείται σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη για τους εξής λόγους: Πρώτον, έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι το διαφορετικό σtil σκέψης μπορεί να ερμηνεύσει ατομικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών, οι οποίες δεν σχετίζονται με τις ικανότητες τους (Zhang, 2011·Zhang & Sternberg, 1998). Δεύτερον, η επικάλυψη μεταξύ του σtil σκέψης και της προσωπικότητας είναι περιορισμένη. Υποστηρίζεται από τον Messick (1996) ότι το σtil σκέψης είναι η κατασκευή που μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ της νοημοσύνης και της προσωπικότητας. Παρομοίως, ο Sternberg (1994) υποστηρίζει ότι για το σtil σκέψης αλληλεπιδρούν η νοημοσύνη και η προσωπικότητα. Ενώ ο Kyriakides (2007b), κάνοντας χρήση της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας δύναται να διερευνήσει την επίδραση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή και του διαφορετικού σtil σκέψης.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί επίσης ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επιδέχονται ελάχιστης μεταβολής κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και για αυτό αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Από την άλλη το σtil σκέψης βρίσκεται σε δυναμική και συνεχή εξέλιξη, γεγονός που προσφέρει τη δυνατότητα της παρέμβασης με σκοπό τη βελτίωση. Για το λόγο αυτό αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν τους μαθητές στην ανάπτυξη αυτού του σtil σκέψης που είναι κατάλληλο προκειμένου να επιτυγχάνουν τη μέγιστη βελτίωση.

3.6.1.3. Μεταβλητές οι οποίες σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών σε γνωστικά αντικείμενα

Η τρίτη κατηγορία μεταβλητών, η οποία εμπεριέχεται στο Δ.Μ.Ε.Α., περιλαμβάνει δυο κύριους παράγοντες του ολιστικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα (Creemers, 1994·Kyriakides, Campell & Cagatsis, 2000). Αυτοί είναι ο πραγματικός χρόνος που αφιερώνεται στη μάθηση με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, και οι ευκαιρίες μάθησης. Οι μεταβλητές αυτές συνδέθηκαν άμεσα με την επίδοση των μαθητών και εγκυροποιήθηκαν τόσο από έρευνα που πραγματοποίησε ο Creemers (1994) όσο και από έρευνα του Kyriakides (2008), και ως εκ τούτου εμπεριέχονται στο Δ.Μ.Ε.Α.

Ειδικότερα, ο χρόνος πραγματικής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αναφέρεται στον ουσιαστικό χρόνο που προσφέρεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, από το σχολείο αλλά και από την οικογένεια, προκειμένου οι μαθητές να μαθαίνουν μέσω της ενεργούς εμπλοκής τους. Οι ευκαιρίες μάθησης από την άλλη αναφέρονται στην παροχή ευκαιριών από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Kyriakides, Creemers & Charalampous, 2018a).

Οι δυο αυτές μεταβλητές όμως διαμορφώνονται και από το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή, για αυτό αξιολογούνται ως μεταβλητές που εκκινούν τόσο από το επίπεδο του μαθητή όσο και από τα άλλα επίπεδα. Ενδεικτικό του μεγέθους της επίδρασης που προέρχεται από την οικογένεια είναι η έρευνα του Hattie (2009), η οποία επισημαίνει ότι η επίδραση του περιβάλλοντος της οικογένειας στην εξέλιξη του μαθητή αγγίζει το ποσοστό του 40,71%.

Αυτή η επίδραση του περιβάλλοντος εκδηλώνεται μέσω του χρόνου μελέτης των κατ' οίκον εργασιών στο σπίτι από τους μαθητές, της υποστήριξης μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων αλλά και των μαθησιακών εμπειριών που προσφέρει η οικογένεια (de Jong et al., 2004·Kyriakides, 2005·Kyriakides, Campell & Gagatsis, 2000). Βέβαια οι Kyriakides και Tsangaridou (2008) υποστηρίζουν ότι ο χρόνος που διατίθεται για ιδιαίτερα μαθήματα ή για επιπλέον μελέτη στο σπίτι, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι αυτός αξιοποιείται για μαθησιακούς σκοπούς. Παρόλα αυτά δεν μπορεί να παραβλεφθεί η επίδραση του περιβάλλοντος της οικογένειας. Έτσι, όταν οι Dimosthenous et al. (2019) διερεύνησαν την επίδραση αυτή κατέληξαν στη σημαντικότητα των μαθησιακών ευκαιριών που προσφέρει η οικογένεια για την

ανάπτυξη των μαθητών. Τέτοιες μαθησιακές ευκαιρίες σχετίζονται με την ύπαρξη κατάλληλων μαθησιακών υλικών που είναι διαθέσιμα στο σπίτι, τις κατ' οίκον εργασίες εμπλουτισμού, αλλά και την ποιοτική αξιοποίηση αυτών με την υποστήριξη και ενίσχυση της γονικής εμπλοκής.

3.6.2. Παράγοντες που επιδρούν σε επίπεδο σχολικής τάξης

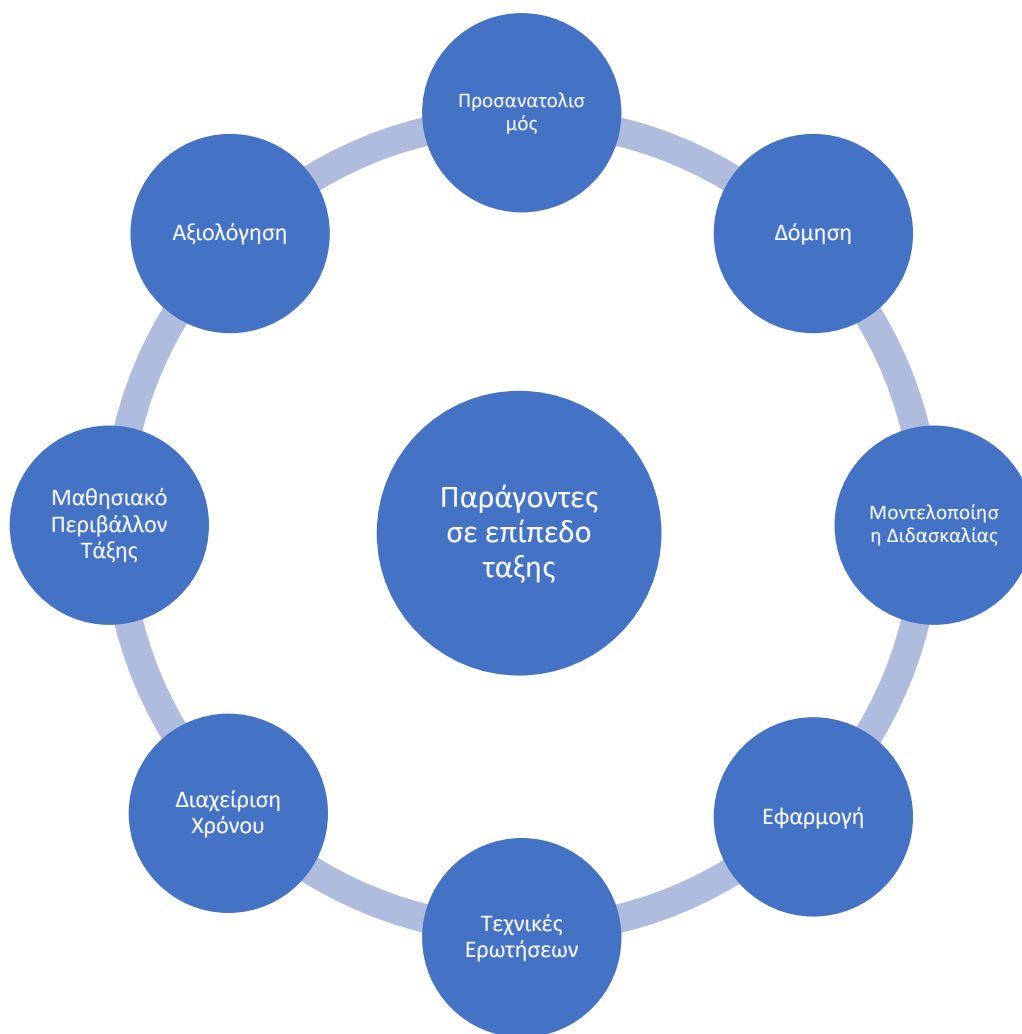
Στο επίπεδο της τάξης, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κύριο πρωταγωνιστή. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, οι προσωπικές του απόψεις και τα κίνητρα του δεν εμπεριέχονται στο Δ.Μ.Ε.Α. ως παράγοντες αποτελεσματικότητας. Το Δ.Μ.Ε.Α. επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη και μέσω αυτών προωθείται και αξιολογείται η μαθησιακή διαδικασία. Βασικό χαρακτηριστικό του Δ.Μ.Ε.Α. είναι ότι αυτό ανήκει στα περιεκτικά μοντέλα, ήτοι ότι περιλαμβάνει στοιχεία διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που προσιδιάζουν τόσο στα μοντέλα της άμεσης και ενεργούς διδασκαλίας όσο και στη θεωρία του εποικοδομητισμού. Η αποτίμηση των διαστάσεων των παραγόντων, αναλυτική περιγραφή των οποίων ακολουθεί παρακάτω, είναι αυτή που παρέχει πληροφορίες για την εκδήλωση του κάθε παράγοντα της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, επιτρέποντας την κατηγοριοποίηση του είτε σε μορφές άμεσης διδασκαλίας είτε σε μορφές που προσεγγίζουν νέες θεωρίες μάθησης όπως ο εποικοδομητισμός.

Αναλυτικότερα, το Δ.Μ.Ε.Α. περιλαμβάνει οκτώ παράγοντες (Σχήμα 5), οι οποίοι αποτυπώνονται μέσω της παρατήρησης της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Αυτοί είναι: *ο προσανατολισμός, η δόμηση, οι τεχνικές ερωτήσεων, η μοντελοποίηση διδασκαλίας, η εφαρμογή, η διαχείριση του χρόνου, η δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος στη τάξη και η αξιολόγηση*. Οι παράγοντες αυτοί έχει διαφανεί ερευνητικά ότι συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Στον πίνακα 3.3 αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά των εν λόγω παραγόντων. Οι οκτώ αυτοί παράγοντες αποτιμώνται βάσει πέντε διαστάσεων: *της συχνότητας, της εστίασης, του σταδίου, της ποιότητας και της διαφοροποίησης* (Antoniou, Creemers & Kyriakides, 2009· Chistoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers, 2014· Creemers & Kyriakides, 2006· Creemers & Kyriakides, 2010a·2010c).

Αναλυτικότερα, η διάσταση της *συχνότητας* (Creemers & Kyriakides, 2010a) αποτελεί το μοναδικό ποσοτικό τρόπο μέτρησης εφαρμογής και λειτουργίας του κάθε παράγοντα, ενώ οι άλλες διαστάσεις αποτυπώνουν ποιοτικά χαρακτηριστικά του κάθε παράγοντα.

Η διάσταση της *εστίασης* σχετίζεται αφενός με τον σκοπό/σκοπούς για τους οποίους διεξάγεται μια δραστηριότητα και αφετέρου στο πόσο συγκεκριμένη είναι η κάθε δραστηριότητα. Επίσης, μέσω της διάστασης του *σταδίου*, κατά το οποίο εκτελούνται οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τον κάθε παράγοντα, δίνεται η δυνατότητα μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι προκειμένου να διασφαλιστεί η άμεση ή έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή των παραγόντων για μεγάλο χρονικό διάστημα (Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell & Jesson, 1999).

Η διάσταση της *ποιότητας* σχετίζεται με τις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα, όπως αυτές περιγράφονται στη βιβλιογραφία, με ιδιαίτερη έμφαση στο κατά πόσο γίνονται κατανοητά από τους μαθητές και ποιος ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η πέμπτη διάσταση σχετίζεται με τη *διαφοροποίηση* και αναφέρεται στον βαθμό που οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα μπορούν να καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες μαθητών, όπως αυτές καθορίζονται από το προσωπικό και εκπαιδευτικό προφίλ τους, δηλαδή το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, την ικανότητα, το στυλ μάθησης και τον τύπο της προσωπικότητας αυτών (Kyriakides, 2007a). Αναμένεται πως η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών είναι πιθανό να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Kyriakides, 2007a). Ακολουθεί αδρομερής περιγραφή των παραγόντων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, όπως αναπτύσσονται από τους Creemers και Kyriakides (2008), ενώ στον πίνακα 3.3. αποτυπώνεται αναλυτικά η αποτίμηση του κάθε παράγοντα βάσει των πέντε διαστάσεων.



Σχήμα 5. Παράγοντες του Δ.Μ.Ε.Α. σε επίπεδο τάξης

3.6.2.1. Ο παράγοντας του προσανατολισμού

Ο προσανατολισμός αναφέρεται στους στόχους του μαθήματος, τη δημιουργία προβληματισμού για τη χρησιμότητα μιας δραστηριότητας, διδακτικής ενότητας ή ακολουθίας μαθημάτων. Άρα, σκόπιμο είναι ο εκπαιδευτικός να πληροφορεί με σαφήνεια τους μαθητές για τον σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται μια δραστηριότητα, προβάλλοντας διάφορους τύπους δραστηριοτήτων προσανατολισμού ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, την κουλτούρα τους κ.α. Αναμένεται ότι όταν οι μαθητές κατανοήσουν τους στόχους του μαθήματος, ενθαρρύνεται η ενεργός εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Creemers & Kyriakides, 2010b·2010c) και για λόγο αυτό προσεγγίζει περισσότερο τον εποικοδομητισμό. Από την άλλη ο παράγοντας αυτός λειτουργεί ενισχυτικά και για τους μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ καθώς μέσω διασυνδέσεων των μαθημάτων και

παραδειγμάτων από την καθημερινότητά τους, αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της κάθε δραστηριότητας που συντελείται εντός της τάξης. Αναμένεται δε να εκδηλώνεται σε διάφορα στάδια του μαθήματος.

3.6.2.2. Ο παράγοντας της δόμησης

Ο παράγοντας της δόμησης αφορά την καλή οργάνωση του μαθήματος. Η ποιοτική εκδήλωση του παράγοντα μπορεί να προσιδιάζει σε τεχνικές είτε άμεσης διδασκαλίας λειτουργώντας επ'ωφελεία των μαθητών με χαμηλή επίδοση, είτε αγγίζοντας κοντροκτιβιστικές προσεγγίσεις επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύσσουν τις δικές τους νοηματικές συνδέσεις και να εργάζονται αποτελεσματικότερα σε πιο ανεξάρτητα περιβάλλοντα μάθησης.

3.6.2.3. Ο παράγοντας των τεχνικών των ερωτήσεων

Στο Δ.Μ.Ε.Α. ο παράγοντας που σχετίζεται με τις τεχνικές των ερωτήσεων διερευνά αν ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις, εμπλέκει και κινητοποιεί όλους τους μαθητές, φροντίζει ώστε ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων να διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, αν διαφοροποιείται ο χρόνος απόκρισης των μαθητών και αν εντάσσει τις απαντήσεις των μαθητών στη ροή του μαθήματος. Ακόμη και ο τύπος των ερωτήσεων αναμένεται να αποτελεί ένα συνδυασμό ερωτήσεων απλής απόκρισης και πιο σύνθετης απάντησης, προσδοκώντας από τον μαθητή να προβάλλει επεξηγήσεις και σαφή επιχειρηματολογία για την απάντησή του, ενώ εκτός από το είδος των ερωτήσεων, αποτιμώνται και άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως η αντίδραση του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών ή στην αδυναμία απάντησης τους, το είδος της ανατροφοδότησης που παρέχει σε όλες τις απαντήσεις (σωστές, λανθασμένες, ανακριβείς ή εν μέρει σωστές). Και η διδακτική συμπεριφορά βάσει αυτού του παράγοντα ποικίλει καθώς αποτιμάται τόσο με τις αρχές της Άμεσης Διδασκαλίας όταν οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και συνήθως ανάκλησης της γνώσης όσο και με τις αρχές του εποικοδομητισμού όταν οι ερωτήσεις ενεργοποιούν ανώτερες μορφές σκέψης και προβληματισμού των μαθητών.

3.6.2.4. Ο παράγοντας της μοντελοποίησης διδασκαλίας

Η μοντελοποίηση της διδασκαλίας σχετίζεται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να οδηγήσει τους μαθητές τους στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίλυση διαφόρων ειδών προβλημάτων αναπτύσσοντας την αυτορρύθμιση και ενεργό

μάθησή τους. Η διαδικασία αυτή μπορεί να λάβει τη μορφή είτε της παρουσίασης της στρατηγικής από τον εκπαιδευτικό (μορφή άμεσης διδασκαλίας) είτε της ενθάρρυνσης των μαθητών για την ανάπτυξη της δικής τους στρατηγικής (κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης), λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών. Αναμένεται ότι οι μαθητές χαμηλής επίτευξης προσδοκούν πιο καθοδηγητική συμπεριφορά από μέρους του εκπαιδευτικού ενώ οι μαθητές υψηλής επίτευξης μπορούν με παρότρυνση του εκπαιδευτικού να αναπτύξουν τη δική τους στρατηγική και να οδηγηθούν μέσω του αναστοχασμού στη μεταγνώση.

3.6.2.5. Ο παράγοντας της εφαρμογής

Σύμφωνα με τον παράγοντα της εφαρμογής, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος φύλλα εργασίας ή δραστηριότητες χωρισμένες σε μικρές ομάδες, παρέχοντας ευκαιρίες για αναγκαία πρακτική άσκηση και εφαρμογή. Οι δραστηριότητες εφαρμογής μπορούν να πραγματοποιούνται σε διάφορα στάδια του μαθήματος και να διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο γνωστικής ετοιμότητας των μαθητών, στους πιο ικανούς να παρέχονται πιο συνθετικές εργασίες και στους λιγότερους ικανούς να παρέχονται πιο αυστηρά δομημένες δραστηριότητες, όπως ανάκλησης κυρίως σημαντικών σημείων του μαθήματος (μορφή άμεσης διδασκαλίας). Η διαφοροποίηση επίσης μπορεί να επιτευχθεί δίνοντας τη δυνατότητα είτε ατομικής είτε ομαδικής εργασίας στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή, όπως και διαφοροποιώντας την κατ' οίκον εργασία. Στον παράγοντα της εφαρμογής σημαντική αξιολογείται η ανατροφοδότηση που παρέχεται στους μαθητές τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το τέλος κάθε εμπειρωτικής άσκησης. Αυτός ο παράγοντας σχετίζεται με την παροχή ευκαιριών μάθησης αλλά και με τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

3.6.2.6. Ο παράγοντας του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης

Ο επόμενος παράγοντας σχετίζεται με τη διαμόρφωση της τάξης ως περιβάλλοντος μάθησης. Στο Δ.Μ.Ε.Α ο παράγοντας αυτός λαμβάνει υπόψη τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού στο να δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον παίρνοντας υπόψη τα εξής στοιχεία: την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή, μαθητών μεταξύ τους, την αντιμετώπιση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και τη διαχείριση της απειθαρχίας στη τάξη. Οι πρώτοι δυο παράγοντες είναι σημαντικοί για τη μέτρηση του κλίματος της τάξης, ενώ

οι επόμενοι τρεις σχετίζονται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Οι δυο παράγοντες των αλληλεπιδράσεων εξαρτώνται από τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο να ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις τόσο των μαθητών μεταξύ τους όσο και του ίδιου με τους μαθητές.

Ειδικότερα, η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές καθίσταται ιδιαίτερος ωφέλιμη για τους λιγότερο ικανούς μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται καθοδήγηση και έλεγχο ενώ οι ικανοί μπορούν να εργαστούν με επιτυχία ανεξάρτητα. Αδιαμφισβήτητα όμως αποτελεί μια παράμετρο καθοριστική για τη δημιουργία ενός ισχυρού δεσμού μεταξύ όλων μαθητών και εκπαιδευτικού. Από την άλλη, η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους συνίσταται στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της γνώσης ενώ η απειθαρχία σχετίζεται με τη διαχείριση της τάξης, όπως αυτή καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό μέσω ξεκάθαρων ορίων συμπεριφοράς και συνεπειών σε φαινόμενα απειθαρχίας.

Όσον αφορά τα άλλα τρία στοιχεία που διαμορφώνουν το υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, αυτά αξιολογούνται λαμβάνοντας υπόψη τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού για τη θέσπιση κανόνων, την ικανότητα τού να πείθει τους μαθητές να σέβονται και να χρησιμοποιούν αυτούς τους κανόνες προκειμένου να δημιουργείται ένα εποικοδομητικό περιβάλλον μάθησης στην τάξη. Η αντιμετώπιση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό αναφέρεται σε γενικότερα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν όταν οι μαθητές δεν πιστεύουν ότι αντιμετωπίζονται δίκαια και δεν τυγχάνουν τον αναμενόμενο σεβασμό της ατομικότητάς τους από τον δάσκαλο. Ενώ ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών και η ύπαρξη απειθαρχίας, αναφέρεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν δυσκολίες στην προώθηση της μάθησης.

3.6.2.7. Ο παράγοντας της διαχείρισης του χρόνου

Έβδομος παράγοντας είναι η διαχείριση του χρόνου. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αναμένεται να οργανώνουν και να διαχειρίζονται το περιβάλλον της τάξης ως ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον, και ως εκ τούτου να αξιοποιούν στο μέγιστο τον διδακτικό χρόνο αυξάνοντας τα ποσοστά εμπλοκής των μαθητών. Η διαχείριση του χρόνου θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς δείκτες της ικανότητας των εκπαιδευτικών να χειριστούν την τάξη με αποτελεσματικό τρόπο.

Η διαχείριση του διδακτικού χρόνου συνίσταται στο σωστό προγραμματισμό από μέρους του εκπαιδευτικού ώστε να καθορίζει το χρόνο που απαιτείται για τη κάθε

δραστηριότητα προκειμένου είτε να μην δημιουργούνται κενά στη διδασκαλία αλλά ούτε και να γίνεται υπέρβαση του χρόνου. Συνάμα να εξασφαλίζεται ουσιαστικός χρόνος για ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Παράλληλα όμως να φροντίζει να διαθέτει χρόνο για ανατροφοδότηση μετά από κάθε δραστηριότητα και τέλος να προγραμματίζει τόσο τους βραχυπρόθεσμους όσο και τους μακροπρόθεσμους στόχους του μαθήματος. Σημαντική καθίσταται η οριοθέτηση των επιτρεπόμενων συμπεριφορών με σκοπό να περιορίζονται τα περιστατικά απειθαρχίας από μέρους των μαθητών. Τέλος, ο χρόνος που διατίθεται από τον εκπαιδευτικό όταν εκδηλώνονται περιστατικά απειθαρχίας σηματοδοτούν και την ικανότητά του να διαχειρίζεται τον διδακτικό χρόνο.

3.6.2.8. Ο παράγοντας της αξιολόγησης

Τελευταίος παράγοντας είναι η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση θεωρείται ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας καθώς σχετίζεται τόσο με την εκτίμηση των αναγκών των μαθητών βάσει των οποίων πρέπει να οργανωθεί η διδασκαλία όσο και με την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η πρώτη περίπτωση σχετίζεται με τη διαγνωστική αξιολόγηση ενώ η δεύτερη αφορά την διαμορφωτική. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από την αξιολόγηση επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς εκτός από το να προσδιορίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους να αξιολογούν συνάμα και τις δικές τους πρακτικές. Στην ουσία η αξιολόγηση αποτελεί την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και συνάμα το σημείο εκκίνησης αυτής.

Ο πίνακας που ακολουθεί αποτυπώνει τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως αυτοί αποτιμώνται στη βάση των αντίστοιχων διαστάσεων.

Πίνακας 3.3.: Χαρακτηριστικά των παραγόντων αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού βάσει των πέντε διαστάσεων

		ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΑΞΗΣ						
		ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΚΥΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΤΑΣΗ	ΣΤΑΘΙΟ	ΠΟΙΟΤΗΤΑ	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ
1.	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	Χρησιμότητα διδακτικής ενότητας	Σαφής πλήροφρηση των μαθητών για το σκοπό κάθε δραστηριότητας - περιόχηση των μαθητών να ανακαλύψουν το σκοπό	Αριθμός και διάρκεια δραστηριοτήτων	Πόσο συγκεκριμένη είναι η δραστηριότητα και ποιο σκοπό/σκοπούς εξυπηρετεί	Χρονικές στιγμές του μαθήματος που εντοπίζονται	Επίδραση δραστηριότητας στους μαθητές	Προβολή διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων ανάλογα με το προφίλ των μαθητών
	2. ΔΟΜΗΣΗ	Οργάνωση μαθήματος	Επανάληψη προηγούμενης ενότητας, συνδέσεις μεταξύ μαθημάτων, συχνή επανάληψη βασικών σημείων	Μέτρηση και διάρκεια δραστηριοτήτων	Τμήμα της διδασκαλίας με το οποίο σχετίζεται η δραστηριότητα και σκοπό που εξυπηρετεί	Χρονικές στιγμές του μαθήματος που γίνεται σύνδεση	Σαφήνεια δραστηριοτήτων	Δραστηριότητες διμηνής βάσει του προφίλ των μαθητών
3. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	Τρόπος και τύπος ερωτήσεων	Ελέγχεται α. ο τύπος ερωτήσεων (απλής απόκρισης ή σύνθετης απάντησης), β. ο χρόνος αναμονής γ. η ένταση των απαντήσεων στη μαθησιακή διαδικασία	Μετρείται ο αριθμός ερωτήσεων, ποσοστό τύπου ερωτήσεων, χρόνος αναμονής	Πόσο συγκεκριμένες είναι οι ερωτήσεις και ποιο στόχο εξυπηρετούν	Ερωτήσεις σε διαφορετικά σημεία του μαθήματος	Ελέγχεται η καταλληλότητα των ερωτήσεων και η αναπροσοδοστική εκπαιδευτικού	Διαμόρφωση ερωτήσεων ανάλογα με το προφίλ των μαθητών	

4. ΜΟΝΤΕΛΑΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΣΚΑΛΙΑΣ	Ανάπτυξη σπρατηγικών μέθδων	Συαή παρουσίαση σπρατηγικής από τον εκπ/κό / ενίσχυση των μεθδτων να ανυτηξδων τη δική τους σπρατηγική	Αριθμός σπρατηγικών μοντελοποίησης και διάρκεια αυτών	Έκταση ύλης που καλύπτουν /λεκαριες ανάπτυξης σπρατηγικών μοντελοποίησης	Τρόπος παρουσίασης σπρατηγικής	Ο ρόλος του εκπ/κού στην παρουσίαση της σπρατηγικής, εμδλοκή μεθδτων/επιτηδσεις στη μεθδστική συμπεριφορά μεθδτη	Διαμόρφωση σπρατηγικής/κών βάσει των ανυγκών των μεθδτων
5. ΕΦΑΡΜΟΤΗ	Δυνωτότητα πρακτικής εξάσκησης	Φυλάγα εργασιών/ ασκήσεις εμτδωσης της ύλης	Χρόνος για ασκήσεις εμτδωσης	Οι ασκήσεις καλύπτουν μέρος / το σύνολο του μεθδματος/σπαρά μεθδμάτων	Χρονική στιγμή που παρεξδονται οι ασκήσεις εμτδωσης	Ποιότητα ασκήσεων εφαρμογής: ίδια δραστηριότητα με συγκεκριμένο αποτέλεσμα ή επίλυση πιο σύνθετων δραστηριοτήτων	Ασκήσεις εφαρμογής βάσει των ανυγκών των μεθδτων/επιτηδσια των ασκήσεων και ανυτροφοδότηση μεθδτων
6.ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ	Ικανότητα εκπ/κών να διαχειριστούν την τάξη	Οργάνωση και διαχείριση των περιβάλλοντος της τάξης	Χρόνος για διδασκαλία εντός του πλαισίου	Προσήλυση των μεθδτων στο μεθδμα	Χρόνος αποδωσης σε διαφορετικές φάσεις μεθδματος	Ο ρόλος του εκπ/κού στη δημιουργία περιβάλλοντος μεθδσης	Κατανομή χρόνου σε διαφορετικές ομδδες μεθδτων
7. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΑΞΗΣ	Ο ρόλος του εκπ/κού στη δημιουργία του μεθδστικού περιβάλλοντος της τάξης	Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μεθδτη/μεθδτων μετώξο τους/ανυτηδότητα μεθδτων/συμυωνισμός μεθδτων/ ασξία/θέσηση κανόνων	Αριθμός αλληλεπίδρασεων εκπ/κού μεθδτων, μεθδτων μετώξο τους/αριθμός προβλημάτων συμπεριφοράς	Τύπος αλληλεπίδρασεων ανάλογα με το ποιο σκαπό εξυτηρεσει/ ιδιαιτηδτητα προβλημάτων/ανυτηδότητα εκπ/κού	Σε ποια χρονική στιγή του μεθδματος προγμωροποιούνται αλληλεπίδρασεις / προβλήματα	Επίδραση των προτοβουλιών του εκπ/κού για τη δημουργία των αλληλεπίδρασεων και της ανυτηδότητας των προβλημάτων	Εξέταση των αλληλεπίδρασεων προκειμένου να εμτδέξει διαφορετικές ομδδες μεθδτων/ διαφορετικές σπρατηγικές ανυτηδότητας προβλημάτων

8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Μέρος της διδασκαλίας, κυρίως η διαμορφωτική αξιολόγηση για εκτίμηση αναγκών μαθητών και αξιολόγηση πρακτικών των εκπ/κών	Χρήση τεχνικών αξιολόγησης για συγκεκριμένη και ανάλογη δεδομένων σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/αναπροφοδοτήσεως των μαθητών και ενημέρωσης γονέων/αξιολόγηση πρακτικών διδασκαλίας	Αριθμός εργαλείων και χρόνος αξιολόγησης	Χρήση διαφορετικών τρόπων μέτρησης των δεξιοτήτων των μαθητών/ Αξιοποίηση των δεδομένων	Χρονικό διάστημα που λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση/ χρονική διάρκεια μεταξύ συλλογής και αξιοποίησης δεδομένων	Εξέταση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εργαλείων αξιολόγησης/ είδος ανατροφοδότησης	Χρήση διαφορετικών τεχνικών για τη μέτρηση αναγκών των μαθητών/διαφορετική ανατροφοδότηση
---------------	---	---	--	---	---	--	---

3.7. Συμπέρασμα

Από τα ανωτέρω διαφάνηκε ότι το ερευνητικό πεδίο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας λαμβάνει ως δεδομένο ότι η μάθηση αποτελεί το κύριο κριτήριο μέτρησης της αποτελεσματικότητας οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος/οργανισμού/εκπαιδευτικού ή σχολείου. Επιπλέον πιστεύει βαθιά ότι η εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά την πρόοδο των μαθητών. Η ύπαρξη διαφορών στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών συστημάτων και η επίδραση αυτών στη διαφορετική μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών, υποχρεώνει τους ερευνητές να αναζητήσουν τους παράγοντες εκείνους που δικαιολογούν αυτές τις διαφορές, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας.

Ενώ λοιπόν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση του πεδίου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αποτυπώνοντας τη διαδρομή της, τους σκοπέλους και τα διλήμματα που αντιμετώπισε, αυτή κατέληξε στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, το οποίο περιλαμβάνει όλη αυτή την πολύπλοκη δυναμική της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Στο πολυεπίπεδο αυτό μοντέλο η επίδραση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή θεωρείται ότι είναι πιο σημαντική και άμεση. Δεδομένης λοιπόν της εστίασης που πραγματοποιείται στην παρούσα έρευνα στο εν λόγω επίπεδο, το κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρεί να διερευνήσει αυτή την επίδραση μέσα από τις διδακτικές δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

4.1. Εισαγωγή

Η συλλογιστική πορεία ανάπτυξης του θεωρητικού μέρους εκκινά από την επίδραση που ασκείται μέσω του ανώτερου επιπέδου στα κατώτερα. Έτσι, αποτιμήθηκε η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων στη βάση των διαστάσεων της ποιότητας και της ισότητας, αναδεικνύοντας με το προηγούμενο κεφάλαιο τον καταλυτικό ρόλο που παίζει η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα στην οριοθέτηση και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας όλων των επιπέδων. Στη διαδρομή αυτή της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα, κυριότερος παράγοντας βελτίωσης του μαθητικού δυναμικού έχει αναδειχθεί ότι είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει ληφθεί και ως ενδιάμεσος παράγοντας για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος από τον ΟΟΣΑ μέσω του PISA. Για το λόγο αυτό, το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσης έρευνας, εστιάζει αφενός στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, εφόσον ο ίδιος αποτελεί ένα βασικό στοιχείο ποιότητας αλλά και φορέας ισότητας στη σχολική τάξη και αφετέρου στην αναφορά ενός πλαισίου αποτίμησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Έτσι, το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται πρώτον στη συνολική παρουσίαση των διδακτικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί κάνοντας συνάμα αναφορά και σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στο ελληνικό συγκείμενο όσο και με βάση το Δ.Μ.Ε.Α. Δεύτερον, αναγνωρίζοντας πόσο σημαντική αλλά συνάμα δύσκολη είναι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού, επιχειρείται να δοθεί ένα πλαίσιο αναφοράς, που θα την προσεγγίζει επιστημονικά και τεκμηριωμένα ενώ κλείνοντας επισημαίνει τη σημαντικότητα του να επενδύει το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στην βελτίωση των εκπαιδευτικών του. Ως εκ τούτου, βασικό ερώτημα του παρόντος κεφαλαίου θα μπορούσε να είναι: ποιος εκπαιδευτικός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός;

4.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού

Η εμφατική αυτή στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι η

σημαντικότητα του ρόλου του επιβεβαιώνεται από πλείστες έρευνες, οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτός συνιστά τον θεμέλιο λίθο των εκπαιδευτικών συστημάτων, και έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες καθορισμού των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Kyriakides, Campell & Gagatsis, 2000·Kyriakides & Creemers, 2009). Η επίδρασή του μάλιστα υπερβαίνει τα σχολικά αποτελέσματα όταν μελετάται σε βάθος χρόνου (Muijs & Reynolds, 2010) και έχει επιπτώσεις, τόσο οικονομικές όσο και κοινωνικές, στην ανάπτυξη μιας χώρας (Hanushek, 2010).

Οπότε όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία και μη, αναζητούν τον αποτελεσματικό «δάσκαλο». Οι γονείς γιατί θα εμπνεύσει και θα βοηθήσει το παιδί τους να βελτιωθεί, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γιατί αναστοχάζονται συνεχώς περί της αποτελεσματικότητάς τους και κατά πόσο μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους, οι διευθυντές σχολείων γιατί ευελπιστούν ότι η ύπαρξη πολλών αποτελεσματικών εκπαιδευτικών θα επιφέρει τη μαθησιακή εξέλιξη όλων των μαθητών τους, βελτιώνοντας έτσι και την ποιότητα του σχολείου το οποίο διευθύνουν, όλη η κοινωνία γιατί κατ' ουσία εναποθέτει τις ελπίδες της για την εξέλιξή της και την προσαρμογή της στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στην εκπαίδευση. Προκύπτει λοιπόν, ότι το ενδιαφέρον για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ξεκινά από την βαρύτητα που δίνεται, λόγω πολιτικών και κοινωνικών πιέσεων, για τη δημιουργία συστημάτων λογοδότησης, τα οποία όμως θα βασίζονται σε μηχανισμούς αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Κυριακίδης & Παστίδης, 2002·Σαββίδης, 2015). Προκειμένου όμως ο εκπαιδευτικός να αξιολογηθεί πρέπει να έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια ποια χαρακτηριστικά πρέπει να φέρει ώστε να είναι αποτελεσματικός.

Τότε όμως διαπιστώνεται ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος για τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι καταλυτική, εφόσον η φιλοσοφία που αναπτύσσεται σε αυτό το επίπεδο είναι αυτή που καθορίζει κατ' ουσία τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να φέρουν, τους στόχους βάσει των οποίων θα διδάσκουν, τις σχέσεις εξουσίας που θα αναπτύσσονται, τη σωστή στελέχωση των σχολείων, την καθοδήγηση και υποστήριξη που θα λαμβάνουν, τη μορφή αξιολόγησης που θα υπόκεινται, το σκοπό για τον οποίο αξιολογούνται αλλά και τον τρόπο που θα επιμορφώνονται (Μπουραντάς, 2018).

Η λογική αυτή της επίδρασης του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση των αποτελεσματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, γίνεται απολύτως αντιληπτή εάν εξετάσει κανείς τη διαχρονική αποτύπωση αυτών των χαρακτηριστικών. Έτσι λοιπόν εκκινώντας από τις αρχές του 20ου αιώνα εντοπίζονται τέσσερεις φάσεις διαμόρφωσης των χαρακτηριστικών τους (Κυριακίδης & Πασιδής, 2002).

Στην πρώτη φάση (1900-1930) η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ήταν συνυφασμένη με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Ουσιαστικά, η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού κρινόταν από τα χαρακτηριστικά που συγκέντρωνε ως καλός πολίτης, καλός οικογενειάρχης και καλός υπάλληλος, αλλά ελάχιστα για το εάν ήταν καλός εκπαιδευτικός βάσει της συμπεριφοράς του στην τάξη (Borich, 2011a).

Στη δεύτερη φάση (1930-1945) επιχειρήθηκε η συσχέτιση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με τις επιδόσεις των μαθητών. Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά αποτυπώνονται μέσω των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες του⁸. Σύμφωνα με τον Borich (2011a) ο οποίος μελέτησε έρευνες της εποχής εκείνης, η συσχέτιση αυτή είναι αδύνατη.

Στην τρίτη φάση (1940-1980) (Σαββίδης, 2015) η προσοχή επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της επίδρασης συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων στην επίδοση των μαθητών. Έμφαση δόθηκε στη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος της τάξης ενώ το ενδιαφέρον στράφηκε και στις διδακτικές τεχνικές των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό αναπτύσσονται όργανα παρατήρησης της διδασκαλίας (Simon & Boyer, 1970) με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών.

Η τέταρτη φάση (1980 έως σήμερα) διακρίνεται για την προσπάθεια εξέτασης μεταβλητών που σχετίζονται με τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών διερευνώνται σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν και με τις επιδόσεις των μαθητών, οι δε πεποιθήσεις μελετώνται σε σχέση

⁸Ως χαρακτηριστικά αποτελεσματικών εκπαιδευτικών την περίοδο εκείνη αξιολογούνταν α. ως προς την προσωπικότητα : η ανεκτικότητα, ο δογματισμός, η αυταρχικότητα, το κίνητρο επίτευξης στόχων, η εσωστρέφεια – εξωστρέφεια κ.α. β. στάσεις: κίνητρο για διδασκαλία, στάση απέναντι στα παιδιά, απέναντι στη διδασκαλία, απέναντι στους ανώτερους, απέναντι στο αντικείμενο διδασκαλίας, απέναντι στον εαυτό τους, γ. εμπειρία: χρόνια διδακτικής εμπειρίας, χρόνια διδασκαλίας γνωστικού αντικείμενου, χρόνια διδασκαλίας στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης, παρακολούθηση σεμιναρίων, κατοχή τίτλων σπουδών, αρθρογραφία και δ. επιτεύγματα: καλή βαθμολογία στους τίτλους σπουδών, επαγγελματικές συστάσεις (Borich, 2011a)

με τη διδακτική τους επάρκεια (Bandura, 1997·Pajares, 1996 οπ. αν. Σαββίδης, 2015) αλλά και την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται. Αυτό προκύπτει εάν ληφθεί υπόψη η ανάπτυξη μοντέλων όπως το Δ.Μ.Ε.Α., στο οποίο η διαφοροποίηση αποτελεί διάσταση που διατρέχει όλους τους παράγοντες.

Καθίσταται σαφές μέσα από αυτή την ιστορική αναδίφηση του ορισμού του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, πως παρά το γεγονός ότι η ερώτηση «ποιος είναι τελικά ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός;» φαίνεται απλή, εντούτοις η απάντηση είναι περίπλοκη. Και αυτό γιατί, όπως αναφέρει και ο Ιονέσκο,⁹ «δεν είναι η απάντηση που μας διαφωτίζει, αλλά η ερώτηση που μας τίθεται». Στην περίπτωση αυτή λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνωστικής επάρκειας του εκπαιδευτικού (Darling- Hammond, 2000) αρκεί για να είναι αποτελεσματικός, τότε το ερώτημα που τίθεται είναι: «Ποιες δεξιότητες διδασκαλίας, οι οποίες σε συνδυασμό με ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνωστικής επάρκειας, απαιτούνται για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός αποτελεσματικός;»

4.2.1. Δεξιότητες διδασκαλίας του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Ερευνητικά λοιπόν έχει αποδειχθεί ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού, είτε θετική είτε αρνητική, είναι καθοριστική για την εξέλιξη του μαθητή και υπερισχύει έναντι άλλων μεταβλητών, όπως για παράδειγμα τη δημογραφική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού (Darling-Hammond, 2000·Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004·Rivkin, Hanushek & Kain, 2005·Sanders & Rivers, 1996·Wright, Horn & Sanders, 1997).

Ερευνητικά (Darling-Hammond, 2000) επίσης έχει διαφανεί ότι συγκεκριμένες δεξιότητες διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν σημαντικό δείκτη επίδρασης στην επίδοση των μαθητών. Ως εκ τούτου, εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας καταφέρνουν να βελτιώσουν τη μέση επίδοση των μαθητών τους έναντι άλλων εκπαιδευτικών που δεν κάνουν χρήση τέτοιων πρακτικών. Άρα, είναι απαραίτητο να εντοπιστούν αυτές που έχουν τη μεγαλύτερη θετική επίδραση στη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών ώστε να καθορίσουν ένα γενικό πλαίσιο αναφοράς της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

⁹Ευγένιος Ιονέσκο, 1912-1994, Γαλλορουμάνος θεατρικός συγγραφέας

Ο Borich (2011a) αναφέρει δέκα συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά του. Αυτές είναι: η ακρίβεια και σαφήνεια της παρουσίασης του μαθήματος, η ποικιλία, η εμπλοκή των μαθητών, ο βαθμός επιτυχίας των μαθητών, η αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, η δόμηση του μαθήματος, η τεχνική των ερωτήσεων, η ενθάρρυνση συμμετοχής των μαθητών και η δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι πέντε πρώτες θεωρούνται ως βασικές μορφές συμπεριφοράς, γιατί η παρουσία τους θεωρείται σημαντική για την αποτελεσματική διδασκαλία, ενώ οι υπόλοιπες πέντε ως βοηθητικές, επειδή μπορούν να παρουσιαστούν με διάφορους συνδυασμούς, υποβοηθώντας την εκδήλωση της βασικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη. Διαπιστώνεται ότι αυτές οι διδακτικές συμπεριφορές που αναφέρει ο Borich (2011a) περιλαμβάνονται στο Δ.Μ.Ε.Α.

Οι Tucher και Stronge (2005) μέσα από έρευνες καταλήγουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς τα οποία σχετίζονται με την επίσημη αρχική τους κατάρτιση, την, τουλάχιστον, τριών ετών διδακτική τους εμπειρία, το ενδιαφέρον και το σεβασμό που δείχνουν για τους μαθητές τους, τις υψηλές προσδοκίες που διατηρούν τόσο για τον εαυτό τους όσο και για όλους τους μαθητές, το χρόνο που αφιερώνουν για την προετοιμασία του μαθήματός τους όπως και το χρόνο για αναστοχασμό, την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, τη χρησιμοποίηση ποικίλων διδακτικών στρατηγικών και δραστηριοτήτων, τη παρουσίαση του μαθήματός τους με κατανοητό τρόπο, την παρακολούθηση της μάθησης των μαθητών μέσω διαγνωστικών δοκιμίων πριν και μετά τη διδασκαλία, τη παροχή στήριξης, όποτε χρειάζεται, και τέλος την επιδίωξη της ανάπτυξης όλων των ικανοτήτων των μαθητών.

Επίσης, έρευνα των Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Kebler, Herrmann & Regner (2016), η οποία διερευνούσε τις απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Γερμανίας αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται τον “καλό” από τον “κακό” εκπαιδευτικό, κατέληξε ότι ο “καλός” εκπαιδευτικός φέρει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τον “κακό”. Χαρακτηριστικά που εστιάζουν πρώτον στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσω της εκτίμησης, του προσωπικού ενδιαφέροντος και της συμπάθειας. Δεύτερον, στη διδακτική εμπειρία όπως αυτή μεταφράζεται μέσω της υποκίνησης, της παροχής κατανοητής διδασκαλίας και της ευελιξίας/ποικιλίας της διδασκαλίας, ενώ ως τρίτο αναδείχθηκαν τα

χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού με πρωτεύοντα γνωρίσματα αυτά της ενσυναίσθησης, της αυτοπεποίθησης και του χιούμορ. Η αυτοπεποίθηση συνδέεται με την γνωστική επάρκεια που κατέχει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του. Σύμφωνα και με τον Izsak (2008, οπ. αναφ. στον Charalampous, 2015) τα οφέλη της γνωστικής επάρκειας των εκπαιδευτικών συνίστανται στο γεγονός ότι αναπτύσσονται πιο παραγωγικές σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών με επίκεντρο το γνωστικό αντικείμενο, καταφέρνουν να μεταβαίνουν ομαλά μεταξύ των μαθημάτων κάνοντας τις απαραίτητες συνδέσεις με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν γνωστικά οφέλη για τους μαθητές τους.

Ο Hattie (2012) ορίζει ως βασικό κριτήριο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών την επίδραση που ασκούν στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνους και τους Hanushek και Rivkin (2012), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιτυγχάνει υψηλότερα επιτεύγματα στους μαθητές, αφού ελεγχθούν άλλοι καθοριστικοί παράγοντες που επιδρούν στις μαθησιακές επιδόσεις, όπως το οικογενειακό υπόβαθρο.

Ο Hattie (2012) λοιπόν εκτιμά ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των “έμπειρων” εκπαιδευτικών (experienced) και των “καλών-αποτελεσματικών” εκπαιδευτικών (expert). Διαφοροποιήσεις που δεν σχετίζονται με τη γνωστική επάρκεια, την οποία εκτιμάται ότι κατέχουν και οι έμπειροι αλλά και οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί. Η διαφοροποίηση έγκειται στον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης του γνωστικού περιεχομένου στους μαθητές. Ως εκ τούτου, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί συνδέουν κατάλληλα την προηγούμενη γνώση των μαθητών με τη νέα και χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές, με βάση τις ανάγκες τους, να οδηγηθούν στη μάθηση. Δημιουργούν τέτοιο υποστηρικτικό κλίμα μάθησης στην σχολική τάξη, όπου το λάθος αποτελεί μέσο μάθησης, και αναπτύσσεται ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης όλων των μελών. Χαρακτηρίζονται από την ικανότητα τους να λύνουν προβλήματα, να είναι ευέλικτοι και να παρέχουν τρόπους παρακολούθησης της μαθησιακής πορείας των μαθητών, διαδικασία ωφέλιμη τόσο για τους ίδιους ώστε να παρακολουθούν, να αξιολογούν συνεχώς την επίδραση που ασκούν στους μαθητές και να ανατροφοδοτούνται, όσο και για τους ίδιους τους μαθητές καθώς μέσω της στοχευμένης ανατροφοδότησης να βελτιώνονται συνεχώς. Χαρακτηρίζονται από τη βαθιά πίστη τους ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να εξελιχθούν μαθησιακά και πιστεύουν

στη δική τους συμβολή για την επίτευξη της μάθησης. Βασικό τους χαρακτηριστικό είναι η ευαισθησία τους στο να αναγνωρίζουν το συγκεκριμένο της τάξης-σχολείου και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους χωρίς όμως να κάνουν εκπτώσεις στην ποιότητά της. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν ως διευκολυντές της μάθησης αλλά ως φορείς αλλαγής, καθώς ο ρόλος τους έγκειται στην αλλαγή των μαθητών τους αφού οι ίδιοι νιώθουν υπεύθυνοι για την ενίσχυσή τους και την ενθάρρυνσή τους για εξέλιξη.

Θεωρείται ωφέλιμο να επισημανθεί, ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται εν πολλοίς υπό την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος τόσο της κάθε χώρας όσο και εντός της ίδιας της χώρας. Ως εκ τούτου, όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Caro, Lenkeit και Kyriakides (2016) αλλά και των van de Grift, Chun, Maulana, Lee και Helms-Lorenz (2017) αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο εάν εφαρμοζόταν σε ένα άλλο, πιθανόν να οδηγούσε σε αποτυχία, εάν δεν λαμβάνονταν υπόψη το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται με τις ανάγκες που έχουν όπως αυτές διαμορφώνονται από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδό τους.

Ειδικότερα, συγκριτική έρευνα των van de Grift, Chun, Maulana, Lee και Helms-Lorenz (2017), επιχείρησε να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δυο χωρών της Νότιας Κορέας και της Ολλανδίας, από δύο διαφορετικά δηλαδή πολιτισμικά πλαίσια, αυτών του ανατολικού και του δυτικού κόσμου, μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων. Διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί από την Ολλανδία υπερέχουν με στατιστικά σημαντική διαφορά αλλά με μικρή επίδραση στον τομέα της δημιουργίας ασφαλούς και ενθαρρυντικού κλίματος και στην ενεργοποίηση και εμπλοκή του μαθητή ενώ οι εκπαιδευτικοί της Νότιας Κορέας επιδεικνύουν στατιστικά σημαντική διαφορά έναντι των συναδέλφων τους Ολλανδών, στον τομέα των στρατηγικών διδασκαλίας. Συμπερασματικά προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της Νότιας Κορέας επιδεικνύουν πιο ανεπτυγμένες διδακτικές δεξιότητες και διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους βάσει των αναγκών των μαθητών. Εάν αυτό ληφθεί υπόψη σε συνάρτηση με την υψηλή επίδοση που συγκεντρώνουν διαχρονικά οι μαθητές της Νότιας Κορέας στους διαγωνισμούς PISA, αποτελεί πιθανόν μια ένδειξη της σπουδαιότητας των διδακτικών δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών, για την εξέλιξη των μαθητών.

Σε αντίστοιχη έρευνα από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των Η.Π.Α. και της Σιγκαπούρης αυτή τη φορά των Van Tassel-Baska et al. (2008) διαπιστώθηκε διαφορά στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών των δύο χωρών αναφορικά με τη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Σιγκαπούρης κατέδειξαν υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους, τόσο στις γενικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών όσο και στις στρατηγικές διαφοροποίησης. Το επίπεδο δε της διδακτικής αποτελεσματικότητας φάνηκε να συνδέεται θετικά με τα έτη διδασκαλίας αλλά και την εκπαίδευση στις πρακτικές διαφοροποίησης.

Άλλη έρευνα σε χώρες της Ευρώπης αυτή τη φορά του van de Grift (2014), διερεύνησε την ποιότητα διδασκαλίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τεσσάρων χωρών (Βέλγιο, Γερμανία, Σλοβακία και Ολλανδία) καταλήγοντας ότι οι Φλαμανδοί εκπαιδευτικοί είναι καλύτεροι συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των άλλων χωρών στο να δημιουργούν ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον για τους μαθητές ενώ οι Ολλανδοί και οι Σλοβάκοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων δυο χωρών στην αξιοποίηση μαθητοκεντρικών στρατηγικών διδασκαλίας.

Στο ίδιο πλαίσιο, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο της Κύπρου (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006·Kyriakides & Tsangaridou, 2004) καταδεικνύουν την ύπαρξη της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η σπουδαιότητα αυτής έγκειται στην αναγνώριση ότι η επίδραση των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι δυνατό να διαφέρει για διαφορετικές ομάδες μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, για τη διενέργεια πιο έγκυρης και δίκαιης κρίσης όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, τα διαθέσιμα μέσα στήριξης του μαθήματος καθώς και τους οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους του σχολείου (Kyriakides, Campbell & Gagatsis, 2000).

Όπως υποστηρίζει και ο Borich (2011a) η φύση του μαθήματος, οι στόχοι που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός αναφορικά με τα επιτεύγματα που επιθυμεί να αποκομίσουν οι μαθητές, αλλά και το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνεται καθορίζουν και τις στρατηγικές που θα υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός. Έτσι, αναφέρει ότι η άμεση μορφή διδασκαλίας είναι προτιμότερη όταν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών είναι χαμηλό και χρειάζονται ιδιαίτερη καθοδήγηση από τον

εκπαιδευτικό. Ενδεικτικά έχουν διενεργηθεί έρευνες (Campbell et al., 2004·Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009·Maulana, Opdenakker, denBrok & Bosker, 2011·Vanlaar, Denies, Van de cendelaere, McMahon, DeFraine & Van Damme, 2014) οι οποίες έχουν επισημάνει την επίδραση της συγκεκριμένης μορφής των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε μαθητές με υποεπίδοση και χαμηλό ΚΟΕ. Ενώ όταν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών είναι υψηλό, καλό είναι να ενεργοποιούνται πιο σύνθετες μορφές διδακτικών δεξιοτήτων που να ωθούν σε ανώτερες μορφές σκέψης και να οδηγούν στη μεταγνώση (Vanlaar et al., 2014).

Ακόμη όμως και αν ληφθούν υπόψη μεταβλητές που σχετίζονται με τους μαθητές ή τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου (Kyriakides, Stylianos, Eliophotou – Menon, 2019), εξακολουθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι καθοριστικός για την εξέλιξη των μαθητών. Και αυτό γιατί έχει διαφανεί ότι ακόμη και στην ίδια σχολική μονάδα υπάρχουν διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα τους (Hattie, 2012). Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φέρουν ένα αξιακό σύστημα το οποίο μεταφέρεται εντός της σχολικού πλαισίου, το οποίο και διαμορφώνει εν πολλοίς την κουλτούρα τους (Lazaridou, 2019). Πέραν τούτου χαρακτηριστικά, όπως το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης ή η ψυχική τους ανθεκτικότητα δίνουν το δικό τους στίγμα στην παρουσία τους επηρεάζοντας εν γένει τη διδακτική τους συμπεριφορά (Βάσιου, Ιορδανίδης & Νέστορα, 2017).

Η Steele (2009) επισημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί κατά το ξεκίνημα της επαγγελματικής τους πορείας αισθάνονται ότι αγαπούν αυτό που κάνουν και είναι ιδεαλιστές. Από αυτούς το 50% παραιτείται στα πρώτα πέντε χρόνια, οι υπόλοιποι έχουν τρεις επιλογές: κάποιοι αποστασιοποιούνται και λειτουργούν διεκπεραιωτικά, άλλοι γίνονται ανταγωνιστικοί και αναζητούν επαγγελματική εξέλιξη σε θέσεις ευθύνης που δεν σχετίζονται με τη σχολική τάξη, και τέλος μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών μαθαίνουν να βιώνουν την ικανοποίηση μιας εμπνευσμένης διδασκαλίας.

Άρα, καθίσταται σημαντικό να γνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την επίδραση που ασκούν στους μαθητές τους προκειμένου να ανατροφοδοτούνται και να βρίσκουν νόημα σε αυτό που κάνουν. Συγχρόνως, αναδεικνύεται σημαντική η δεξιότητα της αξιολόγησης που πρέπει να αναπτυχθεί από τους εκπαιδευτικούς καθώς δεν βοηθά μόνο τους μαθητές αλλά βελτιώνει και τους ίδιους, επισημαίνοντας τα

δυνατά και τα βελτιωτικά τους σημεία. Εδώ είναι που καθίσταται σημαντική η βοήθεια του επιπέδου του συστήματος, το οποίο οφείλει να παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να βοηθήσει τόσο τα σχολεία όσο και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μπορούν να αναγνωρίζουν την επίδρασή τους στην εξέλιξη των μαθητών. Συνάμα όμως να τους παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να επιδιώκουν συνεχώς τη βελτίωση.

Τέλος, οι Day et al. (2008 οπ. αναφ. στο van der Scheer, Bijlsma & Glas, 2019) εκτιμούν ότι οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών εντάσσονται σε τρεις γενικές κατηγορίες: α. σε αυτές που παρέχουν ένα υποστηρικτικό, θετικό και συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές, προωθώντας την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή μέσω της ανατροφοδότησης, β. σε αυτές που επιδιώκουν την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, οριοθετώντας τη συμπεριφορά των μαθητών και καθορίζοντας κανόνες προκειμένου να διεξάγεται απρόσκοπτα η μαθησιακή διαδικασία και γ. σε αυτές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική προσέγγιση που ακολουθούν όπως αυτή εκδηλώνεται για παράδειγμα μέσω του τρόπου σύνδεσης του μαθήματος με την προϋπάρχουσα γνώση, τον τρόπο εξήγησης του μαθήματος, την ανάθεση εργασιών κ.α. χρησιμοποιώντας δασκαλοκεντρικές ή/και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Hattie & Timperley, 2007·Rosenshine, 1995). Αργότερα, ο Van de Grift (2007) προσέθεσε άλλες δυο διδακτικές αποτελεσματικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Η πρώτη σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάσκουν στρατηγικές μάθησης (learning strategies) στους μαθητές προκειμένου να μπορούν να συνδέουν τη γνώση με τη μεταγνώση, την μοντελοποίηση διδασκαλίας και την επίλυση προβλημάτων, μαθαίνοντάς τους ουσιαστικά πως να μαθαίνουν ενώ η δεύτερη σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται (Maulana, Helms-Lorenz & Van de Grift, 2014).

Βασικός στόχος αποτελεί η διδασκαλία να αποκτά νόημα για τους ίδιους τους μαθητές, κατανοώντας απόλυτα τι είναι αυτό που μαθαίνουν και για ποιο λόγο το μαθαίνουν (Kyriakides, Campbell & Gagatsis, 2000). Στο πλαίσιο αυτό το Δ.Μ.Ε.Α. των Creemers και Kyriakides (2008), αξιοποιείται ως βασικό μοντέλο προσδιορισμού και αποτίμησης της αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της εν λόγω έρευνας. Ανάλυση των δυο επιπέδων που αξιοποιούνται στη συγκεκριμένη έρευνα έχει πραγματοποιηθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο. Από την ανωτέρω βιβλιογραφική αναφορά διαπιστώνεται ότι πολλοί παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού εμπεριέχονται και στο Δ.Μ.Ε.Α.

Για το λόγο αυτό θα ακολουθήσει επισκόπηση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί με τη χρήση του Δ.Μ.Ε.Α. και έχουν αναδείξει σημαντικές πτυχές που συνδέονται τόσο με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού όσο και με το πλαίσιο αποτίμησης αυτών. Δεδομένα σημαντικά και για την παρούσα έρευνα εφόσον αυτή χρησιμοποιεί ως μοντέλο αναφοράς το Δ.Μ.Ε.Α.

4.2.2. Ερευνητική επισκόπηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με τη χρήση του Δ. Μ. Ε. Α.

Πλείστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί διερευνώντας και εγκυροποιώντας το βασικό θεωρητικό πλαίσιο λειτουργίας και εφαρμογής του Δ.Μ.Ε.Α. (Creemers & Kyriakides, 2008). Ενδεικτικά αναφέρεται ένας ικανοποιητικός αριθμός ερευνών με χρονική αφετηρία το 2008 έως και το 2020, με στόχο να διαφανεί η διαχρονική εξέλιξη του μοντέλου ως προς τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση όμως με το επίπεδο του μαθητή. Επιδιώκεται εστίαση σε αυτά τα δυο επίπεδα χωρίς να παραβλέπεται η σημαντικότητα και των άλλων, όχι μόνο γιατί αυτά αποτελούν και πεδίο διερεύνησης της παρούσας έρευνας αλλά γιατί μέσω αυτής της επισκόπησης θα διαφανεί η συνεισφορά της παρούσας έρευνας στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με τη χρήση του Δ.Μ.Ε.Α, θα περιγραφεί η εξελικτική πορεία του μοντέλου και τέλος θα διαφανεί το πλαίσιο βάσει του οποίου δύναται να αποτιμάται αξιόπιστα και έγκυρα η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με έρευνες που έχουν γίνει με το Δ.Μ.Ε.Α. και αφορούν όλα τα επίπεδα μπορεί κανείς να αντλήσει στο παράρτημα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ), καθότι υπάρχει σχετικός πίνακας κατηγοριοποίησης των ερευνών λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια.

Ως εκ τούτου, αναφορά θα γίνει αρχικά σε μια έρευνα που θεμελίωσε το Δ.Μ.Ε.Α και για το λόγο αυτό προηγείται έναντι των άλλων. Στην έρευνα αυτή (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 01) ο Kyriakides (2008) επιχείρησε μέσω της παρουσίας των ερευνητικών μεθόδων και των αποτελεσμάτων έξι ερευνών (De Jong, Westerhof & Kruiter, 2004·Driessen & Sleegers, 2000·Kyriakides, Campbell & Gagatsis, 2000·Kyriakides, 2005·Kyriakides & Tsangaridou, 2008·Reezigt, Guldmond & Creemers, 1999) που διεξήχθησαν για την εγκυροποίηση του ολιστικού μοντέλου να αποτυπώσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του συγκεκριμένου μοντέλου. Αυτή η αποτύπωση αποτέλεσε τη βάση για να αναπτυχθεί το Δ.Μ.Ε.Α., αφενός υιοθετώντας τα δυνατά σημεία και τις παραδοχές προηγούμενων μοντέλων, όπως είναι η

πολυεπίπεδη επίδραση παραγόντων τόσο μεταξύ των επιπέδων όσο και στο ίδιο επίπεδο, και αφετέρου επιδιώκοντας τη βελτίωση των όποιων αδυναμιών. Έτσι, το Δ.Μ.Ε.Α. υιοθέτησε έναν σαφή ορισμό της ποιότητας της διδασκαλίας εστιάζοντας στους οκτώ παράγοντες της τάξης που δεν αναφέρονται μόνο στην προσέγγιση της άμεσης διδασκαλίας αλλά και στις νέες θεωρίες μάθησης. Δημιούργησε ένα πλαίσιο αποτίμησης για τη μέτρηση της λειτουργίας των συντελεστών αποτελεσματικότητας στα διάφορα επίπεδα. Αντιμετώπισε τη διαφοροποίηση ως διάσταση που διατρέχει όλους τους παράγοντες των επιπέδων, αναγνωρίζοντας με τον τρόπο αυτό ότι ο αντίκτυπος των παραγόντων αποτελεσματικότητας σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείων μπορεί να διαφέρει, ακολουθώντας με τον τρόπο αυτό τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα.

Την ίδια χρονιά δημοσιεύτηκε διαχρονική έρευνα των Kyriakides & Creemers (2008b) (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 02), από την οποία προέκυψε ότι οι διαστάσεις των παραγόντων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού μπορούν να ερμηνεύσουν τη διακύμανση των μαθητικών επιδόσεων τόσο σε γνωστικά αντικείμενα όσο και στη γενικότερη συναισθηματική ανάπτυξη. Επίσης, κάποιιοι παράγοντες διαφάνηκε ότι δεν έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των μαθητών όταν αξιολογούνται βάσει της διάστασης της συχνότητας. Αξίζει να επισημανθεί όμως ότι η διάσταση της συχνότητας είχε χρησιμοποιηθεί σε έρευνες παρελθόντων ετών ως κριτήριο προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου προκύπτει ότι προκειμένου να καταλήξει κανείς σε ασφαλή συμπεράσματα για την ποιότητα της διδασκαλίας πρέπει να δίνεται έμφαση όχι μόνο σε ποσοτικούς δείκτες όπως είναι η συχνότητα αλλά και σε ποιοτικούς, όπως αποτυπώνονται μέσω των παραγόντων του Δ.Μ.Ε.Α.

Για το έτος 2009 παρουσιάζεται έρευνα (Kyriakides & Creemers, 2009) (βλ. πίν.4.1, έρευνα με αριθμό 03), η οποία επιχειρούσε να διερευνήσει την επίδραση των παραγόντων του επιπέδου του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών σε διαφορετικές σχολικές φάσεις, στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό. Προέκυψε, ότι όλοι οι παράγοντες του Δ.Μ.Ε.Α. που βρίσκονται στο επίπεδο της τάξης συνδέονται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα δυο γνωστικά αντικείμενα(μαθηματικά και ελληνική γλώσσα). Κάποιοι παράγοντες όμως είναι πιο σημαντικοί σε ένα ηλικιακό στάδιο από το άλλο, όπως η μοντελοποίηση και ο προσανατολισμός που είναι πιο σημαντικοί για τα παιδιά δημοτικού ενώ η διάσταση

της διαφοροποίησης έχει την σημαντικότερη επίδραση από όλες τις άλλες διαστάσεις στα παιδιά του νηπιαγωγείου.

Το 2011 πραγματοποιήθηκε συγκριτική έρευνα από τους Janosn, Archambault & Kyriakides (βλ. πίν.4.1, έρευνα με αριθμό 04), η οποία επιχείρησε να διερευνήσει τη σημαντικότητα της ομαδοποίησης των παραγόντων που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό σε διαφορετικά στάδια της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή επτά δημοτικών σχολείων του Μόντρεαλ στον Καναδά συγκρίθηκαν με αντίστοιχες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί για αυτό τον σκοπό στη Κύπρο. Προέκυψε ότι οι παράγοντες του Δ.Μ.Ε.Α. που επιδρούν στο επίπεδο του εκπαιδευτικού αλληλοσχετίζονται και δεν πρέπει να εξετάζονται ξεχωριστά. Επίσης, η δυνατότητα αξιολόγησης της επίδρασης του εκπαιδευτικού που παρέχεται μέσω του Δ.Μ.Ε.Α. όχι μόνο με τη χρήση ποσοτικών αλλά και ποιοτικών διαστάσεων, επιτρέπει την ομαδοποίηση των δεξιοτήτων διδασκαλίας σε διαφορετικούς τύπους-στάδια συμπεριφοράς του. Τα τέσσερα στάδια ομαδοποίησης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που προέκυψαν από αυτή την έρευνα ήταν παρόμοια με τα αντίστοιχα πέντε στάδια που είχαν προκύψει από αντίστοιχη έρευνα στην Κύπρο (Kyriakides, Creemers & Antonίου, 2009). Βάσει αυτών των ερευνών οι Creemers, Kyriakides & Antonίου (2013) κατέληξαν ότι προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφευχθεί η γενικευμένη επιμόρφωση, που δεν έχει στοχοθεσία βελτίωσης συγκεκριμένων παραγόντων, αλλά είναι απαραίτητο να διαφανεί σε ποιο στάδιο επαγγελματικής συμπεριφοράς βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί και μέσω επιμόρφωσης με τη βοήθεια των παραγόντων του Δ.Μ.Ε.Α. να επιτευχθεί ουσιαστική εξέλιξη και βελτίωση.

Άλλη έρευνα, πειραματική αυτή τη φορά, των Antonίου & Kyriakides δημοσιευμένη το ίδιο έτος, δηλαδή το 2011 (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 05) επιχειρούσε να διερευνήσει τη σύνδεση των παραγόντων του Δ.Μ.Ε.Α. με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, διερευνήθηκε η επίδραση επιμόρφωσης που δέχθηκαν 130 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι επιμορφώθηκαν βάσει των παραγόντων του Δ.Μ.Ε.Α. στο επίπεδο της τάξης, βελτίωσαν τις διδακτικές τους δεξιότητες και αυτό είχε επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Αυτό συνέβη γιατί αξιολογήθηκαν οι διδακτικές τους τεχνικές και ομαδοποιήθηκαν τα χαρακτηριστικά τους με την τοποθέτηση του κάθε εκπαιδευτικού σε πέντε διαφορετικά στάδια διδακτικών τεχνικών, από το πιο απλό στο

οποίο αντιστοιχεί η μετωπική απευθείας διδασκαλία έως το πιο σύνθετο όπου υιοθετούνται οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στόχος της επιμόρφωσης, βάσει των παραγόντων του Δ.Μ.Ε.Α., ήταν η εξειδικευμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να προχωρήσουν ένα στάδιο από αυτό που ήδη ήταν. Έτσι, αναδείχθηκε η σημαντικότητα της διαφοροποιημένης επιμόρφωσης βάσει των αναγκών που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς η απόκτηση πιο σύνθετων εκπαιδευτικών δεξιοτήτων είναι σταδιακή ξεκινώντας από τις απλές.

Το 2013 δημοσιεύτηκε έρευνα των Kyriakides, Christoforou & Charalambous, η οποία αφορούσε μετά-ανάλυση 167 ερευνών (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 6). Η έρευνα μελετούσε αντίστοιχες έρευνες οι οποίες είχαν διεξαχθεί από το 1980 έως το 2010 και οι οποίες διερευνούσαν την επίδραση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στη γενικότερη ανάπτυξη του μαθητή (ακαδημαϊκή, συναισθηματική και ψυχολογική). Από τη μετά-ανάλυση προέκυψε ότι οι περισσότερες έρευνες διερευνούσαν την επίδραση των παραγόντων στην ακαδημαϊκή γνώση, ενώ λίγες διερευνούσαν την επίδραση στο συναισθηματικό, ψυχολογικό ή συμπεριφορικό επίπεδο. Επίσης, επισημάνθηκε η απουσία διαχρονικών ερευνών. Το σημαντικότερο όμως που προέκυψε, είναι η ουσιαστική επίδραση των οκτώ παραγόντων του Δ.Μ.Ε.Α. στο επίπεδο της τάξης, ενώ ο παράγοντας που αναδείχθηκε επίσης σημαντικός αλλά δεν περιλαμβάνεται στο Δ.Μ.Ε.Α. είναι η αυτορρύθμιση. Ο παράγοντας αυτός όμως παρουσιάζει ομοιότητες με παράγοντες του Δ.Μ.Ε.Α., όπως ο προσανατολισμός, οπότε δικαιολογείται η μη ένταξή του. Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι παράγοντες που ασκούν επίδραση στη συνολική ανάπτυξη του μαθητή, σχετίζονται τόσο με την άμεση διδασκαλία (δόμηση, διαχείριση χρόνου) όσο και με κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις (προσανατολισμός, μοντελοποίηση). Άρα, κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας δεν πρέπει να γίνεται εστίαση μόνο στις θεωρίες διδασκαλίας, καθώς αυτές μπορούν να συνδυαστούν, αλλά στους παράγοντες διδασκαλίας. Ουσιαστικά, τονίζεται ότι μια καλή διδασκαλία δεν σημαίνει ότι πρέπει υποχρεωτικά να ακολουθεί κάποια θεωρία μάθησης, αλλά μπορεί να γίνει χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, διαφάνηκε ότι οι παράγοντες του Δ.Μ.Ε.Α. μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση της επίδρασης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και σε όλα τα εκπαιδευτικά συγκείμενα, καθώς δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Το 2014 δημοσιεύτηκε άρθρο των Kyriakides, Creemers, Panayiotou, Vanlaar, Pfeifer, Cankarf & McMahong (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 7) το οποίο υποστηρίζει

την αξία της χρησιμοποίησης των αξιολογήσεων των μαθητών μέσω ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της ποιότητας της διδασκαλίας. Σε κάθε συμμετέχουσα χώρα (π.χ. Βέλγιο/Φλάνδρα, Κύπρος, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία και Σλοβενία) χρησιμοποιήθηκε δείγμα τουλάχιστον 50 δημοτικών σχολείων, και όλοι οι μαθητές (n=9.967) τετάρτης τάξης δημοτικού κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τους οκτώ παράγοντες του δυναμικού μοντέλου που υπάρχουν στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές μοντελοποίησης για να ελέγξουν την εγκυρότητα του τεστ του ερωτηματολογίου. Οι αναλύσεις τόσο εντός όσο και εκτός της χώρας αποκάλυψαν ότι οι αξιολογήσεις των μαθητών είναι αξιόπιστες και έγκυρες για τη μέτρηση της λειτουργίας των παραγόντων διδασκαλίας του δυναμικού μοντέλου. Με την έρευνα αυτή ουσιαστικά αναδείχθηκε η σημασία της εμπλοκής των μαθητών στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας.

Επίσης, το 2014 δημοσιεύτηκε από τους Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar, Pfeifer, Rekalidou & Bren (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 8) μελέτη που διερευνά τον βαθμό στον οποίο οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο Δ.Μ.Ε.Α. συνδέονται με τη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έξι ευρωπαϊκών χωρών (Βέλγιο/Φλάνδρα, Κύπρος, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία και Σλοβενία). Από τις αναλύσεις τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό της χώρας προέκυψε ότι οι αξιολογήσεις των μαθητών είναι αξιόπιστες και έγκυρες για τη μέτρηση της λειτουργίας των παραγόντων διδασκαλίας που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο. Οι πολυεπίπεδες αναλύσεις αποκάλυψαν ότι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού σχετίζονται με τα μαθησιακά κέρδη των μαθητών στα μαθηματικά και στην φυσική επιστήμη.

Το ίδιο έτος δημοσιεύτηκε έρευνα των Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers (2014), (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 9) η οποία ερευνά τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών για τη χρήση διαφόρων τεχνικών αξιολόγησης των μαθητών στα μαθηματικά. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε ως πλαίσιο αναφοράς, βάσει του οποίου επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός, η μέτρηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν με αναφορά τόσο σε ποιοτικά όσο και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν τέσσερα στάδια, τα οποία εκκινούν από πιο απλές και καταλήγουν σε πιο πολύπλοκες τεχνικές αξιολόγησης. Διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν σύνθετες μορφές αξιολόγησης είναι πιο αποτελεσματικοί, βάσει των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά. Ως εκ τούτου, αναδείχθηκε η σπουδαιότητα της αξιολόγησης των

μαθητών προκειμένου να λειτουργεί τόσο για τη βελτίωση των μαθητών, τοποθετώντας την στο πυρήνα της διδασκαλίας, όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Μέσω άλλης έρευνας των Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers (2016) (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 10) επιχειρείται η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα δημοτικών σχολείων (n=73) της ανατολικής περιοχής της Γκάνα. Οι πολυεπίπεδες αναλύσεις αποκάλυψαν ότι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Προέκυψε ότι η προηγούμενη γνώση του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, το επαγγελματικό στάτους του πατέρα, η στήριξη εκτός σχολείου μέσω ιδιωτικών μαθημάτων, το διδακτικό υλικό και η παροχή ευκαιριών μάθησης μετά τη σχολική φοίτηση, είχαν στατιστικά σημαντικές επιπτώσεις στην επιτυχία των μαθητών. Ενώ στο επίπεδο του σχολείου διαφάνηκε ότι ο τύπος του σχολείου (ιδιωτικό-δημόσιο), ο αριθμός μαθητών ανά τάξη και η τοποθεσία του σχολείου, δεν ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Επίσης, διαφάνηκε ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή είναι πιο σημαντική αφενός από τους παράγοντες που υπάρχουν στο επίπεδο του μαθητή, και αφετέρου συγκριτικά με τις αναπτυγμένες χώρες.

Το 2017 οι Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou & Creemers (2017) μέσω πειραματικής διαχρονικής έρευνας (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 11) επισήμαναν τη σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση της Δ.Π. (Δυναμικής Προσέγγισης των Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013) έχοντας ως βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Επίσης, εγκυροποιήθηκε η προσαρμογή των διδακτικών δεξιοτήτων στα κατάλληλα στάδια μέσω της Δ.Π. Στην έρευνα αυτή επισημάνθηκε η σημαντικότητα της εστιασμένης και με χρονική διάρκεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εφόσον 21 από τους 53 εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας κατόρθωσαν να βελτιωθούν. Ιδιαίτερα όμως τονίστηκε ότι η μετακίνηση στα ανώτερα στάδια απαιτεί περισσότερο χρόνο. Στην έρευνα αυτή οι εκπαιδευτικοί δέχονταν συχνή διαμορφωτική αξιολόγηση, τα αποτελέσματα της οποίας ανατροφοδοτούσαν την επιμόρφωσή τους.

Το 2018 δημοσιεύτηκε έρευνα των Kyriakides, Creemers & Panayiotou (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 12). Στην έρευνα αυτή επιχειρείται εμπειριστατωμένη

ανάλυση τριών μαθημάτων που έχουν βιντεοσκοπηθεί. Για τον σκοπό αυτό γίνεται χρήση των χαρακτηριστικών των πέντε σταδίων, όπως αναλύονται στο Δ.Μ.Ε.Α. Έτσι, παρουσιάζεται ο τρόπος καθορισμού και το σκεπτικό του κάθε σταδίου προκειμένου να αποτυπωθούν τα παρατηρήσιμα δεδομένα. Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις αξιολογητές προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα τους από την καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώθηκε η δυνατότητα της τοποθέτησης των εκπαιδευτικών σε στάδια βάσει των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούν (οι δυο εκπαιδευτικοί ανήκουν στο στάδιο 1 και ο τρίτος ανήκει στο στάδιο 2). Αξίζει δε να αναφερθεί ότι και οι τέσσερις αξιολογητές είχαν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, έτερος στόχος της έρευνας ήταν να διαφανούν αδυναμίες των εργαλείων του μοντέλου για μελλοντικό σχεδιασμό βελτίωσης.

Επίσης, έρευνα των Kyriakides, Creemers και Charalambous (2018b) (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 13) επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση βάσει των διαφορών των εκπαιδευτικών στη σχολική αποτελεσματικότητα. Παρουσιάζονται αποτελέσματα δευτερογενών αναλύσεων δύο ερευνών (Creemers & Kyriakides, 2010a·Kyriakides & Creemers, 2009) σχετικά με την αποτελεσματικότητα σε διαφορετικές φάσεις της εκπαίδευσης (προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Ουσιαστικά, η έρευνα αυτή αναζητά την ύπαρξη διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των σχολείων όσον αφορά δυο παράγοντες των μαθητών που δεν μπορούν να αλλάξουν, δηλαδή το ΚΟΕ και το φύλο, ώστε να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της διάστασης της ποιότητας και της ισότητας. Διαφάνηκε μέσω των δευτερογενών αναλύσεων ότι στις τάξεις και στα σχολεία που προέκυψαν ότι ήταν πιο αποτελεσματικά, βάσει των επιδόσεων τους στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών, η επίδραση του ΚΟΕ των μαθητών ήταν επίσης μικρότερη. Δεν ίσχυε το ίδιο όταν λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας φύλο. Ειδικότερα, όσον αφορά τον αντίκτυπο του φύλου στην επίτευξη των μαθητών, δεν διαπιστώθηκε ότι το χάσμα μεταξύ των φύλων ήταν μικρότερο σε σχολεία ή αίθουσες διδασκαλίας που ήταν πιο αποτελεσματικές από την άποψη των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δύο διαστάσεων-της ποιότητας και της ισότητας-για την αποτύπωση της αποτελεσματικότητας, είναι απαραίτητο να ξεκαθαρίζονται ποιοι παράγοντες λαμβάνονται υπόψη για τη μέτρηση της.

Το 2019 δημοσιεύτηκε η έρευνα των Dimosthenous, Kyriakides & Panayiotou (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 14), η οποία διερευνούσε τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις τόσο του μαθησιακού περιβάλλοντος του σπιτιού όσο και των παραγόντων του εκπαιδευτικού, όπως διαμορφώνονται μέσω του Δ.Μ.Ε.Α, στην επίδοση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($n = 1444$). Προέκυψε ότι όλοι οι παράγοντες που αναπτύσσονται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συσχετίζονται με τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών, ενώ σημαντική ήταν η διαπίστωση ότι η μακροπρόθεσμη επίδραση του εκπαιδευτικού ήταν ισχυρότερη από την βραχυπρόθεσμη. Από την πλευρά της οικογένειας διαπιστώθηκε η μακροχρόνια και βραχυχρόνια επίδραση ενός μόνου παράγοντα, αυτού των εκπαιδευτικών υλικών που βρίσκονται στο σπίτι, παράγοντας που συσχετίζεται με το ΚΟΕ της οικογένειας.

Το 2020 δημοσιεύτηκε έρευνα των Kyriakides, Anthimou, Panayiotou (βλ. πίν. 4.1, έρευνα με αριθμό 15) η οποία διερευνούσε τον αντίκτυπο των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στα γνωστικά και μεταγνωστικά επιτεύγματα των μαθητών στα μαθηματικά. Η ομάδα στόχος ήταν μαθητές ($n = 924$) τετάρτης και πέμπτης δημοτικού στα σχολεία της Κύπρου. Αξιοποιώντας τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε ότι όλοι οι παράγοντες του Δ.Μ.Ε.Α. που αναπτύσσονται στο επίπεδο των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα μαθηματικά επιτεύγματα αλλά μόνο τέσσερεις, η μοντελοποίηση, αξιολόγηση, η τεχνική των ερωτήσεων και η διαχείριση της απειθαρχίας, βρέθηκαν να συσχετίζονται με δυο πτυχές της μεταγνώσης, την πρόβλεψη και την αξιολόγηση.

Στο πίνακα που ακολουθεί (βλ. πίν.4.1.) έχουν τοποθετηθεί οι προαναφερθείσες έρευνες βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.

Πίνακας 4.1.: Ενδεικτικές έρευνες διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με τη χρήση του Δ.Μ.Ε.Α.

		Έρευνες με τη χρήση του Δ.Μ.Ε.Α.											
		2008	2009	2011	2013	2014	2016	2017	2018	2019	2020		
Ερευνητικός σχεδιασμός	Συγκριτική έρευνα	1	3	4		8, 9			13				
	Μέγιστη περφόρμανς								12				
	Μετα-ανάλυση ερευνών				6								
	Πειραματική έρευνα			5					11				
	Ανυποκειμενική έρευνα	2							11		14		
	Πολυεπίπεδη έρευνα	1,2	3	5	6	7, 8, 9	10		11	12, 13	14	15	
	Παρατήρηση οδοσκαφίας	2	3	4, 5			10		11	12	14		
	Δοκίμια μαθητών	2	3	4,5		8, 9	10		13	14		15	
	Επονηματολόγιο μαθητών για ΚΟΕ						10						
	Επονηματολόγιο μαθητών για την ποιότητα διδασκαλίας					7,8	10						
Τρόπος συλλογής δεδομένων	Επονηματολόγιο εκπαιδευτικών					9							
	Επονηματολόγιο γονέων									14			

		Συνέντευξη						9											
Παράγοντες σε επίπεδο μάθητή	ΚΟΕ, Φύλο, Εθνικότητα, Προσοπικά χαρακτηριστικά	1.2	3	5				8,9	10		13	14							
		Προηγούμενη γνώση, χρόνος εκκαμψής μάθησης	1.2	3	5				9	10		13	14						
Παράγοντες σε επίπεδο μέθητή	Προσδοκίες, τρόπος σκέψης, κίνητρο	1																	
		Μεταγνώση																	
Επίδραση των παραγόντων του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα	Συναισθηματική και Κοινωνική Ανάπτυξη	1.2							6										
		Ακαδημαϊκή Ένωση	1.2	3	4,5			8	10			14							
Αιρεδύνηση της ποιότητας διδασκαλίας	Επίπεδο εκπαιδευτικού	1, 2	3	5				7, 8	10		12, 13	14							15
Αιρεδύνηση της ισότητας	Επίπεδο εκπαιδευτικού										13								
Βαθμίου Εκπαίδευσης	Προσβάθμια Εκπαίδευση	2	3	4,5				7, 8,9	10		11	12, 13	14						15
		Αυτοβιβθμια εκπαίδευση																	

01=Kyriakides (2008), 02=Kyriakides & Creemers (2008b), 03=Kyriakides & Creemers (2009), 04=Janosn, Archambault & Kyriakides (2011), 05=Antoniu & Kyriakides (2011), 06=Kyriakides, Christoforou, Charalambous (2013), 07=Kyriakides, Creemers, Panayiotou, Vanlaar, Pfeifer, Cankarj & McMahong (2014), 08= Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar, Pfeifer, Rekalidou & Bren (2014), 09=Christoforidou, Kyriakides, Antoniu & Creemers(2014), 10= Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers (2016), 11= Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou, & Creemers (2017), 12=Kyriakides, Creemers & Panayiotou (2018), 13=Kyriakides, Creemers & Charalambous (2018b), 14=Dimosthenous, Kyriakides & Panayiotou (2019), 15= Kyriakides, Anthimou & Panayiotou(2020).

Τα κριτήρια του πίνακα αποτέλεσαν και τους βασικούς άξονες ανάπτυξης των επόμενων υποκεφαλαίων. Αυτό γιατί από την ερευνητική επισκόπηση προέκυψαν πολύτιμα συμπεράσματα, τα οποία αφορούν την έρευνα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και σχετίζονται τόσο με το διερευνήσή της και τον εντοπισμό της σε διάφορα επίπεδα όσο και με την αναζήτηση εκείνου του ερευνητικού σχεδιασμού που θα προσδώσει εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Όπως φάνηκε λοιπόν η αξιοποίηση του συνόλου των παραγόντων αλλά και των διαστάσεων που υιοθετούνται από το Δ.Μ.Ε.Α για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες για τη διδακτική συμπεριφορά του. Ενώ αναδείχθηκε και η αλληλεπιδραστική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των παραγόντων και των διαστάσεων που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. (βλ. πιν. 4.1., έρευνα με αριθμό 01). Αυτή η σχέση επιτρέπει την ομαδοποίηση παραγόντων και τη δημιουργία πέντε σταδίων ιεραρχικά δομημένων ώστε οι εκπαιδευτικοί αφενός να ενημερωθούν για τις διδακτικές τους ικανότητες αφετέρου να λάβουν διαφοροποιημένη επιμόρφωση (βλ. πιν. 4.1., έρευνες με αριθμό 04,05,11). Τονίστηκε η χρησιμότητα των διαστάσεων του κάθε παράγοντα προκειμένου να προκύψει η ποιοτική πέραν της ποσοτικής προσέγγισης αυτών (βλ. πιν. 4.1., έρευνα με αριθμό 01). Σε όλες τις έρευνες διερευνήθηκε μέσω του πολυεπίπεδου σχεδιασμού η επίδραση των διδακτικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή, η οποία φάνηκε ότι είναι και μακροχρόνια (βλ. πιν. 4.1., έρευνα με αριθμό 13), με το πεδίο της μεταγνώσης να διερευνάται μόλις πρόσφατα ενώ όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού φάνηκαν να επιδρούν στην εξέλιξη των μαθητών με μικρές διαφοροποιήσεις ως προς τη σημαντικότητά τους ανάλογα με τις τάξεις παρακολούθησης των μαθητών (βλ. πιν. 4.1., έρευνα με αριθμό 03). Οι έρευνες που παρουσιάζονται στη συντριπτική τους πλειοψηφία αφορούν εκπαιδευτικούς και μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Γεγονός που αναδεικνύει το ερευνητικό κενό της διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, αναδείχθηκε η σημαντικότητα της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, υπό την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνεται (βλ. πιν. 4.1., έρευνα με αριθμό 12), έτσι ώστε η διδακτική του συμπεριφορά για κάποιους μαθητές να είναι ιδιαιτέρως καθοδηγητική ενώ για άλλους πιο ανεξάρτητη (βλ. πιν. 4.1., έρευνα με αριθμό 14) προωθώντας με τον τρόπο αυτό τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Όσον αφορά το μεθοδολογικό σχεδιασμό και τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, έχει ήδη γίνει αναφορά στο πολυεπίπεδο χαρακτηριστικό του μοντέλου, στοιχείο που προέκυψε και από την ερευνητική επισκόπηση, αναδεικνύοντας ότι αυτή η μεθοδολογική επιλογή μπορεί να ελέγξει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των επιπέδων. Αναδείχθηκε ως αξιόπιστος και έγκυρος τρόπος συλλογής δεδομένων η παρατήρηση της διδασκαλίας, ενώ πρόσφατα φάνηκε πόσο σημαντική είναι η σημασία της εμπλοκής των μαθητών στην αποτίμηση της ποιότητας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού τους (βλ. πιν. 4.1., έρευνες με αριθμό 7,8) με τη χρήση ερωτηματολογίου, επισημαίνοντας τη θετική συσχέτιση αυτών των δυο μεθοδολογικών επιλογών προκειμένου να προκύπτουν αξιόπιστα δεδομένα (βλ. πιν. 4.1., έρευνα με αριθμό 10).

Τέλος, αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά της παρούσας έρευνας, η οποία είναι πολυεπίπεδη, διερευνώντας την επίδραση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ όλες οι προαναφερθείσες έρευνες αφορούσαν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών, λαμβάνοντας όμως υπόψη και το ΚΟΕ τους αγγίζοντας με τον τρόπο αυτό την ισότητα μέσω της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας. Το γεγονός όμως ότι η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, μας υποχρεώνει να ελέγξουμε τη σχετική εργογραφία που έχει αναδειχθεί προκειμένου μέσα από αυτή την ερευνητική επισκόπηση να διαφανούν αφενός τα βήματα που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού, αφετέρου να αντιπαραβληθεί ο τρόπος πλαισίωσης της αποτελεσματικότητας με αυτόν που χρησιμοποιείται από τις έρευνες του Δ.Μ.Ε.Α.

4.2.3. Ερευνητική επισκόπηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στο ελληνικό συγκείμενο

Τα δεδομένα τα οποία μπορούν να αποτυπώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο ελληνικό συγκείμενο, λόγω απουσίας ενός επίσημου θεσμικού πλαισίου αποτίμησης της αποτελεσματικότητας, με εξαίρεση την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2019), είναι είτε μέσω ερευνών και σταχυολόγηση τέτοιου είδους ερευνών θα ακολουθήσει στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο είτε μέσω της συμμετοχής της Ελλάδας σε μαθητικούς διαγωνισμούς τύπου PISA, που εμμέσως μπορεί να διαφανεί η επίδραση των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών.

Για την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. αξίζει να γίνει ιδιαίτερος λόγος αναφοράς καθώς αποτελεί το μοναδικό επίσημο φορέα, ο οποίος μέσω ετήσιων Εκθέσεων επισημαίνει τεκμηριωμένους τρόπους βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αντλώντας στοιχεία που καταχωρίζονται σε πληροφοριακά συστήματα εθνικής κλίμακας υπαγόμενα στην εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Οι προτάσεις της κατευθύνουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας ώστε να αναπροσαρμόζει τις προτεραιότητες της. Στην τελευταία ετήσια Έκθεση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019) επισημάνθηκε η αδυναμία των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη εφαρμογή πιο σύγχρονων μορφών αξιολόγησης των μαθητών τους.

Πέραν αυτής της Έκθεσης, από την αναδίφηση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο έχει απασχολήσει την ελληνική εκπαιδευτική έρευνα εδώ και δεκαετίες (Αραβανής, 1999·Καΐλα, 1999·Λεονταρή & Κυρίδης, 1999), καθώς πλήθος ερευνών, ενδεικτικές αναφέρονται παρακάτω, επιχειρούν να σκιαγραφήσουν το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού χρησιμοποιώντας ως πηγή δεδομένων είτε τους εκπαιδευτικούς είτε πιο σπάνια τους μαθητές, διερευνώντας τις απόψεις τους. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων γίνεται κατά κύριο λόγο με τη χρήση ερωτηματολογίου που το συμπλήρωναν είτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (αυτοαξιολόγηση) είτε οι μαθητές, ενώ εντοπίστηκε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση εντύπου παρατήρησης [τύπου Flanders Interaction Analysis Category (FIAC)], και κάποιες μέσω συνεντεύξεων.

Επίσης, ως προς τη διάσταση της ισότητας διερευνάται συνήθως η παράμετρος του φύλου και της εθνικότητας, παραβλέποντας το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας ή της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, ενώ καμία έρευνα δεν διερευνά πώς οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός είναι δυνατό να ωφελήσουν την εξέλιξη των μαθητών, πόσο μάλλον όταν αυτές αποτιμώνται σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και την αρχική επίδοσή τους.

Από την ερευνητική επισκόπηση λοιπόν προκύπτει ως προς την αποτελεσματικότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και βάσει κριτηρίων που ετέθησαν από τους εκάστοτε ερευνητές ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που αγαπά τους μαθητές του, έχει θέληση και όρεξη για δουλειά, έχει υπομονή και επιμονή για την επίτευξη των καθηκόντων του, είναι θετικός στην αυτοαξιολόγηση για σκοπούς αυτοβελτίωσης, είναι επικοινωνιακός και ενθουσιώδης, έχει χιούμορ, παρουσιάζει

διδασκτικές ικανότητες και διαθέτει μια ώριμη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Παμουκτσόγλου, 2001).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα της Καδιανάκη (2008) με τη συμμετοχή 621 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και το επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Διαφάνηκε ότι η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματική όταν ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη διδασκτική διαδικασία και έχουν αναπτυχθεί σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξε και έρευνα της Νικολοπούλου (2013), η οποία τόνισε επιπροσθέτως τη σημασία της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Άλλες έρευνες επιδίωκαν είτε να αναδείξουν νέες πτυχές του ρόλου των εκπαιδευτικών για παράδειγμα ως διευκολυντών των μαθητών (Τσαγγάρη, 2011) είτε να τονίσουν τη σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Θεοχάρης, 2011), ενώ η Παπαδοπούλου (2019) επιχειρεί να διερευνήσει τη διάσταση της ποιότητας μέσα όμως από τα χαρακτηριστικά του αναδυόμενου επιμορφωτικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς στη Ελλάδα. Τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μνηθούν σε μορφές και μεθόδους επιμορφωτικών δράσεων όμοιες με αυτές που καλούνται να διδάξουν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους, διαφορετικά θα μπορέσουν με δυσκολία να ανταποκριθούν στις νέες επιταγές και προκλήσεις.

Έρευνα του Δρακόπουλου (2013) χρησιμοποίησε ως δείκτες ποιότητας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κριτήρια που σχετίζονται τόσο με τη σχολική μονάδα, όπως την υλικοτεχνική υποδομή, την ύπαρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής μονάδας, όσο και κριτήρια που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, όπως τα προσόντα και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Αξίζει να αναφερθεί και η υλοποίηση ενός ερευνητικού προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές τη σχολική χρονιά 2007-2008 (Αποστολόπουλος, 2014), με τη συμμετοχή 56 εκπαιδευτικών από 12 σχολεία της Αττικής και 146 μαθητών που φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου και στη Γ΄ Γυμνασίου δύο πειραματικών σχολείων. Σκοπός του προγράμματος ήταν η αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους, μέσω παρατήρησης, και τους μαθητές τους, μέσω ερωτηματολογίου, καθώς και η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης η οποία συνέβαλε στη βελτίωση της διδασκτικής

πρακτικής. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την αξιολόγηση της διδασκαλίας συμβαδίζουν, με τους μαθητές να είναι πιο αυστηροί στην αξιολόγησή τους. Επίσης, συνάδελφοι και μαθητές συνηγορούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοί στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας παρά στην υιοθέτηση πιο μαθητοκεντρικών μορφών διδασκαλίας.

Δίνοντας βήμα στους μαθητές, έρευνα της Κλωνάρη (2007) επιχείρησε να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Έτσι μαθητές της β΄ γυμνασίου διατύπωσαν τη γνώμη τους για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στο μάθημα της Γεωγραφίας. Αυτοί αναφέρουν ως σημαντικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών το ουσιαστικό ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, την παιδαγωγική κατάρτισή τους αλλά και τη χρήση κατάλληλων διδακτικών τεχνικών προκειμένου να εμπλέκουν και να κινητοποιούν περισσότερο τους μαθητές. Αντίστοιχη έρευνα της Τριανταφύλλου (2013) έδωσε τη δυνατότητα σε 203 μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη. Αναδείχθηκε και σε αυτή την περίπτωση η σημαντικότητα της καλής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Εύρημα που επιβεβαιώθηκε και από έρευνα της Ζαγκανίκα (2018).

Όσον αφορά τη διερεύνηση της ισότητας στο ελληνικό συγκείμενο, αναφέρεται η έρευνα του Σχοιναράκη (2012), η οποία αγγίζει περιοχές που σχετίζονται με τη μαθητική διαρροή, την επίδραση των μεταβλητών του φύλου, του επαγγέλματος και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και της επίδοσης των μαθητών στο Δημοτικό συγκριτικά με την επίδοση στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Έχουν πραγματοποιηθεί και άλλες έρευνες στο ελληνικό συγκείμενο (Hoph & Ξωχέλλης, 2003·Καδιανάκη, 2008·Καϊλα, 1999·Κωνσταντίνου, 2006·Ραντοπούλου, 2018) οι οποίες επιχειρούν να διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, εστιάζοντας σε διαφορετικές κάθε φορά οπτικές και χρησιμοποιώντας ποικίλες πηγές δεδομένων. Άξιο αναφοράς βέβαια είναι ότι όλες οι έρευνες αναδεικνύουν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις διδακτικές δεξιότητες που πρέπει να φέρει ο εκπαιδευτικός και δεν γίνεται λόγος για τη γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού, ενώ κοινή κατάληξη όλων αποτελεί η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν στο καλό κλίμα της τάξης και στις θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, αυτό που διαπιστώνεται από τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών τόσο από την βιβλιογραφική όσο και από την ερευνητική επισκόπηση είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας των διδακτικών δεξιοτήτων που αυτός χρησιμοποιεί προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικός. Υπό μια συγκριτική οπτική των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί μέσω του Δ.Μ.Ε.Α. και αυτών που έγιναν στο ελληνικό συγκείμενο διαπιστώνεται ότι στην πρώτη περίπτωση ο μεθοδολογικός σχεδιασμός ήταν κατά βάση πολυεπίπεδος –χαρακτηριστικό του μοντέλου- εκτιμώντας ότι η αποτελεσματικότητα μπορεί να αποτιμηθεί σε σχέση με την εξέλιξη του μαθητή σε γνωστικό (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016·Dimosthenous, Kyriakides & Panayiotou, 2019) συναισθηματικό (Kyriakides, Christoforou, Charalambous, 2013) και μεταγνωστικό (Kyriakides, Anthimou & Panayiotou, 2020) επίπεδο. Το δεδομένο αυτό δεν ισχύει για τις έρευνες της δεύτερης περίπτωσης εφόσον κινήθηκαν μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και δεν έλαβαν υπόψη τους την επίδρασή τους στην εξέλιξη του μαθητή.

Η μεθοδολογική διαφορά που διαπιστώνεται επιτρέπει την αναζήτηση ενός ενδεδειγμένου τρόπου προσέγγισης της αποτελεσματικότητας, περιλαμβάνοντας την αναζήτηση των κατάλληλων μέσων, διαδικασιών και μηχανισμών αξιολόγησης αλλά και των ατόμων που θα τα αξιοποιήσουν. Η προσπάθεια αυτή περιγράφεται παρακάτω.

4.3. Διαμόρφωση πλαισίου αποτίμησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Βιβλιογραφικά ως ο πιο ενδεδειγμένος και αξιόπιστος τρόπος (Douglas, 2009·kyriakides, Anthimou & Panayiotou, 2020), προβάλλεται η παρατήρηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Teddlie, Creemers, Kyriakides, Muijs & Yu, 2006) παρέχοντας ουσιαστικές πληροφορίες για τη διδασκαλία του, πληροφορίες που μπορούν να καταστούν ιδιαίτερες ωφέλιμες για τη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού του έργου (Walkington & Marder, 2014). Αυτός ο τρόπος θεωρείται κατάλληλος εφόσον η σχολική τάξη αποτελεί τον φυσικό χώρο που συνυπάρχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Ως εκ τούτου ο χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού ως αποτελεσματικός ή μη, προκύπτει από πραγματικά δεδομένα που συγκεντρώνονται από αυτή την αλληλεπίδραση.

Παρόλα αυτά δεν πρέπει να υποτιμηθεί και η άποψη που μπορούν να εκφράσουν οι κατεξοχήν αποδέκτες της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι

μαθητές. Μάλιστα ερευνητικά έχει φανεί πόσο σημαντική για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί η αξιοποίηση πολλών τρόπων συλλογής των δεδομένων με κυρίαρχο όμως τη παρατήρηση (Kyriakides, Anthimou & Panayiotou, 2020). Βέβαια αξίζει να επισημανθεί ότι τόσο οι μαθητές όσο και ο/η διενεργών/ούσα την παρατήρηση έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, οι οποίες αφορμώνται από το διαφορετικό υπόβαθρό τους, τις γνώσεις τους αλλά και τους στόχους τους (Patton, 1980, οπ. αναφ. στο van der Scheer, Bijlsma & Glas, 2019). Αυτό γιατί ο παρατηρητής δεν εμπλέκεται συναισθηματικά με τον υπό παρατήρηση εκπαιδευτικό, έχει εξοικειωθεί με τη διαδικασία της παρατήρησης και συνήθως έχει γνώση και εμπειρία στην αποτίμηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, στοιχεία που τον καθιστούν πιο αντικειμενικό σε σχέση με τη συμμετοχή των μαθητών, ενώ οι μαθητές σύμφωνα με τους Kane και Staiger (2012) λειτουργούν εντός πιο υποκειμενικών πλαισίων αναφοράς. Για το λόγο αυτό έχει υποστηριχθεί (De Jong & Westerhof, 2001·van der Scheer, Bijlsma & Glas, 2019) ότι προκειμένου να καταστούν οι απόψεις των μαθητών περί ποιοτικής διδασκαλίας του εκπαιδευτικού τους αξιόπιστες, είναι απαραίτητο η αποτίμηση να γίνεται βάσει συγκεκριμένων κάθε φορά κριτηρίων, τα οποία θα αποτυπώνονται μέσω κατάλληλων εργαλείων/εντύπων που θα περιλαμβάνουν παράγοντες, οι οποίοι θα βρίσκονται σε συνάρτηση με τους παράγοντες που αποτιμώνται μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας. Η αρχή αυτή υιοθετείται από το Δ.Μ.Ε.Α. έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η σημαντικότητα της άποψης των δεδομένων των μαθητών στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Άλλωστε, τόσο η παρατήρηση διδασκαλίας όσο και η εμπλοκή των μαθητών αποτελούν και μια μεθοδολογική επιλογή της παρούσας έρευνας για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

Εφόσον αναδείχθηκε ότι η παρατήρηση διδασκαλίας είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με αντίστοιχο ερωτηματολόγιο των μαθητών, θεωρείται ως ένας από τους πιο κατάλληλους τρόπους αποτίμησης της αποτελεσματικότητας (Berk, 2005, Goe & Croft, 2009, Hiebert & Grouws, 2007, οπ. αναφ. στον Kyriakides, Anthimou & Panayiotou, 2020), η αναζήτηση μετατοπίζεται στην εύρεση των κατάλληλων εντύπων/εργαλείων προκειμένου η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας να αποκτήσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία που της αρμόζει.

Ήδη από το 1960 έχουν δημιουργηθεί ποικίλα έντυπα παρατήρησης διδασκαλίας, όπως το The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) των

Pianta, La Paro και Hamre (2008), το The Framework for Teaching (FfT) του Danielson (Danielson, 2011), το The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) το οποίο δημιουργήθηκε από μια ομάδα ερευνητών με εμπειρία στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο (Teddle, Creemers, Kyriakides, Muijs & Yu, 2006) καθώς και τα έντυπα παρατήρησης του Δ.Μ.Ε.Α. των Creemers και Kyriakides (2008).

Βασικό κριτήριο στη δημιουργία και χρήση των κατάλληλων εντύπων αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι η περιοχή εστίασης της παρατήρησης. Αυτό γιατί πρέπει να καθοριστεί εάν το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού ή στις διδακτικές του δεξιότητες. Αυτές πάλι μπορούν να διαφοροποιηθούν σε γενικευμένες πρακτικές διδασκαλίας ή σε εξειδικευμένες ανά γνωστικό αντικείμενο πρακτικές διδασκαλίας (Kyriakides, 2007b·Χαραλάμπους, 2016).

Ο Borich, (2011b) προτείνει φακούς¹⁰ εστίασης που σχετίζονται με τις γενικευμένες πρακτικές διδασκαλίας και αναλόγως με το ποιος φακός επιλέγεται κάθε φορά, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία παρατήρησης, προκύπτουν και διαφορετικά αποτελέσματα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Εκτός όμως από την περιοχή εστίασης, ένα αξιόπιστο έντυπο παρατήρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους van de Grift, Houtveen, van den Hurk και Terpstra (2019) πρέπει να αποκαλύπτει τις δεξιότητες που δεν δείχνει πάντα ο εκπαιδευτικός αλλά δεν είναι δύσκολο για αυτόν να μάθει, οπότε «ανιχνεύονται» ώστε να φανεί με αυτόν τον τρόπο το/τα πεδίο/α βελτίωσής του.

Το Δ.Μ.Ε.Α. προκειμένου να διαμορφώσει μια ολιστική άποψη για την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού έχει διαμορφώσει διάφορα έντυπα παρατήρησης του εκπαιδευτικού – τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα- το κάθε ένα από τα οποία έχει διαφορετικό φακό εστίασης γενικευμένων πρακτικών διδασκαλίας, ενώ παράλληλα επιδιώκεται ένας ικανοποιητικός αριθμός παρατηρήσεων διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Rowan & Raudenbush, 2016). Τέλος, έρευνες (Kyriakides & Tsangalidou, 2008·Muijs et al., 2014) έχουν επιβεβαιώσει την θετική

¹⁰Οι φακοί εστίασης σύμφωνα με τον Borich, (2011b) είναι: το κλίμα της τάξης, η διαχείριση της τάξης, η σαφήνεια του μαθήματος, η ικανότητα χρήσης εκπαιδευτικών μέσων και τρόπων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, η προσήλωση του εκπαιδευτικού στο αντικείμενο διδασκαλίας του και αύξηση του διδακτικού χρόνου, εμπλοκή των μαθητών και κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο να ενισχύει ανώτερες λειτουργίες σκέψης, όπως την κριτική σκέψη, τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.

συσχέτιση των γενικευμένων πρακτικών με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο γνωστικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό τομέα.

Έχουν όμως δημιουργηθεί και εργαλεία παρατήρησης τα οποία μελετούν την ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών βάσει εξειδικευμένων πρακτικών που απαιτούν τα γνωστικά αντικείμενα όπως το Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO) για το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας ή το The Mathematical Quality of Instruction (MQI) για το μάθημα των μαθηματικών των Hill et al. (2008) ενώ η προοπτική της σύζευξης γενικευμένων και εξειδικευμένων πρακτικών διδασκαλίας ώστε με τον τρόπο αυτό να κατανοηθεί στην ολότητά του το πολύπλευρο φαινόμενο της διδασκαλίας αναδεικνύεται ως ιδανική για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού.

Προς επίρρωση, οι Charalampous, Kyriakides, Tsangalidou & Kyriakides (2015) απέδειξαν ότι η χρήση εντύπων που συνδυάζουν και τις δυο πρακτικές ερμηνεύουν μεγαλύτερο ποσοστό διακύμανσης στην επίδοση των μαθητών από ότι εάν γινόταν χρήση ενός που θα εστίαζε σε ένα μόνο είδος πρακτικών. Πόσες όμως παρατηρήσεις χρειάζονται προκειμένου να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού;

Το ερώτημα αυτό έχει απασχολήσει τους ερευνητές. Ενδεικτικά, αναφέρεται έρευνα της Praetorius και των συνεργατών της (2014, οπ. αν. στον Χαραλάμπους, 2016), στην οποία αποδεικνύεται ότι για κάποιες διαστάσεις της διδασκαλίας, όπως η διαχείριση της τάξης, αρκεί η παρατήρηση ενός μαθήματος. Για κάποιες άλλες όμως, όπως η γνωστική εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα, απαιτούνται μέχρι και εννέα παρατηρήσεις. Πολλές φορές προκειμένου να προκύψουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται δύο ή και τέσσερις παρατηρητές, ώστε ο ένας ή οι δύο να κάνουν χρήση κάποιου εργαλείου παρατήρησης γενικευμένων πρακτικών διδασκαλίας ενώ ο άλλος/άλλοι αντίστοιχου εργαλείου εξειδικευμένων πρακτικών. Αυτό που ουσιαστικά καθορίζει τον αριθμό των παρατηρήσεων εκτός από το φακό εστίασης είναι ο σκοπός για τον οποίο ο εκπαιδευτικός «μπαίνει στο μικροσκόπιο».

Η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα είναι θεμελιώδης εφόσον θέτει το πλαίσιο αποτίμησης του έργου του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πραγματοποιείται είτε προς όφελος του ίδιου μέσω πιθανής βαθμολογικής εξέλιξης ή με σκοπό τη επαγγελματική του ανάπτυξη με τα ωφελήματα στην περίπτωση αυτή να αγγίζουν εκτός από τον ίδιο και τους μαθητές του αλλά και το σχολείο. Είναι προφανές ότι όταν η παρατήρηση διδασκαλίας έχει σκοπό τη διαμορφωτική αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού, η ζημία που μπορεί να προκληθεί από μια λανθασμένη αξιολόγηση είναι ελάχιστη. Από την άλλη εάν σκοπός είναι η προαγωγή/πρόσληψη/ απομάκρυνση, τότε η παρατήρηση πρέπει να έχει εξασφαλίσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που εγγυώνται την φερεγγυότητά της. Οι Hill, Charalambous & Kraft, (2012, οπ. αν. στον Χαραλάμπους, 2016) αναφέρουν ότι για την πρώτη περίπτωση αρκεί ένας ευάριθμος αριθμός παρατηρήσεων ενώ στη δεύτερη περίπτωση απαιτείται ένας ικανοποιητικός αριθμός και όχι μόνο από έναν παρατηρητή. Ενδεικτικά, αναφέρουν την παρακολούθηση τουλάχιστον έξι μαθημάτων από πέντε παρατηρητές ταυτόχρονα, προκειμένου να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα. Ποιο πρόσωπο όμως θεωρείται κατάλληλο για να πραγματοποιήσει τις παρατηρήσεις;

Για τις παρατηρήσεις γενικευμένων πρακτικών διδασκαλίας ο αξιολογητής δεν είναι απαραίτητο να έχει σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας που παρατηρεί εφόσον αυτό δεν αποτελεί πεδίο διερεύνησης και η παρατήρηση εστιάζει σε γενικευμένες δεξιότητες διδασκαλίας. Αρκεί όμως να έχει υποβληθεί σε ένα εντατικό πρόγραμμα επιμόρφωσης χρήσης των κατάλληλων εργαλείων/εντύπων. Για τις παρατηρήσεις όμως εξειδικευμένων πρακτικών διδασκαλίας είναι απαραίτητη, εκτός από την εντατική επιμόρφωση χρήσης των εργαλείων/εντύπων, η γνωστική συνάφεια του αξιολογητή με το αντικείμενο το οποίο παρακολουθεί (Hill et al., 2012·Charalambous et al., 2015). Αν λοιπόν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποσκοπεί στη βελτίωση, πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί;

Δεδομένου του γεγονότος ότι στην παρούσα έρευνα η παρατήρηση εστίασε σε γενικευμένες πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για διαμορφωτικό σκοπό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι το Δ.Μ.Ε.Α., του οποίου τα έντυπα παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν, έχει εμβαθύνει στην αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης της διδασκαλίας δημιουργώντας ένα διαφοροποιημένο τρόπο συστηματικής και μεθοδευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο ονομάζει Δυναμική Προσέγγιση (Δ.Π.) για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών (Dynamic Integrated Approach - DIA), των Creemers, Kyriakides και Antonίου (2013). Έχει προηγηθεί πρακτική εφαρμογή αυτή της προσέγγισης στην ερευνητική επισκόπηση του παρόντος κεφαλαίου. Ουσιαστικά εάν το πρώτο στάδιο είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων, το επόμενο στάδιο σχετίζεται με τη τοποθέτησή τους στο κατάλληλο στάδιο βάσει των χαρακτηριστικών διδασκαλίας τους και τη βελτίωσή

τους, μέσω εντατικού και εστιασμένου πλαισίου επιμόρφωσης. Έρευνες των Kyriakides, Creemers και Antonίου (2009) και των Antonίου, Creemers & Kyriakides (2009) ομαδοποίησαν τα δεδομένα που συγκέντρωσαν από παρατηρήσεις διδασκαλίας εκπαιδευτικών και δημιούργησαν πέντε στάδια, τα οποία περιγράφουν τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και οι οποίες διαβαθμίζονται από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες. Στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. πίν. 4.2) αναφέρονται αναλυτικά τα στάδια με τα χαρακτηριστικά τους, όπως αυτά διαμορφώνονται από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και των αντίστοιχων διαστάσεων. Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα διαπιστώνεται ότι τα στάδια έχουν κλιμακούμενη διαβάθμιση. Αρχής γενομένης από τα χαρακτηριστικά της διδακτικής συμπεριφοράς που αρμόζει στη μετωπική διδασκαλία, ακολουθούν χαρακτηριστικά διδασκαλίας που ταιριάζουν στην άμεση διδασκαλία, στην συνέχεια στην ενεργή διδασκαλία και στα δυο τελευταία ανώτερα επίπεδα τα χαρακτηριστικά προσιδιάζουν σε κonstrουκτιβιστές προσεγγίσεις ενσωματώνοντας τη διαφοροποίηση.

Άρα, διαπιστώνεται ότι το Δ.Μ.Ε.Α. αποτελεί ένα περιεκτικό μοντέλο, ενσωματώνοντας διδακτικές προσεγγίσεις που εκκινούν από έναν δασκαλοκεντρικό τρόπο προσέγγισης της μάθησης έως τις νέες θεωρίες που προσεταιρίζονται στο κonstrουκτιβισμό, διερευνά γενικευμένες πρακτικές διδασκαλίας και επιδιώκει να διαμορφώσει την περιοχή βελτίωσης του κάθε εκπαιδευτικού εντός ρεαλιστικών πλαισίων. Έτσι, μέσω ενός στοχευμένου προγράμματος επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, επιδιώκεται η βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων, ώστε να κατέχουν όσο το δυνατόν περισσότερες διδακτικές δεξιότητες μπορούν προκειμένου να λειτουργούν προς όφελος των μαθητών τους, ακολουθώντας το παρακάτω πλαίσιο ανάπτυξης.

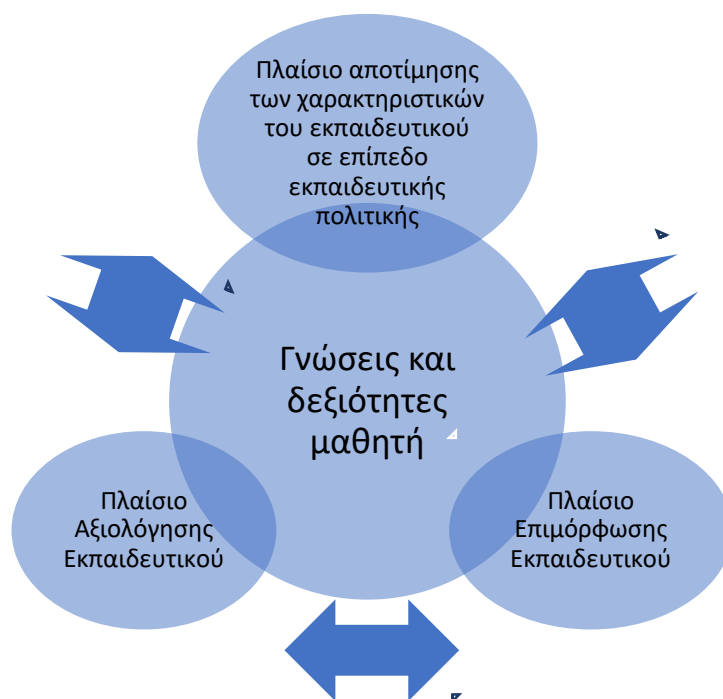
Πίνακας 4.2: Στάδια αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών των Creemers, Kyriakides και Antonίου (2013)

ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
ΓΕΝΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΕΙΔΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
1ο ΕΠΙΠΕΔΟ Διδακτικές δεξιότητες, οι οποίες παραπέμπουν στη μετωπική διδασκαλία	Συχνότητα διαχείρισης χρόνου Συχνότητα δόμησης Στάδιο διαχείρισης χρόνου Συχνότητα εφαρμογής Συχνότητα αξιολόγησης

Συχνότητα ερωτήσεων
Συχνότητα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού - μαθητών

2ο ΕΠΠΕΔΟ	Διδακτικές δεξιότητες, οι οποίες προσεγγίζουν ποιοτικές πτυχές της άμεσης διδασκαλίας	Στάδιο δόμησης Ποιότητα εφαρμογής Στάδιο ερωτήσεων Συχνότητα αλληλεπίδρασης μαθητών μεταξύ τους Εστίαση εφαρμογής Στάδιο εφαρμογής Ποιότητα ερωτήσεων
3ο ΕΠΠΕΔΟ	Διδακτικές δεξιότητες, οι οποίες προσεγγίζουν την ποιότητα της ενεργούς διδασκαλίας	Στάδιο αλληλεπίδρασης μαθητών μεταξύ τους Στάδιο αξιολόγησης Συχνότητα μοντελοποίησης διδασκαλίας Συχνότητα προσανατολισμού Εστίαση στις αλληλεπιδράσεις μαθητών Ποιότητα ανατροφοδότησης Εστίαση της τεχνικής ερωτήσεων Εστίαση στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού - μαθητών Ποιότητα δόμησης Ποιότητα αξιολόγησης
4ο ΕΠΠΕΔΟ	Διδακτικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη διάσταση της διαφοροποίησης	Διαφοροποίηση δόμησης Διαφοροποίηση στη διαχείριση του χρόνου Διαφοροποίηση ερωτήσεων Διαφοροποίηση εφαρμογής Εστίαση της αξιολόγησης Διαφοροποίηση αξιολόγησης Στάδιο της μοντελοποίησης διδασκαλίας Στάδιο προσανατολισμού
5ο ΕΠΠΕΔΟ	Διδακτικές δεξιότητες, οι οποίες παραπέμπουν σε ενεργή διδασκαλία	Ποιότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητών Διαφοροποίηση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητών Ποιότητα της αλληλεπίδρασης μαθητών Διαφοροποίηση της αλληλεπίδρασης μαθητών Εστίαση του προσανατολισμού Ποιότητα του προσανατολισμού Διαφοροποίηση του προσανατολισμού Εστίαση της μοντελοποίησης διδασκαλίας Ποιότητα της μοντελοποίησης διδασκαλίας

Κλείνοντας, επισημαίνεται η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στα διάφορα επίπεδα. Εάν λοιπόν το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, θέτει το πλαίσιο αποτίμησης του εκπαιδευτικού αλλά και επιμόρφωσής του, οριοθετώντας τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σε συνάρτηση με τα μαθησιακά οφέλη των μαθητών, τότε στο κέντρο όλων αυτών των πολιτικών, θα πρέπει να είναι η διαρκής ανάπτυξη των μαθητών. Αυτή θα πρέπει να είναι πάντα στο επίκεντρο της αναζήτησης καθώς δεν έχει κανένα όφελος η αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών και η όποια επιμόρφωσή τους εάν αυτό δεν καταλήγει ως μαθησιακό κέρδος στους μαθητές. Για να συμβεί αυτό τόσο οι ανάγκες του μαθητή όσο και ο στόχος του συστήματος αναφορικά με το ποια χαρακτηριστικά και ποιες δεξιότητες επιδιώκει μακροπρόθεσμα να αναπτύξει στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές, πρέπει να συσχετίζονται θετικά καθώς αποτελούν ουσιαστικής σημασίας παράμετροι για τη διαμόρφωση όλης της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η δυναμική και αλληλεξάρτηση που αναπτύσσεται μεταξύ των επιπέδων αποδίδεται σχηματικά παρακάτω (Σχήμα 6.)



Σχήμα 6: Αποτύπωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των επιπέδων

Βάσει όλων των ανωτέρω δημιουργείται ο προβληματισμός εάν τελικά αξίζει η εκπαιδευτική πολιτική να επενδύσει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, οπότε να στραφεί στη δημιουργία του κατάλληλου πλαισίου τόσο για τη διαμορφωτική αξιολόγησή του όσο και τη διαφοροποιημένη επιμόρφωσή του. Ο προβληματισμός αυτός επιχειρείται να απαντηθεί στο επόμενο υποκεφάλαιο.

4.4. Η αποτίμηση της επίδρασης του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών

Ενώ λοιπόν έχει υποστηριχθεί τόσο βιβλιογραφικά όσο και ερευνητικά η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού για τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών, εντούτοις η ποσοστιαία αποτύπωση της επίδρασής του έρχεται να λειτουργήσει ενισχυτικά της παραπάνω παραδοχής. Έτσι λοιπόν από έρευνες (Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers, 2014·Creemers & Kyriakides, 2008·Kyriakides & Creemers,2009·Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar, Pfeifer, Rekalidou & Bren, 2014), η επίδραση αυτή κινείται γύρω στο 15% με 20% ενώ οι Sheerens & Bosker (1997) ανεβάζουν το ποσοστό της επίδρασης του εκπαιδευτικού στη εξέλιξη του μαθητή γύρω στο 25%. Από την άλλη η επίδραση του σχολείου εκτιμάται γύρω στο 10%. Αντίστοιχα άλλες έρευνες (Aaronson, Barrow & Sander, 2007·Brandsma & Knuver, 1989·Houtveen & Van de Grift, 2007a·2007b·Houtveen, Van de Grift & Creemers, 2004) έχουν αποτιμήσει την επίδραση του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα την επίδραση των διδακτικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού εκτιμώντας ότι αυτή κινείται μεταξύ του 15% με 25%, παρέχοντας με τον τρόπο αυτό μετρήσιμα δεδομένα για τη σημαντικότητα του.

Εντούτοις παραμένει ως προβληματισμός εάν η αποτύπωση αυτής και μόνο της επίδρασης του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη του μαθητή είναι αρκετή για να πειστούν οι επαΐοντες για τη σπουδαιότητα της επίδρασης του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Για το λόγο αυτό παρακάτω διερευνάται εάν αποτελεί μια ορθολογική επιλογή η στροφή της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιωθεί συνολικά το επίπεδο της ποιότητας αλλά και της ισότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα δίνεται από στοιχεία που προκύπτουν μέσω ερευνών που χρησιμοποίησαν την ανάλυση προστιθέμενης αξίας (value-added analysis). Σε έρευνα των Chetty, Friedman και Rockoff (2014) διαφάνηκε η αξιοπιστία

των μοντέλων της προστιθέμενης αξίας για την αποτίμηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών μέσω της επίδρασης στα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ τέθηκε ως προοπτική η περαιτέρω αποτύπωση της επίδρασης των εκπαιδευτικών βάσει επιμέρους πεδίων, όπως το φύλο των μαθητών ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους.

Έτσι λοιπόν και παρά το γεγονός ότι η χρήση των αποτελεσμάτων των μαθητών για σκοπούς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τα συγκεκριμένα μοντέλα δέχθηκε έντονη κριτική από πολλούς ερευνητές (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel & Rothstein, 2012·Goe, 2007), εκτιμώντας ότι τα αποτελέσματα των μαθητών από μόνα τους δεν είναι επαρκώς αξιόπιστοι και έγκυροι δείκτες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως βάση για τη λήψη αποφάσεων ειδικά για την καριέρα τους, εντούτοις δεν μπορούν να αγνοηθούν τα αποτελέσματά τους για την επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στην εξέλιξη των μαθητών (Baker et al., 2010·Liang, 2013).

Ενώ λοιπόν η χρήση αυτών των μοντέλων μετράει ήδη περίπου 50 χρόνια (Hanushek, 1972), το ενδιαφέρον αναζωπυρώθηκε όταν έρευνα των Sanders & Rivers (1996), ανέδειξε ότι η επίδραση ενός εκπαιδευτικού επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τουλάχιστον για τα επόμενα δύο σχολικά έτη. Έκτοτε, πολλές έρευνες ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί ο εκπαιδευτικός, αγγίζοντας πολλά πεδία. Αξιοποιώντας λοιπόν τέτοιου είδους έρευνες, επιλέγεται να γίνει μια αδρομερής αναφορά στο μέγεθος και στη διάρκεια αυτής της επίδρασης, στο όφελος που προκύπτει από τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αλλά και στην οικονομική αποτίμηση της επίδρασης του εκπαιδευτικού.

Ως προς το μέγεθος της επίδρασης του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη των μαθητών προκύπτει μια διόλου ευκαταφρόνητη διαφορά μεταξύ των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών από τους λιγότερους αποτελεσματικούς. Ο Hanushek (2011) αναφέρει ότι η διαφορά ενός μαθητή που διδάσκεται από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έναντι ενός άλλου μαθητή που διδάσκεται από έναν λιγότερο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό είναι περίπου 1,5 έτος σε μαθησιακό κέρδος. Δηλαδή ενώ και οι δυο μαθητές ξεκινούν από την ίδια γνωστική αφετηρία, ο ένας μαθητής θα υπερέχει του άλλου κατά 1,5 γνωστικό έτος.

Σε έρευνα των Hanushek & Rivkin (2002) διαπιστώνεται διαφορά ενός ολόκληρου σχολικού έτους ανάμεσα σε δυο μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά και τις ίδιες δυνατότητες, όταν ο ένας διδάσκεται από εκπαιδευτικό που χαρακτηρίζεται

αποτελεσματικός ενώ ο άλλος από εκπαιδευτικό που δεν συγκεντρώνει τους αντίστοιχους παράγοντες αποτελεσματικότητας. Έρευνα των Nye, Konstantopoulos και Hedges (2004) κατέδειξε ότι η διαφορά των μαθητών που διδάσκονται από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό από τους μαθητές που διδάσκονται από εκπαιδευτικό μέσης αποτελεσματικότητας είναι 1/3 τυπικής απόκλισης για το μάθημα της γλώσσας και 1/2 τυπική απόκλιση για το μάθημα των μαθηματικών.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα των Rivers και Sanders (2002), τονίζοντας όμως την αθροιστική επίδραση του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, δυο μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά και την ίδια επίδοση, εάν διδαχθούν ο πρώτος από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και ο δεύτερος από έναν αναποτελεσματικό εκπαιδευτικό σε βάθος τριών χρόνων, θα διαφέρουν κατά 50 εκατοστημόρια στην επίδοσή τους.

Έρευνα των Konstantopoulos και Chung (2011) κατέδειξε ότι εάν δυο μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά και επίδοση στο νηπιαγωγείο, ο ένας διδαχθεί από αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς για έξι χρόνια και ο άλλος από λιγότερο αποτελεσματικούς για το ίδιο χρονικό διάστημα, η διαφορά τους στο τέλος θα είναι κατά μισή τυπική απόκλιση. Αυτό ερμηνεύεται σε μάθηση που αντιστοιχεί σε 1.25 σχολικές χρονιές εάν ληφθεί υπόψη ότι 0.1 τυπικής απόκλισης αντιστοιχεί με μάθηση που επιτυγχάνεται σε ένα τέταρτο μιας σχολικής χρονιάς.

Προκειμένου να κατανοηθεί το μέγεθος της επίδρασης βάσει της τυπικής απόκλισης, αρκεί να αναφερθεί ότι το χάσμα της επίδοσης μεταξύ των πλούσιων και φτωχών μαθητών στις Η.Π.Α. αντιστοιχεί σε 0.8-0.9 μέγεθος τυπικής απόκλισης (Strainger & Rockoff, 2010, *οπ. αν. στον Χαραλάμπους, 2015*). Ο Hanushek (2010, *οπ. αναφ. στον Χαραλάμπους, 2015*; Hanushek, 2012) σε έρευνές του επισήμανε ότι εάν αντικατασταθεί το 5%-8% των πιο αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς μέσης αποτελεσματικότητας, η χώρα θα σημειώνε σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και φυσικών επιστημών, αγγίζοντας παρόμοιες επιδόσεις χωρών που διακρίνονται σε διεθνείς έρευνες, όπως ο Καναδάς. Ο πίνακας 4.3. αποτυπώνει ενδεικτικά κάποιες έρευνες που έχουν διερευνήσει την επίδραση του εκπαιδευτικού στα γνωστικά αντικείμενα της γλωσσικής διδασκαλίας και των μαθηματικών.

Πίνακας 4.3.: Κατανομή της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (τυπικές αποκλίσεις βάσει των επιτευγμάτων των μαθητών).

ΕΡΕΥΝΑ	ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	
		ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
Rockoff (2004)	New Jersey	0.10	0.11
Nye et al. (2004)	Tennessee	0.26	0.36
Rivkin et al.(2005)	Texas	0.10	0.11
Aaronson et al. (2007)	Chicago		0.13
Kane et al. (2008)	New York	0.08	0.11
Jacob & Lefren (2008)	Midwest City	0.12	0.26
Kane & Staiger (2008)	Los Angeles	0.18	0.22
Koedel & Betts (2011)	San Diego		0.23
Rothstein (2009)	North Carolina	0.11	0.15
Hanushek & Rivkin (2010a)	Texas city		0.11
Average		0.13	0.17

Πηγή: Hanushek & Rivkin (2010a).

Άξια αναφοράς είναι και η διάρκεια της επίδρασης του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Έρευνα των Rivers και Sanders (2002) διερεύνησε τη διάρκεια αυτής της επίδρασης, επισημαίνοντας ότι μπορεί να είναι αισθητή ακόμη και τέσσερα χρόνια μετά τη σχολική χρονιά που ο μαθητής διδασκόταν από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Ο Hanushek (2010) δε, επισημαίνει ότι η επίδραση μιας σειράς αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών στην επίδοση του μαθητή είναι δύσκολο να αναστραφεί ακόμη και εάν ο ίδιος στη συνέχεια διδαχθεί από αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.

Σε ένα επόμενο επίπεδο, πλείστες έρευνες επιχειρούν να διερευνήσουν την επίδραση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Ως εκ τούτου, σε έρευνα των Hanushek & Rivkin (2010b) διαφάνηκε ότι εάν ο εκπαιδευτικός σημειώσει βελτίωση στην αποτελεσματικότητά του κατά μια τυπική απόκλιση, αυτό επιδρά στους μαθητές με αύξηση στα μαθησιακά αποτελέσματα από 0.1 έως 0.2 τυπικές αποκλίσεις στα μαθηματικά και 0.1 έως 0.3 τυπικές αποκλίσεις στη γλώσσα.

Έρευνα των Hanushek, Piopiunik και Wiederhold (2019) κατέδειξε τη σημαντικότητα της επίδρασης των εκπαιδευτικών με υψηλές γνωστικές ικανότητες στην επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι αύξηση μιας τυπικής απόκλισης στις γνωστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών επιφέρει αντίστοιχη βελτίωση 10% με 15% της τυπικής απόκλισης στην επίδοση των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται η σημαντικότητα και της γνωστικής επάρκειας των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να καταστούν πιο αποτελεσματικοί.

Ο Hanushek (2010) εμβαθύνει ακόμη περισσότερο, εξετάζοντας τις οικονομικές προεκτάσεις της επίδρασης των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Στη λογική αυτή, έρευνα των Hanushek & Rivkin (2012) επιχειρεί να αποτυπώσει την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού βάσει δυο διαστάσεων. Η πρώτη σχετίζεται με την επίδραση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στα μελλοντικά κέρδη των μαθητών τους από την εργασία τους λόγω των αυξημένων γνωστικών ικανοτήτων. Προς αυτή την κατεύθυνση πολύτιμες πληροφορίες αντλούνται από έρευνα των Chetty, Friedman & Rockoff (2011), στην οποία αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα από 18 εκατομμύρια τεστ στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και της γλώσσας την περίοδο 1989-2009 και οι φορολογικές δηλώσεις της περιόδου 1996-2010. Κατέδειξε ότι οι μαθητές που είχαν διδαχθεί σε μια τάξη από εκπαιδευτικό που ήταν κατά μια τυπική απόκλιση πιο αποτελεσματικός από το μέσο όρο αποτελεσματικότητας, είχαν κατά 1% αυξημένα εισοδήματα από τους συμμαθητές τους στην ηλικία των είκοσι οχτώ χρόνων.

Η δεύτερη αφορά έναν εναλλακτικό τρόπο εκτίμησης της παραγόμενης ζήτησης για αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, επικεντρώνοντας στην επίδραση της επίδοσης των μαθητών στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας των Η.Π.Α. Βάσει του παρακάτω πίνακα (βλ.πίν.4.4.) γίνεται πρόβλεψη για την ετήσια επίδραση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στη μελλοντική οικονομία της χώρας ανάλογα και με τον αριθμό μαθητών ανά τμήμα.

Πίνακας 4.4.:Ετήσια οικονομική αξία ενός εκπαιδευτικού λαμβάνοντας υπόψη την τυπική απόκλιση της αποτελεσματικότητας πάνω από το μέσο όρο

ΜΕΓΕΘΟΣ ΤΑΞΗΣ	$\theta=0.6$				$\theta=0.3$			
	$\sigma\tau=0.2$		$\sigma\tau=0.3$		$\sigma\tau=0.2$		$\sigma\tau=0.3$	
	$\phi=0.13$	$\phi=0.2$	$\phi=0.13$	$\phi=0.2$	$\phi=0.13$	$\phi=0.2$	$\phi=0.13$	$\phi=0.2$
5	\$60,65	\$93,57	\$91,215	\$140,92	\$106,55	\$164,74	\$160,56	\$248,858

10	\$121,3	\$187, 1	\$182,43	\$281,84	\$213,11	\$329,4 8	\$321,1 3	\$497,715
15	\$181,9	\$280, 7	\$273,64	\$422,77	\$319,66	\$494,2 2	\$481,6 9	\$746,573
20	\$242,6	\$374, 2	\$364,86	\$563,69	\$426,22	\$658,9 6	\$642,2 6	\$995,431
25	\$303,2	\$467, 8	\$456,07	\$704,61	\$532,78	\$823,7 0	\$802,8 3	\$1,244,2 8
30	\$363,9	\$561, 4	\$547,29 0	\$845,54 0	\$639,33 8	\$988,4 4	\$963,3 9	\$1,493,1

θ is the depreciation rate, σ is the standard deviation of teacher quality, and ϕ is the labour market return to one-standard-deviation higher achievement.

Πηγή: Hanushek & Rivkin (2012).

Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα του Hanushek (2010), υπολογίστηκε η προσθετική αξία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, βρίσκοντας ότι ένας εκπαιδευτικός που είναι κατά μια τυπική απόκλιση πάνω από τον μέσο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εάν διδάσκει σε μια τάξη με είκοσι μαθητές το χρόνο, συνεισφέρει στην οικονομία του τόπου περίπου 400.000 \$ ετησίως μέσω των μελλοντικών εισοδημάτων των μαθητών.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η επένδυση στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έχει πολλαπλά οφέλη τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, οπότε αποτελεί μια ορθή επιλογή από μέρους της πολιτείας η παροχή τέτοιου είδους στήριξης των εκπαιδευτικών.

4.5. Γενικά συμπεράσματα από τη θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας

Με το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της συγκεκριμένης έρευνας. Η συλλογιστική που ακολουθήθηκε για τη διάρθρωση του θεωρητικού αυτού τμήματος συνάδει απόλυτα με τις βασικές αρχές του μοντέλου του Creemers (1994) βάσει του οποίου η διερεύνηση οποιουδήποτε παράγοντα αποτελεσματικότητας επιβάλλεται να λαμβάνει υπόψη την ύπαρξη σχέσεων τόσο αλληλεπίδρασης μεταξύ των επιπέδων όσο και της ιεραρχίας, με το ανώτερο επίπεδο να θέτει κάθε φορά τις προϋποθέσεις ανάπτυξης των κατώτερων.

Υπό το πρίσμα λοιπόν αυτό, εξετάστηκε η σημαντικότητα του καθορισμού του πλαισίου αποτελεσματικότητας οποιουδήποτε εκπαιδευτικού συστήματος με άξονες την ποιότητα και την ισότητα, καταλήγοντας ότι αυτό διαμορφώνει το πλαίσιο αποτίμησης ενός αποτελεσματικού σχολείου, ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και ενός αποτελεσματικού μαθητή. Έτσι, παραγωγικά αναδείχθηκε, ως ενδιάμεσος

παράγοντας, η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη των μαθητών.

Από το συνολικό προφίλ του εκπαιδευτικού, εστίαση πραγματοποιήθηκε στις διδακτικές δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι αποτελεσματικοί έναντι των μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, καθώς αυτές σε συνάρτηση με ένα καλό γνωστικό επίπεδο από μέρους τους, αποτελούν τον ιδανικό συνδυασμό. Αν όμως στόχος του κάθε ενός εκπαιδευτικού αποτελεί η βελτίωση, στόχος που μπορεί να οφείλεται είτε σε εσωτερικό κίνητρο είτε σε εξωτερικό (π.χ. συστήματα λογοδότησης), τότε απαραίτητη αναδεικνύεται η αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του, μέσω ενός κατάλληλου πλαισίου που θα αναδεικνύει και θα αποτυπώνει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, ώστε να επέρχεται βελτίωση. Αυτό φαίνεται ότι αποτελεί σωστή επιλογή σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής εάν αναλογιστεί κανείς ότι το κέρδος της βελτίωσης των εκπαιδευτικών καταλήγει στους μαθητές και εν συνεχεία στην ίδια την κοινωνία.

Στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από το θεωρητικό μέρος η πορεία που ακολουθήθηκε στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, ώστε να διαφανούν οι προβληματισμοί και οι επιρροές για την επιλογή συγκεκριμένων κριτηρίων αποτελεσματικότητας ανά εποχή και η διαμόρφωση διαφόρων μοντέλων αποτίμησης αυτής, με τελευταίο το Δ.Μ.Ε.Α. που αποτελεί το μοντέλο αναφοράς της συγκεκριμένης έρευνας.

Αναντίλεκτα, από όλη αυτή τη παραγωγική ως προς το συλλογισμό θεωρητική πλαισίωση, προέκυψε ως συμπέρασμα ότι σαφέστατα η ιεραρχία μεταξύ των επιπέδων αποτελεί δομικό συστατικό του εκπαιδευτικού συστήματος θέτοντας το κατάλληλο πλαίσιο λειτουργίας. Εντούτοις όμως αναδείχθηκε, κυρίως μέσω της ερευνητικής επισκόπησης του Δ.Μ.Ε.Α., ότι δεν πρέπει να παραβλέπονται και οι ανάγκες των κατώτερων επιπέδων, γιατί αυτές κατ' ουσία καθορίζουν ή πρέπει να καθορίζουν τις ενέργειες των ανώτερων. Για το λόγο αυτό αξιολογείται σημαντική η αναγνώριση των αναγκών του κάθε επιπέδου, καθώς βάσει αυτής θα επέρχονται αλλαγές στα ανώτερα επίπεδα, ακολουθώντας τη λογική της ανεστραμμένης πυραμίδας. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί και το σημείο εκκίνησης της εν λόγω ερευνητικής προσπάθειας, η οποία με αφετηρία το μαθησιακό «κέρδος» του μαθητή, αποτιμά τις διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, καταλήγοντας σε προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες ξεκινούν από τα ανώτερο επίπεδο και καταλήγουν στο μαθητή. Αυτή η αλληλεπίδραση των επιπέδων αποτελεί και δομικό χαρακτηριστικό του Δ.Μ.Ε.Α.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1.Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό σηματοδοτεί την αφετηρία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, η οποία εν πολλοίς έχει στηριχθεί στο θεωρητικό τμήμα που έχει προηγηθεί στην παρούσα διδακτορική διατριβή. Απαρτίζεται από δυο υποκεφάλαια: το πρώτο αποτυπώνει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και το δεύτερο αναφέρει τον τρόπο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων επισημαίνοντας τους μεθοδολογικούς περιορισμούς της έρευνας.

Ως εκ τούτου, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί:

1. η διάσταση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των διδακτικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών τους και
2. η διάσταση της ισότητας, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του εκπαιδευτικού σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και την επίδοση των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού επιδρούν στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας;
2. Ποιες διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού κατορθώνουν να μειώσουν, ενισχύσουν ή να αφήσουν ανεπηρέαστη την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών στη γνωστική τους εξέλιξη;

5.2. Η μεθοδολογία της έρευνας

5.2.1. Η σημασία της διενέργειας του συγκεκριμένου τύπου έρευνας

Καθοριστικός παράγοντας για το μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας αποτελεί ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τίθενται από τον κάθε ερευνητή, οπότε και υιοθετείται ποιοτικός, ποσοτικός ή μεικτός τρόπος προσέγγισης (Creswell, 2014). Για την επίτευξη των σχεδιαζόμενων στόχων της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε ποσοτικός ερευνητικός σχεδιασμός. Δεν θα μπορούσε να επιλεγεί άλλος τρόπος π.χ. ποιοτικός ή μεικτός, καθότι η παρούσα έρευνα εστιάζει στη συλλογή αριθμητικών δεδομένων μέσω διαφόρων εντύπων, το δείγμα της έρευνας είναι σχετικά

μεγάλο (697 μαθητές και 21 εκπαιδευτικοί) και αξιοποιούνται κατά κύριο λόγο στατιστικές αναλύσεις, οι οποίες μπορούν να υποστηριχθούν μόνο μέσα από ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων. Αντίθετα οι ποιοτικές προσεγγίσεις ενδείκνυνται για μικρότερο δείγμα, αξιοποιώντας άλλες προσεγγίσεις στην ανάλυση των δεδομένων (π.χ. θεματική ή ανάλυση περιεχομένου) (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Αναλυτικότερα, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ένας τρόπος συλλογής των δεδομένων η παρατήρηση της διδασκαλίας, με τη χρήση τριών εγκυροποιημένων εντύπων παρατήρησης του Δ.Μ.Ε.Α., τα οποία εστίαζαν σε συγκεκριμένους κάθε φορά παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως ορίζονται από το μοντέλο. Η καταγραφή των παραγόντων ήταν κωδικοποιημένη και ποσοτικοποιούσε τα δεδομένα. Έχει ήδη αναφερθεί (κεφ. 4) η σημαντικότητα της αξιοποίησης της παρατήρησης με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων εντύπων στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει διαφορετικό τύπο παρατήρησης π.χ. εθνογραφική (Cohen, Manion & Morrison, 2008) καθώς δεν θα προέκυπταν μετρήσιμα δεδομένα, απαραίτητα για την αποτύπωση του βαθμού επίδρασης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Ο ερευνητής που επιλέγει την παρατήρηση ως μέθοδο συλλογής δεδομένων έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το ρόλο του, ο οποίος διαμορφώνεται βάσει της εμπλοκής του στη ροή της τάξης. Ως εκ τούτου, βάσει και της ταξινόμησης του ρόλου του παρατηρητή από τον Gold (1958), όπως αναφέρεται στον Takyi (2015, σελ. 865-869), ο παρατηρητής μπορεί να λάβει διάφορες μορφές ανάλογα με τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία και τη γνωστοποίηση του λόγου της επίσκεψης του στο περιβάλλον της τάξης. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ο μοναδικός ρόλος που ικανοποιεί το σχεδιασμό της είναι ο ρόλος του παρατηρητή ως συμμετέχοντα, αυτού δηλαδή που έχει γνωστοποιήσει την ιδιότητα του, βρίσκεται εντός του πλαισίου της τάξης ως παρουσία αλλά εντούτοις δεν λαμβάνει μέρος στις δραστηριότητες επειδή προέχει η λεπτομερής συστηματική καταγραφή των εντύπων παρατήρησης που έχουν διαμορφωθεί από το Δ.Μ.Ε.Α. Δεν θα μπορούσε να επιλεγεί άλλος ρόλος πέραν από αυτόν, καθώς η οποιαδήποτε εμπλοκή του παρατηρητή στη φυσική ροή της τάξης, θα καθιστούσε αδύνατη την καταγραφή των δεδομένων μέσω των εντύπων παρατήρησης, επειδή αυτά απαιτούσαν ταχύτητα κατά τη συμπλήρωση και ευθυκρισία. Από την άλλη είναι προφανές ότι δεν θα μπορούσε να μη γνωστοποιηθεί η ιδιότητα του παρατηρητή, διότι η απόκρυψη της ταυτότητας έρχεται σε αντίθεση με τη δεοντολογική απαίτηση

της συνειδητής συναίνεσης των παρατηρούμενων, θέτοντας ζητήματα ηθικής δεοντολογίας.

Εκτός από την παρατήρηση της διδασκαλίας και τη χρήση των εντύπων, αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο οι μαθητές αποτιμούσαν τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Το ερωτηματολόγιο είχε σχηματιστεί σε απόλυτη συνάρτηση με τους παράγοντες που διερευνούσαν τα έντυπα παρατήρησης. Παράλληλα, η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή εκτός από το γεγονός ότι αποτελούσε έναν επιπρόσθετο τρόπο συλλογής δεδομένων για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έδινε συνάμα και τη δυνατότητα να ακουσθεί «η φωνή» των μαθητών για τον εκπαιδευτικό της τάξης τους, του οποίου το διδακτικό προφίλ το γνώριζαν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό.

Μέσω του εν λόγω ερευνητικού σχεδιασμού επιτυγχάνεται η τριγωνοποίηση, χαρακτηριστικό του οποίου είναι ότι συνδυάζει τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η σημαντικότητα αυτού του είδους της τριγωνοποίησης που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, με τη χρήση δηλαδή διαφορετικών οργάνων για την αποτίμηση των παραγόντων της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκε και από αντίστοιχη έρευνα των Azigwe et al. (2016) όπου διαπιστώθηκε ότι η μεθοδολογική αυτή επιλογή οδηγεί στην επίτευξη έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων.

Η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων καθόρισε επίσης και την υιοθέτηση διαχρονικού τύπου έρευνας, εφόσον οι παρατηρήσεις διδασκαλίας με τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων πραγματοποιούνται περισσότερες από μια φορές στον ίδιο εκπαιδευτικό. Δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί συγχρονικός τύπος έρευνας, χαρακτηριστικό του οποίου είναι η συγκέντρωση δεδομένων με μια μόνο μέτρηση, εφόσον τα εργαλεία καταγραφής της διδακτικής συμπεριφοράς του κάθε εκπαιδευτικού ήταν δυο (το τρίτο συμπληρώνεται με την ολοκλήρωση της παρατήρησης). Ούτε όμως μπορούσε να γίνει πειραματικός σχεδιασμός εφόσον στα ερευνητικά ερωτήματα δεν αναζητούνταν η επίδραση ενός παράγοντα συγκριτικά με έναν άλλο.

5.2.2. Δείγμα έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2016-2017 στο νομό Φθιώτιδας. Ο σκοπός της έρευνας ήταν αυτός που καθόρισε την επιλογή της τάξης που εστίασε η συγκεκριμένη έρευνα, γ' γυμνασίου, καθότι εκτιμήθηκε ότι η συγκεκριμένη τάξη

βρίσκεται στο μέσο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέχοντας από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, στις οποίες πιθανόν να εντοπιζόταν εμμέσως επίδραση των πρωθύστερων εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) στην επίδοση των μαθητών. Ενώ και οι μαθητές έχουν πλέον προσαρμοστεί στον τρόπο λειτουργίας αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης (π.χ. συχνή εναλλαγή εκπαιδευτικών ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο) αλλά και οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας εφόσον «δεν πιέζονται» από τον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό του Λυκείου.

Επιπλέον, λήφθηκε υπόψη ότι στο γυμνάσιο, λόγω υποχρεωτικότητας φοίτησης, συμμετέχει το σύνολο του μαθητικού δυναμικού, άρα μαθητές διαφορετικών γνωστικών επιπέδων, κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Εφόσον ολοκληρώσουν την υποχρεωτική φοίτησή τους, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους επιλέγοντας τύπο σχολείου της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικό – Επαγγελματικό). Άρα η γ' γυμνασίου σηματοδοτεί το τελείωμα της υποχρεωτικής φοίτησης των μαθητών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, η επιλογή του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, δηλαδή της νεοελληνικής γλώσσας, έγινε εξαιτίας της γνωστικής εγγύτητας με το αντικείμενο διδασκαλίας της διενεργούσας τη συγκεκριμένη έρευνα αλλά και λόγω της πρόθεσης να διαφανεί εμμέσως η ικανότητα των μαθητών στην ανταπόκριση σε δοκίμια που αποτυπώνουν τον γλωσσικό εγγραμματισμό με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 697 μαθητές της γ' γυμνασίου σε σύνολο 1384 μαθητών/τριών της γ' γυμνασίου του νομού, δηλαδή ποσοστό συμμετοχής του 50,4% του μαθητικού δυναμικού. Το ποσοστό των αγοριών από τους συμμετέχοντες μαθητές ήταν 49,9% και το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών ήταν 50,1% (βλ. πίν. 5.1). Το στατιστικό κριτήριο chi square δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες μαθητές και στο σύνολο των μαθητών ως προς το φύλο [$\chi^2 (1)=,651, p=0,420$]. Ο πίνακας που ακολουθεί (βλ. πίν. 5.1) παρέχει λεπτομέρειες αναφορικά με τους συμμετέχοντες μαθητές.

Πίνακας 5.1.: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των μαθητών

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	
ΦΥΛΟ	
ΑΓΟΡΙΑ 49,9%	ΚΟΡΙΤΣΙΑ 50,1%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ:	
ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ: 8 ΣΧΟΛΕΙΑ (44%)	ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ: 10 ΣΧΟΛΕΙΑ (56%)
ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
48,13% ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	51,87% ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ

Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν 21 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά δίδασκαν το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στη γ' γυμνασίου, στους συμμετέχοντες μαθητές. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (βλ. πίν. 5.2).

Πίνακας 5.2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	
ΦΥΛΟ	
ΑΝΔΡΕΣ: 3 (14%)	ΓΥΝΑΙΚΕΣ: 18 (86%)
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:	
10 ΕΩΣ 20 ΕΤΗ: 10 ΕΚΠ/ΚΟΙ (48%)	20 ΧΡΟΝΙΑ ΚΑΙ ΑΝΩ: 11 ΕΚΠ/ΚΟΙ (52%)
ΚΑΤΟΧΟΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ	
2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΕΧΟΥΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΙΤΛΟ (10%)	19 ΔΕΝ ΚΑΤΕΧΟΥΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΙΤΛΟ (90%)
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	
ΣΕ ΈΝΑ ΤΜΗΜΑ: 9 ΕΚΠ/ΚΟΙ (43%)	ΣΕ ΔΥΟ ΤΜΗΜΑΤΑ: 12 ΕΚΠ/ΚΟΙ (57%)

5.2.3. Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας

Το πρώτο βήμα πριν την υλοποίηση της έρευνας ήταν να χορηγηθεί η σχετική άδεια για τη διεξαγωγή της από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Για τον λόγο αυτό κατατέθηκε σχετικός φάκελος και δόθηκε η έγκριση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) μέσω του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Η έγκριση αυτή απεστάλη στις σχολικές μονάδες και στους σχολικούς συμβούλους των φιλολόγων του νομού για ενημέρωση.

Ειδικότερα, η έρευνα διεξήχθη σε επτά φάσεις, οι οποίες αναπτύσσονται αναλυτικά ακολούθως.

5.2.3.1. Πρώτη φάση: Ανάπτυξη γνωστικών δοκιμίων των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και εξοικείωση με τα έντυπα παρατήρησης

Το διάστημα μεταξύ Απριλίου – Ιουνίου 2016 αναπτύχθηκαν τα γνωστικά δοκίμια των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και επιδιώχθηκε η εξοικείωση με τα έντυπα παρατήρησης. Για τον σχηματισμό των διαγνωστικών δοκιμίων μελετήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας της β΄ γυμνασίου. Η μελέτη του προγράμματος σπουδών της συγκεκριμένης τάξης έγινε προκειμένου να δημιουργηθεί το αρχικό δοκίμιο των μαθητών, το οποίο θα διερευνούσε το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών σε ύλη το περιεχόμενο της οποίας ήταν προαπαιτούμενη προκειμένου να παρακολουθήσουν τη γ΄ γυμνασίου. Για το λόγο αυτό διαμορφώθηκε ένας συγκεκριμένος πίνακας ομαδοποίησης ερωτημάτων (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄, βλ. πίν. 1*) βάσει του οποίου θα σχηματίζονταν τα ερωτήματα προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι καλύπτεται αφενός η διδασκόμενη ύλη και αφετέρου το είδος των ερωτημάτων. Τα ερωτήματα σχηματίστηκαν στη βάση τριών αξόνων. Αποτελούνταν από ερωτήσεις εμπέδωσης της ύλης (ανάκλησης γνώσεων), ερωτήσεις κριτικής σκέψης και αναγνωστικής ικανότητας (κατανόηση κειμένου) και τέλος ερωτήσεις με σκοπό να διαφανεί ο ορθός γλωσσικός εγγραμματισμός (παραγωγή κειμένου).

Για το σχηματισμό των τελικών δοκιμίων μελετήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας της γ΄ γυμνασίου και διαμορφώθηκε αντίστοιχος πίνακας (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄, βλ. πίν. 2*) με αυτόν του διαγνωστικού δοκιμίου για τον σχηματισμό των ερωτημάτων. Συγχρόνως, για το σχηματισμό των ερωτήσεων των δοκιμίων επιχειρήθηκε να πληρείται η προϋπόθεση της κλιμακούμενης δυσκολίας.

Επίσης, το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα η διενεργούσα την έρευνα σε μια προσπάθεια να εντυφώσει στη διαδικασία της παρατήρησης της διδασκαλίας με τη χρήση των εντύπων αξιολόγησης, κρίθηκε απαραίτητο να προηγηθεί των παρατηρήσεων μια πιλοτική φάση. Ως εκ τούτου, δόθηκε σχετική καθοδήγηση από υποστηρικτική ομάδα του Πανεπιστημίου Κύπρου τόσο υπό τη μορφή σεμιναρίου όσο και μέσω πρακτικής εξάσκησης με την παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων και την άμεση ανατροφοδότηση στη συμπλήρωση των εντύπων παρατήρησης. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν και έξι δια ζώσης παρατηρήσεις διδασκαλίας, προκειμένου αφενός να γίνει εξάσκηση στη συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου in vivo, αφετέρου να εντοπιστούν πιθανές δυσκολίες. Αξίζει δε να επισημανθεί ότι και μετά την πιλοτική αυτή φάση παρατήρησης, υπήρχε καθοδήγηση καθόλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων διδασκαλίας από την υποστηρικτική ομάδα για σχετικές δυσκολίες καταγραφής των διδακτικών ενεργειών των εκπαιδευτικών.

5.2.3.2. Δεύτερη φάση: Ενημέρωση σχολικών συμβούλων, διευθυντών σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών και πρώτη φάση αξιολόγησης των πιλοτικών δοκιμίων των μαθητών

Το Σεπτέμβριο του 2016 και εφόσον είχε εγκριθεί η διεξαγωγή της έρευνας από το Ι.Ε.Π., πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τις σχολικές συμβούλους της ειδικότητας των φιλολόγων του νομού προκειμένου να ενημερωθούν για το σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία διεξαγωγής της. Επίσης, προτού χορηγηθούν τα ανωτέρω δοκίμια για πιλοτική χρήση, δόθηκαν στις δυο σχολικές συμβούλους φιλολόγων και σε 4 φιλολόγους που δίδασκαν τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να ελέγξουν εάν τα δοκίμια κάλυπταν τη διδαχθείσα ύλη, ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας και γενικά εάν ανταποκρίνονταν στη μαθησιακή ηλικία των μαθητών της γ' γυμνασίου. Η ανατροφοδότηση ήταν θετική.

Στη συνέχεια, ακολούθησε ενημερωτική συνάντηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων των γυμνασίων και τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν το μάθημα, προκειμένου να λάβουν γνώση για το σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία διεξαγωγής της. Στην αρχή, οι εκπαιδευτικοί ήταν διστακτικοί με την παρατήρηση διδασκαλίας και για αυτό αποσαφηνίστηκε ότι δεν θα γινόταν καμία αναφορά στο όνομά τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι υπήρχε μια μερίδα εκπαιδευτικών που ήταν θετικοί απέναντι στην παρατήρηση, τονίζοντας ότι αποτελεί μια ευκαιρία για αυτούς να ανατροφοδοτηθούν για την ποιότητα της διδασκαλίας τους αλλά και για να αναδείξουν τις ικανότητές τους.

Μετά την εκδήλωση ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, έγινε μια επιλογή σε αυτούς που θα εφάρμοζαν πιλοτικά τα διαγνωστικά δοκίμια και σε αυτούς που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Για την πιλοτική εφαρμογή του τελικού δοκιμίου των μαθητών ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων κάποιων Λυκείων με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στην α' λυκείου, προκειμένου να χορηγηθεί στους μαθητές τους, καθότι ήταν οι πλέον κατάλληλοι να τα συμπληρώσουν λόγω ολοκλήρωσης της ύλης της γ' γυμνασίου.

Στη συνέχεια, η διενεργούσα την έρευνα χορήγησε στους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν το Έντυπο Συγκατάθεσης των Γονέων των μαθητών/τριών (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ*

B'). Οι γονείς στην πλειοψηφία τους ανταποκρίθηκαν θετικά για τη συμμετοχή των παιδιών τους στη συγκεκριμένη έρευνα. Εξαίρεση αποτέλεσε η περίπτωση μιας εκπαιδευτικού, η οποία ενώ είχε εκφράσει την επιθυμία συμμετοχής στην έρευνα, εντούτοις αυτό δεν επετεύχθη, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων των μαθητών των τάξεων της δεν έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας με τη συμμετοχή των παιδιών τους.

5.2.3.3. Τρίτη φάση: Πιλοτική εφαρμογή των δυο γνωστικών δοκιμών νεοελληνικής γλώσσας (δεύτερη φάση αξιολόγησης των πιλοτικών δοκιμών)

Στα μέσα Σεπτεμβρίου του 2016 πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή των δύο γνωστικών δοκιμών προκειμένου να προβλεφθούν ασάφειες και τυχόν άλλες παραλείψεις ή/και δυσκολίες. Τα πιλοτικά διαγνωστικά χορηγήθηκαν σε μαθητές της γ' γυμνασίου (v= 92) και τα τελικά δοκίμια σε μαθητές της α' λυκείου (v=128). Αξίζει να σημειωθεί ότι ειδικά για τα πιλοτικά τελικά δοκίμια οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ζήτησαν από τη διενεργούσα την έρευνα, αφού τα διορθώσει, να τους δοθεί έντυπη περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών που είχαν συμμετάσχει, προκειμένου να σχηματίσουν μια εικόνα της προηγούμενης γνώσης τους. Ενέργεια που πραγματοποιήθηκε, παραδίδοντας περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών τόσο ανά ερώτημα (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'*) όσο και ανά άξονα ερωτήσεων βάσει του πίνακα προδιαγραφών (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ'*).

Εφόσον λήφθηκαν υπόψη τα αποτελέσματα των πιλοτικών δοκιμών και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή τη φάση, διαμορφώθηκε το οριστικό διαγνωστικό (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε'*) και τελικό δοκίμιο (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ'*) των μαθητών/τριών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

5.2.3.4. Τέταρτη φάση: Χορήγηση διαγνωστικού δοκιμίου νεοελληνικής γλώσσας στους μαθητές

Η χορήγηση του γραπτού διαγνωστικού δοκιμίου (pre-test) στους μαθητές πραγματοποιήθηκε στις αρχές Οκτωβρίου 2016 με σκοπό να μετρήσει την αρχική επίδοσή τους στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

5.2.3.5. Πέμπτη φάση: Διενέργεια παρατηρήσεων διδασκαλίας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών

Το διάστημα από αρχές Νοεμβρίου του 2016 έως τέλη Απριλίου του 2017 πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις διδασκαλίας για τον κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό. Για τις παρατηρήσεις διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν τρία έντυπα παρατήρησης [δύο χαμηλού συμπερασμού (low-inference)(ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ' και Η') και ένα υψηλού συμπερασμού (high-inference) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ')], τα οποία σχηματίστηκαν και εγκυροποιήθηκαν από έρευνες που χρησιμοποιούν το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2008). Στόχος ήταν να πραγματοποιηθούν για τον κάθε εκπαιδευτικό τρεις παρατηρήσεις διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας τα έντυπα παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού (low-inference) του Δ.Μ.Ε.Α. Στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που είχαν δυο τμήματα, πραγματοποιήθηκαν δυο παρατηρήσεις ανά τμήμα. Το τρίτο έντυπο (High-inference) χρησιμοποιούνταν στο τέλος κάθε παρατήρησης. Η διάρκεια της παρατήρησης ήταν συνήθως μιας διδακτικής περιόδου των 45 λεπτών περίπου (η διάρκεια του μαθήματος μεταβάλλεται καθώς οι πέντε πρώτες ώρες είναι 45λεπτες ενώ οι υπόλοιπες 40λεπτες). Σε κάποιες περιπτώσεις παρατήρησης το μάθημα κάλυπτε δυο ώρες την ίδια ημέρα, οπότε σημειώθηκε μια παρατήρηση με διάρκεια περίπου 90 λεπτά. Ειδικότερα, σημειώθηκαν συνολικά 79 παρατηρήσεις διδασκαλίας από τις οποίες στις 37 έγινε χρήση του εντύπου καταγραφής των πέντε παραγόντων, ενώ στις υπόλοιπες 42 έγινε χρήση του εντύπου καταγραφής του μαθησιακού περιβάλλοντος. Στόχος ήταν να συγκεντρωθούν δεδομένα από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών με τη χρήση όλων των εντύπων παρατήρησης, το οποίο κατέστη εφικτό.

Προτού πραγματοποιηθεί όμως η όποια παρατήρηση, επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ένα πρωτόκολλο ενεργειών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρατήρηση. Αναλυτικότερα, πριν την παρατήρηση είχε διαμορφωθεί το πλάνο της τάξης, είχαν δοθεί κωδικοί στους μαθητές και ο εκπαιδευτικός είχε αναφέρει τους διδακτικούς στόχους του μαθήματός τους όπως και το προφίλ των μαθητών(επίδοση, καταγωγή, μαθησιακές δυσκολίες). Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, εφόσον η διενεργούσα την παρατήρηση συστήνονταν στους μαθητές, επέλεγε να καθίσει εκτός πεδίου δράσης (πίσω από τα θρανία των μαθητών) ώστε να καταγράφει ανεμπόδιστα τις παρατηρήσεις και παράλληλα να μην διαταράσσει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Με το τέλος της διδακτικής ώρας, ευχαριστούσε τους μαθητές και τον/την εκπαιδευτικό που της επέτρεψαν να παραβρίσκεται στη μαθησιακή διαδικασία και

αποχωρούσε διακριτικά. Αμέσως μετά, συζητούσε με τον/την εκπαιδευτικό για την πορεία του μαθήματος, τυχόν προβλήματα που προέκυψαν, την ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού από την πορεία του μαθήματος και την επίτευξη των στόχων που είχε θέσει, παρέχοντάς του/της ανατροφοδότηση. Μετά την αποχώρηση και από το σχολείο συμπληρωνόταν άμεσα το έντυπο παρατήρησης υψηλού συμπερασμού (High-Inference).

5.2.3.6. Έκτη φάση: Χορήγηση ερωτηματολογίου στους μαθητές

Τέλη Απριλίου με αρχές Μαΐου του 2017 χορηγήθηκε στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ερωτηματολόγιο (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'*), το οποίο αποτελούνταν από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος επιχειρούσε να διερευνήσει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (ΚΟΕ), ενώ το δεύτερο αξιολογούσε την ποιότητα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Το ερωτηματολόγιο έχει δημιουργηθεί, εγκυροποιηθεί και χρησιμοποιηθεί από το Δ.Μ.Ε.Α.

5.2.3.7. Εβδομη φάση: Χορήγηση τελικού δοκιμίου νεοελληνικής γλώσσας τους μαθητές

Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς 2016-2017 χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες μαθητές το τελικό δοκίμιο στο γνωστικό αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας (post-test) με σκοπό να μετρηθεί η τελική επίδοσή τους στη γ' γυμνασίου. Ο πίνακας 5.3. που ακολουθεί περιγράφει συνοπτικά τις φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.

Πίνακας 5.3: Φάσεις Διεξαγωγής έρευνας

Φάσεις Διεξαγωγής έρευνας		
A/A	Χρονική Περίοδος	Ενέργειες
1.	Απρίλιος- Ιούνιος 2016	Ανάπτυξη γνωστικών δοκιμίων των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και εξοικείωση με τα έντυπα παρατήρησης
2.	Αρχές Σεπτεμβρίου 2016	Ενημέρωση σχολικών συμβούλων, διευθυντών σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών/τριών
3.	Μέσα Σεπτεμβρίου 2016	Πιλοτική εφαρμογή των δυο γνωστικών δοκιμίων νεοελληνικής γλώσσας (διαγνωστικού και τελικού δοκιμίου)
4.	Αρχές Οκτωβρίου 2016	Χορήγηση διαγνωστικού δοκιμίου νεοελληνικής γλώσσας στους μαθητές
5.	Αρχές Νοεμβρίου 2016 - τέλος Απριλίου 2017	Διεξαγωγή παρατηρήσεων διδασκαλίας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών

6.	Τέλος Απριλίου έως το Μάιο 2017	Χορήγηση ερωτηματολογίου στους μαθητές
7.	Τέλος της σχολικής χρονιάς 2016-2017	Χορήγηση τελικού δοκιμίου νεοελληνικής γλώσσας στους μαθητές

5.3. Μεταβλητές Έρευνας και έντυπα συλλογής δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και τα έντυπα που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των δεδομένων της έρευνας. Αναλύονται οι εξής μεταβλητές:

1. τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας,
2. οι επεξηγηματικές μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή και
3. οι αντίστοιχες μεταβλητές στο επίπεδο του εκπαιδευτικού.

5.3.1. Μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

Στη συγκριμένη έρευνα, για τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας χορηγήθηκαν δυο γραπτά δοκίμια στους ίδιους μαθητές της γ' γυμνασίου αλλά σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές, ένα στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2016-2017 και ένα στο τέλος.

5.3.2. Επεξηγηματικές μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή

Στο σημείο αυτό θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις επεξηγηματικές μεταβλητές, οι οποίες εδράζονται στο επίπεδο του μαθητή. Αυτές σχετίζονται με την ετοιμότητα των μαθητών, όπως αυτή προκύπτει από την αρχική επίδοσή τους, και χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος όπως αυτά αποτυπώνονται μέσω του ΚΟΕ. Ειδικότερα, ο ΚΟΕ διερευνάται μέσω της κοινωνικής θέσης του επαγγέλματος των γονέων των μαθητών, της κατοχής αντικειμένων, του μαθησιακού περιβάλλοντος της οικογένειας και του πολιτιστικού υποβάθρου της οικογένειας. Η ηλικία δεν ρωτήθηκε καθώς η ομάδα στόχος ήταν μαθητές της γ' γυμνασίου και είχαν όλοι περίπου την ίδια ηλικία. Οι σχετικές πληροφορίες συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο χορηγήθηκε στους μαθητές του δείγματος το χρονικό διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2017.

Ενώ η αρχική επίδοση των μαθητών, αποτυπώθηκε μέσω του διαγνωστικού δοκιμίου των μαθητών. Τόσο η αρχική επίδοση όσο και το ΚΟΕ των μαθητών εκλαμβάνονται ως μεταβλητές που σχετίζονται με το υπόβαθρο των μαθητών.

5.3.3. Επεξηγηματικές μεταβλητές στο επίπεδο της τάξης: Οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

Προκειμένου να διερευνηθεί η ποιότητα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις διδασκαλίας χρησιμοποιώντας τρία έντυπα παρατήρησης του εκπαιδευτικού και το ερωτηματολόγιο των μαθητών, εργαλεία που δημιουργήθηκαν από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας των (Creemers & Kyriakides, 2008) και τα οποία έχουν εγκυροποιηθεί από πλείστες έρευνες (βλ. κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους).

Ειδικότερα, για τις παρατηρήσεις διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν δυο έντυπα χαμηλού συμπερασμού (low-inference) και ένα έντυπο υψηλού συμπερασμού (high-inference). Στο πρώτο έντυπο παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού (Low-Inference) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ'), το οποίο δημιουργήθηκε από το Δ.Μ.Ε.Α., αξιολογήθηκαν πέντε παράγοντες του μοντέλου, οι οποίοι αναπτύσσονται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Αυτοί είναι ο προσανατολισμός, η δόμηση, η εφαρμογή, η μοντελοποίηση διδασκαλίας και οι τεχνικές ερωτήσεων. Αυτοί αποτιμήθηκαν βάσει των πέντε διαστάσεων του Δ.Μ.Ε.Α. δηλαδή τη συχνότητα, τη διάρκεια, την εστίαση, την ποιότητα και τη διαφοροποίηση. Στο συγκεκριμένο έντυπο, ο παρατηρητής καλείται να αντιληφθεί το είδος της κάθε δραστηριότητας που παρακολουθεί προκειμένου να την καταχωρίσει σε μια από τις πέντε κατηγορίες. Καταγράφει τη διαδοχή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού αριθμητικά, αποτυπώνει το χρόνο σε δευτερόλεπτα που χρειάστηκε για την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας, σημειώνει την όποια διαφοροποίηση που εντοπίστηκε σε δραστηριότητα του εκπαιδευτικού ενώ εκτός από αυτά τα χαρακτηριστικά που αφορούν όλους τους παράγοντες, υπάρχουν επιμέρους παράμετροι για τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά, που καθορίζονται από τις υπόλοιπες διαστάσεις.

Το δεύτερο έντυπο παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού (Low-Inference) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η') του Δ.Μ.Ε.Α. αφορά τη διερεύνηση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης, όπως καθορίζεται από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή, των μαθητών μεταξύ τους, τη διαχείριση της σχολικής τάξης αλλά και τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Βάσει 17 κωδικών των σημείων παρατήρησης,

καταγράφεται χρονικά (κάθε 10 δευτερόλεπτα) το είδος της αλληλεπίδρασης. Πριν την παρατήρηση, η διενεργούσα την έρευνα έχοντας υπόψη το πλάνο της τάξης, αποτυπώνει τη θέση του κάθε μαθητή σημειώνοντας τον αριθμό που αυτός κατέχει από το μαθητολόγιο.

Τέλος, με τη λήξη κάθε παρατήρησης η ερευνήτρια συμπληρώνει το τρίτο έντυπο παρατήρησης υψηλού συμπερασμού (High-Inference)(*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ'*) του Δ.Μ.Ε.Α. Στο έντυπο αυτό αξιολογούνται οι πέντε παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού βάσει των πέντε διαστάσεων, αλλά και το περιβάλλον μάθησης (αλληλεπιδράσεις, διαχείριση τάξης και χρόνου). Αυτό αποτελείται από 40 αξιολογήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τους παράγοντες του Δ.Μ.Ε.Α. και αναπτύσσονται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Η βαθμολόγηση γίνεται με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, η οποία δηλώνει εάν παρατηρήθηκε η συμπεριφορά σε ελάχιστο βαθμό (1 στην κλίμακα Likert) έως τον μέγιστο βαθμό (5 στην κλίμακα Likert).

Το επόμενο όργανο μέτρησης αφορούσε τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου των μαθητών (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι'*), το οποίο έχει εγκυρωποιηθεί από πολυάριθμες έρευνες που εφαρμόζουν το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2008). Αυτό αποτελούνταν από τρία μέρη:

Α. υπήρχαν 66 ερωτήσεις με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert (που το 1 αντιστοιχούσε το ποτέ ενώ το 5 στο σχεδόν πάντα),

Β. υπήρχαν 5 δηλώσεις και ο μαθητής έπρεπε να κυκλώσει την απάντηση που αντιπροσωπεύει τι γίνεται στη τάξη του,

Γ. υπήρχαν 8 δηλώσεις και ο μαθητής σημείωνε εάν η δήλωση συμβαίνει ή όχι στη τάξη του.

5.4. Ανάλυση Δεδομένων

5.4.1. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων από τη χρήση των εργαλείων της έρευνας

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων αλλά και ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των μέσων συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Για τα δεδομένα που προέκυψαν από τα τρία έντυπα παρατήρησης, το ερωτηματολόγιο των μαθητών και τα γραπτά δοκίμια, πραγματοποιήθηκε ξεχωριστή στατιστική ανάλυση και στη συνέχεια διενεργήθηκαν πολυεπίπεδες στατιστικές αναλύσεις ώστε να εντοπιστεί τόσο η επίδραση του

εκπαιδευτικού όσο και παράγοντες που σχετίζονται με το υπόβαθρο των μαθητών στα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

5.4.1.1. Τρόπος ανάλυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών

Τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας μετρήθηκαν μέσω των δυο γραπτών δοκιμίων. Όλα τα δοκίμια χορηγήθηκαν και διορθώθηκαν από τη διενεργούσα την έρευνα, γεγονός που αυξάνει την αξιοπιστία των μετρήσεων. Για κάθε δοκίμιο αναπτύχθηκαν κλίμακες βαθμολόγησης, προκειμένου να γίνει διάκριση μεταξύ δυο επιπέδων επάρκειας. Τα επίπεδα επάρκειας κυμαίνονταν από 0 έως 1, με το 1 να δηλώνει την άριστη επίδοση. Με τον τρόπο αυτό συγκεντρώθηκαν δεδομένα για τον κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα, τα οποία φανερώνουν την ανταπόκρισή του στο υπό εξέταση δοκίμιο. Με τη χρήση του μοντέλου Rasch (Extended Logistic Model of Rasch) (Andrich, 1988) αναλύθηκαν τα δεδομένα από το κάθε γραπτό γνωστικό δοκίμιο των μαθητών.

Έτσι, προέκυψε ένας τελικός βαθμός (score) για την επίδοση του κάθε μαθητή στο κάθε δοκίμιο, ώστε για τον κάθε μαθητή προέκυψαν δυο βαθμοί (scores), ένας για το διαγνωστικό και ένας για το τελικό δοκίμιο. Οι βαθμοί αυτοί (scores) του κάθε μαθητή κυμάνθηκαν μεταξύ του -5, ένδειξη κατώτερου ορίου και +5, που ήταν το ανώτερο όριο για την επίδοση. Στη συνέχεια προέκυψε μέσος όρος τόσο για την αρχική και τελική επίδοση των μαθητών είτε σε επίπεδο τάξης/εκπαιδευτικού είτε συνολικά από τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν δυο κλίμακες, οι οποίες αποτυπώνουν την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας κατά τις δυο φάσεις εξέτασής τους. Οι κλίμακες αυτές αναλύθηκαν ως προς την αξιοπιστία, την καταλληλότητα του μοντέλου μέτρησης για σκοπούς ανάλυσης και την εγκυρότητα. Βάσει των αναλύσεων αποδεικνύεται ότι για κάθε κλίμακα οι τιμές των in-fit-means cores και out-fit-mean scores ήταν 1,00 και οι τιμές των in-fit-scores και out-fit-scores ήταν 0,01. Γεγονός που σημαίνει ότι σε κάθε ανάλυση υπήρχε καλή προσαρμογή στο μοντέλο αυτό (Keeves & Alagumalai, 1999), αναδεικνύοντας έτσι την καταλληλότητά του.

5.4.1.2. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων του ερωτηματολογίου των μαθητών

Οι αναλύσεις των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο των μαθητών που διερευνούσε τα χαρακτηριστικά του μαθητή και του ΚΟΕ έγιναν

μέσω του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής προκειμένου να μετρηθούν οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν για το κάθε ερώτημα του ερωτηματολογίου των μαθητές. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μετρήθηκε μέσω του δείκτη Cronbach Alpha, ο οποίος ήταν $\alpha = ,854$, γεγονός που δείχνει ότι ήταν υψηλός.

Με τη χρήση του μοντέλου Rasch υπολογίστηκε ένας βαθμός (score) για τον κάθε μαθητή, προέκυψε ο μέσος όρος για τους μαθητές του κάθε εκπαιδευτικού ώστε να προκύψει ένας συγκεντρωτικός βαθμός (score), ο οποίος να αποτυπώνει το ΚΟΕ, τόσο σε επίπεδο τάξης/εκπαιδευτικού όσο και του συνολικού ΚΟΕ από τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Οι βαθμοί αυτοί (scores) του κάθε μαθητή κυμάνθηκαν μεταξύ του -3, ένδειξη κατώτερου ορίου και +3, που ήταν το ανώτερο όριο για το ΚΟΕ.

Για το μέρος του ερωτηματολογίου των μαθητών, το οποίο σχετίζεται με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μετά την αρχική κωδικοποίηση των απαντήσεων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής προκειμένου να υπολογιστούν οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές. Δημιουργήθηκε μέσος όρος για κάθε παράγοντα που μετρά το ερωτηματολόγιο για τον κάθε μαθητή. Οι παράγοντες που μετρούσε το ερωτηματολόγιο ήταν: ο προσανατολισμός, η δόμηση, η μοντελοποίηση, οι τεχνικές ερωτήσεων, η εφαρμογή, η αξιολόγηση, η διαχείριση χρόνου, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητών, η αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους και η απειθαρχία. Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών για να υπολογιστεί σκορ για τον κάθε παράγοντα που σχετίζεται με την ποιότητα της διδασκαλίας του αντίστοιχου εκπαιδευτικού. Στην συνέχεια και με γνώμονα πάντα τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψε ένας γενικός μέσος όρος και η τυπική απόκλιση που αφορούσε τη συνολική κρίση των συμμετεχόντων μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους.

5.4.1.3. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων από τα έντυπα παρατήρησης

Όσον αφορά τα δεδομένα που προέκυψαν από τα τρία έντυπα παρατήρησης, τα οποία μετρούσαν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία.

Για το έντυπο παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού των πέντε παραγόντων, μετά την αρχική κωδικοποίηση, δημιουργήθηκαν βαθμοί (scores) για το κάθε μάθημα

κάθε εκπαιδευτικού στον κάθε ένα παράγοντα από τους πέντε που διερευνά το συγκεκριμένο έντυπο (προσανατολισμός, δόμηση, εφαρμογή, μοντελοποίηση και τεχνικές ερωτήσεων) και στη κάθε διάσταση των παραγόντων (συχνότητα, στάδιο, εστίαση, ποιότητα και διαφοροποίηση). Στη συνέχεια βρέθηκε ο μέσος όρος για τον κάθε εκπαιδευτικό, ώστε για τον καθένα να προκύψει μια τιμή με την τυπική απόκλιση της για κάθε διάσταση του κάθε παράγοντα από όλες τις παρατηρήσεις. Στη συνέχεια, με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (εντολή aggregate) έγινε ομαδοποίηση των παραπάνω δεδομένων ανά τάξη, ώστε για τον κάθε παράγοντα και την κάθε διάσταση να υπάρχει ένας τελικός βαθμός (score) ανά τάξη.

Για το έντυπο παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού, το οποίο διερευνά το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS (εντολή compute variable) προέκυψε ο μέσος όρος για την κάθε δήλωση και στην ουσία δημιουργήθηκαν 31 καινούργιες μεταβλητές. Από αυτές προέκυψαν μέσω ένωσης οι παράγοντες: Συχνότητα απειθαρχίας, διαφοροποίηση απειθαρχίας, ποιότητα απειθαρχίας, συχνότητα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού – μαθητή, διαφοροποίηση αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού – μαθητή, ποιότητα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού – μαθητή, συχνότητα αλληλεπίδρασης μαθητή – μαθητή, ποιότητα αλληλεπίδρασης μαθητή – μαθητή, διαφοροποίηση αλληλεπίδρασης μαθητή – μαθητή και διαχείριση του χρόνου. Αυτοί οι παράγοντες ομαδοποιήθηκαν στο επίπεδο της τάξης (εντολή aggregate).

Για το έντυπο παρατήρησης υψηλού συμπερασμού (High-Inference) έγινε η αρχική καταχώρηση των δεδομένων και μετά την επανακωδικοποίηση κάποιων δηλώσεων, βρέθηκε ο μέσος όρος για κάθε παράγοντα που μετρά το έντυπο παρατήρησης για την κάθε παρατήρηση του κάθε εκπαιδευτικού. Ακολούθως προέκυψε ο μέσος όρος με την τυπική απόκλιση για τον κάθε εκπαιδευτικό από όλες τις παρατηρήσεις διδασκαλίας, με σκοπό να υπάρχει μια τιμή σε κάθε εκπαιδευτικό για τον κάθε παράγοντα που θα προκύπτει από όλες τις παρατηρήσεις. Στη συνέχεια με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (εντολή aggregate) ομαδοποιήθηκε ο μέσος όρος του κάθε παράγοντα στο επίπεδο της τάξης. Τα δεδομένα που προέκυψαν ενώθηκαν με όλα τα άλλα δεδομένα της έρευνας. Η αξιοπιστία του συγκεκριμένου εντύπου μετρήθηκε μέσω του δείκτη Cronbach Alpha, ο οποίος ήταν $\alpha = ,778$, γεγονός που δείχνει ότι ήταν υψηλός.

5.4.2. Μέτρηση της επίδρασης των παραγόντων αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μέσω πολυεπίπεδων αναλύσεων

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα προχώρησε, μετά τη διεξαγωγή ξεχωριστών αναλύσεων των εργαλείων, σε πολυεπίπεδες αναλύσεις με τη χρήση Μοντέλων Πολυεπίπεδων Αναλύσεων (MLwinN), προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των παραγόντων της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού αλλά και παραγόντων που σχετίζονται με το υπόβαθρο των μαθητών στα μαθησιακά τους αποτελέσματα στη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς. Τα δεδομένα των αναλύσεων προέρχονται από δυο επίπεδα. Παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητή βρίσκονται στο πρώτο επίπεδο ενώ στο δεύτερο αναπτύσσονται παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό. Σε ένα αρχικό στάδιο, διερευνήθηκε η διασπορά στο επίπεδο του μαθητή και του εκπαιδευτικού, απουσία χρήσης επεξηγηματικών μεταβλητών (μηδενικό μοντέλο). Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται τυχαίες ομάδες και τυχαίες διασπορές εντός των ομάδων. Η εξαρτημένη μεταβλητή αποτελεί το άθροισμα ενός γενικού μέσου όρου (β_0), μιας τυχαίας επίδρασης στο επίπεδο της τάξης-εκπαιδευτικού (U_{0j}) και μιας τυχαίας επίδρασης στο επίπεδο του μαθητή (R_{ij}).

$$Y_{ij} = \beta_0 + U_{0j} + R_{ij} \quad (\text{μηδενικό μοντέλο})$$

Το Y_{ij} εκφράζει τα αποτελέσματα του μαθητή i στο τέλος της χρονιάς, ο οποίος διδάχθηκε από τον εκπαιδευτικό j . Τα τυχαία μέρη U_{0j} , R_{ij} θεωρείται ότι έχουν μηδενικό μέσο όρο και είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους. Με τη χρήση αυτού του μοντέλου ουσιαστικά επιτυγχάνεται ο διαχωρισμός της μεταβλητότητας των δεδομένων στα δυο επίπεδα. Σε επόμενο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων προστίθενται στο μηδενικό μοντέλο η αρχική επίδοση και το ΚΟΕ των μαθητών και προκύπτει το μοντέλο 1.

Το μοντέλο 1, αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του μαθητή που έχουν επίδραση στα αποτελέσματά του στο τέλος της σχολικής χρονιάς, εφόσον έχει προηγηθεί έλεγχος της επίδρασης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ο ΚΟΕ.

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + \beta_3 X_{3ij} + \dots + U_{0j} + R_{ij} (\text{Μοντέλο 1})$$

όπου X_1 = αρχική επίδοση και $X_2, X_3 \dots$ = τα χαρακτηριστικά του μαθητή που φάνηκε να σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Ακολούθησε το μοντέλο 2 με τις υποομάδες του, στο οποίο προστέθηκαν σταδιακά οι παράγοντες αποτελεσματικότητας, οι οποίοι εδράζονται στο επίπεδο της τάξης/εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, στο μοντέλο 1 προστέθηκαν ένας ένας ξεχωριστά οι παράγοντες όπως αποτυπώνονταν βάσει του κάθε έντυπου. Έτσι για το κάθε έντυπο (τρία έντυπα παρατήρησης και το ερωτηματολόγιο του μαθητή) πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστές πολυεπίπεδες αναλύσεις. Για παράδειγμα η εξίσωση που ακολουθεί εξετάζει την επίδραση του παράγοντα του προσανατολισμού στα μαθησιακά αποτελέσματα στο τέλος της χρονιάς.

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + \beta_3 X_{3ij} + \beta_4 X_{4ij} + \beta_5 X_{5ijk} + \beta_6 (\text{Προσανατολισμός})_j + U_{0j} + R_{ij} (\text{Μοντέλο 2α})$$

Στο μοντέλο 2β η μεταβλητή που αναφερόταν στον προσανατολισμό αφαιρέθηκε και προστέθηκε άλλος παράγοντας αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, αυτός της δόμησης. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε για το κάθε παράγοντα προκειμένου να διερευνηθεί η επίδρασή του. Στη συνέχεια, στο μοντέλο 3, προστέθηκαν όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, ώστε να ελεγχθεί η ισχύς του κάθε παράγοντα όταν συνυπάρχουν όλοι μαζί. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές καταχωρήθηκαν ως αποστάσεις από το μέσο όρο (centred–grand mean) ως z scores, με μέσο όρο 0 και τυπική απόκλιση 1. Έτσι, κάθε αποτέλεσμα εκφράζει πόσο πολύ η εξαρτημένη μεταβλητή αυξάνεται (ή μειώνεται, σε περίπτωση αρνητικού πρόσημου) με κάθε πρόσθετη απόκλιση στην ανεξάρτητη μεταβλητή (Snijders & Bosker, 2011).

5.5. Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Κατά τον σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση της έρευνας είναι αναμενόμενο ότι θα προκύψουν δυσκολίες και περιορισμοί που ενδεχομένως θα έβαζαν σε κίνδυνο τη διεξαγωγή της. Παρακάτω παρατίθενται οι δυσκολίες που προέκυψαν καθώς και η λογική αντιμετώπισή τους προκειμένου η ερευνητική προσπάθεια να ολοκληρωθεί με επιτυχία.

Μια πρώτη δυσκολία που δυνητικά περιόριζε το σχεδιασμό της έρευνας, αφορούσε τον καθορισμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και σχολείων. Παρά το γεγονός ότι συμμετείχε ένας ικανοποιητικός αριθμός μαθητών και εκπαιδευτικών και καταβλήθηκε προσπάθεια οι συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί και μαθητές, να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα του νομού, χωρίς να περιορίζονται σε ένα γεωγραφικό διαμέρισμα, εντούτοις είναι πιθανόν τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά εάν συμμετείχαν άλλοι εκπαιδευτικοί και άλλοι μαθητές από τον ίδιο ή άλλους νομούς. Παρόλα αυτά κατά το σχεδιασμό της έρευνας είχε προβλεφθεί ότι ο σκοπός δεν ήταν η συμμετοχή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, αλλά η διερεύνηση της επίδρασης παραγόντων που προέρχονται από διαφορετικά επίπεδα στην τελική επίδοση του μαθητή. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα ως προς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν.

Επίσης, το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στη κάθε φάση παρουσίαζε μικρές διαφοροποιήσεις, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για να ενταχθεί ο κάθε μαθητής στο τελικό δείγμα της έρευνας ήταν να έχει συμμετάσχει στη συμπλήρωση του αρχικού και τελικού δοκιμίου αλλά και του ερωτηματολογίου που συμπληρωνόταν από τους ίδιους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μαθητές που για κάποιο λόγο δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποια φάση, να αποκλείονται. Η απώλεια αυτή όμως ήταν μικρή ανά εκπαιδευτικό, οπότε και δεν επηρέαζε τα τελικά αποτελέσματα.

Στους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας ανήκει και το γεγονός ότι η διερεύνηση της επίδρασης του εκπαιδευτικού στους μαθητές με τη χρήση των εντύπων παρατήρησης πραγματοποιήθηκε από ένα μόνο άτομο, που ήταν και πρωτόπειρο. Σαφέστατα, ο πιο έγκυρος τρόπος καταγραφής της παρατηρούμενης συμπεριφοράς είναι η καταγραφή από πολλαπλούς παρατηρητές. Εφόσον όμως δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα, η καλύτερη επιλογή ήταν όλες οι παρατηρήσεις να πραγματοποιηθούν από το ίδιο άτομο ώστε να ακολουθείται ο ίδιος τρόπος καταγραφής και κωδικοποίησης της συμπεριφοράς των παρατηρούμενων. Συγχρόνως, ο περιορισμός αυτός επιδιώχθηκε να αρθεί αφενός λόγω της προσπάθειας που καταβλήθηκε από μέρους του ώστε να κατανοήσει και να εμβαθύνει στη χρήση των εντύπων μέσω πιλοτικής εφαρμογής και αφετέρου μέσω της καθοδήγησης που δεχόταν καθ' όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων από υποστηρικτική ομάδα, εξειδικευμένη στη χρήση των εντύπων παρατήρησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

6.1. Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η ερευνητική μεθοδολογία, ο σκοπός και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό εμφανίζονται τα αποτελέσματα από όλα τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Το εν λόγω κεφάλαιο απαρτίζεται από δυο μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής των μεταβλητών, που αναπτύσσονται τόσο στο επίπεδο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού, ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις.

6.2. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής των μεταβλητών, οι οποίες αναπτύσσονται στο επίπεδο του μαθητή και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (ΚΟΕ) και η αρχική επίδοσή τους. Το ΚΟΕ διερευνάται μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς των μαθητών ενώ η αρχική τους επίδοση λαμβάνεται υπόψη σε σχέση με την τελική ώστε να φανεί η μαθησιακή τους εξέλιξη. Για το σκοπό αυτό αξιοποιούνται τα γραπτά δοκίμια διαγνωστικού (pre-test) και τελικού χαρακτήρα (post-test) στο γνωστικό αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι μεταβλητές σε επίπεδο εκπαιδευτικού επιχειρούν να αποτιμήσουν τη διάσταση της ποιότητας της διδασκαλίας μέσω του ερωτηματολογίου των μαθητών και των δεδομένων από τα έντυπα παρατήρησης του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα τα αποτελέσματα από την κάθε μεθοδολογική προσέγγιση αναλύονται παρακάτω.

6.2.1. Μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

6.2.1.1. Δοκίμια μαθητών

Μέσω των δοκιμίων των μαθητών διερευνήθηκε η αρχική και η τελική επίδοση τους στο γνωστικό αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Από την διόρθωση των δυο δοκιμίων των μαθητών προέκυψε για τον κάθε μαθητή και για το κάθε δοκίμιο ένα σκορ. Το σκορ αυτό, μέσω Rasch Analysis, αποτυπώνει την επίδοσή τους σε κάθε

δοκίμιο, δίνοντας με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα να διαπιστωθεί ο βαθμός ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις των δοκιμίων.

Ο παρακάτω πίνακας (βλ. πίν. 6.1) αποτυπώνει το σκορ (score) του διαγνωστικού και του τελικού δοκιμίου των συμμετεχόντων μαθητών/τριών. Το σκορ του διαγνωστικού και του τελικού δοκιμίου προέκυψε μέσω ανάλυσης με τη χρήση του μοντέλου Rasch (Andrich, 1988). Ως εκ τούτου, εάν ληφθεί υπόψη ότι το εύρος του συγκεκριμένου μοντέλου για τα δοκίμια κυμαίνεται από -5 έως + 5, με το -5 να αποτελεί τη μέγιστη δυσκολία ανταπόκρισης ενώ το +5 τη μέγιστη ευκολία, τότε η πληροφορία που αντλείται είναι ότι οι μαθητές που συμμετείχαν και στα δύο δοκίμια μπόρεσαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις αυτών αλλά με μεγάλες τυπικές αποκλίσεις. Ο μέσος όρος των Raschσκορ επίσης αποτελεί ένδειξη ότι τα δοκίμια ανταποκρίνονταν στο σκοπό για το οποίο δημιουργήθηκαν (εγκυρότητα).

Πίνακας 6.1: Συνολική Περιγραφική ανάλυση του διαγνωστικού, τελικού δοκιμίου κ του ΚΟΕ των μαθητών

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Rasch Score Αρχικής Μέτρησης	-0,24	1,57
Rasch Score Τελικής Μέτρησης	-0,76	1,85
Rasch Score για το ΚΟΕ	0,44	0,77

6.2.2. Μεταβλητές σε επίπεδο μαθητή

6.2.2.1. Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μαθητών

Τα περιγραφικά δεδομένα, τα οποία σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, αντλήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τους ίδιους. Τα κριτήρια, βάσει των οποίων αποτυπώνεται το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο όλων των συμμετεχόντων μαθητών, ομαδοποιήθηκαν στις μεταβλητές του πίνακα (βλ. πίν. 6.2). Εκτός από την περιγραφική παρουσίαση των δεδομένων του ΚΟΕ των μαθητών με ποσοστά επί των κριτηρίων, δημιουργήθηκε για τον κάθε μαθητή ένα συγκεκριμένο σκορ μέσω Rasch Analysis και προέκυψε ο μέσος όρος των Rasch σκορ (score) των μαθητών όπως αποτυπώθηκε στον πίνακα 6.1. Βάσει του πίνακα αυτού ο μέσος όρος των Raschσκορ (score) των μαθητών είναι 0,44 με τυπική απόκλιση 0,77 και με το εύρος του συγκεκριμένου μοντέλου να κυμαίνεται από -3 έως + 3, με το -3 να δηλώνει το μέγιστο κατώτερο επίπεδο ΚΟΕ και το +3 το μέγιστο ανώτερο. Ο μέσος όρος αποδεικνύει ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών του δείγματος βρίσκεται σε ένα μέτριο επίπεδο με μεγάλη τυπική απόκλιση.

Πίνακας 6.2.: Μεταβλητές κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών

ΚΟΕ ΜΑΘΗΤΩΝ	
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	
1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΜΗΤΕΡΑΣ	
Άνεργη	1,70%
Οικοκυρικά/παραμονή στο σπίτι	33,20%
Υπάλληλος/εργάτρια χωρίς εξειδικευμένες δεξιότητες	32,80%
Υπάλληλος/εργάτρια με εξειδικευμένες δεξιότητες	15,50%
Ημιαγγελεματίας με εξειδικευμένες δεξιότητες αλλά χωρίς διοικητικές ευθύνες	15,70%
Επαγγελματίας με εξειδικευμένες δεξιότητες που λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις	1%
2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΠΑΤΕΡΑ	
Άνεργος	1,80%
Παραμονή στο σπίτι	0,60%
Υπάλληλος/εργάτης χωρίς εξειδικευμένες δεξιότητες	52,30%
Υπάλληλος/εργάτης με εξειδικευμένες δεξιότητες	28,20%
Ημιαγγελεματίας με εξειδικευμένες δεξιότητες αλλά χωρίς διοικητικές ευθύνες	14,70%
Επαγγελματίας με εξειδικευμένες δεξιότητες που λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις	2,40%
3. ΚΑΤΟΧΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	
Αυτοκίνητο	93,80%
Αυτοκίνητα	54,70%
Μηχανή για κούρεμα γρασιδιού	32,10%
Ατομικό δωμάτιο	76,40%
4. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	
Μουσικό όργανο	42,60%
Δικό του /της γραφείο μελέτης	95,60%
Εξωσχολικά βιβλία	91,70%
Υπολογιστής	95,70%
Υπολογιστής με σύνδεση	95%

Αριθμός βιβλίων στο σπίτι (0-10)	20,50%
Αριθμός βιβλίων στο σπίτι (11-25)	31,60%
Αριθμός βιβλίων στο σπίτι (26-100)	31%
Αριθμός βιβλίων στο σπίτι (101-200)	11%
Αριθμός βιβλίων στο σπίτι (201-)	6%
Ταξίδια στο εξωτερικό	32,90%
Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων	
Ποτέ/σχεδόν ποτέ	67,20%
1-2 φορές	27,80%
3-4 φορές	3%
Περισσότερες από 4 φορές	2%
Επίσκεψη σε μουσεία	
Ποτέ/σχεδόν ποτέ	77,60%
1-2 φορές	18,40%
3-4 φορές	3%
Περισσότερες από 4 φορές	1%
Παρακολούθηση ταινιών σε κινηματογράφο	
Ποτέ/σχεδόν ποτέ	51,20%
1-2 φορές	30,90%
3-4 φορές	13,10%
Περισσότερες από 4 φορές	4,70%
Παρακολούθηση μουσικής συναυλίας	
Ποτέ/σχεδόν ποτέ	69,90%
1-2 φορές	24,20%
3-4 φορές	3,90%
Περισσότερες από 4 φορές	2%
Παρουσίαση βιβλίου	
Ποτέ/σχεδόν ποτέ	87,20%
1-2 φορές	11,50%
3-4 φορές	0,70%
Περισσότερες από 4 φορές	0,60%
Αλληλεπίδραση γονέων με γονείς συμμαθητών	
Καθόλου	15,70%
Καλά	63,70%
Πολύ καλά	20,60%
Αλληλεπίδραση γονέων με γονείς παιδιών της γειτονιάς	
Καθόλου	7,20%

Καλά	33,70%
Πολύ καλά	59%
Αλληλεπίδραση γονέων με γονείς παιδιών από τις εξωσχολικές δραστηριότητες	
Καθόλου	19,20%
Καλά	51,30%
Πολύ καλά	29,50%
5.ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	
Τόπος γέννησης μαθητή	
Ελλάδα	95,00%
Άλλη χώρα	5%
Τόπος γέννησης μητέρας	
Ελλάδα	85%
Άλλη χώρα	14,90%
Δεν γνωρίζω	0,10%
Τόπος γέννησης πατέρα	
Ελλάδα	87,20%
Άλλη χώρα	12,60%
Δεν γνωρίζω	0,10%
Γλώσσα ομιλίας στο σπίτι	
Ελληνικά	98%
Άλλη γλώσσα	2%

6.2.3.Μεταβλητές σε επίπεδο εκπαιδευτικού

6.2.3.1.Ερωτηματολόγιο μαθητών

Οι μεταβλητές που διερευνούν την ποιότητα διδασκαλίας στο επίπεδο του εκπαιδευτικού είναι το ερωτηματολόγιο των μαθητών και τα τρία έντυπα παρατήρησης του εκπαιδευτικού, τα δύο χαμηλού συμπερασμού (low-inference) και το ένα υψηλού (high-inference).

Αναλυτικότερα, το πρώτο εργαλείο μέτρησης της ποιότητας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού είναι το ερωτηματολόγιο των μαθητών, το οποίο διερευνούσε και τους οκτώ παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο βάσει πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1= ποτέ και 5= σχεδόν πάντα). Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ένα σκορ για το κάθε παράγοντα ανά μαθητή. Ο πίνακας 6.3 που ακολουθεί αποτυπώνει τα περιγραφικά στοιχεία των σκορ των παραγόντων αποτελεσματικότητας συνολικά όλων των εκπαιδευτικών που

συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή το Μ.Ο. και τη τυπική απόκλιση. Προκύπτει (βλ. πίν. 6.3) σύμφωνα με την κρίση των μαθητών ότι ο παράγοντας με τον υψηλότερο Μ.Ο. αφορά στις τεχνικές ερωτήσεων, ενώ περισσότερες διαφορές (υψηλή τυπική απόκλιση) παρουσιάζει ο παράγοντας της μοντελοποίησης της διδασκαλίας. Ο παράγοντας με το χαμηλότερο Μ.Ο. είναι αυτός της εφαρμογής ενώ τη μικρότερη τυπική απόκλιση συγκεντρώνουν οι παράγοντες της διαχείρισης του χρόνου, της αξιολόγησης, του προσανατολισμού και της αλληλεπίδρασης μαθητών μεταξύ τους. Γενικότερα από το ερωτηματολόγιο των μαθητών διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος όλων των παραγόντων των εκπαιδευτικών βρίσκεται περίπου στη μέση ενώ και οι τυπικές αποκλίσεις είναι σχετικά μικρές. Γεγονός που σημαίνει ότι η άποψη που έχει το σύνολο των μαθητών για τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών τους, συγκλίνει.

Πίνακας 6.3: Περιγραφική ανάλυση των παραγόντων ποιότητας διδασκαλίας βάσει του ερωτηματολογίου των μαθητών (χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert που το 1 = ποτέ και το 5 = σχεδόν πάντα)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΒΑΣΕΙ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ		
	Mean	Std. Deviation
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	2,80	0,46
ΔΟΜΗΣΗ	2,83	0,54
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	2,77	0,48
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	3,08	0,58
ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	3,03	0,87
ΕΦΑΡΜΟΓΗ	2,61	0,50
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ- ΜΑΘΗΤΗ	2,93	0,60
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΗ - ΜΑΘΗΤΗ	3,02	0,54
ΑΠΕΙΘΑΡΧΙΑ	2,71	0,62
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	2,85	0,50

Παρόλα αυτά λόγω του γεγονότος ότι υπήρχαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίδασκαν σε δυο τάξεις, διερευνήθηκε εάν προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά στο Μ.Ο. των παραγόντων του ενός τμήματος με το άλλο, βάσει του ερωτηματολογίου των μαθητών. Από την ανάλυση (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ*) προέκυψε ότι 8 εκπαιδευτικοί (61,53%) από τους 13 συνολικά που δίδασκαν σε δυο τμήματα το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο εμφανίζουν διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία τους από το ένα στο άλλο τμήμα, ενώ οι υπόλοιποι 5 εκπαιδευτικοί (38,47%) δεν παρουσιάζουν καμία αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας τους.

6.2.3.2. Έντυπα παρατήρησης εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα από τη χρήση των τριών εντύπων παρατήρησης του κάθε εκπαιδευτικού.

Το πρώτο έντυπο παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού (low-inference) αποτυπώνει τους πέντε παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού, δηλαδή τον προσανατολισμό, τη δόμηση, την εφαρμογή, τις στρατηγικές μάθησης και τις τεχνικές ερωτήσεων, βάσει των πέντε διαστάσεων. Βάσει του παρακάτω πίνακα 6.4 αποτυπώνεται ο Μ.Ο. και η τυπική απόκλιση του κάθε παράγοντα ανά διάσταση.

Διαφαίνεται ότι ο Μ.Ο. της διάστασης συχνότητας του παράγοντα του προσανατολισμού είναι κατά μέσο όρο 3,30 λεπτά, ενώ από το Μ.Ο. της διάστασης του σταδίου διαπιστώνεται ότι ο προσανατολισμός πραγματοποιείται συνήθως στην αρχή του μαθήματος, έχει συνάφεια (διάσταση της εστίασης) με έναν στόχο του μαθήματος, η ποιότητα της δραστηριότητας είναι τυπική, δηλαδή η δραστηριότητα προσανατολισμού συντελείται χωρίς να αποσκοπεί ιδιαίτερα στην εμπέδωση του τρόπου οργάνωσης του μαθήματος από τους μαθητές, ενώ δεν παρουσιάζεται καμία διαφοροποίηση.

Ως προς τον παράγοντα της δόμησης, δηλαδή της οργάνωσης του μαθήματος, βάσει του πίνακα 6.4 διαφαίνεται ότι όσον αφορά τη διάσταση του σταδίου, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες δόμησης σε διαφορετικά στάδια του μαθήματος, με συνολική διάρκεια κατά μέσο όρο 8,4 λεπτά (διάσταση συχνότητας), με συνάφεια κυρίως με τα προηγούμενα μαθήματα αλλά και τη δομή του μαθήματος της ημέρας. Ενώ οι δραστηριότητες δόμησης στην συντριπτική πλειονότητα είναι κατανοητές από τους μαθητές. Τέλος, δεν προκύπτει καμία διαφοροποίηση ως προς τον παράγοντα της δόμησης για όλα τα τμήματα.

Αναφορικά με τον παράγοντα της εφαρμογής (βλ. πίν. 6.4) διαπιστώνεται ότι δραστηριότητες εφαρμογής συντελούνται σε περισσότερα του ενός στάδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενώ η διάρκεια των δραστηριοτήτων εφαρμογής αγγίζει κατά μέσο το όρο 16,27 λεπτά. Στην πλειονότητά τους έχουν συνάφεια με ένα μέρος τους μαθήματος ενώ ως προς τη διάσταση της ποιότητας συνήθως χρησιμοποιείται η ίδια δραστηριότητα για εύρεση συγκεκριμένου αποτελέσματος. Η διάσταση της διαφοροποίησης εμφανίζεται σε πολύ μικρό βαθμό.

Αναφορικά με τον παράγοντα της μοντελοποίησης διδασκαλίας παρατηρείται, βάσει του πίνακα 6.4, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τεχνικές μοντελοποίησης σε ένα σημείο του μαθήματος, με διάρκεια κατά μέσο 5,96 λεπτά. Αυτές συνήθως δίνονται από τον εκπαιδευτικό, είναι αποτελεσματικές και πραγματοποιούνται σίγουρα μετά από μια προβληματική κατάσταση αλλά και πριν. Τέλος, και για τον παράγοντα αυτό δεν εντοπίζεται καμία διαφοροποίηση.

Ο τελευταίος παράγοντας σχετίζεται με τις τεχνικές ερωτήσεων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Παρατηρείται ότι ο παράγοντας αυτός εκδηλώνεται περισσότερο από μια φορές σε διαφορετικά στάδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν προσφέρει ιδιαίτερο χρόνο προκειμένου οι μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους. Οι ερωτήσεις έχουν συνάφεια με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ενώ όσον αφορά τη διάσταση της ποιότητας του συγκεκριμένου παράγοντα, αυτός αποτιμάται βάσει τεσσάρων στοιχείων. Του τύπου της ερώτησης, όπου στην παρούσα έρευνα οι ερωτήσεις είναι κυρίως ανάκλησης γνωστών γεγονότων. Της αντίδρασης του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές δεν απαντούν σε ερωτήσεις, όπου προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί επαναδιατυπώνουν την ερώτηση με ευκολότερες λέξεις. Του είδους ανατροφοδότησης που προσφέρει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές που απαντούν, όπου φάνηκε ότι εκφράζουν θετικά σχόλια κυρίως στις σωστές απαντήσεις και τέλος του τρόπου αντίδρασης στην απάντηση των μαθητών, όπου διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός είτε αγνοεί είτε αποδέχεται την απάντηση. Η διαφοροποίηση ως τελευταία διάσταση του παράγοντα δεν εντοπίζεται σε κανένα τμήμα.

Λαμβάνοντας υπόψη τις τυπικές αποκλίσεις όλων των ανωτέρω παραγόντων με τις αντίστοιχες διαστάσεις προκύπτουν μεγάλες διαφορές (υψηλή τυπική απόκλιση) σε όλους τους παράγοντες. Ο παράγοντας όμως με τις μεγαλύτερες διαφορές σε όλες τις διαστάσεις είναι αυτός της μοντελοποίησης ενώ μεγάλη διαφορά προέκυψε ως προς τη μοναδική εκδήλωση της διάστασης της διαφοροποίησης στον παράγοντα της εφαρμογής.

Πίνακας 6.4: Συνολικός Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση των παραγόντων όλων των εκπαιδευτικών βάσει του εντύπου χαμηλού συμπερασμού (Low-inference) των πέντε παραγόντων

ΚΑΘΩΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΧΑΜΗΛΟΥ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΟΥ (low-inference)							
	ΣΤΑΔΙΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΣΤΙΑΣΗ	ΠΟΙΟΤΗΤΑ	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ		
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	0,86 (0,75)	3,30 (4,48)	0,81 (0,71)	0,96 (1,03)		0,00 (0,00)	
ΔΟΜΗΣΗ	1,42 (0,70)	8,40 (14,57)	1,48 (0,76)	1,87 (0,49)		0,00 (0,00)	
ΕΦΑΡΜΟΓΗ	1,84 (0,90)	16,27 (11,65)	1,30(0,66)	1,00 (0,52)		0,03 (0,18)	
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΣΚΑΛΙΑΣ	0,71 (0,87)	5,96 (7,97)	0,45 (0,49)		ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΕΙΤΑΙ	0,00 (0,00)	
			0,7 (0,82)	0,87 (0,92)	0,58 (0,72)		
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	1,69 (1,06)	0,04 (0,22)	1,09 (0,73)		ΤΥΠΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ	ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ	0,00 (0,00)
			0,73 (0,59)	1,2 (1,13)	2,25 (1,38)	1,54 (0,97)	

**Οι τιμές στις παρενθέσεις είναι η τυπική απόκλιση*

Όσον αφορά το έντυπο παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού (low-inference) του μαθησιακού περιβάλλοντος, μετά την ανάλυση προέκυψε ο παρακάτω πίνακας 6.5, βάσει του οποίου έχει αποτυπωθεί ο Μ.Ο. των σκορ που έχουν προκύψει για τον κάθε εκπαιδευτικό και οι τυπικές αποκλίσεις. Να επισημανθεί ότι βάσει του συγκεκριμένου εντύπου παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού διερευνήθηκε η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή, των μαθητών μεταξύ τους και η διαχείριση της τάξης. Ουσιαστικά αποτυπώθηκε το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης.

Ειδικότερα, αναφορά γίνεται στις διαστάσεις της συχνότητας, της διαφοροποίησης και της ποιότητας κάποιων παραγόντων. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι παράγοντες της απειθαρχίας (διαχείριση τάξης), της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, της αλληλεπίδρασης μαθητών μεταξύ τους και τέλος της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου.

Προκύπτει για τον παράγοντα της απειθαρχίας ότι η συχνότητα του ήταν περιορισμένη (Μ.Ο. 1,37), ακόμη πιο περιορισμένη όμως ήταν η διαφοροποίηση και η ποιότητα της απειθαρχίας. Ιδιαίτερα για τη διάσταση της ποιότητας απειθαρχίας προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστική δύναμη λόγω μικρής τυπικής απόκλισης, οπότε δεν μπορεί να αποτυπωθεί η επίδρασή της.

Όσον αφορά τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού με τους μαθητές προέκυψε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας είχε κατά μέσο όρο συχνότητα 6,14 λεπτά, δηλαδή υπάρχει σε ένα ικανοποιητικό βαθμό αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Όταν όμως ο παράγοντας αυτός ελέγχεται βάσει των διαστάσεων της διαφοροποίησης και της ποιότητας, διαπιστώνεται ότι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι πολύ μικρή, με την πρώτη διάσταση να εμφανίζει Μ.Ο. 0,12 και τη δεύτερη Μ.Ο. 0,48.

Όσον αφορά τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης μαθητών μεταξύ τους, η διάσταση της συχνότητας συγκεντρώνει Μ.Ο. μόλις 1,95 λεπτά, δηλαδή μικρή συχνότητα αλληλεπίδρασης, η διάσταση της ποιότητας ακόμη πιο χαμηλά, δηλαδή 0,08 ενώ και η διάσταση της διαφοροποίησης της αλληλεπίδρασης μαθητών μεταξύ τους έχει Μ.Ο. 1,77. Αυτό δείχνει ότι δεν αναπτύσσεται αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Τέλος, ο Μ.Ο. της διαχείρισης του χρόνου είναι 0,08. Βάσει των τυπικών αποκλίσεων διαπιστώνεται ότι για όλους τους παράγοντες και τις διαστάσεις οι τυπικές αποκλίσεις είναι μικρές, με εξαίρεση τη συχνότητα και για το λόγο αυτό υπάρχει μικρή στατιστική δύναμη.

Πίνακας 6.5: Συνολικός Μέσος Όρος παραγόντων όλων των εκπαιδευτικών βάσει του εντύπου χαμηλού συμπερασμού (Low-inference) για το μαθησιακό περιβάλλον

ΚΛΕΙΔΑ 2 ΧΑΜΗΛΟΥ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΟΥ (low-inference)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ/ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΑΞΗΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	1,37	3,55
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	0,06	0,15
ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΑΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	0,03	0,18
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ		
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΕΚΠ-ΜΑΘ	6,14	2,99
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔ- ΜΑΘ	0,12	0,31
ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔ- ΜΑΘ	0,48	1,00
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ		
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΜΑΘ- ΜΑΘ	1,95	3,64
ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΜΑΘ-ΜΑΘ	0,08	0,56
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΜΑΘ- ΜΑΘ	1,77	3,38
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ	0,08	4,37

Ως προς το έντυπο παρατήρησης υψηλού συμπερασμού (high-inference) ο πίνακας 6.6 αποτυπώνει το Μ.Ο. και την τυπική απόκλιση ανά παράγοντα από τις παρατηρήσεις όλων των εκπαιδευτικών. Το έντυπο υψηλού συμπερασμού αποτελείται από 40 ερωτήσεις, οι οποίες διερευνούν τους οκτώ παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού βάσει πεντάβαθμης κλίμακας Likert, στην οποία το 1 αντιστοιχεί στον ελάχιστο βαθμό και το 5 στο μέγιστο.

Βάσει του παρακάτω πίνακα 6.6 προκύπτει ότι ο παράγοντας με τον υψηλότερο Μ.Ο. είναι αυτός της τεχνικής των ερωτήσεων (Μ.Ο. 3,63). Ενώ ο παράγοντας με το χαμηλότερο Μ.Ο. (1,57) αλλά τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι αυτός της διαχείρισης τάξης/απειθαρχίας (υψηλή τυπική απόκλιση). Όλοι οι άλλοι παράγοντες είχαν μικρές διαφορές (χαμηλή τυπική απόκλιση).

Πίνακας 6.6: Συνολικός Μέσος Όρος ανά παράγοντα όλων των εκπαιδευτικών βάσει του εντύπου υψηλού συμπερασμού (High-inference) (1 = ποτέ και 5 = σχεδόν πάντα)

ΚΛΕΙΔΑ ΥΨΗΛΟΥ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΟΥ (high-inference)		
	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	2,98	0,78
ΔΟΜΗΣΗ	2,66	0,84
ΕΦΑΡΜΟΓΗ	3,04	0,34
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	3,63	0,56
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	2,72	0,65
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	3,52	0,77
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ	2,76	0,48
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ	1,57	0,83
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ	2,3	0,58
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ	3,23	0,38

6.3. Πολυεπίπεδες αναλύσεις

Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις ξεχωριστές πολυεπίπεδες αναλύσεις χρησιμοποιώντας Μοντέλα Πολυεπίπεδων Αναλύσεων (MLwiN).

Τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων παρουσιάζονται στους πίνακες 6.7 έως 6.10. Αρχικά, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η διασπορά της επίδοσης των μαθητών. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση, μέσω ενός μοντέλου δύο επιπέδων (μαθητή και τάξη) χωρίς καμία επεξηγηματική μεταβλητή (μηδενικό μοντέλο). Προέκυψε ότι και στις τέσσερις αναλύσεις η διασπορά ήταν στατιστικά σημαντική σε κάθε επίπεδο. Η διασπορά που βρίσκεται στο επίπεδο του μαθητή είναι στο 89% ενώ η διασπορά στο επίπεδο του εκπαιδευτικού κυμαίνεται περίπου στο 11%, ποσοστό που ερμηνεύει την επίδραση του εκπαιδευτικού.

Στο μοντέλο 1, όπως διαφαίνεται σε όλους τους πίνακες 6.7 έως 6.10, προστέθηκαν δυο παράγοντες (ανεξάρτητες μεταβλητές) που σχετίζονται με το υπόβαθρο των μαθητών, δηλαδή η αρχική επίδοση και το ΚΟΕ. Διαφάνηκε ότι και τα δύο έχουν σημαντική επίδραση στην τελική επίδοση των μαθητών, αλλά η αρχική επίδοση είχε τη μεγαλύτερη επίδραση (Cohen's $\delta = .76$) συγκριτικά με το ΚΟΕ, που παρά το γεγονός ότι προέκυψε ως στατιστικά σημαντικός παράγοντας εντούτοις η επίδρασή του είναι μικρή (Cohen's $\delta = .16$). Η ερμηνευόμενη διασπορά που βρίσκεται στο επίπεδο του μαθητή και συνδέεται με την αρχική του επίδοση και του ΚΟΕ αγγίζει τα όρια του 43%. Εξακολουθεί να διατηρείται στο επίπεδο του μαθητή ένα υψηλό ποσοστό της διασποράς της επίδοσής του, της τάξης του 48%, το οποίο πιθανόν να οφείλεται σε άλλους παράγοντες.

6.3.1. Πολυεπίπεδη ανάλυση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έντυπο παρατήρησης υψηλού συμπερασμού (high-inference)

Έχοντας ως αφετηρία τα ανωτέρω δεδομένα της ανάλυσης, τα οποία είναι κοινά για όλες τις μετέπειτα αναλύσεις, το επόμενο βήμα ήταν να προστεθούν στο μοντέλο 1 ένας ένας ξεχωριστά οι παράγοντες της ποιότητας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού βάσει του εντύπου παρατήρησης υψηλού συμπερασμού (high-inference). Στον πίνακα 6.7 που ακολουθεί αποτυπώνονται μόνο οι παράγοντες που φάνηκαν ότι είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση. Έτσι προέκυψαν οι διάφορες μορφές του μοντέλου 2 (2^α έως 2ζ). Η καταλληλότητα κάθε μορφής του μοντέλου 2 εξετάστηκε σε σύγκριση με το μοντέλο 1 και μέσω του στατιστικού κριτηρίου χ^2 διαφάνηκε η σημαντική

αλλαγή μεταξύ του μοντέλου 1 και της κάθε μορφής του μοντέλου 2 ($p < 0,001$), γεγονός που δεικνύει ότι οι μεταβλητές μέτρησης των παραγόντων του εκπαιδευτικού (προσανατολισμός, δόμηση, διαχείριση χρόνου, αλληλεπιδράσεις μαθητών μεταξύ τους, απειθαρχία και περιβάλλον μάθησης) έχουν σημαντική επίδραση στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Ειδικότερα, το μοντέλο 2α, ερμηνεύει τον παράγοντα της δόμησης. Σε αυτό διαπιστώθηκε μείωση της απόκλισης του επιπέδου του εκπαιδευτικού στην επίδοση των μαθητών συγκριτικά με το μοντέλο 1 από 8,53% σε 7,95%. Η διαφορά αυτή ερμηνεύει την επίδραση που ασκεί ο συγκεκριμένος παράγοντας της δόμησης. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα στη διακύμανση της επίδοσης των μαθητών αν και μικρή (6%) είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < 0,10$.

Το μοντέλο 2β, στο οποίο αποτυπώνεται η επίδραση του παράγοντα του προσανατολισμού, διαπιστώνεται συγκριτικά με το μοντέλο 1 ότι παρατηρείται μείωση της απόκλισης στο επίπεδο του εκπαιδευτικού από 8,53% σε 7,30%. Προκύπτει ουσιαστικά μια μείωση της τάξεως του 1,2%. Δηλαδή από το 8,53% της επίδρασης που ασκεί το επίπεδο του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, το 1,2% ερμηνεύει το ποσοστό της επίδρασης του παράγοντα του προσανατολισμού. Υπολογίζοντας τη διαφορά της απόκλισης προκύπτει ότι το ποσοστό επίδρασης του παράγοντα του προσανατολισμού ανέρχεται στο 14% και είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο $p < 0,001$.

Το μοντέλο 2γ αναδεικνύει την στατιστικώς σημαντική επίδραση του παράγοντα της διαχείρισης χρόνου. Διαπιστώνεται και εδώ ότι το ποσοστό της επίδρασης του επιπέδου του εκπαιδευτικού είναι 7,93%. Δηλαδή και εδώ εντοπίζεται μείωση της απόκλισης στο επίπεδο του εκπαιδευτικού από 8,53% σε 7,93%, μίας μείωσης της τάξεως του 0,6%. Η μείωση αυτή δείχνει την επίδραση που ασκεί ο παράγοντας της διαχείρισης του χρόνου στην επίδοση των μαθητών. Η επίδραση αυτή είναι μικρή, της τάξεως του 7%, και είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο $p < 0,10$.

Το μοντέλο 2δ αποτυπώνει ως στατιστικά σημαντικό παράγοντα την αλληλεπίδραση μαθητή με μαθητή. Από τον πίνακα 6.7 διαπιστώνεται ότι η επίδραση του επιπέδου του εκπαιδευτικού είναι 7,65% συγκριτικά με το 8,53% του μοντέλου 1. Άρα, μειώνεται η απόκλιση στο επίπεδο του εκπαιδευτικού από 8,53% σε 7,65%, μία μείωση της τάξεως του 0,88%. Η μείωση αυτή οφείλεται στην επίδραση της ερμηνευόμενης μεταβλητής, δηλαδή του παράγοντα των αλληλεπιδράσεων μαθητών

μεταξύ τους, ο οποίος επιδρά κατά 10,35% στην τελική επίδοση των μαθητών και αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο $p < 0,001$.

Ακολουθεί το μοντέλο 2^ε, στο οποίο αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός ο παράγοντας της απειθαρχίας. Προέκυψε μείωση της απόκλισης στο επίπεδο του εκπαιδευτικού από 8,53% σε 8,06%. Η απόκλιση αυτή είναι της τάξεως του 0,47%. Η μείωση αυτή ερμηνεύει το ποσοστό της επίδρασης του παράγοντα της απειθαρχίας στην τελική επίδοση των μαθητών. Υπολογίζοντας λοιπόν ότι από το 8,53% της επίδρασης που ασκεί το επίπεδο του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, το 0,47% ερμηνεύει το ποσοστό της απόκλισης του παράγοντα της απειθαρχίας. Η επίδραση αυτή είναι της τάξεως του 5,50% και είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο $p < 0,10$.

Τέλος, το μοντέλο 2^ζ αναδεικνύει ως στατιστικά σημαντικό παράγοντα ($p < 0,10$) αυτόν του υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο μοντέλο αυτό παρατηρείται μείωση της απόκλισης του επιπέδου του/εκπαιδευτικού από 8,53% σε 8,12%. Η μείωση αυτή της τάξεως του 0,41% εάν υπολογιστεί αναλογικά προκύπτει ότι είναι 4,80%. Δηλαδή η επίδραση του παράγοντα αυτού στη διακύμανση της τελικής βαθμολογίας των μαθητών είναι της τάξεως του 4,80% λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορά στο ποσοστό της απόκλισης του επιπέδου της τάξης στην επίδοση των μαθητών μεταξύ του μοντέλου 1 και του 2^ζ.

Ελέγχθηκε η καταλληλότητα κάθε μορφής του μοντέλου 2, το οποίο εξετάστηκε σε σύγκριση με το μοντέλο 1 μέσω του στατιστικού κριτηρίου χ^2 και διαφάνηκε η σημαντική αλλαγή μεταξύ του μοντέλου 1 και της κάθε μορφής του μοντέλου 2 ($p < 0,001$).

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί συντελούν στη παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές συσχετίστηκαν όλοι οι παράγοντες με το ΚΟΕ των μαθητών. Προέκυψε ότι μόνο ο παράγοντας της δόμησης αλληλεπιδρά στατιστικώς σημαντικά με το ΚΟΕ των μαθητών. Δηλαδή ο παράγοντας της δόμησης συμβάλλει στην ισότητα, λειτουργώντας ενισχυτικά για τους μαθητές του δείγματος καθώς κατορθώνει να μειώσει την επίδραση του ΚΟΕ στη γνωστική ανάπτυξή τους, στοιχείο που προκύπτει από την ύπαρξη αρνητικού πρόσημου [-0,03 (,01)].

Στο μοντέλο 3^β προστέθηκαν ταυτόχρονα όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, οι οποίοι είχαν προκύψει ως στατιστικά σημαντικοί (όλες οι μορφές του μοντέλου 2) με σκοπό να διαφανεί το ερμηνεύόμενο

ποσοστό διασποράς. Το μοντέλο 3β ουσιαστικά προέκυψε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2β, ο παράγοντας του οποίου ερμήνευε το μεγαλύτερο μέρος της απόκλισης σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα της κατηγορίας του (2^α - 2ζ). Οι περισσότεροι παράγοντες, λόγω του φαινομένου της πολυσυγγραμμικότητας, έχασαν τη σημαντικότητά τους ενώ σημαντική επίδραση, εκτός από την αρχική επίδοση και το ΚΟΕ, εξακολούθησαν να έχουν οι παράγοντες του προσανατολισμού, της απειθαρχίας και του περιβάλλοντος μάθησης σε επίπεδο $p < 0,10$. Σε αυτό το μοντέλο όλοι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού αλλά και αυτοί που σχετίζονται με το υπόβαθρο των μαθητών (αρχική επίδοση και ΚΟΕ) ερμηνεύουν το 45,38% στην επίδοση των μαθητών.

Πίνακας 6.7. Υπολογισμός των Παραμέτρων και των Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδρασης των Μαθητών στη Γλώσσα (μαθητές σε τάξεις) στο Τέλος της Γ' τάξης (με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έργο παρατήρησης high-inference, υπολογισμένα – aggregated στο επίπεδο της τάξης)

Παράγοντες	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2α	Μοντέλο 2β	Μοντέλο 2γ	Μοντέλο 2δ	Μοντέλο 2ε	Μοντέλο 2ς	Μοντέλο 3α	Μοντέλο 3β
Σταθερό Τμήμα (Intercept)	-0,78 (.13)+++	-0,77 (.11)+++	-0,77 (.11)+++	-0,78 (.10)+++	-0,77 (.11)+++	-0,78 (.11)+++	-0,77 (.11)+++	-0,77 (.11)+++	-0,77 (.11)+++	-0,79 (.10)+++
<i>Επίπεδο μαθητή</i>										
Αγγλική επίδοση	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.04)+++	0,76 (.03)+++
KOE	0,16 (.06)+++	0,16 (.06)+++	0,16 (.06)+++	0,16 (.06)+++	0,16 (.06)+++	0,16 (.06)+++	0,16 (.06)+++	0,16 (.06)+++	0,25 (0,19)+	0,16 (.06)+++
<i>Επίπεδο τάξης</i>										
Δόμηση			0,15 (.12)+							0,17 (.12)+
Προσανατολισμός				0,27 (.13)+++						0,04 (.19)
Διαχείριση χρόνου					0,32 (.23)+					0,37 (.24)+
Αλληλεπιδράσεις μαθητή-μαθητή						0,34 (.19)+++				0,04 (.33)
Αρεθουργία							0,17 (.12)+			0,14 (.20)
Περιβάλλον μάθησης:								0,24 (.19)+		0,46 (.30)+
υποστηρικτικό										0,62 (.49)+
KOE * Δόμηση										-0,03 (.01)+++
Κατανομή της Απόκλισης										
Τάξη	10,84%	8,53%	7,95%	7,30%	7,93%	7,65%	8,06%	8,12%	6,95%	6,32%
Μαθητής	89,16%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,30%
Επιμνησούμενη		43,15%	43,73%	44,38%	43,75%	44,03%	43,62%	43,56%	44,73%	45,38%
Στατιστικό Κριτήριο										
X ²	2846,07	2428,53	2426,90	2424,75	2426,65	2425,55	2426,72	2426,97	2423,67	2421,81

Μείωση της τιμής	417,54	1,63	3,78	1,88	2,98	1,81	1,56	0,23	2,94
Βαθμοί ελευθερίας	2	1	1	1	1	1	1	1	2
Τιμή p	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001

Σημείωση:

* Για το Μοντέλο 1 η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 0

** Για το Μοντέλο 2α-2ζ η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 1

*** Για το Μοντέλο 3α η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2α

*** Για τα Μοντέλα 3β η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2β αφού εξηγεί μεγαλύτερο μέρος της απόκλισης σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα της κατηγορίας του (δηλ. 2α-2ζ)

+ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο 0,10

++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,05

+++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,001

6.3.2. Πολυεπίπεδη ανάλυση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έντυπο παρατήρησης των πέντε παραγόντων (low-inference)

Με την ίδια λογική ακολούθησε η πολυεπίπεδη ανάλυση μεταξύ των μαθησιακών τελικών αποτελεσμάτων των μαθητών και του έντυπου παρατήρησης 1 χαμηλού συμπερασμού (low-inference) βάσει του οποίου διερευνώνται πέντε παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (προσανατολισμός, δόμηση, μοντελοποίηση διδασκαλίας, εφαρμογή και τεχνικές ερωτήσεων) σε σχέση με τις πέντε διαστάσεις (συχνότητα, εστίαση, στάδιο, ποιότητα, διαφοροποίηση)(βλ. πίνακα 6.8).

Ακολουθείται η ίδια μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων με αυτή που ήδη αναφέρθηκε παραπάνω. Ως εκ τούτου, τα σκορ των εκπαιδευτικών στους πέντε παράγοντες με τις διαστάσεις τους προστέθηκαν ένα ένα στο μοντέλο 1. Από την πολυεπίπεδη ανάλυση προέκυψαν οι μορφές του μοντέλου 2 (2^α έως 2^ε). Ειδικότερα, το μοντέλο 2^α αποτυπώνει τη σημαντικότητα του παράγοντα του προσανατολισμού με τη διάσταση της συχνότητας σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,001$. Ειδικότερα, διαπιστώνεται μείωση της απόκλισης του επιπέδου του εκπαιδευτικού από 8,53% (μοντέλο 1) σε 7,30 (μοντέλο 2^α), δηλαδή μείωση της τάξεως του 1,23%. Το ποσοστό αυτό αναλογικά αντιστοιχεί σε ποσοστό 14%. Δηλαδή η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορά στο ποσοστό μεταξύ του επιπέδου του εκπαιδευτικού στο μοντέλο 1 (8,53%) και στο μοντέλο 2^α (7,30%), είναι 14%.

Αντίστοιχα στα μοντέλα 2β, 2γ και 2δ αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός ο παράγοντας της δόμησης με τις διαστάσεις του σταδίου και επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,001$, της εστίασης και επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$ και της ποιότητας και επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,001$. Λαμβάνοντας δε υπόψη τη μείωση της απόκλισης στα συγκεκριμένα μοντέλα στο επίπεδο του εκπαιδευτικού από το μοντέλο 1, διαπιστώνεται ότι η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα που ερμηνεύει τη διακύμανση της διασποράς της επίδοσης των μαθητών είναι 17,5% για τη διάσταση του σταδίου, 13,8% για τη διάσταση της εστίασης και 42,20% για τη διάσταση της ποιότητας. Η τελευταία μορφή του μοντέλου 2 είναι το 2^ε, όπου εκεί αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός ($p < 0,05$) ο παράγοντας της εφαρμογής με τη διάσταση της συχνότητας. Στον παράγοντα αυτόν η μείωση της απόκλισης του επιπέδου του εκπαιδευτικού κινήθηκε από 8,53% (μοντέλο 1) σε 7,95%

(μοντέλο 2^ε), δηλαδή μείωση κατά 0,58%. Υπολογίζοντας την επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα στην επίδοση των μαθητών βάσει αυτή της μείωσης προκύπτει ότι ο παράγοντας της εφαρμογής και κυρίως της διάστασης της συχνότητας επιδρά 6,7% στην επίδοση των μαθητών.

Τέλος, και σε αυτή την πολυεπίπεδη ανάλυση ελέγχθηκε η καταλληλότητα κάθε μορφής του μοντέλου 2, το οποίο εξετάστηκε σε σύγκριση με το μοντέλο 1 μέσω του στατιστικού κριτηρίου χ^2 και διαφάνηκε η σημαντική αλλαγή μεταξύ του μοντέλου 1 και της κάθε μορφής του μοντέλου 2 ($p < 0,001$).

Το μοντέλο 3 του πίνακα 6.8 προέκυψε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2^δ. Επιλέχθηκε το μοντέλο 2^δ καθώς είχε τη μεγαλύτερη διασπορά συγκριτικά με τους άλλους παράγοντες που φάνηκαν να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την επίδοση των μαθητών. Στο μοντέλο 3 προστέθηκαν όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού που είχαν διαφανεί ότι είχαν σημαντική επίδραση (μορφές του μοντέλου 2) και προέκυψε ότι μόνο δυο παράγοντες εξακολουθούν να έχουν σημαντική επίδραση στα τελικά αποτελέσματα των μαθητών. Αυτοί είναι ο παράγοντας της δόμησης με τη διάσταση της ποιότητας ($p < 0,001$) και ο παράγοντας της εφαρμογής με τη διάσταση της συχνότητας ($p < 0,05$). Όλοι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού μαζί με την αρχική επίδοση και το ΚΟΕ ερμηνεύουν το 47% της διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών.

Σε αυτή την ανάλυση δεν διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική επίδραση των παραγόντων του εκπαιδευτικού σε σχέση με το ΚΟΕ των μαθητών στην επίδοση των μαθητών του δείγματος.

Πίνακας 6.8. Υπολογισμός των Παραμέτρων και των Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδρασης των Μαθητών στη Γλώσσα (μαθητές σε τάξεις) στο Τέλος της Γ' τάξης (με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έργο παρατήρησης low-inference με τους πέντε παράγοντες)

Παράγοντες	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2α	Μοντέλο 2β	Μοντέλο 2γ	Μοντέλο 2δ	Μοντέλο 2ε	Μοντέλο 3
Σταθερό Τμήμα (Intercept)	-0,78 (.13) ⁺⁺⁺	-0,77 (.11) ⁺⁺⁺	-0,77 (.10) ⁺⁺⁺	-0,78 (.10) ⁺⁺⁺	-0,77 (.10) ⁺⁺⁺	-0,77 (.09) ⁺⁺⁺	-0,77 (.11) ⁺⁺⁺	-0,78 (.09) ⁺⁺⁺
<i>Επίπεδο μαθητή</i>								
Αρχική επίδοση		0,76 (.03) ⁺⁺⁺	0,77 (.03) ⁺⁺	0,77 (.03) ⁺⁺⁺	0,77 (.03) ⁺⁺⁺	0,77 (.03) ⁺⁺⁺	0,76 (.03) ⁺⁺⁺	0,78 (.03) ⁺⁺⁺
KOE		0,16 (.06) ⁺⁺⁺	0,16 (.06) ⁺⁺	0,16 (.06) ⁺⁺⁺	0,16 (.06) ⁺⁺⁺	0,16 (.06) ⁺⁺⁺	0,16 (.06) ⁺⁺⁺	0,15 (.06) ⁺⁺⁺
<i>Επίπεδο τάξης</i>								
Προσανατολισμός - Συχνότητα			0,05 (.02) ⁺⁺⁺					0,03 (.02)
Δόμηση - Σταδίο				0,33 (.15) ⁺⁺⁺				0,14 (.16)
Δόμηση - Εστίαση					0,26 (.14) ⁺⁺			0,02 (.14)
Δόμηση - Ποιότητα						0,72 (.19) ⁺⁺⁺		0,57 (.22) ⁺⁺⁺
Εφαρμογή - Συχνότητα							0,012 (.008) ⁺	0,012 (.007) ⁺⁺
Κατανομή της Απόκλισης								
Τάξη	10,84%	8,53%	7,30%	7,08%	7,35%	4,93%	7,95%	3,87%
Μαθητής	89,16%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,30%
Επιμηγευόμενη		43,15%	44,38%	44,60%	44,33%	46,75%	43,73%	47,83%
Στατιστικό Κριτήριο								
X ²	2846,07	2428,53	2424,65	2423,78	2425,28	2416,32	2426,97	2411,48
Μείωση της τιμής		417,54	3,88	4,75	3,25	12,21	1,56	4,84
Βαθμοί ελευθερίας		2	1	1	1	1	1	1
Τιμή p		,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001

Σμείωση:

* Για το Μοντέλο 1 η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 0

** Για το Μοντέλο 2α-2ε η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 1

*** Για τα Μοντέλα 3 η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2δ αφού εξηγηθεί μεγαλύτερο μέρος της απόκλισης σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα της κατηγορίας του (δηλ. 2α-2ε)

+ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο 0,10

++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,05

+++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,001

6.3.3. Πολυεπίπεδη ανάλυση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έντυπο παρατήρησης του μαθησιακού περιβάλλοντος (low-inference)

Ο πίνακας 6.9 δείχνει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση της τελικής επίδοσης των μαθητών και των δεδομένων βάσει του εντύπου παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού, το οποίο διερευνά το περιβάλλον της τάξης. Για το μοντέλο 0 και 1 έχει γίνει αναφορά παραπάνω. Ακολούθως, προστέθηκε ξεχωριστά ο κάθε παράγοντας του εντύπου στο μοντέλο 1 προκειμένου να διαφανεί ποιος παράγοντας με την αντίστοιχη διάσταση επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επίδοση των μαθητών. Ως αποτέλεσμα προέκυψε το μοντέλο 2 με τις μορφές του 2^α έως 2^γ. Ειδικότερα, το μοντέλο 2^α και 2^γ αφορά τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού με μαθητή, το μεν πρώτο με τη διάσταση της συχνότητας και το δεύτερο με τη διάσταση της ποιότητας και τα δυο μοντέλα έχουν επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,10$. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη την κατανομή της απόκλισης της επίδρασης στην επίδοση των μαθητών διαπιστώνεται ότι και στα δυο μοντέλα το ποσοστό της επίδρασης που εντοπίζεται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού μειώνεται (7,98%) συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό του μοντέλου 1 (8,53%). Η διαφορά αυτή ερμηνεύει την επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα στη επίδοση των μαθητών, το ποσοστό του οποίου ανέρχεται στο 6,44% και είναι το ίδιο και για τις δυο διαστάσεις. Το μοντέλο 2^β αναδεικνύει τη σημαντικότητα της επίδρασης της διαχείρισης του χρόνου ($p < 0,001$). Η μείωση που εντοπίζεται στο ποσοστό της επίδρασης της τάξης /εκπαιδευτικού στο μοντέλο 2^γ (7,00%) συγκριτικά με το μοντέλο 1 (8,53%), επιτρέπει να διαφανεί η επίδραση της διαχείρισης χρόνου, η οποία ανέρχεται στο 17,93%. Τέλος, και σε αυτή την πολυεπίπεδη ανάλυση ελέγχθηκε η καταλληλότητα κάθε μορφής του μοντέλου 2, το οποίο εξετάστηκε σε σύγκριση με το μοντέλο 1 μέσω του στατιστικού κριτηρίου χ^2 και διαφάνηκε η σημαντική αλλαγή μεταξύ του μοντέλου 1 και της κάθε μορφής του μοντέλου 2 ($p < 0,001$).

Επίσης, στην ανάλυση αυτή διαπιστώνεται ότι συγκεκριμένα δυο παράγοντες φαίνεται να αλληλεπιδρούν σε σχέση με τον ΚΟΕ των μαθητών στην επίδοσή τους. Αυτό φαίνεται μέσω των μοντέλων 3^α και 3^β. Ειδικότερα στο μοντέλο 3^α αναδείχθηκε ότι ο παράγοντας της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού με μαθητή και ιδιαίτερα η διάσταση της ποιότητας επιδρά με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,001$ στην ισότητα, ενισχύοντας ιδιαίτερα τους μαθητές του δείγματος με χαμηλό ΚΟΕ,

εφόσον μειώνεται μέσω του συγκεκριμένου παράγοντα η επίδραση του ΚΟΕ στην επίδοση των μαθητών.

Αντίστοιχα το μοντέλο 3β αναδεικνύει ως στατιστικά σημαντικό παράγοντα αλληλεπίδρασης σε σχέση με το ΚΟΕ των μαθητών του δείγματος τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο 3β προέκυψε σε σχέση με το μοντέλο 2β, που αποτυπώνεται ο ίδιος παράγοντας. Ως εκ τούτου προκύπτει στατιστικώς σημαντική επίδραση ($p < 0,001$) του παράγοντα της διαχείρισης χρόνου, λειτουργώντας επ' ωφελεία των μαθητών του δείγματος, ιδίως αυτών με χαμηλό ΚΟΕ μειώνοντας τη διαφορά του κοινωνικοοικονομικού χάσματος των μαθητών.

Το μοντέλο 3γ του πίνακα 7.9 προέκυψε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2^β. Επιλέχθηκε το μοντέλο 2^β καθώς εξηγούσε το μεγαλύτερο μέρος της απόκλισης σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα της κατηγορίας του δηλαδή τα μοντέλα 2^α έως 2γ. Στο μοντέλο 3γ προστέθηκαν όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού που είχαν διαφανεί προηγουμένως ότι είχαν σημαντική επίδραση και προέκυψε ότι μόνο οι δύο εξακολουθούν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση. Μόνη διαφορά είναι ότι άλλαξε το επίπεδο σημαντικότητας. Ως εκ τούτου παραμένουν στατιστικώς σημαντικοί οι παράγοντες της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή με τη διάσταση της ποιότητας και επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$ και ο παράγοντας της διαχείρισης του χρόνου με επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,10$. Όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού αλλά και οι παράγοντες του υποβάθρου του μαθητή ερμηνεύουν το 45,73% της διακύμανσης της τελικής επίδοσης των μαθητών.

Πίνακας 6.9. Υπολογισμός των Παραμέτρων και των Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδρασης των Μαθητών στη Γνώση (μαθητές σε τάξεις) στο Τέλος της Γ' τάξης (με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έργο παρατήρησης low-inference που δίνεται έμφαση στο περιβάλλον της τάξης)

Παράγοντες	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2α	Μοντέλο 2β	Μοντέλο 2γ	Μοντέλο 3α	Μοντέλο 3β	Μοντέλο 3γ
Σταθερό Τμήμα (Intercept)	-0,78 (.13) ⁺⁺⁺	-0,77 (.11) ⁺⁺⁺	-0,77 (.11) ⁺⁺⁺	-0,77 (.10) ⁺⁺⁺	-0,77 (.11) ⁺⁺⁺	-0,77 (.11) ⁺⁺⁺	-0,77 (.10) ⁺⁺⁺	-0,77 (.10) ⁺⁺⁺
<i>Επίπεδο μαθητή</i>								
Αρχική επίδοση		0,76 (.03) ⁺⁺⁺	0,77 (.03) ⁺⁺⁺	0,76 (.03) ⁺⁺	0,76 (.03) ⁺⁺	0,76 (.03) ⁺⁺	0,76 (.03) ⁺⁺	-0,76 (.03) ⁺⁺⁺
KOE		0,16 (.06) ⁺⁺⁺	0,16 (.06) ⁺⁺⁺	0,16 (.06) ⁺⁺⁺	0,16 (.06) ⁺⁺⁺	0,16 (.06) ⁺⁺⁺	0,19 (.06) ⁺⁺⁺	0,16 (.06) ⁺⁺⁺
<i>Επίπεδο τάξης</i>								
Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή-Ποιότητα			0,14 (.11) ⁺			0,07 (.03) ⁺⁺⁺		0,21 (.11) ⁺⁺
Διαχείριση χρόνου				0,06 (.02) ⁺⁺⁺			0,50 (.02) ⁺⁺⁺	0,05 (.03) ⁺
Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή-Συχνότητα					0,05 (.03) ⁺			0,05 (.04)
KOE * Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή-Ποιότητα						-0,16 (.06) ⁺⁺⁺		
KOE * Διαχείριση χρόνου							-0,02 (.01) ⁺⁺⁺	
Κατανομή της Απόκλισης								
Τάξη	10,84%	8,53%	7,98%	7,00%	7,98 %	7,08%	7,06%	5,97%
Μαθητής	89,16%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,30%
Επιμνησούμενη		43,15%	43,70%	44,68%	43,70%	44,60%	44,62%	45,73%
Στατιστικό Κριτήριο								
X ²	2846,07	2428,53	2426,94	2422,91	2426,88	2424,36	2420,54	2419,31
Μείωση της τιμής		417,54	1,59	5,62	1,65	2,58	2,37	3,6
Βαθμοί ελευθερίας		2	1	1	1	1	1	1
Τιμή p		,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001

Σημείωση:
* Για το Μοντέλο 1 η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 0
** Για το Μοντέλο 2α-2γ η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 1
*** Για τα Μοντέλα 3α η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2α
**** Για τα Μοντέλα 3β η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2β
***** Για τα Μοντέλα 3γ η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2β αφού εξηγηθεί μεγαλύτερο μέρος της απόκλισης σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα της κατηγορίας του (δηλ. 2α-2γ)
+ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο 0,10
++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,05
+++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,001

6.3.4. Πολυεπίπεδη ανάλυση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών με τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των μαθητών

Τελευταία πολυεπίπεδη ανάλυση αποτελεί ο πίνακας 6.10, όπου εκεί ελέγχθηκε το ποσοστό που ερμηνεύει την τελική επίδοση των μαθητών με τα δεδομένα που προέρχονται από το ερωτηματολόγιο του μαθητή. Για το μοντέλο 0 και 1 έχει γίνει αναφορά παραπάνω. Ακολούθως, προστέθηκε ξεχωριστά ο κάθε παράγοντας του εντύπου στο μοντέλο 1 προκειμένου να διαφανεί ποιος παράγοντας με την αντίστοιχη διάσταση επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επίδοση των μαθητών. Ως αποτέλεσμα προέκυψε το μοντέλο 2 με τις μορφές του 2^α έως 2ζ όταν ο κάθε παράγοντας υπολογιζόταν ξεχωριστά σε σχέση με το μοντέλο 1.

Ειδικότερα, στο μοντέλο 2α αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός ο παράγοντας της δόμησης ($p < 0,001$). Στο μοντέλο αυτό παρατηρείται μείωση της απόκλισης του επιπέδου του εκπαιδευτικού από 8,53% (μοντέλο 1) σε 7,90%. Η μείωση ανέρχεται στο ποσοστό της τάξεως του 0,63%. Δηλαδή από το 8,53% της επίδρασης των παραγόντων του επιπέδου του εκπαιδευτικού το 0,63% οφείλεται στον παράγοντα της δόμησης. Αναλογικά η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα στην επίδοση των μαθητών ανέρχεται στο 7,38%.

Το μοντέλο 2β αποτυπώνει τη σημαντικότητα του παράγοντα της διαχείρισης χρόνου σε επίπεδο $p < 0,05$. Συγχρόνως μείωση εντοπίζεται στο ποσοστό της απόκλισης του επιπέδου του εκπαιδευτικού (από 8,53% στο μοντέλο 1 σε 8,09% στο μοντέλο 2β), η οποία δύναται να ερμηνεύσει την επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα, η οποία ανέρχεται στο 5,15%.

Το μοντέλο 2γ αναδεικνύει ως στατιστικά σημαντικό τον παράγοντα της εφαρμογής ($p < 0,001$). Από τη μείωση που διαπιστώνεται στο ποσοστό της απόκλισης του επιπέδου του εκπαιδευτικού στην επίδοση των μαθητών (από 8,53% στο μοντέλο 1 σε 7,79% στο μοντέλο 2γ), προκύπτει ότι ο βαθμός επίδρασης του συγκεκριμένου παράγοντα που μπορεί να ερμηνεύσει τη διασπορά της επίδοσης των μαθητών είναι 8,6%.

Το μοντέλο 2δ δείχνει τη σημαντικότητα του παράγοντα της μοντελοποίησης ($p < 0,001$). Από τη μείωση της απόκλισης του επιπέδου του εκπαιδευτικού στην επίδοση των μαθητών (από 8,53% στο μοντέλο 1 σε 7,38% στο μοντέλο 2δ), προκύπτει ότι ο βαθμός επίδρασης του συγκεκριμένου παράγοντα ανέρχεται στο 13,4%.

Το μοντέλο 2^ε αποτυπώνει την επίδραση του παράγοντα του προσανατολισμού, ο οποίος αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p < 0,10$. Βάσει της μείωσης της απόκλισης που διαπιστώνεται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, από 8,53% (μοντέλο 1) σε 8,47% (μοντέλο 2^ε), προκύπτει ότι η επίδραση του παράγοντα του προσανατολισμού ερμηνεύει το 0,7% της διασποράς της επίδοσης των μαθητών. Στο μοντέλο 2^ζ αναδεικνύεται ως στατιστικά σημαντικός ο παράγοντας των τεχνικών ερωτήσεων ($p < 0,001$). Η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα στην επίδοση των μαθητών, βάσει της μείωσης του ποσοστού της απόκλισης του επιπέδου του εκπαιδευτικού από 8,53% (μοντέλο 1) σε 7,93% (μοντέλο 2^ζ), ανέρχεται στο 7,03%.

Τέλος, και σε αυτή την πολυεπίπεδη ανάλυση ελέγχθηκε η καταλληλότητα κάθε μορφής του μοντέλου 2, το οποίο εξετάστηκε σε σύγκριση με το μοντέλο 1 μέσω του στατιστικού κριτηρίου χ^2 και διαφάνηκε η σημαντική αλλαγή μεταξύ του μοντέλου 1 και της κάθε μορφής του μοντέλου 2 ($p < 0,001$).

Εκτός από την επίδραση των παραγόντων που υπάρχουν στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και επιδρούν στην τελική επίδοση των μαθητών διερευνήθηκε και η αλληλεπίδραση των παραγόντων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του ΚΟΕ των μαθητών στη γνωστική τους εξέλιξη. Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν τα μοντέλα 3^α, 3^β, 3^γ και 3^δ. Το μοντέλο 3^α ανάδειξε ως στατιστικά σημαντικό ($p < 0,001$) τον παράγοντα της δόμησης, η επίδραση του οποίου μειώνει την επίδραση του ΚΟΕ των μαθητών στη γνωστική τους εξέλιξη, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τους μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ [-0,12 (,06)]. Το μοντέλο αυτό προέκυψε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2^α.

Το μοντέλο 3^β ανάδειξε ως στατιστικά σημαντικό ($p < 0,001$) τον παράγοντα της διαχείρισης του χρόνου [-0,04 (,02)], σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2^β. Το μοντέλο 3^γ ανάδειξε ως στατιστικά σημαντικό ($p < 0,001$) τον παράγοντα της εφαρμογής [-0,08 (,03)], σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2^γ. Τέλος, το μοντέλο 3^δ ανάδειξε ως στατιστικά σημαντικό ($p < 0,001$) τον παράγοντα της μοντελοποίησης διδασκαλίας [-0,04 (,02)], σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2^δ. Τα αρνητικά πρόσημα δηλώνουν ότι η εμφάνιση των ανωτέρω παραγόντων μειώνουν την επίδραση του ΚΟΕ των συμμετεχόντων μαθητών στη γνωστική βελτίωση.

Το μοντέλο 3^ε του πίνακα 7.10 προέκυψε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2^δ. Επιλέχθηκε το μοντέλο 2^δ καθώς εξηγούσε το μεγαλύτερο μέρος της

απόκλισης σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα της κατηγορίας του, δηλαδή από 2^α έως 2ζ. Προστέθηκαν όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού όπως αποτυπώνονται μέσω του ερωτηματολογίου των μαθητών και είχαν διαφανεί ότι είχαν σημαντική επίδραση. Προέκυψε ότι μόνο δυο παράγοντες, οι τεχνικές ερωτήσεις και η εφαρμογή εξακολούθησαν να έχουν σημαντική επίδραση σε επίπεδο $p < 0,10$, ως προς τη διάσταση της ποιότητας.

Όλοι οι παράγοντες μαζί (εκπαιδευτικός και υπόβαθρο των μαθητών) ερμηνεύουν το 44,51% της διακύμανσης της τελικής επίδοσης των μαθητών.

Πίνακας 6.10. Υπολογισμός των Παραμέτρων και των Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδρασης των Μαθητών στη Γλώσσα (μαθητές σε τάξεις) στο Τέλος της Γ' τάξης (με τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των μαθητών)

Παράγοντες	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2α	Μοντέλο 2β	Μοντέλο 2γ	Μοντέλο 2δ	Μοντέλο 2ε	Μοντέλο 2ς
Σταθερό Τμήμα (Intercept)	-0,78 (.13)+++	-0,77 (.11)++	-0,77 (.11)++	-0,77 (.11)++	-0,77 (.11)++	-0,77 (.11)++	-0,77 (.11)++	-0,77 (.11)++
<i>Επίπεδο μαθητή</i>								
Αρχική επίδοση	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)++	0,76 (.04)++	0,75 (.03)++	0,75 (.03)++	0,76 (.04)+++	0,75 (.04)+++	
ΚΟΕ	0,16 (.06)+++	0,15 (.06)+++	0,15 (.06)+++	0,15 (.06)+++	0,15 (.06)+++	0,15 (.06)+++	0,16 (.06)+++	0,15 (.06)+++
<i>Επίπεδο τάξης</i>								
Δόμηση		0,18 (.09)+++		0,18 (.10)++				
Διαχείριση χρόνου					0,25 (.09)+++			
Εφαρμογή						0,17 (.06)+++		
Μοντελοποίηση διδασκαλίας							0,13 (.09)+	
Προσαρμοχισμός								0,24 (.08)+++
Τεχνικές ερωτήσεων								
ΚΟΕ * Δόμηση								
ΚΟΕ * Διαχείριση χρόνου								
ΚΟΕ * Εφαρμογή								
ΚΟΕ * Μοντελοποίηση διδασκαλίας								
Κατανομή της Απόκλισης								
Τάξη	10,84%	8,53%	7,90%	8,09%	7,79%	7,38%	8,47%	7,93%
Μαθητής	89,16%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%
Εφημερεύμενη		43,15%	43,78%	43,59%	43,89%	44,30%	43,21%	43,75%
Στατιστικό Κριτήριο								

X ²	2846,07	2428,53	2424,51	2425,29	2421,17	2417,88	2426,35	2419,98
Μείωση της τιμής	417,54	4,02	3,24	7,36	10,65	2,18	8,55	
Βαθμοί ελευθερίας	2	1	1	1	1	1	1	1
Τιμή p	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001

Πίνακας 6.10 (συνέχεια). Υπολογισμός των Παραμέτρων και των Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδοσης των Μαθητών στη Γλώσσα (μαθητές σε τάξεις) στο Τέλος της Γ' τάξης (με τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των μαθητών)

Παράγοντες	Μοντέλο 3α	Μοντέλο 3β	Μοντέλο 3γ	Μοντέλο 3δ	Μοντέλο 3ε
Στάθμοι Τμήμα (Intercept)	-0,77 (.11)+++	-0,77 (.11)+++	-0,77 (.11)+++	-0,77 (.10)+++	-0,77 (.10)+++
<i>Επίπεδο μαθητή</i>					
Αρχική επίδοση	0,76 (.04)+++	0,76 (.04)+++	0,75 (.04)+++	0,76 (.03)+++	0,74 (.04)+++
KOE	0,49 (.30)++	0,49 (.30)++	0,35 (.26) ⁺	0,28 (.20) ⁺	0,15 (.06)+++
<i>Επίπεδο τάξης</i>					
Δόμηση	0,22 (.10)+++	0,19 (.11) ⁺⁺			0,03 (.10)
Διαχείριση χρόνου					0,01 (.11)
Εφαρμογή			0,28 (.10)+++		0,14 (.10) ⁺
Μοντελοποίηση διδασκαλίας				0,19 (.07)+++	0,08 (.08)
Προσανατολισμός					0,08 (.09)
Τεχνικές ερωτήσεων					0,13 (.10) ⁺
KOE * Δόμηση	-0,12 (.06)+++				
KOE * Διαχείριση χρόνου		-0,04 (.02)+++			
KOE * Εφαρμογή			-0,08 (.03)++		
KOE * Μοντελοποίηση διδασκαλίας				-0,04 (.02)+++	

Κατανομή της Απόκλισης									
Τάξη									
Μαθητής	6,95%	7,06%	6,76%	7,36%	7,19%				
Εμπνευσόμενη	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,30%				
	44,73%	44,62%	44,92%	44,32%	44,51%				
Στατιστικό Κριτήριο									
X ²	2422,25	2422,16	2418,55	2415,44	2411,20				
Μείωση της τιμής	2,26	3,13	2,62	2,44	6,68				
Βαθμοί ελευθερίας	1	1	1	1	1				
Τιμή p	,001	,001	,001	,001	,001				,001

Σημείωση:

* Για το Μοντέλο 1 η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 0

** Για το Μοντέλο 2α-2ς η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 1

*** Για τα Μοντέλα 3α η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2α

**** Για τα Μοντέλα 3β η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2β

***** Για τα Μοντέλα 3γ η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2γ

***** Για τα Μοντέλα 3δ η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2δ

***** Για τα Μοντέλα 3ε η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2δ αφού εξηγεί μεγαλύτερο μέρος της απόκλισης σε σχέση με τα υπόλοιπα

μοντέλα της κατηγορίας του (δηλ. 2α-2ς)

+ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο 0,10

++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,05

+++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,001

6.4. Συμπεράσματα

Το κεφάλαιο αυτό αποτυπώνει τα αποτελέσματα όλων των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βάσει των διαστάσεων της ποιότητας αλλά και της ισότητας. Συνάμα, φάνηκαν οι επιδράσεις που ασκούνται και μπορούν να ερμηνεύσουν την τελική επίδοση των μαθητών.

Συμπερασματικά προέκυψε ότι η επίδραση παραγόντων που σχετίζονται με το υπόβαθρο των μαθητών, όπως είναι η αρχική επίδοση και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ασκούν σημαντική επίδραση στην τελική επίδοσή τους ερμηνεύοντας το 43% της μαθησιακής τους εξέλιξης, με την αρχική επίδοση να ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση από ότι το ΚΟΕ των μαθητών.

Ο βαθμός επίδρασης του επιπέδου του εκπαιδευτικού, μέσω των διδακτικών του δεξιοτήτων, στην τελική επίδοσή τους κινήθηκε στο 11%. Η επίδραση του εκπαιδευτικού αξιολογήθηκε βάσει των διαδικασιών που χρησιμοποιεί προκειμένου να καθοδηγηθεί τους μαθητές και να συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο στη γνωστική τους βελτίωση. Ως εκ τούτου, διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητά του στη βάση των διαστάσεων της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και της προώθησης της ισότητας, υπό την έννοια ότι συγκεκριμένοι παράγοντες της διδακτικής του συμπεριφορά φάνηκαν να επιδρούν στατιστικά σημαντικά σε αυτό το δείγμα μαθητών, μειώνοντας την επίδραση του ΚΟΕ στη γνωστική τους ανάπτυξη. Αυτό είχε ως συνέπεια τη μείωση του χάσματος που υπήρχε μεταξύ των μαθητών του δείγματος με χαμηλό και υψηλό ΚΟΕ.

Συγκεντρωτικά, στο παρακάτω πίνακα 6.11 αποτυπώνονται οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (διάσταση ποιότητας), οι οποίοι εμφανίστηκαν ως στατιστικά σημαντικοί μέσω των πολυεπίπεδων αναλύσεων με την αξιοποίηση όλων των εντύπων που χρησιμοποιήθηκαν. Οι παράγοντες αυτοί είναι ο προσανατολισμός, η δόμηση, οι τεχνικές ερωτήσεων, η μοντελοποίηση διδασκαλίας, η εφαρμογή, η διαχείριση του χρόνου, το υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, ενώ ο παράγοντας της αξιολόγησης δεν εκδηλώθηκε από μέρους των εκπαιδευτικών να επιδρά στατιστικά σημαντικά στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών.

Πίνακας 6.11. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτύπωσης των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βάσει των εντύπων του Δ.Μ.Ε.Α. διερευνώντας τη διάσταση της ποιότητας

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		
	ΑΝΑΔΕΙΧΘΗΚΑΝ ΩΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ	ΔΕΝ ΑΝΑΔΕΙΧΘΗΚΑΝ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	✓	
ΔΟΜΗΣΗ	✓	
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	✓	
ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	✓	
ΕΦΑΡΜΟΓΗ	✓	
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ	✓	
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΑΞΗΣ	✓	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		✓

Στην ίδια λογική ο παρακάτω πίνακας (βλ. πίνακα 6.12) αποτυπώνει την επίδραση των διδακτικών τεχνικών που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε σχέση με τον ΚΟΕ των μαθητών (διάσταση ισότητας). Ειδικότερα, φάνηκαν να ασκούν επίδραση οι παράγοντες της δόμησης, της μοντελοποίησης της διδασκαλίας, της εφαρμογής, της διαχείρισης χρόνου και του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης. Ιδιαίτερα για τον τελευταίο παράγοντα αναδείχθηκε ως σημαντικός η παράμετρος της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού με μαθητή. Οι παράγοντες αυτοί φάνηκαν ότι λειτουργούν ενισχυτικά στην επίδοση των μαθητών, μειώνοντας την επίδραση του ΚΟΕ των μαθητών του δείγματος, εύρημα που ωφελεί κατά κύριο λόγο τους μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ. Παρόλα αυτά αποτελεί ενθαρρυντικό αποτελέσματα της έρευνας για τη διάσταση της ισότητας το γεγονός ότι κανένας παράγοντας αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν προέκυψε να ενισχύει το κοινωνικοοικονομικό χάσμα των μαθητών και αυτό να αποτυπώνεται στην επίδοσή τους. Ως εκ τούτου, ακόμη και οι παράγοντες του παρακάτω πίνακα που δεν αναδείχθηκαν ως σημαντικοί για την προώθηση της ισότητας, καθίστανται σημαντικοί γιατί τουλάχιστον δεν ενισχύουν τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες μεταξύ των

μαθητών και λειτουργούν αφήνοντας ανεπηρέαστες τις όποιες διαφορές των μαθητών που προέρχονται από το υπόβαθρο τους.

Πίνακας 6.12. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτύπωσης των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βάσει των εντύπων του Δ.Μ.Ε.Α. διερευνώντας τη διάσταση της ισότητας

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ		
	ΑΝΑΔΕΙΧΘΗΚΑΝ ΩΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ	ΔΕΝ ΑΝΑΔΕΙΧΘΗΚΑΝ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ		✓
ΔΟΜΗΣΗ	✓	
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ		✓
ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	✓	
ΕΦΑΡΜΟΓΗ	✓	
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ	✓	
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΑΞΗΣ (ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΚΠ- ΜΑΘΗΤΗ)	✓	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		✓

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1.Εισαγωγή

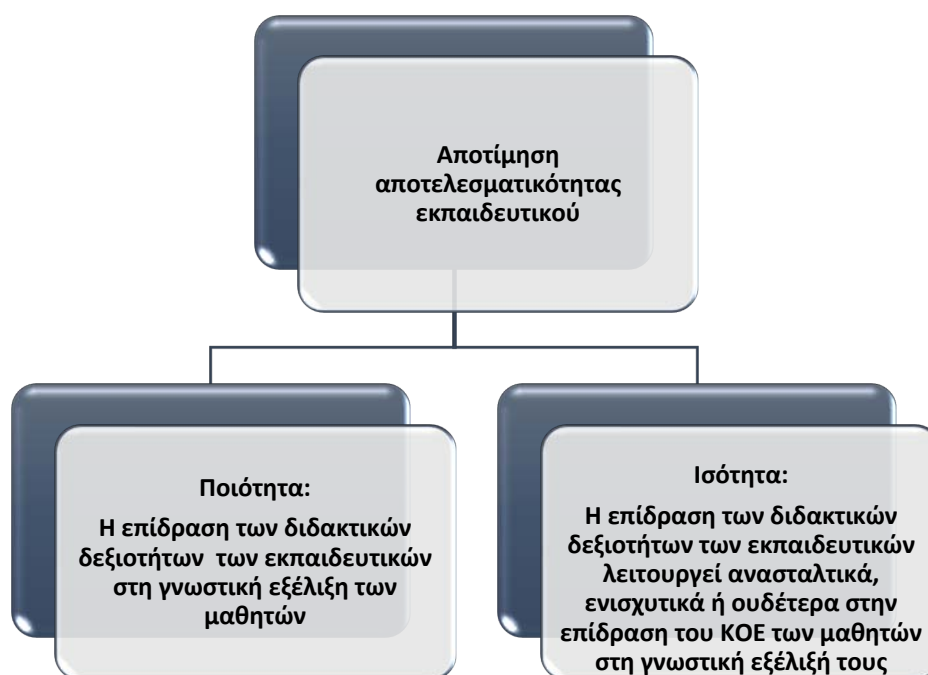
Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι αφενός η συζήτηση των αποτελεσμάτων όπως αυτά προέκυψαν βάσει των αναλύσεων των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας και αφετέρου η εισήγηση προτάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Ουσιαστικά, στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματοποιηθεί η σύζευξη των προηγούμενων κεφαλαίων, ώστε μέσω αυτής της ώσμωσης να προκύψουν τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας. Το κεφάλαιο στηρίζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες οι οποίοι αδρομερώς αναπτύσσονται ως εξής: στο πρώτο επιχειρείται, βάσει και των μεταβλητών της έρευνας, να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο, ακολουθεί η συνεισφορά της συγκεκριμένης έρευνας στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και τέλος προτάσσονται εισηγήσεις για αξιοποίηση των δεδομένων της έρευνας θέτοντας και γενικές κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες.

7.2. Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με όρους ποιότητας και ισότητας

Αποτελεί σημαντικό στοιχείο της έρευνας το γεγονός ότι μπόρεσε να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη βάση συγκεκριμένων παραγόντων αποτελεσματικότητας, όπως αυτοί ορίζονται από το Δ.Μ.Ε.Α. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αναδεικνύονται πτυχές ποιότητας και ισότητας όχι μόνο μέσω της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, πεδίο εστίασης της συγκεκριμένης έρευνας αλλά και μέσω των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από παράγοντες που εν πολλοίς σκιαγραφούν το μαθητικό δυναμικό που συμμετείχε.

Ως προς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, πεδίο διερεύνησης αποτέλεσαν οι διδακτικές τους δεξιότητες. Αυτές αποτιμήθηκαν βάσει δυο πυλώνων, ο πρώτος, αυτός της ποιότητας, δεδομένης της επίδρασης που ασκούν στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών του δείγματος και ο δεύτερος, αυτός της ισότητας, διερευνώντας τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε συνάρτηση με χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών, όπως αυτά διαμορφώνονται από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Ουσιαστικά, στην ισότητα

διερευνάται κατά πόσο η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, μέσω των διδακτικών τους δεξιοτήτων, λειτουργεί προς όφελος ή όχι της γνωστικής εξέλιξης των μαθητών, εφόσον μειώνεται, αυξάνεται ή παραμένει σταθερό το χάσμα από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών του δείγματος. Το παρακάτω σχήμα (Σχήμα 7) δείχνει βάσει ποιων διαστάσεων αποτιμήθηκε η αποτελεσματικότητα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.



Σχήμα 7. Διαστάσεις αποτίμησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υιοθετήθηκαν στην παρούσα έρευνα

Δεδομένων των αποτελεσμάτων της έρευνας, των περιορισμών που τα συνοδεύουν και λειτουργώντας επαγωγικά θα μπορούσε να συναχθούν συμπεράσματα ως προς την γενικότερη κατάσταση ποιότητας και ισότητας που διατρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Αυτό γιατί αποτιμήθηκαν τόσο η επίδραση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και παραγόντων, η βάση των οποίων βρίσκεται στο υπόβαθρο του μαθητή, όπως είναι το ΚΟΕ και η αρχική επίδοση. Για το λόγο αυτό καθίσταται σημαντικό να γίνει αναφορά και σε αυτούς τους παράγοντες, οι οποίοι ούτως ή άλλως λήφθηκαν υπόψη στη συγκεκριμένη έρευνα, προκειμένου να διερευνηθούν τα τεθέντα ερευνητικά ερωτήματα.

7.2.1. Μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών στο γλωσσικό μάθημα

Οι συμμετέχοντες μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν δυο γνωστικά δοκίμια, το περιεχόμενο των οποίων αφορούσε την ύλη που θα έπρεπε να γνωρίζουν βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων (βλ. πίν. 6.1) επέρχεται πληροφόρηση αφενός για την εγκυρότητα των δοκιμίων και αφετέρου για το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτά. Ως εκ τούτου, το γεγονός ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωσή τους αποτελεί ένδειξη εγκυρότητας των δοκιμίων, αφού δεν ήταν ούτε πολύ εύκολα για αυτούς ούτε πολύ δύσκολα. Εάν όμως ληφθεί υπόψη ότι οι ερωτήσεις του δοκιμίου επιχειρήθηκαν να καλύψουν το εύρος της αντίστοιχης γνωστικής ύλης τότε παρέχεται έμμεση πληροφόρηση για το επίπεδο του γλωσσικού τους εγγραμματισμού. Το κομβικό σημείο ερμηνείας για αυτή τη διαπίστωση προκύπτει από τις υψηλές τυπικές αποκλίσεις που σημειώνονται μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών. Έτσι λοιπόν στο διαγνωστικό δοκίμιο οι διαφορές (υψηλή τυπική απόκλιση) στις απαντήσεις των μαθητών ήταν μεγαλύτερες από ότι στο τελικό, αν και ο βαθμός δυσκολίας ήταν μικρότερος βάσει της ανταπόκρισης των μαθητών. Στο τελικό δοκίμιο πάρα το γεγονός ότι η διαφορά ήταν συγκριτικά μικρότερη με τη διαφορά που σημειώθηκε στο διαγνωστικό, εντούτοις εξακολουθούσε να είναι μεγάλη, ενώ ο βαθμός δυσκολίας ήταν μεγαλύτερος από το διαγνωστικό. Δηλαδή περισσότεροι μαθητές δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στο τελικό δοκίμιο.

Δεν αποτελούσε σκοπός της έρευνας να διερευνηθεί σε ποια περιοχή εντοπίστηκαν αυτές οι διαφορές, βάσει και του πίνακα κατάταξης των ερωτήσεων του διαγνωστικού και του τελικού δοκιμίου (*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'*, βλ. πίνακα 1 και 2), ούτε να πραγματοποιηθεί σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών καθώς τα δοκίμια δεν ήταν σταθμισμένα. Η υψηλή τυπική απόκλιση των απαντήσεων των μαθητών και στα δυο δοκίμια δεικνύουν ότι μεταξύ των μαθητών υπάρχει μεγάλο χάσμα στο επίπεδο του γλωσσικού εγγραμματισμού.

Αξίζει δε να επισημανθεί ότι η γ' γυμνασίου σηματοδοτεί το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άρα, οι μεγάλες διαφορές στην ανταπόκριση των μαθητών κατά τη συμπλήρωση των δοκιμίων είναι μια ένδειξη της αντίστοιχης διαφοράς στο γλωσσικό εγγραμματισμό για τους μαθητές του δείγματος και συνάμα ένδειξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Άλλωστε, και σε ανάλογες έρευνες μεγάλης κλίμακας, όπως στο μαθητικό διαγωνισμό PISA, η ανταπόκριση των μαθητών στα δοκίμια αποτελεί τη βάση για τη αποτίμηση

τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας. Έτσι λοιπόν και παρά το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα δεν διερευνάται το επίπεδο γλωσσικού εγγραμματισμού των μαθητών, εντούτοις περισσότερες πληροφορίες για αυτό μπορεί κανείς να αποκομίσει από τη συμμετοχή της ίδιας ηλικιακής ομάδας μαθητών στο μαθητικό διαγωνισμό PISA.

Βάσει λοιπόν των δεδομένων από την τελευταία συμμετοχή των δεκαπεντάχρονων μαθητών του ελληνικού συγκείμενου στο Διεθνή Μαθητικό Διαγωνισμό PISA του 2018 (OECD, 2019α) προέκυψε ότι το επίπεδο γλωσσικού εγγραμματισμού για την Ελλάδα (457) ήταν κάτω από το Γενικό Μέσο Όρο του συνόλου των συμμετεχόντων μαθητών (Γ.Μ.Ο. 487) και μάλιστα με μικρή τυπική απόκλιση. Προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαφορά στο μέσο όρο των χωρών, αρκεί να αναφερθεί ότι η διαφορά των περίπου 100 μονάδων αντιστοιχεί σε διαφορά τριών σχολικών τάξεων (OECD, 2017b). Ουσιαστικά, το επίπεδο γλωσσικού εγγραμματισμού του μέσου Έλληνα δεκαπεντάχρονου μαθητή αντιστοιχεί περίπου στις γνώσεις και στις ικανότητες του δωδεκάχρονου μαθητή από την Κίνα(πόλεις B-S-J-Z), εφόσον για τη χώρα αυτή ο μέσος όρος άγγιξε το 555.

Για την Ελλάδα δε το ποσοστό των μαθητών που διαθέτουν υψηλό επίπεδο γλωσσικού εγγραμματισμού (επίπεδο 5 και άνω στην κατάταξη του PISA) έχει συρρικνωθεί λαμβάνοντας υπόψη τη διαχρονική αποτίμησή του βάσει των αποτελεσμάτων της συμμετοχής των μαθητών στο PISA από το 2009 έως το 2018 (OECD, 2019α). Βάσει των πιο πρόσφατων αποτελεσμάτων (PISA, 2018) επιβεβαιώνεται ότι το 31% των Ελλήνων μαθητών βρίσκεται κάτω από το βασικό επίπεδο γλωσσικού εγγραμματισμού (επίπεδο 2) (OECD, 2019α). Δεδομένου του γεγονότος ότι το δοκίμιο που χρησιμοποιήθηκε στο διαγωνισμό PISA του 2018 για την αποτύπωση του γλωσσικού εγγραμματισμού των μαθητών ήταν κατασκευασμένο με τρόπο που να διερευνά τις δεξιότητες των μαθητών ως προς τη κατανόηση κειμένου, τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των πληροφοριών, διαπιστώνεται ότι οι Έλληνες μαθητές σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης και στα τρία πεδία κάτω του Γ.Μ.Ο (OECD, 2019α).

Συμπληρωματικά, θα προστεθεί και η Έκθεση της Παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης για την Ελλάδα (2019) (European Commission, 2019) βάσει της οποίας το επίπεδο του γλωσσικού εγγραμματισμού των 15 χρόνων Ελλήνων μαθητών βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Ιδιαίτερα αναφέρεται ότι το 27,3% των δεκαπεντάχρονων Ελλήνων μαθητών έχει χαμηλή επίδοση στη κατανόηση κειμένου ενώ ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος κινείται στο 19,7%. Το ποσοστό αυτό των

Ελλήνων μαθητών έχει μια αυξητική πορεία λαμβάνοντας υπόψη ότι το 2009 βρισκόταν στο 21,3%.

Οι παραπάνω αναφορές αξιολογούνται ως σημαντικές κυρίως σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς επιβάλλεται να ληφθεί υπόψη το επίπεδο εγγραμματισμού των μαθητών προκειμένου να αναζητηθούν όχι μόνο τα αίτια που δικαιολογούν αυτή την απογοητευτική κατά γενική ομολογία πραγματικότητα όσο και τους τρόπους παρέμβασης προκειμένου να επέλθει βελτίωση. Ένας τέτοιος τρόπος βελτίωσης αναδεικνύεται μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, όταν εμβαθύνοντας ακόμη περισσότερο, διερευνάται όχι μόνο ο βαθμός επίδρασης του εκπαιδευτικού στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο του γλωσσικού εγγραμματισμού, η οποία βέβαια φάνηκε ότι είναι μικρή, αλλά και η επίδραση παραγόντων που προέρχονται από το υπόβαθρο του μαθητή και σχετίζονται με την προηγούμενη επίδοσή του και το κοινωνικοοικονομικό του επίπεδο. Έτσι λοιπόν στο επόμενο υποκεφάλαιο θα γίνει αναφορά σε αυτές τις δύο μεταβλητές, οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση για την ερμηνεία της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας.

7.2.2. Μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή

7.2.2.1. Η επίδραση της αρχικής επίδοσης των μαθητών

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι παράγοντες που εκκινούν από το υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζουν τη γνωστική τους εξέλιξη σε ποσοστό 89%. Από αυτό, το 43% ερμηνεύεται μέσω της αρχικής επίδοσης και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών, με την αρχική επίδοση να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στην τελική επίδοση από ότι το ΚΟΕ των μαθητών. Ενώ το υπόλοιπο 46% αφορά παράγοντες που περιλαμβάνονται στο Δ.Μ.Ε.Α. και σχετίζονται με το επίπεδο του μαθητή όπως οι ευκαιρίες μάθησης, το στυλ μάθησης και ο χρόνος εμπλοκής, με την επίδραση της οικογένειας να είναι καταλυτική.

Δεδομένου λοιπόν του γεγονότος ότι η αρχική επίδοση είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην τελική επίδοση των μαθητών από το ΚΟΕ τους αλλά και τη μεγαλύτερη επίδραση συγκριτικά και με άλλους παράγοντες που εκκινούν από το επίπεδο του εκπαιδευτικού, τότε γίνεται εύκολο αντιληπτό η σημαντικότητά της για δυο λόγους. Πρώτον, γιατί αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών, ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να σχηματίζει άποψη για το βαθμό ετοιμότητάς τους στην απόκτηση της νέας γνώσης και να αντιλαμβάνεται στο ακέραιο τη δυναμική

του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνεται προκειμένου να προσαρμόζει ανάλογα τη διδασκαλία του. Για παράδειγμα, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε, μέσω της τυπικής απόκλισης από τις απαντήσεις των μαθητών στο αρχικό δοκίμιο, ότι υπήρχαν μεγάλες διαφορές στο γλωσσικό εγγραμματισμό τους. Το δεδομένο αυτό θα έπρεπε να αποτελεί για τον εκπαιδευτικό τον ουσιαστικό πυρήνα όλου του σχεδιασμού της μετέπειτα διδασκαλίας του. Δεύτερον, γιατί μάς προκαλεί στην περαιτέρω διερεύνηση ώστε εν τέλει να διαπιστωθεί ότι αυτή συνδέεται και με άλλους μη εμφανείς παράγοντες που προέρχονται είτε από τον ίδιο το μαθητή μέσω της ετοιμότητάς του είτε από τον εκπαιδευτικό. Εάν ληφθεί δε και υπόψη ότι η επίδοση αποτελεί ένα στοιχείο που μπορεί να βελτιωθεί, συγκριτικά με τον ΚΟΕ, τότε αντιλαμβάνεται κανείς την αξία της.

Ειδικότερα, στηριζόμενοι στη βιβλιογραφική και ερευνητική επισκόπηση που έχει προηγηθεί, εκτιμάται ότι η επίδοση στο αρχικό δοκίμιο των μαθητών μπορεί να συσχετιστεί με τη γνωστική ετοιμότητα των μαθητών, καθώς ο παράγοντας αυτός αναφέρεται τόσο στην ικανότητα όσο και στην πρότερη γνώση του μαθητή και αποτελεί έναν αξιόπιστο δείκτη της μαθησιακής του εξέλιξης, τον οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του. Αυτό διαπιστώνεται και από έρευνα των Charalambous, Kyriakides και Creemers (2016), που τονίζουν ότι το προηγούμενο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της εξέλιξης τους, γεγονός που φανερώνει τη σημαντικότητά του. Ενώ συμπεράσματα ερευνών των de Jong, Westerhof & Kruiter (2004) και του Kyriakides (2005), αναφέρουν ότι η επίδραση της ετοιμότητας στην επίδοση των μαθητών είναι πιο ισχυρή από ότι η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού τους υποβάθρου, εύρημα στο οποίο κατέληξε και η παρούσα έρευνα.

Αντίστοιχα και ο Hattie (2009) υποστηρίζει ότι η πρότερη γνώση σε συνδυασμό με τη γενική νοημοσύνη αλλά και τις προσλαμβάνουσες γνωστικές εμπειρίες από το ευρύτερο οικογενειακό του περιβάλλον ερμηνεύουν κατά 48% τη μαθησιακή του εξέλιξη. Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και αντίστοιχες έρευνες (Antoniou & Kyriakides, 2013·Kyriakides, Creemers, Antoniou, Demetriou & Charalambous, 2015·Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018b), τοποθετώντας τον παράγοντα αυτό στους πλέον σημαντικούς.

Στην πρότερη αυτή γνώση όμως των μαθητών, ενυπάρχει και η έμμεση επίδραση των πρωθύστερων εκπαιδευτικών. Ερευνητικό δεδομένο το οποίο επιβεβαιώνεται από πλείστες έρευνες (Dimosthenous, Kyriakides & Panayiotou,

2019·Kyriakides & Creemers, 2008a·2008b·Tymms et al., 2000), οι οποίες αναφέρουν ότι η μακροπρόθεσμη επίδραση των εκπαιδευτικών είτε αυτοί είναι αποτελεσματικοί είτε όχι, είναι μεγαλύτερη από την βραχυπρόθεσμη, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τη σημαντικότητα της επίδρασης των παραγόντων που σχετίζονται με την ποιότητα διδασκαλίας, εφόσον αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών για περισσότερο από μία σχολική χρονιά. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα του Καναδά οι εκπαιδευτικοί δεν λογοδοτούν για τα αποτελέσματα επίδοσης της τάξης τους, εφόσον εκτιμάται ότι αυτά αποτελούν αποτέλεσμα συλλογικής ευθύνης όλων των εκπαιδευτικών που δίδαξαν τα προηγούμενα χρόνια την τάξη (Crehan, 2019).

Τη μακροπρόθεσμη αυτή επίδραση του εκπαιδευτικού την είχαν διερευνήσει ήδη από το 1996 οι Sanders και Rivers (1996), οι οποίοι επισήμαναν ότι αυτή έχει διάρκεια για τα επόμενα δύο τουλάχιστον σχολικά χρόνια. Αργότερα οι ίδιοι (Rivers & Sanders, 2002) ανέβασαν τα χρόνια διάρκειας της επίδρασης του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών από δύο σε τέσσερα. Αυτό φανερώνει ότι η επίδραση των προηγούμενων εκπαιδευτικών, αποτελεσματικών ή μη, αποτυπώνεται στην αρχική επίδοση των μαθητών.

Στην επίδραση της διδασκαλίας των πρωθύστερων εκπαιδευτικών στην αρχική επίδοση των μαθητών, εντοπίζονται και χαρακτηριστικά που εκκινούν από την ψυχολογική διάσταση της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα, όπως το κίνητρο, οι υψηλές προσδοκίες αλλά και η διαμόρφωση του τρόπου σκέψης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι λοιπόν ερευνητικά (Boser et al., 2014·Brophy, 1982·2013) έχει αναδειχθεί πόση σημαντική είναι η επίδραση του εκπαιδευτικού στη γενικότερη εξέλιξη του μαθητή όταν ο εκπαιδευτικός τρέφει προσδοκίες, οι οποίες εσωτερικεύονται από το μαθητή και εκδηλώνονται με τη μορφή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας για τον εκπαιδευτικό. Στην περίπτωση που οι προσδοκίες από μέρους του εκπαιδευτικού είναι υψηλές, τότε ο μαθητής τις εκλαμβάνει ως κίνητρο για βελτίωση (Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα). Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός προκαλεί την υψηλότερη επίδοση του μαθητή απλά και μόνο επειδή την πιστεύει ή την ελπίζει (Boser et al., 2014·Chang, 2011·Reynolds, 2007). Όταν όμως οι προσδοκίες είναι αρνητικές, αυτές λαμβάνουν αρνητική διάσταση από το μαθητή, ο οποίος εκτιμώντας ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει δεν επιδιώκει οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση (Φαινόμενο Golem) (Bandura, 1977·Κουτελέκος &

Χαλιάσος, 2014·Κωσταρίδου–Ευκλείδη, 2012·Reynolds, 2007). Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός κατέχει αρνητικές προσδοκίες για κάποιους μαθητές, λόγω ίσως στερεοτυπικών αντιλήψεων ως προς το φύλο, την εθνικότητα, το ΚΟΕ ή την προηγούμενη χαμηλή επίδοση, δημιουργώντας δυσμενείς συνθήκες μάθησης και επηρεάζοντας με τη συμπεριφορά του τις επιδόσεις των μαθητών (Chang, 2011·Reynolds, 2007). Αυτή η αλληλεπίδραση μαθητή – εκπαιδευτικού αποτυπώνεται και μέσω της ανθεκτικότητας που αναπτύσσουν κάποιοι μαθητές, οι οποίοι παρά τα επιβαρυντικά δεδομένα που συγκεντρώνουν, όταν ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό, κατορθώνουν να κάνουν τη διαφορά και να επιτυγχάνουν (Broucek, 2008). Γενικότερα έχει διαφανεί (Lazaridou, 2019) ότι η συνολική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όπως αυτή διαμορφώνεται από τη κουλτούρα και τον αξιακό κώδικα που φέρει, επηρεάζει την ανάπτυξη του μαθητή.

Από την παραπάνω ανάλυση γίνεται εμφανής η σημαντικότητα της επίδρασης της ετοιμότητας στην οποία βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Επιπλέον, τονίζεται η έμμεση επίδραση του εκπαιδευτικού σε παράγοντες που αναπτύσσονται στο επίπεδο του μαθητή και επιδέχονται αλλαγής, ασκούν μακροχρόνια επιρροή στους μαθητές και μπορούν να λειτουργήσουν είτε ενθαρρυντικά είτε αποθαρρυντικά για τη μελλοντική τους εξέλιξη. Η οπτική αυτή λαμβάνεται υπόψη από το Δ.Μ.Ε.Α. και για αυτό εμπεριέχεται στις έρευνες που διεξάγονται με την αξιοποίηση αυτού. Δεν πρέπει όμως να παραβλεφθεί ότι η αρχική επίδοση σε συνδυασμό με την τελική, είναι για το Δ.Μ.Ε.Α ο πυρήνας πάνω στο οποίο βασίζεται όλος ο ερευνητικός σχεδιασμός της επίδρασης της αποτελεσματικότητας όλων των επιπέδων, καθώς η αποτίμηση μπορεί να καταστεί αξιόπιστη μόνο όταν υπάρχει μέτρηση. Αυτός ο συσχετισμός της αρχικής με την τελική επίδοση των μαθητών επέτρεψε και στην παρούσα έρευνα να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

7.2.2.2. Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών

Εκτός όμως από την αρχική επίδοση του μαθητή, στην παρούσα έρευνα το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών είχε διττό ρόλο, εφόσον λήφθηκε υπόψη από τη μια για την αποτύπωση του βαθμού επίδρασής του στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών και από την άλλη για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές που φέρουν τα συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Οι συμμετέχοντες μαθητές βάσει και των δεδομένων που προέκυψαν φάνηκε ότι βρίσκονται σε μια μέτρια κοινωνικοοικονομική

κατάσταση (Rasch score: 0,4 /s.d. 0,77), με διαφορές μεταξύ τους λόγω της τυπικής απόκλισης. Το συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών επιδρά στατιστικά σημαντικά στην τελική επίδοσή τους, μόνο που η επίδραση αυτή είναι μικρότερη από την αρχική επίδοση.

Συνάμα, η μικρή αν και σημαντική επίδραση του ΚΟΕ στην επίδοση των μαθητών, ειδικά εάν ληφθεί υπόψη ότι αποτελεί παράγοντα που δεν επιδέχεται αλλαγής, αποτελεί μια αισιόδοξη προοπτική για τη βελτίωση των μαθητών. Και αυτό γιατί δημιουργεί προσδοκίες που στηρίζονται σε ρεαλιστικά δεδομένα ότι η εκπαίδευση τόσο συνολικά μέσω της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής και της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων (στήριξη μαθητών από μειονεκτούντα περιβάλλοντα) όσο και ειδικά μέσω της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, κυρίως με επιμόρφωση, μπορεί να συνδράμει καταλυτικά ώστε να εξελιχθούν μαθησιακά οι μαθητές ακόμη και χαμηλών κοινωνικοοικονομικών τάξεων. Προς επίρρωση αυτού του ισχυρισμού παρατίθενται αντίστοιχες έρευνες (Hanushek & Rivkin, 2010b·Hanushek, Piopiunik & Wiederhold, 2019), οι οποίες επισημαίνουν την επίδραση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό η κάθε χώρα να διερευνήσει την ισχύ του ΚΟΕ των μαθητών στην επίδοσή τους, γιατί εάν φανεί ότι η ισχύς είναι στατιστικώς σημαντική στην επίδοση των μαθητών (OECD, 2016d), τότε προφανώς η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να εστιάσει στη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων για την ενίσχυση των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία). Αν από την άλλη φανεί ότι η ισχύς του ΚΟΕ δεν είναι στατιστικώς σημαντική, τότε η κυβερνητική πολιτική αντιλαμβάνεται ότι η όποια διαφορά των μαθητών στην επίδοση οφείλεται σε άλλους παράγοντες, τους οποίους πρέπει να τους αναζητήσει προκειμένου να διαμορφώσει την ατζέντα των προτεραιοτήτων της.

Η μικρή επίδραση του ΚΟΕ των μαθητών στην επίδοσή τους προέκυψε και από τη συμμετοχή της Ελλάδας στο μαθητικό διαγωνισμό PISA. Τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή της Ελλάδας το 2015 ανέδειξαν ότι η μέση τιμή της επίδρασης του ΚΟΕ στην επίδοση των μαθητών ήταν 13% (OECD, 2019a), ποσοστό που αντιστοιχούσε και με το Γ.Μ.Ο. των συμμετεχουσών χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τη συμμετοχή της Ελλάδας το 2018 κινήθηκε λίγο πιο πάνω από το 12% , που ήταν ο Γ.Μ.Ο. όλων των συμμετεχουσών χωρών (OECD, 2019b).

Καταληκτικά, σύμφωνα με τους Kyriakides, Creemers και Charalambous (2018a) η επίδραση του ΚΟΕ στην επίδοση των μαθητών αποτελεί έναν δείκτη ισότητας της χώρας. Το ίδιο ισχύει λοιπόν και για την παρούσα έρευνα. Αν λοιπόν ληφθούν υπόψη τόσο τα ανωτέρω δεδομένα, τότε τα αποτελέσματα για την Ελλάδα είναι ικανοποιητικά, εκτιμώντας ότι η επίδραση του ΚΟΕ στην επίδοση των μαθητών δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή, παρά τη μεγάλη τυπική απόκλιση που υπήρχε μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών της εν λόγω έρευνας, ενώ μειώνεται με τη διδακτική συμπεριφορά των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών.

Επιλέχθηκε να αναφερθούν διεξοδικά οι ανωτέρω μεταβλητές που εκκινούν από το επίπεδο των εμπλεκόμενων μαθητών καθώς αυτές κρίνονται καθοριστικές για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος λόγω του πολυεπίπεδου ερευνητικού σχεδιασμού άρα και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των δυο επιπέδων.

7.2.3. Μεταβλητές σε επίπεδο εκπαιδευτικού

7.2.3.1. Επίδραση του εκπαιδευτικού στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών

Στο Δ.Μ.Ε.Α. η ποιότητα, ως διάσταση της αποτελεσματικότητας, αποτιμάται βάσει των διδακτικών δεξιοτήτων που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες προσδιορίζονται μέσω συγκεκριμένων παραγόντων με τις αντίστοιχες διαστάσεις τους προκειμένου να καταγραφεί η διδακτική συμπεριφορά τους. Εστίαση στην εν λόγω έρευνα δόθηκε στη διαδικασία παροχής της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς και όχι στη κατοχή της γνώσης. Εν ολίγοις, δεν εξετάστηκε η γνωστική επάρκεια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αλλά η διαδικασία μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές μέσω των δεξιοτήτων διδασκαλίας. Επομένως, βάσει και του αντίστοιχου θεωρητικού πλαισίου που έχει αναπτυχθεί στο τέταρτο κεφάλαιο, η έρευνα στηρίχθηκε σε εργαλεία που μετρούν γενικευμένες πρακτικές διδασκαλίας.

Αναλυτικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση της ποιότητας της διδασκαλίας μέσω της επίδρασης των διδακτικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας της γ' γυμνασίου. Βάσει των αναλύσεων των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι υπάρχει επίδραση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών αλλά η επίδραση αυτή είναι σχετικά μικρή, καθώς αγγίζει το ποσοστό του 11%. Το υπόλοιπο 89% οφείλεται σε παράγοντες που ήδη έχουν αναφερθεί ανωτέρω σημειώνοντας και την έμμεση επίδραση των προθύστερων εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η επίδραση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στη τελική επίδοση των μαθητών, είναι όντως μικρή ή όχι, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε ενδεικτικές έρευνες που έχουν διερευνήσει και καταγράψει το βαθμό επίδρασης του εκπαιδευτικού. Έτσι, σε έρευνα των Azigwe, Kyriakides, Panayiotou, Creemers (2016), η οποία διερευνούσε την επίδραση του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών στη Γκάνα, προέκυψε ότι αυτή άγγιζε το ποσοστό του 55%, ενώ η επίδραση παραγόντων που εδράζονταν στο επίπεδο του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη και το ΚΟΕ και την αρχική επίδοση, κατείχαν ποσοστό 45%. Η σημαντική επίδραση του εκπαιδευτικού σε αναπτυσσόμενες χώρες επιβεβαιώθηκε και από παρόμοιες έρευνες (Creemers & Kyriakides, 2008·Scheerens & Bosker, 1997), ανεβάζοντας το ποσοστό στο 60%. Ο βαθμός αυτός της επίδρασης έρχεται σε αντίθεση με τον αντίστοιχο βαθμό της παρούσας έρευνας και η διαφορά αυτή φανερώνει ότι η εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες αποτελεί την κύρια και πολλές φορές τη μόνη διέξοδο εξέλιξης του μαθητή, οπότε και ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει άλλη βαρύτητα, συγκριτικά με τις ανεπτυγμένες χώρες όπου η επίδραση είναι μικρότερη, όπως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας για την Ελλάδα¹¹. Το συμπέρασμα αυτό ισχυροποιεί την άποψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί μοχλό ανάπτυξης για μια χώρα, για το λόγο αυτό επιβάλλεται να δίνεται βαρύτητα τόσο στη βελτίωση της ποιότητας όσο και της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Από την άλλη, η μικρότερη επίδραση παραγόντων που εκκινούν από τον ίδιο το μαθητή, όπως της αρχικής επίδοσης και του ΚΟΕ, έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα τόσο της παρούσας έρευνας όσο και άλλων (Chowa, Masa, Ramos & Ansong, 2015·Heyneman & Loxley, 1982), που σε αυτές η επίδραση παραγόντων που προέρχονται από το επίπεδο του μαθητή ήταν μεγαλύτερη, γεγονός που φανερώνει ότι πιθανόν οι παράγοντες αυτοί ασκούν επίδραση κυρίως στον ανεπτυγμένο κόσμο αλλά όχι τόσο στον αναπτυσσόμενο.

Οι Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers (2014) σε έρευνά τους που προέρχεται από το εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου, διαπίστωσαν ότι το ποσοστό επίδρασης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην τελική

¹¹Η Ελλάδα ανήκει στις ανεπτυγμένες χώρες βάσει της επίσημης ταξινόμησης από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και της Αμερικανικής Κεντρικής Υπηρεσίας Πληροφοριών (Wikipedia.org).

επίδοση των μαθητών μέσω των δεξιοτήτων αξιολόγησης είναι περίπου 17%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό που αναπτύσσεται στο επίπεδο του μαθητή είναι 74%, από το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί το 32% μέσω της αρχικής του επίδοσης, του ΚΟΕ και του φύλου, με μεγαλύτερη επίδραση να ασκεί η αρχική επίδοση.

Κινούμενοι στο ίδιο συγκείμενο, οι Kyriakides & Creemers (2009) διερεύνησαν την επίδραση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή εξέλιξη μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού. Φάνηκε ότι για το μεν νηπιαγωγείο η επίδραση του εκπαιδευτικού ήταν στο 15% ενώ η επίδραση που προέρχεται από το επίπεδο του μαθητή και αποτιμάται μέσω του ΚΟΕ, του φύλου αλλά και του προηγούμενου γνωστικού του υπόβαθρου έφτανε το ποσοστό 75%. Από αυτό το ποσοστό μπορούσε να ερμηνευτεί το 49%, με μεγαλύτερη την επίδραση της προηγούμενης γνώσης. Για τους μαθητές δε του δημοτικού, η επίδραση του εκπαιδευτικού κυμαίνεται στο ίδιο ποσοστό με αυτό του νηπιαγωγείου ενώ η επίδραση παραγόντων που προέρχονται από το επίπεδο του μαθητή αγγίζει το ποσοστό 73%, από το οποίο το 52% ερμηνεύεται βάσει της προηγούμενης γνώσης, του ΚΟΕ και του φύλου, με την προηγούμενη γνώση να κατέχει τα ηνία της επίδρασης.

Αντίστοιχη έρευνα των Creemers και Kyriakides (2008) αναζήτησε την επίδραση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών, νέων ελληνικών και θρησκευτικής παιδείας. Προέκυψε ότι η επίδραση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ερμήνευσε το 15% περίπου της διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά και στα νέα ελληνικά, ενώ για το αντικείμενο της θρησκευτικής παιδείας άγγιξε το ποσοστό του 13%. Ο Scheerens (2016) υποστηρίζει ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού ειδικά στο γνωστικό αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι μικρότερη συγκριτικά με την επίδραση που ασκούν παράγοντες που προέρχονται από το υπόβαθρο του μαθητή. Αυτό προφανώς δείχνει την καταλυτική επιρροή που ασκεί η οικογένεια ως ο κατεξοχήν φορέας της γλωσσικής ποικιλομορφίας και ταυτότητας των μαθητών.

Παρομοίως, έρευνα των Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar, Pfeifer, Rekalidou & Bren (2014), με τη συμμετοχή έξι ευρωπαϊκών χωρών (Βέλγιο, Κύπρος, Ελλάδα, Σλοβενία, Γερμανία και Ιρλανδία) ανέδειξε ότι η επίδραση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών στα μαθηματικά κυμαίνεται στο 24% ενώ η επίδραση παραγόντων των μαθητών είναι

περίπου στο 76% από το οποίο το 47% ερμηνεύεται μέσω της αρχικής τους επίδοσης δηλαδή της πρωθύστερης γνώσης τους.

Τέλος, έρευνες (Aaronson, Barrow & Sander, 2007· Brandsma & Knuver, 1989· Houtveen & Van de Grift, 2007a· 2007b· Houtveen, Van de Grift & Creemers, 2004) αναφέρουν ότι η επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στη επίδοση του μαθητή κυμαίνεται μεταξύ του 15% με 25% ενώ οι van de Grift, Chun, Maulana, Lee και Helms-Lorenz (2017) τονίζουν την επίδραση άλλων παραγόντων στην επίδοση των μαθητών όπως δημογραφικούς παράγοντες (Berry & Ward, 2016), το κίνητρο μαθητών (Maulana, Helms-Lorenz & Van de Grift, 2016), το πολιτισμικό συγκείμενο (King & Bernardo, 2016), την παροχή ιδιαιτέρων μαθημάτων για ενίσχυση (Kim & Lee, 2010) και το επίπεδο εγγραμματισμού (Lee, 2013).

Από τα ανωτέρω επαληθεύεται η σημαντικότητα της αρχικής επίδοσης των μαθητών, ως δεδομένο το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Επίσης, επιβεβαιώνεται ότι η επίδραση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν μικρότερη από την αναμενόμενη, όπως διαπιστώθηκε από το εύρος της επίδρασης του εκπαιδευτικού στις ανωτέρω έρευνες. Είναι πιθανόν, αυτή η διαφορά να οφείλεται στο γεγονός ότι τα προαναφερθέντα ποσοστά επίδρασης των εκπαιδευτικών αφορούσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οπότε διαπιστώνεται μείωση του βαθμού επίδρασης του εκπαιδευτικού στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση συγκριτικά με την αντίστοιχη επίδραση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Φάνηκε λοιπόν ότι σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας η επίδραση του εκπαιδευτικού φθίνει. Εάν δε ληφθεί υπόψη ότι η κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δεξιότητες διδασκαλίας είναι αρκετά περιορισμένη, είτε σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών είτε σε επίπεδο επιμορφώσεων μετά το διορισμό τους στη δημόσια εκπαίδευση, πιθανόν να αιτιολογείται αυτή η μικρή επίδρασή τους στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών. Επίσης, η διαφορά αυτή μεταξύ της επίδρασης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιθανόν να οφείλεται και σε επιδράσεις που προέρχονται από το ανώτερο επίπεδο, αυτό του εκπαιδευτικού συστήματος, και σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας της συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης, αναφέροντας ενδεικτικά τη συχνή εναλλαγή των εκπαιδευτικών ανά γνωστικό αντικείμενο, τα αναλυτικά προγράμματα, τις ώρες διδασκαλίας κ.α.

Επιπλέον πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο βαθμός επίδρασης αφορά τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Πιθανότατα να είχαν προκύψει διαφορετικά

αποτελέσματα εάν είχε αποτιμηθεί η επίδραση της αποτελεσματικότητας με κριτήριο τη γνωστική επάρκειά τους, λαμβάνοντας υπόψη ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει έναν πιο γνωσιοκεντρικό και εργαλειακό προσανατολισμό συγκριτικά με την πρωτοβάθμια (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019). Παρόλα αυτά χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να επιβεβαιωθεί η ορθότητα αυτών των ισχυρισμών.

Παραμένει όμως ως ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, επιδρούν σε μικρό ποσοστό στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών, όπως αυτό προέκυψε μέσω των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Προκειμένου όμως να καταλήξουμε σε μία πιο εμπειριστωμένη άποψη για το διδακτικό τους προφίλ είναι απαραίτητο να ακολουθήσει αναλυτική περιγραφή αυτού αλλά και να φανεί πώς αυτό το προφίλ επιδρά στο συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό.

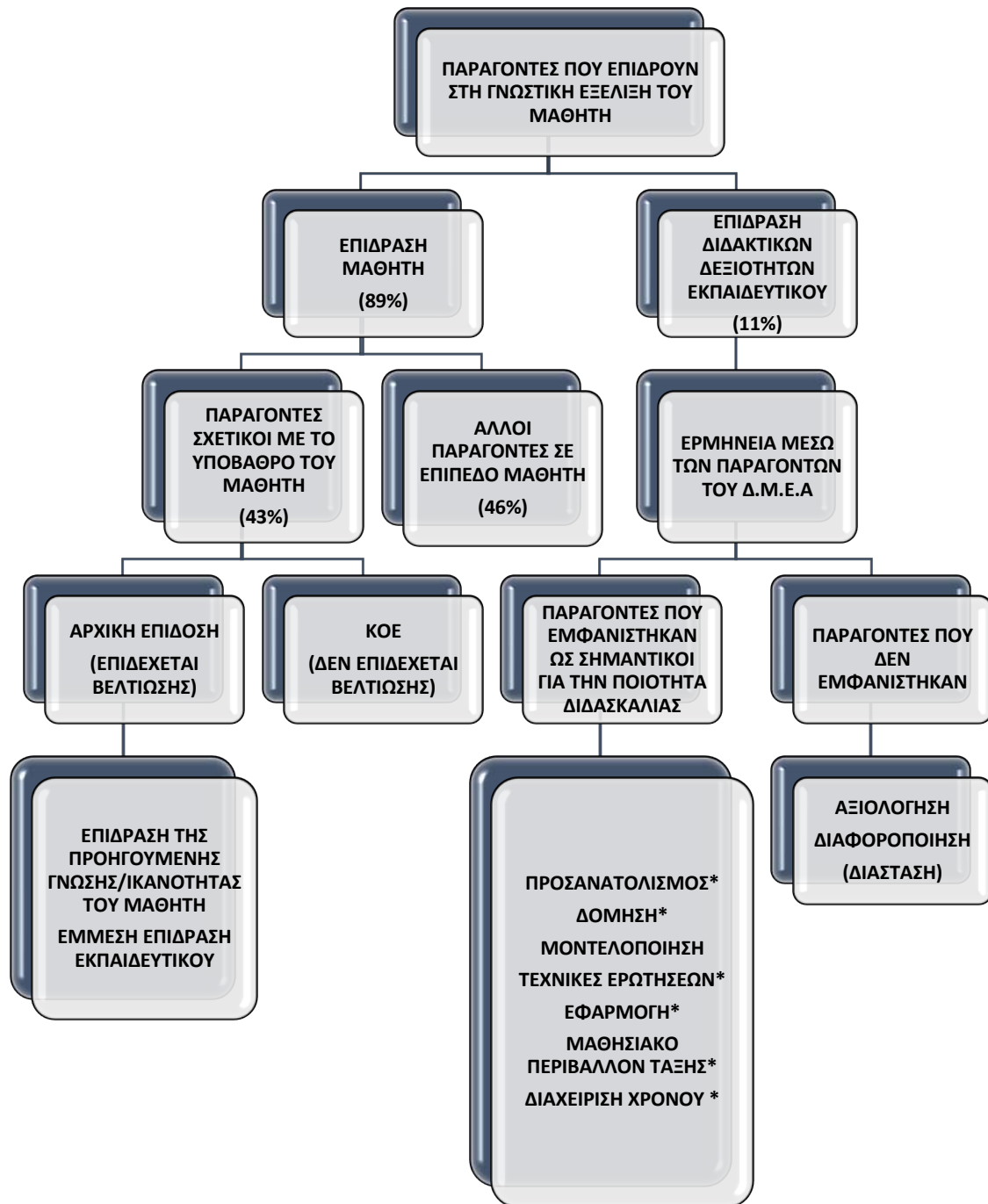
7.2.3.2. Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη διάσταση της ποιότητας βάσει των διδακτικών τους δεξιοτήτων

Πέραν των ανωτέρω, τα οποία περιγράφουν τη συνολική επίδραση των εκπαιδευτικών του δείγματος στη τελική επίδοση των μαθητών, δίνοντας μια πρώτη αλλά βασική ένδειξη της ποιότητάς τους, πρέπει να σημειωθεί ότι μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, όπως προτάθηκε από την παρούσα έρευνα, τίθενται οι βάσεις για να αναδειχθούν αφενός συγκεκριμένοι παράγοντες επίδρασης στους μαθητές και αφετέρου περιοχές βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται μια τεκμηριωμένη, ρεαλιστική αποτύπωση σχετικά με το ποιοι παράγοντες επιδρούν θετικά στη εξέλιξη των μαθητών και ποιοι όχι.

Ειδικότερα, ως αρχικό συμπέρασμα θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, βάσει του Δ.Μ.Ε.Α, φάνηκε ότι έχουν στατιστικώς σημαντική επίδραση στην εξέλιξη των μαθητών, εκτός από τον παράγοντα της αξιολόγησης που δεν εμφανίστηκε να ασκεί επίδραση καθώς δεν χρησιμοποιήθηκε ως διδακτική πρακτική από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Παρόλα αυτά η απουσία εκδήλωσης του συγκεκριμένου παράγοντα επηρέασε την εκδήλωση και των υπολοίπων.

Επίσης, από τις πέντε διαστάσεις φάνηκε να σημειώνει τη μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα η συχνότητα και ακολουθεί η ποιότητα, όπου πληροφορίες για την ποιοτική εκδήλωση του κάθε παράγοντα αντλούνται από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, η εστίαση και το στάδιο ενώ η διάσταση της

διαφοροποίησης δεν εμφανίστηκε για κανέναν παράγοντα, γεγονός που λειτούργησε επιβαρυντικά για την ποιοτική εκδήλωση των παραγόντων. Η εμφάνιση παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας είναι ένα σημαντικό εύρημα εάν ληφθεί υπόψη ότι στο ερευνητικό μικροσκόπιο τίθενται εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο σχήμα που ακολουθεί αποτυπώνονται οι παράγοντες που αναδείχθηκαν να επιδρούν στην εξέλιξη του μαθητή.



**Δηλώνει ότι οι παράγοντες διατήρησαν τη σημαντικότητά τους όταν αναμετρήθηκαν μεταξύ τους*
Σχήμα 8: Απεικόνιση των παραγόντων που ασκούν επίδραση στο μαθητή βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού βάσει του Δ.Μ.Ε.Α, οι οποίοι όταν εκδηλώθηκαν ερμήνευσαν ένα ποσοστό της διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών είναι ο προσανατολισμός, η δόμηση, οι τεχνικές ερωτήσεων, η μοντελοποίηση διδασκαλίας, η εφαρμογή, η διαχείριση χρόνου και το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης περιλαμβάνει την απειθαρχία, την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών και την αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους. Βέβαια από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις διαφάνηκε ότι όταν αυτοί οι στατιστικώς σημαντικοί παράγοντες συλλειτουργούν κάποιοι χάνουν τη σημαντικότητά τους ενώ κάποιοι άλλοι αναδεικνύονται πιο ισχυροί. Συγκεντρωτικά, οι παράγοντες που εξακολουθούν να είναι στατιστικώς σημαντικοί όταν συνυπολογίζονται με τους υπόλοιπους είναι ο προσανατολισμός, το περιβάλλον μάθησης (υποστηρικτικό, απειθαρχία, αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού – μαθητή) η εφαρμογή, η δόμηση, η διαχείριση χρόνου και οι τεχνικές ερωτήσεων. Οι παράγοντες που αποδεικνύονται πιο ανίσχυροι είναι η μοντελοποίηση διδασκαλίας και η αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους.

(i) Ο παράγοντας του προσανατολισμού

Αναλυτικότερα, ο παράγοντας του προσανατολισμού όταν εκδηλώθηκε από μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών άσκησε σημαντική επίδραση στην εξέλιξη του μαθητή και ερμήνευσε ένα ποσοστό της τελικής επίδοσης. Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναδείχθηκε ως σημαντικός και στα τρία έντυπα τα οποία τον διερευνούσαν, ενώ διατήρησε τη σημαντικότητά του όταν αναμετρήθηκε με τους άλλους εξίσου σημαντικούς παράγοντες σε ένα έντυπο, αυτό του υψηλού συμπερασμού. Αναδείχθηκε επίσης να επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και η διάσταση της συχνότητας, γεγονός που εντάσσει τον παράγοντα αυτό στη μορφή της ενεργούς διδασκαλίας, βάσει και του πίνακα 4.1.

Ο προσανατολισμός αναφέρεται στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εξηγήσει το λόγο για το οποίο πραγματοποιείται μια δραστηριότητα. Η σημαντικότητά του (Borich, 2011a·Hattie, 2009·2012) έγκειται στο γεγονός ότι συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη των μαθητών καθώς αυτοί μαθαίνουν καλύτερα όταν αντιλαμβάνονται το

λόγο για το οποίο συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα, ιδιαιτέρως όταν αυτή είναι χρήσιμη για την πραγματική ζωή τους και σε αρμονία με τη κουλτούρα τους (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Από την ανάλυση των περιγραφικών δεδομένων της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν τον προσανατολισμό συνήθως στην αρχή του μαθήματος και οι δραστηριότητες είναι συνήθως τυπικές, δηλαδή ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει για το αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει τους μαθησιακούς στόχους. Αυτοί δε, έχουν συνάφεια με έναν στόχο του μαθήματος.

Αρα, ενώ βάσει της βιβλιογραφίας (Borich, 2011a·Hattie, 2009·2012) αναφέρεται η σημαντικότητα της εκδήλωσης του συγκεκριμένου παράγοντα από μέρους των εκπαιδευτικών, εντούτοις στη συγκεκριμένη έρευνα αν και φαίνεται να επιδρά στατιστικά σημαντικά στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών, ο τρόπος εκδήλωσης του δεν καλύπτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά αναφέρονται στη βιβλιογραφία, οπότε οι μαθητές στερούνται κατανόησης του μακροπρόθεσμου σκοπού για το οποίο πραγματοποιείται μια δραστηριότητα.

(ii) Ο παράγοντας της δόμησης

Επόμενος παράγοντας που διαφάνηκε ότι επιδρά στην επίδοση των μαθητών είναι η δόμηση και ιδιαίτερα η διάσταση του σταδίου, της εστίασης και της ποιότητας, με τη διάσταση της ποιότητας να υπερισχύει όταν συνεκτιμηθούν όλοι οι σημαντικοί παράγοντες. Η δόμηση αναφέρεται στην καλή οργάνωση του μαθήματος. Από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατανοούν τη σημαντικότητα του συγκεκριμένου παράγοντα εφόσον χρησιμοποιούν δραστηριότητες δόμησης σε διαφορετικά στάδια του μαθήματος, αυτές οι δραστηριότητες έχουν συνάφεια τόσο με τα προηγούμενα μαθήματα όσο και με το μάθημα της ημέρας και είναι κατανοητές στους μαθητές. Εντούτοις, οι μαθητές αποτιμούν την ικανότητα δόμησης των εκπαιδευτικών του δείγματος σε ένα μέτριο επίπεδο. Από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις προκύπτει ότι ο παράγοντας αυτός αναδείχθηκε ως σημαντικός και στα τρία έντυπα που τον διερευνούσαν.

Βιβλιογραφικά (Rosenshine & Stevens,1986) έχει υποστηριχθεί η σημαντικότητα αυτού του παράγοντα καθώς η καλή οργάνωση του μαθήματος βοηθάει όλους τους μαθητές παρέχοντας τους τις κατάλληλες συνδέσεις – μεταβάσεις από την προηγούμενη γνώση στη νέα (Borich, 2011a·Hattie, 2012). Αυτό επιτυγχάνεται χτίζοντας διαρκώς τη νέα γνώση στο οικοδόμημα της παλιάς έως ότου επιτευχθεί ο

μακροπρόθεσμος στόχος ή στόχοι που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός. Άλλωστε έχει υποστηριχθεί το πόσο σημαντικό είναι για τους μαθητές να αισθάνονται ότι αυτά που μαθαίνουν αποτελούν μέρος ενός γενικότερου συνόλου που έχει αρχή, μέση και τέλος (Rosenshine & Stevens, 1986). Ο Hattie (2009) τονίζει τη σημαντικότητα της δόμησης του νέου γνωστικού αντικείμενου στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών προκειμένου αυτοί να εξελίσσονται.

Στην παρούσα έρευνα ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν επιτυχώς τον παράγοντα της δόμησης, παρόλα αυτά το γεγονός ότι δεν εκδηλώθηκε από μέρους τους ο παράγοντας της αξιολόγησης των μαθητών, ως ένα τρόπος για να διαπιστώσουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει το/τα προηγούμενο μάθημα/μαθήματα, και η διάσταση της διαφοροποίησης, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, φανερώνει ότι δομούν τη νέα γνώση σε σαθρά θεμέλια, κατάσταση που είναι πιθανό να δημιουργήσει εμπόδια στη μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών. Συνάμα, οι μαθητές στερούνται της ικανότητας δόμησης ή και γιατί όχι αποδόμησης και αναδόμησης της γνώσης, στη βάση των αναγκών τους.

(iii) Ο παράγοντας της μοντελοποίησης

Άλλος παράγοντας που αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός σε ένα μόνο – το ερωτηματολόγιο των μαθητών– από τα τρία έντυπα αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού που αποτιμούν το συγκεκριμένο παράγοντα, είναι η μοντελοποίηση της διδασκαλίας. Όταν όμως αυτός αναμετρήθηκε με άλλους ισχυρούς παράγοντες, έχασε τη σημαντικότητά του. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η μοντελοποίηση διδασκαλίας είναι πιθανόν να αναδεικνύεται ως πιο σημαντικός παράγοντας στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών, χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι δεν ενδείκνυται για τα γλωσσικά μαθήματα, απλά αυτά είναι πιο επικοινωνιακά και αλληλεπιδραστικά. Επίσης, η μοντελοποίηση ανήκει σε πιο κοντροκτιβιστικές τεχνικές διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φάνηκε ότι χρησιμοποιούν τεχνικές που προσιδιάζουν σε πιο άμεσες μορφές διδασκαλίας. Αυτό δεν θα ήταν απαραίτητο αρνητικό εάν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν εκτιμήσει τις ανάγκες των μαθητών και είχαν προσαρμοστεί αναλόγως. Φάνηκε όμως ότι η όποια τεχνική μοντελοποίησης διδάσκεται αγνοώντας τις ανάγκες του κάθε μαθητή, χωρίς να παρέχεται η πρωτοβουλία στους ικανούς μαθητές να αναπτύξουν τη δική τους στρατηγική. Στην ουσία από την περιγραφική

ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι όποιες στρατηγικές μοντελοποίησης δίνονται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές μειώνοντας έτσι το επίπεδο της αυτενέργειάς τους. Το γεγονός ότι δεν ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν τέτοιες πρωτοβουλίες είναι δηλωτικό του δασκαλοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικά (Bandura, 1997·Borich, 2011a) όμως έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα του συγκεκριμένου παράγοντα καθώς μέσω της μοντελοποίησης, δηλαδή της επίδειξης του τι αναμένεται από τους μαθητές, εσωτερικεύονται από τους μαθητές παραστάσεις και νοητικές διεργασίες βοηθώντας τους με αυτό τον τρόπο να επιλύουν παρόμοια προβλήματα. Λόγω της δυνατότητας που τους προσφέρεται για την ανάπτυξη των δικών τους τρόπων επίλυσης προβλημάτων, ευνοείται η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και απελευθερώνεται η δημιουργική τους ενέργεια. Εάν επιτραπεί ο παραλληλισμός μεταξύ του παράγοντα της μοντελοποίησης, όπως εκδηλώθηκε στην παρούσα έρευνα, και της δεξιότητας επίλυσης προβλήματος, όπως αξιολογήθηκε στο μαθητικό διαγωνισμό PISA το 2015, εφόσον και τα δυο σχετίζονται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης από μέρους των μαθητών, τότε αιτιολογείται γιατί οι δεκαπεντάχρονοι Έλληνες μαθητές βρίσκονται κάτω του Γ.Μ.Ο. των συμμετεχουσών χωρών (OECD, 2017c).

(iv) Ο παράγοντας της εφαρμογής

Επόμενος παράγοντας στατιστικά σημαντικός είναι η εφαρμογή και ιδιαιτέρως η διάσταση της συχνότητας, γεγονός που κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς βάσει και της περιγραφικής ανάλυσης στο στάδιο της μετωπικής διδασκαλίας (βλ. πιν. 4.2). Παρόλα αυτά αναδεικνύεται ακόμη και με αυτό τρόπο η σημαντικότητα της συχνότητας των δραστηριοτήτων εμπέδωσης προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα της ημέρας. Η εφαρμογή αναφέρεται στις δραστηριότητες που ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές προκειμένου να εμπεδώσουν πρακτικά όσα έχουν διδαχθεί.

Έχοντας υπόψη τα περιγραφικά δεδομένα της έρευνας αναδεικνύεται ότι για τον παράγοντα της εφαρμογής οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούσαν κοινές δραστηριότητες για την εύρεση συγκεκριμένου αποτελέσματος χωρίς να τις διαφοροποιούν βάσει των αναγκών των μαθητών και χωρίς αντίστοιχα να παρέχουν οποιαδήποτε μορφή ανατροφοδότησης στους μαθητές. Από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις ο παράγοντας αυτός αναδείχθηκε και στα δυο έντυπα αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού που τον αποτύπωναν, ενώ διατήρησε τη σημαντικότητα του όταν αναμετρήθηκε με άλλους σημαντικούς παράγοντες. Από τη χρήση του φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κατανοήσουν τη σημαντικότητά του σε όλες τις εκφάνσεις του προκειμένου να τον εφαρμόζουν με τον τρόπο που αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία. Αυτό γιατί η αναδειχθείσα χρήση του δεν επιτρέπει να διαφανούν οι διαφορετικές γνωστικές ανάγκες των μαθητών, τις οποίες αφενός ο εκπαιδευτικός δεν τις αντιλαμβάνεται προκειμένου να παρεμβαίνει όπου χρειάζεται. Αφετέρου η ελλιπής ανατροφοδοτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τη γνωστική τους εξέλιξη (Stipek, 2001).

Ο Borich (2011a) τονίζει την αξία της πρακτικής άσκησης καθώς με τον τρόπο αυτό εμπλέκονται οι μαθητές ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, εφαρμόζουν άμεσα τη νέα γνώση διαπιστώνοντας τις αδυναμίες τους και τα δυνατά σημεία τους, παρέχοντας ανατροφοδότηση όπου χρειάζεται. Για το λόγο αυτό άλλωστε ο ίδιος κατατάσσει την εφαρμογή στις στρατηγικές άμεσης διδασκαλίας, παρέχοντας όμως και τη δυνατότητα της ανεξάρτητης μάθησης.

(ν) Ο παράγοντας των τεχνικών των ερωτήσεων

Επόμενος παράγοντας που φάνηκε ως σημαντικός είναι αυτός των τεχνικών των ερωτήσεων. Ο παράγοντας αυτός αναδείχθηκε ως σημαντικός τόσο από το έντυπο που τον διερευνούσε αλλά και από το ερωτηματολόγιο των μαθητών, διατηρώντας ταυτόχρονα τη σημαντικότητά του όταν αναμετρήθηκε με άλλους εξίσου σημαντικούς παράγοντες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο στους μαθητές για να απαντήσουν, οι ερωτήσεις είναι συνήθως ανάκλησης γεγονότων, ανατροφοδότηση προσφέρουν μόνο στις σωστές απαντήσεις των μαθητών, η αντίδρασή τους δε στην απάντηση του μαθητή είναι είτε η αγνόηση της απάντησης είτε η αποδοχή, χωρίς όμως και στην περίπτωση αυτή να παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση. Κατάλληλο θα ήταν όταν ο μαθητής δεν αποκρίνεται άμεσα στην ερώτηση ο εκπαιδευτικός να την επαναδιατυπώνει με ευκολότερες λέξεις, ενώ τόσο ο χρόνος αναμονής όσο και ο τύπος ερώτησης να διαφοροποιείται ανάλογα με το μαθητή στον οποίο κάθε φορά ο εκπαιδευτικός απευθύνεται.

Εάν ληφθεί υπόψη ότι για το συγκεκριμένο παράγοντα σημαντική διάσταση αποτελεί η ανατροφοδότηση που παρέχεται στους μαθητές και η στάση απέναντι στις

λανθασμένες απαντήσεις τους, προκειμένου αυτοί να οδηγούνται είτε στη διερεύνηση των λαθών τους είτε στην επιβράβευσή τους, τότε φαίνεται η αδυναμία που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί τους δείγματος εφόσον εμφανίζονται ανατροφοδοτικοί κυρίως στις σωστές απαντήσεις των μαθητών, ενώ ελλιπής χαρακτηρίζεται και η στάση τους απέναντι στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών. Η στάση αυτή όμως των εκπαιδευτικών του δείγματος, τούς στερεί την ευκαιρία να διερευνήσουν εάν οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών οφείλονται σε γνωστικό έλλειμμα ή σε λανθασμένη ερμηνεία, ώστε να αποτελέσει κίνητρο για αναδόμηση των διδακτικών τους πρακτικών, προκειμένου να αντιμετωπίζουν παιδαγωγικά το «λάθος» των μαθητών. Ενώ λοιπόν σε ένα ιδανικό κοντροκτιβιστικό περιβάλλον το «λάθος» θα αποτελούσε ευκαιρία για εμπλοκή των μαθητών σε νοητικές δραστηριότητες που θα οδηγούσαν στη μάθηση (Borich, 2011a·Hattie, 2009·Hattie, 2012), στη προκειμένη περίπτωση ενοχοποιείται. Για αυτό άλλωστε και οι πρωτοβουλίες αυτενέργειας και ενεργούς εμπλοκής των μαθητών αναδείχθηκαν περιορισμένες, επιλέγοντας προφανώς να παρακολουθούν το μάθημα από το να συμμετέχουν.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την έρευνα του Brown (2001) ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των ερωτήσεων που γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αφορούν ερωτήσεις ανάκλησης της γνώσης, ενώ αρκετά χαμηλό είναι το ποσοστό των ερωτήσεων που συνδέονται με ανώτερες μορφές σκέψης. Συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και ο Brown (2001) άλλα και ο Wragg (2001) υποστηρίζοντας ότι οι ερωτήσεις που μπορεί να απευθύνει ένας εκπαιδευτικός σε μια διδακτική ώρα είναι γύρω στις 100, από τις οποίες το 80% περίπου είναι ερωτήσεις ανάκλησης γεγονότων, το 10% είναι ερωτήσεις διαχείρισης της τάξης και μόνο το 10% απαιτεί ανώτερες μορφές σκέψης. Εάν ληφθεί υπόψη όμως ότι το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο προσφέρεται μέσω της διατύπωσης ερωτήσεων για την ενθάρρυνση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών και την ενεργούς συμμετοχής τους, είναι αποθαρρυντικό το γεγονός ότι δεν εμφανίζονται τέτοιου τύπου ερωτήσεις σε μεγαλύτερο ποσοστό. Εξίσου αποθαρρυντική είναι και η ελλιπής ανατροφοδότηση και ενίσχυση των μαθητών, καθώς σε συνδυασμό με τον γνωστικό τύπο των ερωτήσεων καταδικάζουν μια ομάδα μαθητών να επιλέγει την αποστασιοποίηση από τη μαθησιακή διαδικασία.

(vi) *Ο παράγοντας του μαθησιακού περιβάλλοντος*

Επόμενος παράγοντας που εδράζεται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και αναδείχθηκε ως σημαντικός ως προς την επίδραση στους μαθητές είναι το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Η αναφορά του μαθησιακού περιβάλλοντος στο Δ.Μ.Ε.Α. περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με μαθητές, την αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους και την απειθαρχία. Το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο θεωρείται ιδανικό λόγω του επικοινωνιακού προσανατολισμού που φέρει, για ενίσχυση της αλληλεπίδρασης τόσο του εκπαιδευτικού με τους μαθητές όσο και των μαθητών μεταξύ τους.

Από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις αναδείχθηκαν οι παράγοντες της απειθαρχίας, της συχνότητας και της ποιότητας της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή, των αλληλεπιδράσεων μαθητών μεταξύ τους, ως στατιστικώς σημαντικούς παραμέτρους που διαμορφώνουν το περιβάλλον μάθησης.

Ειδικότερα, η απειθαρχία έχει αναδειχθεί ως στατιστικώς σημαντικός παράγοντας από το έντυπο παρατήρησης υψηλού συμπερασμού. Στην παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι στην πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν προέκυψαν προβλήματα στη διαχείριση της τάξης. Εντούτοις, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η παρέμβαση εξωτερικού προσώπου για την παρατήρηση στη φυσική ροή της διδασκαλίας είναι πιθανό να επηρέασε τη συμπεριφορά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών ενώ δεν σημειώθηκαν περιστατικά απειθαρχίας από μέρους των μαθητών προκειμένου να διαφανεί ο τρόπος αντιμετώπισής τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή βάσει των πολυεπίπεδων αναλύσεων, όπως αναδείχθηκε από το έντυπο παρατήρησης που δίνεται έμφαση στο περιβάλλον της τάξης, προέκυψε ότι ο ανωτέρω παράγοντας έχει στατιστικώς σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών και ιδιαιτέρως οι διαστάσεις της συχνότητας και της ποιότητας. Αυτό σε συνάρτηση με τα περιγραφικά δεδομένα του παράγοντα, τα οποία αναλύουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αυτής της αλληλεπίδρασης, πιθανόν να κατατάσσουν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στη μετωπική διδασκαλία.

Λαμβάνοντας επομένως υπόψη τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας διαθέτουν αρκετό χρόνο για να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές αλλά η ποιότητα της αλληλεπίδρασης είναι χαμηλή, καθώς οι μαθητές δεν απευθύνουν συχνά ερωτήσεις

σχετικές με το θέμα του μαθήματος ούτε παίρνουν την πρωτοβουλία να μιλήσουν για θέμα σχετικό με το μάθημα. Η επικοινωνιακή φύση όμως του μαθήματος επιτρέπει την εκατέρωθεν αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή, οπότε δημιουργείται ένας επιπλέον προβληματισμός εφόσον αυτή δεν ενθαρρύνεται.

Έτσι λοιπόν ενώ βιβλιογραφικά έχει αναδειχθεί η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Ανδρεαδάκη & Καδιανάκη, 2010·Ζαγκανίκα, 2018), επηρεάζοντας κατά 51,42% τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών σύμφωνα με μετανάλυση των Cornelius – White (2007), εντούτοις στο ελληνικό τουλάχιστον συγκείμενο δεν είχε διερευνηθεί επαρκώς η ποιότητα αυτής της αλληλεπίδρασης. Τα ερευνητικά όμως δεδομένα της παρούσας έρευνας, όσο και αντίστοιχων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί μέσω του Δ.Μ.Ε.Α., επιτρέπουν να φανεί η ποιότητα της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού και των μαθητών, που για την εν λόγω έρευνα κινείται σε χαμηλό επίπεδο, δημιουργώντας προβληματισμό εφόσον βιβλιογραφικά έχει επισημανθεί η σημαντικότητα αυτής της αλληλεπίδρασης για τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών μέσω της καλλιέργειας των προσδοκιών, του κινήτρου και της ενθάρρυνσής τους.

Επόμενος στατιστικά σημαντικός παράγοντας του περιβάλλοντος μάθησης που επιδρά στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών είναι *οι αλληλεπιδράσεις μαθητών μεταξύ τους*. Αναδείχθηκε ότι ο παράγοντας αυτός έχασε τη σημαντικότητά του όταν συνεκτιμήθηκε με τους άλλους στατιστικώς σημαντικούς παράγοντες. Ο παράγοντας αυτός κατ' ουσία δεν φάνηκε να επιδρά στη εξέλιξη των μαθητών καθώς η συχνότητα της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους αναδείχθηκε περιορισμένη. Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φάνηκε ότι χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας χωρίς να ενθαρρύνουν ομαδοσυνεργατικές. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερος αποθαρρυντικό για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, που εκ φύσεως είναι ιδιαίτερος επικοινωνιακό. Σαφέστατα αναδεικνύεται μία αδυναμία των εκπαιδευτικών του δείγματος να εμπλέξουν τους μαθητές σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της συμμετοχής της χώρας στο διεθνή διαγωνισμό PISA το 2015, που στο πεδίο της συνεργατικής επίλυσης προβλήματος ο μέσος όρος βρισκόταν κάτω του αντίστοιχου μέσου όρου των συμμετεχουσών χωρών (OECD, 2017c).

Αναδεικνύεται επομένως ως ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες καθώς όπως έχει υποστηριχθεί και βιβλιογραφικά (Ανδρεαδάκη & Καδιανάκη, 2010) η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας εντός του

σχολείου και της τάξης και η καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων στους μαθητές αποτελεί έναν προσδιοριστικό παράγοντα για την αποτύπωση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλωστε έχει τονιστεί ότι η συνεργασία που αναπτύσσεται εντός της σχολικής τάξης λειτουργεί επ' ωφελεία των μαθητών καθώς τους δίνει την δυνατότητα να καλλιεργούν τρόπους γόνιμης και ουσιαστικής επικοινωνίας, αναπτύσσοντας δεξιότητες που σχετίζονται με την αποδοχή της διαφορετικής γνώμης, της διατύπωσης της προσωπικής τους άποψης, της ενεργητικής ακρόασης και της συλλογικής ευθύνης, δεξιότητες πολύτιμες και για την ενήλικη ζωή τους (Borich, 2011a·Hattie, 2009·Hattie, 2012).

Οι Muijs και Reynolds (2000) αναφέρονται στο μαθησιακό περιβάλλον ως κλίμα της τάξης και επισημαίνουν τη σπουδαιότητά του στην εξέλιξη των μαθητών. Το κλίμα θεωρείται ότι διαμορφώνεται από την συμπεριφορά των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία και διαφοροποιείται από την κουλτούρα, η οποία σχετίζεται με τις αξίες και τις συνήθειες του οργανισμού. Σε ένα κατάλληλο υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιχειρηματολογούν και να εκφράζουν τις απόψεις τους, γεγονός που αξιολογείται ιδιαίτερος σημαντικό εάν ληφθεί υπόψη ότι βάσει ερευνών (Chuska, 2003·Slavin, 2001) ο χρόνος που αφιερώνεται στη σχολική τάξη για εποικοδομητική συζήτηση με τη συμμετοχή των μαθητών είναι ελάχιστος, καθώς αυτός περιορίζεται κυρίως στην απόκριση των μαθητών σε ερωτήσεις ανάκλησης γεγονότων των εκπαιδευτικών, συμπέρασμα που προέκυψε και από την παρούσα έρευνα.

(vii) Ο παράγοντας της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου

Τελευταίος παράγοντας που έχει αναδειχθεί ότι επιδρά στην επίδοση των μαθητών είναι η διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις διαφάνηκε η σημαντικότητα του συγκεκριμένου παράγοντα και στα τρία έντυπα που αποτιμούσαν το συγκεκριμένο παράγοντα ενώ διατήρησε τη σημαντικότητά του στο ένα έντυπο όταν αναμετρήθηκε με τους υπόλοιπους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενώ επιδιώκουν να διαχειρίζονται το διδακτικό χρόνο προς όφελος των μαθητών, το γεγονός ότι δεν αναπτύσσουν όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, όπως έχουν αποτυπωθεί βιβλιογραφικά και έχουν αναπτυχθεί μέσω του Δ.Μ.Ε.Α., λειτουργεί επιβαρυντικά για τη διδασκαλία τους.

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί όμως αναμένεται να οργανώνουν και να διαχειρίζονται την τάξη ως ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον, και ως εκ

τούτου να αξιοποιούν στο μέγιστο το διδακτικό χρόνο αυξάνοντας τα ποσοστά εμπλοκής των μαθητών (Creemers & Reezigt, 1996). Η διαχείριση του χρόνου θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς δείκτες της ικανότητας των εκπαιδευτικών να χειριστούν την τάξη με αποτελεσματικό τρόπο.

(viii) Συμπέρασμα

Βάσει των ανωτέρω αποτελεσμάτων διαφαίνεται ο βαθμός της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Συγκεντρωτικά, σημαντικό εύρημα της έρευνας και απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποτελεί το γεγονός ότι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας, όπως ορίζονται από το Δ.Μ.Ε.Α., είναι δυνατό να αποτιμήσουν αξιόπιστα και έγκυρα την αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν αναδείχθηκαν συγκεκριμένοι παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις αντίστοιχες διαστάσεις να ασκούν επίδραση στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών. Η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας αποτελεί ουσιαστικά μια πρακτική εφαρμογή ενός πλαισίου αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη την αποτύπωση της διδακτικής τους συμπεριφοράς μέσω των παραγόντων με τις αντίστοιχες διαστάσεις, όπως αυτά αναδεικνύονται από την περιγραφική ανάλυση αλλά και τα αποτελέσματα από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολο τους, εμφανίζουν δεξιότητες διδασκαλίας που προσιδιάζουν στη μετωπική, άμεση και ενεργή διδασκαλία (βλ. πίν. 4.2.), απέχοντας από όποια κοντροκτιβιστική προσέγγιση. Ουσιαστικά από τον τρόπο εκδήλωσης των παραγόντων φαίνεται ότι στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας τοποθετείται ο εκπαιδευτικός και όχι οι ανάγκες των μαθητών, γεγονός που οδηγεί στον ισχυρισμό περί της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Παρόλα αυτά χρειάζεται να ακολουθήσει περαιτέρω έρευνα, τοποθετώντας τους στα ανάλογα στάδια, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα 4.2., προκειμένου αυτός ο ισχυρισμός να επιβεβαιωθεί.

Το συμπέρασμα αυτό όμως ευθυγραμμίζεται με έρευνα του Αποστολόπουλου (2014), στην οποία προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δικού του δείγματος, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι πιο ικανοί σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας παρά σε πιο μαθητοκεντρικές. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν δεχθεί συστηματική επιμόρφωση σε νέες μορφές διδασκαλίας οπότε, ως είθισται, η έξις

αποτελεί τη δεύτερη φύση του ανθρώπου ενώ η αλλαγή χρειάζεται χρόνο και μεθοδικό τρόπο παρέμβασης.

Αυτή η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αναδεικνύει τις ελλειμματικές διδακτικές τους δεξιότητες, όχι λόγω του γεγονότος ότι αυτές προσιδιάζουν σε δεξιότητες δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας όσο γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται ώστε να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους. Επίσης, αποθαρρυντικό είναι και το γεγονός ότι δεν αναπτύσσουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, εφόσον ερευνητικά έχει διαφανεί η σπουδαιότητα αυτού και των παραμέτρων που το συνιστούν τόσο στη γνωστική όσο και στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών.

Με την ολοκλήρωση του υποκεφαλαίου αυτού σαφέστατα δίνεται μια εμπειριστατωμένη εικόνα της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με επίδραση στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών. Προκειμένου όμως να διαμορφωθεί μία ολοκληρωμένη άποψη για την επίδραση του εκπαιδευτικού πρέπει να ληφθούν υπόψη και παράγοντες που εκκινούν από το επίπεδο του μαθητή. Και αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε μια ομάδα μαθητών που φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνουν τις διαφορετικές ανάγκες τους. Ενώ λοιπόν στην παρούσα έρευνα το ποσοστό του 11% εξακολουθεί να είναι μικρό για την επίδραση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών και παρά το γεγονός ότι η διδακτική τους συμπεριφορά προσιδιάζει στο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, εντούτοις εάν ληφθεί υπόψη το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται είναι πιθανόν να διαφοροποιηθούν τα αποτελέσματα ως προς τη αποτίμηση της διδασκαλίας τους. Η απάντηση σε αυτό τον προβληματισμό, που αποτελεί ουσιαστικά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ακολουθεί στο επόμενο υποκεφάλαιο.

7.2.3.3. Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη διάσταση της ισότητας

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επομένως επιχειρεί να αποτυπώσει πως η συγκεκριμένη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του δείγματος λειτουργεί επ'ωφελεία ή μη των μαθητών, οι οποίοι μετέχουν στη διδακτική πράξη, έχοντας ως κριτήριο το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που φέρουν. Βασικό ζητούμενο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος αποτελούσε το αν η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του δείγματος σε συνδυασμό με το ΚΟΕ των συμμετεχόντων μαθητών

λειτουργούσε επ' ωφελεία των μαθητών μειώνοντας, αυξάνοντας ή αφήνοντας ανεπηρέαστη την επίδραση του ΚΟΕ στη γνωστική τους εξέλιξη. Με τον τρόπο αυτό επηρεάζεται το χάσμα που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών με διαφορετικό ΚΟΕ, καθώς η όποια μεταβολή του χάσματος λειτουργεί προς όφελος ή όχι κυρίως των μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ.

Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν μέτριο ΚΟΕ με μεγάλες αποκλίσεις. Από έρευνες έχει προκύψει θετική συσχέτιση του ΚΟΕ με την επίδοση των μαθητών (Kyriakides & Creemers, 2008b·Kyriakides & Creemers, 2009·Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar, Pfeifer, Rekalidou & Bren, 2014), που στην παρούσα έρευνα παρουσίαζε αντίστοιχα μεγάλες αποκλίσεις στην ανταπόκριση και στα δυο γραπτά δοκίμια. Άρα, είναι πιθανόν οι μαθητές του δείγματος που έχουν χαμηλό ΚΟΕ να αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στην εκπλήρωση των μαθητικών του καθηκόντων και λόγω υποεπίδοσης, οπότε ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται ιδιαίτερος σημαντικός.

Σημαντικό επομένως εύρημα της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι αναδείχθηκαν συγκεκριμένοι παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να λειτουργούν προς όφελος των μαθητών, ιδιαιτέρως αυτών με χαμηλό ΚΟΕ, εφόσον κατορθώνουν να μειώνουν την επίδραση του ΚΟΕ των μαθητών στη γνωστική τους εξέλιξη στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Αποτελεί εξίσου σημαντικό εύρημα ότι κανένας παράγοντας από το επίπεδο του εκπαιδευτικού δεν λειτούργησε ενισχυτικά ως προς την επίδραση του ΚΟΕ στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών μεγαλώνοντας το κενό που υπάρχει μεταξύ τους βάσει και της υψηλής τυπικής απόκλισης του ΚΟΕ των συγκεκριμένων μαθητών. Άρα, ακόμη και οι υπόλοιποι παράγοντες που δεν αναδείχθηκαν να μειώνουν την επίδραση του ΚΟΕ των μαθητών στη τελική τους επίδοση, με τον τρόπο που εκδηλώθηκαν από μέρους των εκπαιδευτικών φάνηκαν ότι δεν επηρεάζουν την επίδραση του ΚΟΕ στη τελική επίδοση των μαθητών. Έτσι παραμένει ως θετικό αλλά και ιδιαιτέρως σημαντικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας ότι οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών των δειγματος προώθησαν την ισότητα, μειώνοντας την επίδραση του ΚΟΕ στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών, κυρίως αυτών με χαμηλό ΚΟΕ.

Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που αναδείχθηκαν να ωφελούν τους μαθητές του δείγματος ως προς τη διάσταση της ισότητας είναι η δόμηση, η μοντελοποίηση διδασκαλίας, η εφαρμογή, η διαχείριση χρόνου και από το μαθησιακό περιβάλλον ο

παράγοντας της ποιότητας της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Οι παράγοντες αυτοί με τα χαρακτηριστικά που φέρουν, όπως αυτά αποτυπώθηκαν παραπάνω, φαίνεται να επιδρούν θετικά στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών του δείγματος. Αυτό σημαίνει ότι οι ανωτέρω παράγοντες με τον τρόπο που εκδηλώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ωφέλησαν τους μαθητές του δείγματος, ιδιαιτέρως αυτούς με χαμηλό ΚΟΕ, εφόσον κατάφεραν να μειώσουν την επίδραση του ΚΟΕ στην γνωστική εξέλιξη των μαθητών.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ανωτέρω παραγόντων με τον τρόπο που εκδηλώθηκαν στην εν λόγω έρευνα είναι πιθανόν να προσιδιάζουν περισσότερο σε μορφές άμεσης διδασκαλίας απέχοντας από τις νέες κοστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης. Όπως αναφέρεται στο θεωρητικό τμήμα της παρούσας έρευνας, και ειδικά στη θεωρητική αναφορά των παραγόντων του Δ.Μ.Ε.Α. αλλά όπως έχει φανεί και ερευνητικά, η μορφή αυτή συμπεριφοράς φαίνεται να ωφελεί ιδιαιτέρως τους με χαμηλό ΚΟΕ και υποεπίδοση μαθητές. Άρα, επιβεβαιώνεται η σχετική εργογραφία που έχει αναπτυχθεί από το Δ.Μ.Ε.Α και προκύπτει και από την παρούσα έρευνα ότι αφενός είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις ανάγκες των μαθητών προκειμένου να προσαρμόζει τη διδασκαλία του και αφετέρου οι μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ και υποεπίδοση ωφελούνται από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, προκειμένου να αποκτήσουν πρώτα την απαραίτητη γνώση και στη συνέχεια να προχωρήσουν στην καλλιέργεια πιο σύνθετων δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη και η μεταγνώση.

Προς επίρρωση, έρευνα των Kyriakides, Christoforou και Charalambous (2013) κατέληξε ότι η διδασκαλία δεν είναι απαραίτητο να ακολουθεί μια συγκεκριμένη θεωρία μάθησης π.χ. κοντροκτιβιστική, αλλά μπορεί να γίνει αξιοποίηση διαφορετικών προσεγγίσεων ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Όταν οι μαθητές είναι μειωμένων δυνατοτήτων ενδείκνυται προσεγγίσεις άμεσης διδασκαλίας ώστε μέσω αυτής της κατεύθυνσης από τον εκπαιδευτικό να βελτιώνονται οι μαθητές. Σε αντίθετη περίπτωση είναι πιο ωφέλιμες οι κοντροκτιβιστικές θεωρίες που αναπτύσσουν την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Για το λόγο αυτό καθίσταται σημαντική η διερεύνηση των παραγόντων που προέρχονται από το επίπεδο των μαθητών ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει τις ανάγκες τους. Συμπέρασμα που προκύπτει και από έρευνα των Vanlaar et al. (2014) η οποία μάλιστα επισημαίνει και αρνητική επίδραση των κοντροκτιβιστικών πρακτικών διδασκαλίας σε μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ.

Υπό αυτή την οπτική η αποτίμηση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος, τίθεται σε διαφορετικό πλαίσιο ερμηνείας, εφόσον προκύπτει ότι αυτές ωφελούν το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται. Μία προσεκτικότερη ανάλυση μάς επιτρέπει να διακρίνουμε όμως ότι η μορφή αυτή των διδακτικών δεξιοτήτων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών δεν αποτελούσε διδακτική επιλογή μεταξύ άλλων πιο σύνθετων ή πιο νέων θεωριών μάθησης αλλά αποτελούσε ίσως τη «μόνη επιλογή», καθώς προέκυψε ανεπαίσθητα. Και αυτό γιατί τα ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ούτε αξιολογούν τους μαθητές τους ώστε να γνωρίζουν το γνωστικό επίπεδο που βρίσκονται αλλά και αν επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι που θέτουν κάθε φορά, ούτε προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών, εφόσον η διαφοροποίηση δεν εκδηλώνεται σε κανέναν παράγοντα. Άρα, οι διδακτικές δεξιότητες δεν προκύπτουν ως επιλογή βάσει του μαθητικού δυναμικού στο οποίο απευθύνονται γιατί απλά δεν το (ανά)γνωρίζουν. Προς επίρρωση αυτού αξίζει να αναφερθεί ότι περίπου το 39% των εκπαιδευτικών του δείγματος που διδάσκουν σε δυο τμήματα, δεν εμφανίζουν καμία διαφοροποίηση της διδακτικής τους συμπεριφοράς, όπως θα αναμενόταν.

Ακολουθούν αναλυτικότερα οι παράγοντες που αναδείχθηκαν ότι λειτουργούν προς όφελος των μαθητών του δείγματος μειώνοντας την επίδραση του ΚΟΕ τους στη τελική επίδοσή τους.

(i) Ο παράγοντας της δόμησης

Ειδικότερα, η μορφή με την οποία εκδηλώθηκε ο παράγοντας της δόμησης στην παρούσα έρευνα δείχνει ότι ωφελεί τους μαθητές του δείγματος. Αυτό γιατί έχουν ανάγκη καθοδήγησης και ενθάρρυνσης, παρέχοντάς τους συνάμα τις απαραίτητες νοηματικές συνδέσεις τόσο εντός του μαθήματος όσο και σειράς μαθημάτων προκειμένου να γεφυρώσουν γνωστικά κενά. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με τη συχνή χρήση δραστηριοτήτων δόμησης σε διάφορες φάσεις του μαθήματος καταφέρνουν να δημιουργούν ομαλές μεταβάσεις τόσο εντός του μαθήματος όσο και σειράς μαθημάτων, βοηθώντας έτσι τους μαθητές που φέρουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η συγκεκριμένη διδακτική συμπεριφορά, που δείχνει να προσεγγίζει περισσότερο την άμεση διδασκαλία, λειτουργεί προς όφελος των μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχες έρευνες (Mortimore et al., 1988·Comfrey & Good, 1981, οπ. αναφ. στη Χριστοφόρου, 2012), οι οποίες εδώ και

δεκαετίες έχουν επισημάνει την επίδραση της δόμησης σε αυτή τη κατηγορία των μαθητών.

(ii) Ο παράγοντας της μοντελοποίησης

Η μοντελοποίηση διδασκαλίας, ανάλογα με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που μπορεί να πάρει είναι δυνατόν να ανήκει τόσο σε δασκαλοκεντρικές όσο και κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας. Στην παρούσα έρευνα με τον τρόπο που εκδηλώθηκε φάνηκε να λειτούργησε βελτιωτικά, μειώνοντας την επίδραση του ΚΟΕ των μαθητών στη γνωστική τους εξέλιξη. Έτσι λοιπόν αυτή η μορφή εκδήλωσης φαίνεται να ευνοεί τους μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ που συνήθως εμφανίζονται λιγότεροι ικανοί στην ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και μοντελοποίησης.

(iii) Ο παράγοντας της εφαρμογής

Επόμενος παράγοντας που αναδείχθηκε να ασκεί επίδραση ήταν η εφαρμογή. Ο τρόπος εκδήλωσης αυτού του παράγοντα φάνηκε ότι ενισχύει τους μαθητές του δείγματος οι οποίοι έχουν ανάγκη πιο αυστηρών δομημένων δραστηριοτήτων, το περιεχόμενο των οποίων να απευθύνεται σε συγκεκριμένα σημεία του μαθήματος.

(iv) Ο παράγοντας του μαθησιακού περιβάλλοντος: αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με μαθητές

Επίσης, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με τους μαθητές φάνηκε να λειτουργεί βελτιωτικά για τους μαθητές του δείγματος. Το γεγονός δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν τον απόλυτο έλεγχο, χωρίς να εκδηλώνεται πρωτοβουλία στην αλληλεπίδραση από μέρους των μαθητών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια επίδραση μονής κατεύθυνσης και όχι αλληλεπίδραση, στην οποία ο εκπαιδευτικός κατέχει κεντρικό ρόλο. Οι μαθητές όμως με χαμηλό ΚΟΕ και ίσως χαμηλή επίδοση φάνηκε ότι επωφελούνται από αυτή την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού λόγω του ελέγχου και της καθοδήγησης που ασκείται από μέρους του αλλά πιθανόν οι περισσότεροι ικανοί να έχουν ανάγκη η αλληλεπίδραση να αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον που να τους επιτρέπει να συμμετέχουν περισσότερο. Στο συμπέρασμα αυτό έχουν καταλήξει έρευνες των Maulana et al. (2011), των Curby, Rimm-Kaufman και Ponitz (2009) και των Campbell et al. (2004), οι οποίες επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού κατά τη μαθησιακή διαδικασία μέσω συγκεκριμένων οδηγιών για τους μαθητές αυτής της κατηγορίας.

(v) Ο παράγοντας της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου

Τελευταίος παράγοντας που αναδείχθηκε να επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών μειώνοντας την επίδραση του ΚΟΕ, είναι η διαχείριση του διδακτικού χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών. Βιβλιογραφικά υποστηρίζεται ότι η σωστή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται σημαντική για την βελτίωση όλων των μαθητών αλλά ιδιαιτέρως των μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ καθώς το σχολείο αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις τη μοναδική πηγή γνώσης (Schleicher, 2019).

(vi) Συμπέρασμα

Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα λαμβάνει υπόψη την επίδραση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, οπότε και αγγίζει τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα. Η διερεύνηση αυτή των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με το ΚΟΕ των μαθητών θεωρείται σημαντική καθώς τα συμπεράσματα που προκύπτουν δίνουν πληροφορίες τόσο για την ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού όσο και για το εάν αυτή λειτουργεί προς όφελος των μαθητών επιδιώκοντας να γεφυρώσει το χάσμα που προέρχεται από το κοινωνικοοικονομικό του επίπεδο. Ανάλογες έρευνες για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν εντοπιστεί σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που εντοπίζονται τέτοιου είδους ερευνητικές προσπάθειες εστιάζοντας κάθε φορά και σε διαφορετικά χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού, όπως τον αργό ρυθμό μάθησης (Ioannou, 2018), την ηλικία (Kyriakides & Creemers, 2009), το φύλο ή το ΚΟΕ (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018b). Επίσης, έρευνα των Vanlaar et al. (2015), επιβεβαιώνει την επίδραση των παραγόντων του Δ.Μ.Ε.Α. σε μαθητές χαμηλής επίτευξης, γεγονός που σημαίνει ότι όσο πιο αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο μπορεί να συντελέσει στη μείωση του χάσματος μεταξύ μαθητών διαφορετικής επίδοσης και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Αυτό γιατί σε μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ ταιριάζουν πιο άμεσες πρακτικές διδασκαλίας. Όταν όμως οι μαθητές αγγίζουν ένα βασικό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων τότε μπορεί ο εκπαιδευτικός να προχωρήσει σε πρακτικές διδασκαλίας που απαιτούν την ενεργοποίηση πιο σύνθετων δεξιοτήτων, όπως η κριτική ικανότητα ή η επίλυση προβλήματος. Επίσης, μια ομάδα μαθητών που στο πλαίσιο των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν θα ήταν ηθικό να παραβλεφθεί είναι οι μαθητές υψηλών

ικανοτήτων. Δεδομένου του γεγονότος ότι στο δείγμα της έρευνας εντοπίστηκαν μεγάλες αποκλίσεις ως προς τις επιδόσεις των μαθητών στα δύο γνωστικά δοκίμια, αυτό αναδεικνύει ότι μια μερίδα μαθητών, ανταποκρίθηκε με επιτυχία στις γραπτές δοκιμασίες. Η συγκεκριμένη όμως εκδήλωση της διδακτικής συμπεριφοράς από μέρους των εκπαιδευτικών, δεν ωθεί αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα να λειτουργήσει υπό συνθήκες πιο ανεξάρτητης διδασκαλίας, αναπτύσσοντας τη δυναμική της και παρέχοντάς της αυτό που ουσιαστικά έχει ανάγκη, δεδομένου ότι δεν αναπτύσσεται και η διαφοροποίηση.

Όλοι αυτοί οι προβληματισμοί, που προκύπτουν αβίαστα από τα δεδομένα της έρευνας, καταλήγουν στην άποψη ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τις γνώσεις και την εμπειρία της εφαρμογής και αξιοποίησης ποικίλων δεξιοτήτων διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών του. Να διαθέτει δηλαδή στη φαρέτρα του μια ποικιλία διδακτικών δεξιοτήτων ώστε ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών να χρησιμοποιεί άλλοτε πιο απλές τεχνικές διδασκαλίας και άλλοτε πιο κοντρουκτιβιστικές. Αυτή η άποψη άλλωστε αποτελεί και μια από τις βασικές θέσεις του Δ.Μ.Ε.Α. Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού εάν δεν τοποθετηθεί στο σωστό πλαίσιο και σε συνάρτηση με το προφίλ του μαθητικού δυναμικού στο οποίο απευθύνεται, κινδυνεύει να μην καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό αναδεικνύεται ως σημαντική η εφαρμογή της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2003), η οποία λαμβάνει υπόψη της όλα τα ανωτέρω.

7.2.3.4. Αναφορά σε παράγοντες που δεν αναδείχθηκαν ως σημαντικοί για τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών

Ενώ λοιπόν απαντήθηκαν κατ' ουσία τα ερευνητικά ερωτήματα όσον αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αλλά και το πώς αυτή επιδρά στους μαθητές με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, εντούτοις θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν οι παράγοντες που δεν εκδηλώθηκαν από μέρους των εκπαιδευτικών, η απουσία των οποίων επιδρά τόσο στην ποιότητα της διδασκαλίας τους όσο και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, εφόσον λειτουργεί επιβαρυντικά και για την εκδήλωση των υπολοίπων παραγόντων. Αυτό γιατί βασική αρχή του Δ.Μ.Ε.Α. αποτελεί η συνεξάρτηση όλων των παραγόντων που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο.

Αναλυτικότερα, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν χρησιμοποίησαν ούτε την αξιολόγηση ως τμήμα της διδασκαλίας αλλά ούτε και τη διαφοροποίηση, ως πρακτική που διατρέχει όλους τους παράγοντες αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητά της.

Η αξιολόγηση δεν φάνηκε να επιδρά στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών και αυτό γιατί διαπιστώθηκε ότι δεν εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία. Ενώ λοιπόν βάσει των αποτελεσμάτων του πορίσματος της Έκθεσης Παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης για την Ελλάδα (European Commission, 2019), αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν γνώσεις αξιολόγησης των μαθητών, είναι απορίας άξιο πώς αυτός ο παράγοντας δεν εκδηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς.

Μια πιθανή ερμηνεία δίνεται βάσει των αποτελεσμάτων της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019). Εκεί επισημαίνεται ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίζεται ως μια παιδαγωγική λειτουργία, η οποία διαμορφώνει τις μαθησιακές διαδικασίες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, δρώντας ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά, αλλά εστιάζει στην τελική αξιολόγηση των μαθητών, παραβλέποντας άλλες μορφές, όπως τη διαγνωστική και τη διαμορφωτική. Συγχρόνως, εντοπίζονται ασάφειες του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και δυσχέρειες στο έργο του εκπαιδευτικού στο πεδίο αυτό, εφόσον καλείται να συνεκτιμήσει πολλές και διαφορετικές παραμέτρους (γνωσιακής, γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής φύσης), αποδίδοντάς τες με αριθμητική κλίμακα. Επισημαίνονται στρεβλώσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο παράγοντα αναφέροντας ενδεικτικά ότι *«πρέπει η σχολική τάξη να αλλάξει την τεχνοκρατική κουλτούρα αξιολόγησης, την οποία χαρακτηρίζει ο ατομισμός, ο υπέρπων ανταγωνισμός και η ενοχοποίηση του λάθους»* (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019,σελ. 117).

Ως εκ τούτου, παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση βιβλιογραφικά (Havnes & McDowell, 2008·Trumbull & Lash, 2013) έχει αναδειχθεί ως σημαντική διαδικασία βελτιώνοντας τόσο τους μαθητές όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στο ελληνικό συγκείμενο ο παράγοντας αυτός λειτουργεί μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό πιθανόν να μην αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας επίδρασης στη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή και δεν εκδηλώθηκε από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικά αλλά και ερευνητικά (Creemers & Kyriakides, 2008·de Jong et al, 2004·Hattie, 2009) έχει διαφανεί η σημαντική επίδραση της αξιολόγησης, όταν αυτή όμως ικανοποιεί διαγνωστικούς και διαμορφωτικούς σκοπούς, οι οποίοι εν πολλοίς απέχουν από τους τελικούς, που κατ' ουσία ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού συγκείμενου (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019). Έρευνα των Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers (2014) απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών είχαν και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, εύρημα που συνάδει με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Antoniou & Kyriakides, 2011·Creemers & Kyriakides, 2008·Hattie & Timperley, 2007·Wiliam, 2011), στις οποίες είχαν προκύψει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική.

Προκύπτει λοιπόν ότι η διαγνωστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση υποβοηθά τη μάθηση και οδηγεί στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων εφόσον διαπιστώνεται το επίπεδο γνωστικής ετοιμότητας των μαθητών αλλά και εάν άμεσα έχουν κατακτηθεί οι στόχοι που είχε θέσει ο εκπαιδευτικός (Creemers & Kyriakides, 2008·De Jong et al, 2004·Hattie, 2009·Moon, 2005). Μέσω αυτής της μορφής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός πληροφορείται για τυχόν παρανοήσεις ή αδυναμίες από μέρους των μαθητών για τη κατάκτηση της νέας γνώσης και μπορεί να παρέμβει βελτιωτικά. Συνάμα, ενημερώνεται και ο ίδιος για τυχόν αδυναμίες που παρουσιάζει η διδασκαλία του προκειμένου να προβεί σε διορθωτικές κινήσεις. Έτσι, ανατροφοδοτείται η πορεία της διδασκαλίας παρέχοντας πολύτιμη πληροφόρηση στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές για το επίπεδο βελτίωσής της (Popham, 2008). Αυτή η μορφή αξιολόγησης σύμφωνα με την Moon (2005, σελ 232) «καθορίζει το σημείο από το οποίο ο εκπαιδευτικός αρχίζει τη διδακτική ακολουθία» λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα γνωστικά επίπεδα των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση δεν σηματοδοτεί το τέλος του μαθήματος αλλά την αρχή για μια καλύτερη διδασκαλία (Tomlinson, 2004).

Η υιοθέτηση αυτής της λογικής λαμβάνει την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο και δομικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες σε όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (μαθητή, εκπαιδευτικό, σχολείο, γονείς) και αναδεικνύοντας την παιδαγωγική αντιμετώπιση του λάθους ως μία ευκαιρία για να αποσαφηνισθούν οι αδυναμίες και παρανοήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Βασικό ζητούμενο προκειμένου να λειτουργεί η αξιολόγηση με αυτόν

τον τρόπο είναι η δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που να ενισχύει όλους τους μαθητές να βελτιωθούν, θέτοντας υψηλούς ατομικούς ρεαλιστικούς στόχους.

Εν τέλει, η αξιολόγηση αποτελεί κατ' ουσία το πρώτο σκαλοπάτι για να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, εφόσον *«οι καλώς εκτελούμενες αξιολογήσεις, διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής φύσης, διαδραματίζουν καίριο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία διαφοροποιείται, για να ικανοποιήσει την ποικίλη ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών..... έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την υποστήριξη και τις ευκαιρίες που χρειάζονται για την επιτυχία»*(Moon, 2005, σελ 232).

Η απουσία επομένως της αξιολόγησης συνδέεται με την απουσία εκδήλωσης της διαφοροποίησης από μέρους των εκπαιδευτικών, ισχυρισμός ο οποίος επιβεβαιώθηκε και ερευνητικά από την παρούσα έρευνα. Αν ληφθεί δε υπόψη ότι η διαφοροποίηση αποτελεί μια διάσταση που διατρέχει όλους τους παράγοντες των επιπέδων του Δ.Μ.Ε.Α., αντιλαμβάνεται κανείς την σημαντικότητα της προκειμένου η διδασκαλία να χαρακτηριστεί αποτελεσματική (Kyriakides, 2007a·Kyriakides & Creemers, 2008a).

Αρα, λοιπόν αποτελεί σημαντικό εύρημα το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά τη διαδικασία της διδακτικής πρακτικής τους απευθύνονται στο μαθητή χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το συνολικό προφίλ του. Ουσιαστικά προσφέρουν μια διδασκαλία κοινή για όλους (one – size fits for all) (Bondie, Dahnke & Zusho, 2019), παραβλέποντας ότι οι σύγχρονες τάξεις αποτελούν ένα ψηφιδωτό μαθητών με έντονα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Παραβλέπουν ότι η εκδήλωση όποιας μορφής διαφοροποίησης συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική διδασκαλία καθώς εμπεριέχει τόσο τη διάσταση της ποιότητας όσο και τη διάσταση της ισότητας, υπό την έννοια των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Μιας ισότητας η οποία εκλαμβάνεται ως το δικαίωμα όλων των μαθητών να τυγχάνουν αναγνώρισης, σεβασμού και στήριξης (Gomendio, 2017). Μίας ισότητας η οποία λειτουργεί με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι Koutselini & Agathagelou (2009,οπ. αναφ. στη Βαλιαντή, 2015) εκτιμούν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως διδακτική προσέγγιση μπορεί να επιτύχει την υπέρβαση των ανισοτήτων των μαθητών, αποτελώντας ουσιαστικά τη δίοδο για την αναγνώριση των μαθητών ως ατόμων. Για το λόγο αυτό η διαφοροποίηση μπορεί να θεραπεύσει τις κοινωνικές

ανισότητες προωθώντας ολιστικά την ισότητα αλλά, ως αναπόσπαστο τμήμα της, και την ποιότητα.

7.2.3.5. Συμπεράσματα ως προς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

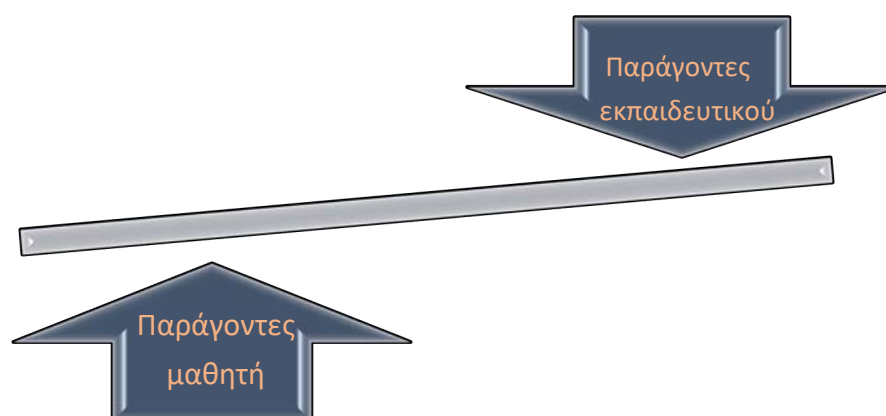
Μετα την ολοκλήρωση των απαντήσεων των ερευνητικών ερωτημάτων, προέκυψε το μέγεθος της επίδρασης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών. Αναδείχθηκαν συγκεκριμένοι παράγοντες αποτελεσματικότητας, η περιγραφή των οποίων, μέσω των αντίστοιχων διαστάσεων, προσέδωσαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκδήλωσής τους. Φάνηκε ότι η περιγραφείσα διδακτική συμπεριφορά λειτούργησε προς όφελος των συγκεκριμένων μαθητών βάση του κοινωνικοοικονομικού φορτίου που φέρουν. Φάνηκε ότι το Δ.Μ.Ε.Α. μέσω των παραγόντων αποτελεσματικότητας είναι ικανό να αποτιμήσει με αξιόπιστο τρόπο την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναδεικνύοντας περιοχές βελτίωσης και όλα αυτά επισημαίνοντας ότι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας αποτελεί μια διαδικασία, η οποία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της πολλές παραμέτρους προκειμένου να καθίσταται αξιόπιστη.

Ως τελικό απόσταγμα από όλη τη βιβλιογραφική και ερευνητική διαδρομή, αναδεικνύεται ότι αυτό που τελικά επηρεάζει όχι μόνο τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών αλλά επιφέρει τη συνολική ανάπτυξή τους, καλλιεργώντας δεξιότητες πολύτιμες για τη ζωή τους, είναι οι ευκαιρίες που προσφέρει ο εκπαιδευτικός ώστε οι μαθητές να κατανοούν το σκοπό για το οποίο διδάσκονται συγκεκριμένα αντικείμενα και να τα συνδέουν με την καθημερινότητα τους (προσανατολισμός), να δομούν τη νέα γνώση βασιζόμενοι στην υπάρχουσα (δόμηση), να αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές διδασκαλίας προκειμένου να κατανοούν τις νέες πληροφορίες, μαθαίνοντάς τους ουσιαστικά πως να μαθαίνουν, ενθαρρύνοντας έτσι τη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (μοντελοποίηση διδασκαλίας), να τους παρέχουν ευκαιρίες εφαρμογής της νέας γνώσης, εξασκώντας τους ουσιαστικά στο να μαθαίνουν πως μπορούν να εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν (εφαρμογή), να αναπτύσσουν την κριτική και συνθετική τους ικανότητα (τεχνικές ερωτήσεων), να μυούνται στη μεταγνώση και στον αναστοχασμό (αξιολόγηση) και όλα αυτά εντός ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, βάσει του οποίου να αλληλοσυσχετίζονται, να συνεργάζονται μεταξύ τους παρέχοντας ευκαιρίες για δημιουργική συζήτηση και προβληματισμό. Ένα τέτοιο περιβάλλον αναπτύσσει τις δεξιότητες της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της κατανόησης ότι όλοι,

εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποτελούν μέρος ενός συνόλου. Ένα τέτοιο περιβάλλον επιτρέπει τον συναισθηματικό κόσμο του εκπαιδευτικού και των μαθητών να αλληλεπιδρούν προκειμένου να τεθούν τα θεμέλια της μάθησης. Και όλα αυτά αναγνωρίζοντας επακριβώς τις ανάγκες αλλά και τα πλουραλιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών ώστε για κάποιους η διδασκαλία να είναι πιο καθοδηγητική ενώ για κάποιους άλλους να τους αφήνεται χώρος να αναπτύσσουν πιο ανεξάρτητη μάθηση ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία τους.

Αυτό είναι το ζητούμενο της ποιοτικής και με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεσματικής διδασκαλίας και η όποια έλλειψη σε έναν από τους ανωτέρω τομείς, εκτός ότι επηρεάζει και τους άλλους, συνάμα μεταφράζεται και ως απώλεια καλλιέργειας της αντίστοιχης δεξιότητας από μέρους των μαθητών. Αυτό γιατί ενώ η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών για τους μαθητές του δείγματός μας επιδρά σε μικρό βαθμό στη γνωστική εξέλιξή τους, έμμεσα τούς επηρεάζει και με την μικρή έως ελάχιστη καλλιέργεια δεξιοτήτων. Δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συνεργασία, την επικοινωνία, την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, της πρακτικής αξιοποίησης της γνώσης, του αναστοχασμού και της μεταγνώσης.

Καταληκτικά, προκύπτει ότι η χρήση των κατάλληλων διδακτικών δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού αποτελούν την απαραίτητη προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών. Το βασικό αυτό συμπέρασμα αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 9).



Σχήμα 9: Βασικό συμπέρασμα της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

Αν λοιπόν ληφθεί υπόψη ότι τα πορίσματα της έρευνας είναι αυτά που αναδεικνύουν και τις βασικές κατευθύνσεις των εισηγήσεων προκειμένου να προσεγγιστεί η κατά το δυνατόν ανωτέρω περιγραφείσα αρμονική αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, αυτό θα ήταν δυνατό να επιδιωχθεί μέσω των προτεινόμενων εισηγήσεων, οι οποίες εστιάζουν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μέσω των διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, εκτιμώντας ότι αυτός ο στόχος αποτελεί μια ρεαλιστική επιδίωξη αλλά ίσως και τη μοναδική δίοδο σύμφωνα με τον Porter (2013, οπ. αναφ. στους Βαλιαντή, Νεοφύτου και Χατζησωτηρίου, 2020), για παροχή ισότητας ευκαιριών σε όλους τους μαθητές με την ταυτόχρονη μείωση του χάσματος της επίδοσης.

7.3. Συνεισφορά στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι εισηγήσεις που ακολουθούν αποτελούν μια φυσική συνέχεια της εργογραφίας που έχει αναπτυχθεί προκειμένου όλη αυτή η ερευνητική προσπάθεια να συντελέσει κατά το μέγιστο δυνατό και επί του πρακτέου στο ερευνητικό πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αυτές λοιπόν χωρίζονται σε δυο άξονες:

Στον πρώτο, που με βάση τον τρόπο που αποτιμήθηκε η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, προτάσσονται κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για σκοπούς βελτίωσης και την ταυτόχρονη σύνδεσή της με την επιμόρφωσή του αλλά και την κινητροδότησή του.

Στον δεύτερο, επισημαίνοντας περιοχές που πρέπει να εστιάσει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να καταστούν πιο αποτελεσματικοί για το σύνολο των μαθητών.

7.3.1. Παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτική πολιτικής: πλαίσιο αποτίμησης αποτελεσματικότητας και επιμόρφωσης εκπαιδευτικού

Ως προς τον πρώτο άξονα, ήδη έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό μέρος πόσο καθοριστική είναι η φιλοσοφία που αναπτύσσεται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα καθώς αυτή διατρέχει όλη τη δομή του, καθορίζει τους παράγοντες ποιότητας αλλά και τη θέση που υιοθετείται ως προς την διάσταση της ισότητας. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οπότε οριοθετείται η αποτελεσματικότητά του. Εάν θεωρηθεί λοιπόν ως αδιαπραγμάτευτη αρχή ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η μάθηση, τότε προκύπτει ως βασικό ερώτημα, ποιος είναι ο

ρόλος του εκπαιδευτικού, βάσει του οποίου θα αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητά του, ως προς την προώθηση της μάθησης όλων των μαθητών;

Στο ελληνικό συγκείμενο παρατηρούνται κάποιες δυσλειτουργίες ως προς την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, ως προς τον καθορισμό του πλαισίου παρατηρούνται: συχνά, ασαφή και αποσπασματικά νομοθετήματα, τα οποία στις πλείστες των περιπτώσεων παραμένουν ανεφάρμοστα. Αρκεί κανείς να ανατρέξει στο παρελθόν προκειμένου να διαπιστώσει πόσο συχνά εμπεριέχονταν στις αρμοδιότητες διαφόρων στελεχών εκπαίδευσης, η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών αλλά παρ' όλα αυτά ουδέποτε εφαρμόστηκαν. Η κριτική που ασκούνταν αφορούσε την απουσία τόσο ξεκάθαρων κριτηρίων αποτίμησης όσο και συγκεκριμένων εργαλείων, την ανάθεση της αποτίμησης σε στελέχη εκπαίδευσης που δεν ήταν εξοικειωμένα με τη διαδικασία αξιολόγησης, τη σύγχυση ως προς το σκοπό της αποτίμησης ενώ για την όλη διαδικασία δεν προβλεπόταν η ύπαρξη ουσιαστικής υποστήριξης ή καθοδήγησης προκειμένου να παρακολουθείται η όλη εφαρμογή (Πολυμεροπούλου, Σόρκος & Ηλιοπούλου, 2019).

Οι δυσλειτουργίες αυτές πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να υπερκεραστούν, διαφορετικά οι όποιες ιδεοληψίες του παρελθόντος, αναφορικά με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας, θα εξακολουθούν να είναι βάσιμες. Εάν εκτιμάται-σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής-ως σημαντική η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, επιβάλλεται αυτή να πραγματοποιηθεί εντός ενός πλαισίου, το οποίο χαρακτηρίζεται από τεχνογνωσία και υψηλό επαγγελματισμό, προκειμένου ο κάθε εκπαιδευτικός αλλά κυρίως ο Έλληνας εκπαιδευτικός να ανακτήσει την εμπιστοσύνη του στους θεσμούς. Το σαφές πλαίσιο είναι αυτό που θα καθορίσει και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να φέρει ο εκπαιδευτικός ώστε να μπορεί να αποτιμηθεί ρεαλιστικά η αποτελεσματικότητά του.

Πέραν τούτου όμως, από όλη αυτή την προσπάθεια αναδείχθηκε ένας τρόπος αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μέσω του Δ.Μ.Ε.Α. Έτσι αποτυπώθηκε μια πραγματικότητα που σχετίζεται με το βαθμό επίδρασης του εκπαιδευτικού του δείγματος στην εξέλιξη των μαθητών. Αυτή σαφέστατα δεν μπορεί να παραβλεφθεί αλλά δεν θα ήταν και ηθικό να βαρύνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Θα μπορούσε όμως να αποτελέσει την αρχή μιας προσπάθειας προκειμένου η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού να αντιμετωπιστεί με τις καλύτερες θεραπείες, που δεν είναι άλλες από τη στήριξη που

πρέπει να λάβει από την πολιτεία μέσω της διαφοροποιημένης επιμόρφωσης και της παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για βελτίωση.

Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όπως όμως επισημαίνουν οι Black & Wiliam (1998, σελ 16, οπ. αν. από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019) *«είναι ουτοπικό να αναμένει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί θα μετατρέψουν αυτόματα αφηρημένες αρχές σε συγκεκριμένες πρακτικές μέσα στις πειστικές συνθήκες της τάξης. Αυτό που έχουν, λοιπόν, ανάγκη οι εκπαιδευτικοί είναι η συσχέτιση της θεωρίας με μια ποικιλία παραδειγμάτων εφαρμοζόμενων σε συνθήκες τάξης, ώστε να αντιληφθούν στην πράξη τι σημαίνει τροποποίηση προς το παιδαγωγικότερο των δράσεων διδασκαλίας και μάθησης»*.

Άρα λοιπόν, έχουν ανάγκη συστηματικής και εστιασμένης επιμόρφωσης η οποία έχοντας ως βάση τις διαφοροποιημένες ανάγκες τους θα τους υποστηρίζει ουσιαστικά εντός ενός περιβάλλοντος που θα τους ενισχύει και θα τους εμπλέκει ενεργά σε αυτή τη διαδικασία βελτίωσης. Μίας επιμόρφωσης που θα αναπτύσσει σχέση αλληλεπίδρασης με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους. Προς αυτή τη κατεύθυνση έχει στραφεί η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, παρέχοντας πολύτιμα ερευνητικά δεδομένα τα οποία λειτουργούν ενισχυτικά της ανωτέρω εισήγησης (Antoniou & Kyriakides, 2011·Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013·Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou & Creemers, 2017·Kyriakides, Creemers & Panayiotou, 2018).

Οι ανωτέρω εισηγήσεις δεν θα μπορέσουν να επιτευχθούν εάν δεν πειστούν πρωτίστως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί για την αναγκαιότητα και τα οφέλη αυτής της αλλαγής, εάν δεν κινητοποιηθούν μέσω κατάλληλων μηχανισμών ανατροφοδότησης, εάν δεν μετέχουν και οι ίδιοι σε αυτή την αλλαγή ως συνδιαμορφωτές της προκειμένου να δεσμευτούν για το αποτέλεσμα. Ένας τρόπος κινητοποίησης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ήταν μέσω της δημιουργίας για παράδειγμα μεντορικών δικτύων, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να καθοδηγήσουν άλλους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιωθούν. Σε χώρες όπως η Σιγκαπούρη, η Ιαπωνία και η Σαγκάη δίνονται στους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς τέτοιου είδους κίνητρα αναγνώρισης του έργου τους, προκειμένου να διδάσκουν σε σχολεία που χαρακτηρίζονται ως μη αποτελεσματικά, μεταφέροντας με τον τρόπο αυτό τη τεχνογνωσία τους και στους άλλους λιγότερους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, ενώ η Κύπρος εισάγει τον Ανώτερο Εκπαιδευτικό στη δομή της εκπαιδευτικής της ιεραρχίας, με αρμοδιότητες την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, δίνοντας με τον τρόπο αυτό διέξοδο

ανέλιξης των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών σε βαθμίδα που δεν σχετίζεται με την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων αλλά καθηκόντων που σχετίζονται με τη διδασκαλία.

7.3.2. Παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτική πολιτικής: πεδία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Ο δεύτερος άξονας των πρακτικών εισηγήσεων, αποτελεί εν πολλοίς συνέχεια του πρώτου δίνοντας έμφαση στα πεδία στα οποία πρέπει να εστιάσει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έχοντας λοιπόν ως πυξίδα τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα φάνηκαν οι ελλείψεις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και η μονοδιάστατη προσέγγιση της διδασκαλίας. Έτσι, προκύπτει ότι ειδικά οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να κατανοήσουν τη σημαντικότητα των διδακτικών δεξιοτήτων ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται επιτυχώς σε μια δυναμικά προσαρμοσμένη αποτελεσματική διδασκαλία, η οποία θα ενέχει ποιοτικά χαρακτηριστικά αλλά παράλληλα θα εξασφαλίζει την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Ουσιαστικό σημείο αναφοράς όμως μίας τέτοιου είδους επιμόρφωσης είναι η αλλαγή αρχικά αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία αλλά και το ρόλο τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους. Αυτό γιατί αφενός οι μαθητές θα αποκτήσουν «φωνή και ενεργό συμμετοχή» αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί θα απωλέσουν τον παρωχημένο κυριαρχικό τους ρόλο, δίνοντας το περιθώριο και το κίνητρο στους μαθητές να συνδιαλεχθούν εντός ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος το οποίο ενισχύει τη συμμετοχή και την ενεργή ακρόαση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον υποχωρεί ο ατομικισμός και ενισχύεται η συνεργατικότητα, ενώ αποενοχοποιείται το λάθος εφόσον θεωρείται ως ευκαιρία για καθοδήγηση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, όπως επισημαίνουν οι Valiande και Koutselini (2009, οπ. αναφ. στους Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020) το κέντρο βάρους της διαδικασίας της μάθησης βρίσκεται στις διαντιδράσεις ανάμεσα στη γνώση, στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.

Οι νέες αυτές συνθήκες θα αναδείξουν ως αναγκαιότητα ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν μια πληθώρα διδακτικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες θα ξεκινούν από τις πιο απλές και άμεσες έως τις πιο κονστρουκτιβικές πρακτικές, ενεργοποιώντας κάθε φορά την κατάλληλη ανάλογα με την ωριμότητα και τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Αυτό όμως προϋποθέτει την

εξοικείωση των εκπαιδευτικών με μορφές αξιολόγησης των μαθητών, κατά βάση διαμορφωτικής ή διαγνωστικής, ώστε το προφίλ αυτών να αναδείξει τις ανάγκες τους για το σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση εμφανίζεται να εξαρτάται σε απόλυτο βαθμό από τις ανάγκες των εμπλεκόμενων μαθητών, οι οποίες διαμορφώνονται από τα ανομοιογενή ατομικά, κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, επισημαίνοντας τον κομβικό ρόλο της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να τα «αναγνωρίζουν». Στόχος και πρόκληση συνάμα θα είναι αυτού του τύπου η αξιολόγηση να μην εξαντλείται σε τυχαίες ή sporadικές εκδηλώσεις αλλά να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τροφοδοτώντας τα επόμενα στάδια και συνδέοντάς την με άλλους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ιδιαίτερως για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η πρόκληση φαντάζει ακόμα μεγαλύτερη καθώς χρησιμοποιούν την αξιολόγηση κατά κύριο λόγο με σκοπό λογοδοσίας.

Η υιοθέτηση αυτής της κουλτούρας μάθησης αναδεικνύει και το έτερο πεδίο επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς το οποίο αποτελεί δομικό στοιχείο αυτής της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, δηλαδή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Δ.Μ.Ε.Α. η διαφοροποίηση συνδέεται με όλους τους παράγοντες αναγνωρίζοντας ότι δεν αποτελεί απλά μια μέθοδο διδασκαλίας αλλά έναν τρόπο σκέψης και φιλοσοφίας της διδακτικής πρακτικής του κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσω αυτής αναγνωρίζει τις ανάγκες του κάθε μαθητή, αντιμετωπίζοντάς τες με όρους ισότητας, με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης. Μέσω της διαφοροποίησης αναδεικνύονται τρόποι διαχείρισης της διαφορετικότητας των μαθητών εντάσσοντάς τους όλους ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχοντάς τους ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους. Η διαφοροποίηση τοποθετεί στο επίκεντρο της μαθησιακής διδασκαλίας τον κάθε ένα μαθητή, δίνοντάς του ένα ζωτικό ρόλο εντός της σχολικής τάξης και αναγνωρίζοντας την υπόστασή του με τις ιδιαιτερότητές της. Ουσιαστικά η διαφοροποίηση αποτελεί μια πρόκληση και μια απάντηση σε όλους όσους θεωρούν ότι η εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας, οφείλει να επαναπροσδιορίσει την αποστολή της, ώστε να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες.

Τέλος, τόσο η αξιολόγηση όσο και η διαφοροποίηση είναι απαραίτητο να ενταχθούν ως ζωτικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να συνδεθούν και με άλλους σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του Δ.Μ.Ε.Α. Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι δεν αρκεί μόνο η από

πάνω προς τα κάτω διαμόρφωση όποιας πολιτικής εάν αυτή δεν βασίζεται και δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των άλλων κατώτερων επιπέδων.

7.4. Δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησης του ερευνητικού υλικού

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει δυο σημαντικές διαστάσεις της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, αυτόν της ποιότητας και της ισότητας. Το ερευνητικό υλικό που συγκεντρώθηκε χρησιμοποιήθηκε βάσει ενός συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδιασμού και σε συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας.

Τα ερευνητικά δεδομένα όμως μπορούν να αξιοποιηθούν σε βάθος χρόνου προκειμένου να αναδειχθούν νέες πτυχές και προοπτικές. Σε ένα πρώτο επίπεδο θα ήταν ιδιαίτερος ωφέλιμο να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του κάθε ενός ξεχωριστά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ώστε να αναδυθούν τα πλεονεκτήματα αλλά οι αδυναμίες της διδασκαλίας τους. Μέσω αυτής της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να τοποθετηθούν στο αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο ανήκουν, βάσει του μοντέλου εκπαιδευτικής ανάπτυξης των Creemers, Kyriakides & Antoniou (2013) (Dynamic Integrated Approach - DIA), παρέχοντάς τους τεκμηριωμένη καθοδήγηση για τη βελτίωσή τους. Βέβαια η όποια διαδικασία επίσημης επιμόρφωση τους, όπως αυτή ορίζεται από το συγκεκριμένο μοντέλο, δεν είναι εφικτή εφόσον δεν προβλέπεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Εμβαθύνοντας ακόμη περισσότερο θα μπορούσε να εξεταστεί η επίδραση του κάθε εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της τάξης που διδάσκει. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού βάσει του προφίλ του μαθητικού δυναμικού στο οποίο απευθύνεται. Ένας άλλος τρόπος αξιοποίησης των δεδομένων θα μπορούσε να εστιάσει στο επίπεδο του μαθητή και να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου με την επίδοσή τους στο αρχικό και τελικό δοκίμιο μέσω των πεδίων από τα οποία αυτά αποτελούνται. Θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί σε ποιες περιοχές οι μαθητές αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες και πώς αυτές συσχετίζονται με το υπόβαθρό τους. Προέκταση της παρούσης έρευνας θα ήταν και η εις βάθος διερεύνηση του ΚΟΕ των μαθητών στην τελική επίδοση, αναζητώντας ποιος παράγοντας του ΚΟΕ ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στην εξέλιξη του μαθητή. Ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθούν παράγοντες που σχετίζονται και με μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

7.5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κύρια αποστολή της κάθε έρευνας είναι να αναδείξει συγκεκριμένες περιοχές ενός φαινομένου αλλά παράλληλα να αποτελέσει τον οδοδείκτη σε μελλοντικούς ερευνητές προκειμένου να ακολουθήσουν νέες ερευνητικές διαδρομές ώστε να προσεγγίσουν πληρέστερα και επαρκέστερα παραπλήσια φαινόμενα. Ο ερευνητικός αυτός διάλογος αποτελεί ουσιαστικά την πεμπτουσία της ερευνητικής επιστήμης, καθώς έτσι επιτυγχάνεται η εξέλιξη και η αλλαγή. Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα μπορούν να θεωρηθούν ως προεκτάσεις της συγκεκριμένης έρευνας, μπορούν όμως και να αφορμώνται από τους περιορισμούς που ενδεχομένως τη χαρακτηρίζουν.

Θα ήταν ενδιαφέρον επομένως να διαφανεί συγκριτικά η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη ως τελικά αποτελέσματα όχι μόνο τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών αλλά και την επίδραση των εκπαιδευτικών σε συναισθηματικό και μεταγνωστικό επίπεδο. Αλλά ακόμη και στην ίδια βαθμίδα η έρευνα χρειάζεται να προχωρήσει σε βάθος και να διερευνήσει την επίδραση του εκπαιδευτικού στο συναισθηματικό και μεταγνωστικό επίπεδο των μαθητών. Εκτός όμως από την εστίαση στα αποτελέσματα της επίδρασης του εκπαιδευτικού στη εξέλιξη του μαθητή, ενδιαφέρουσα θα ήταν και η διεξαγωγή έρευνας, η οποία να διερευνά την ποιότητα και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών εστιάζοντας σε άλλα κριτήρια που προέρχονται από το επίπεδο του μαθητή. Ενδιαφέρουσα θα ήταν η προοπτική διερεύνησης της επίδρασης των άλλων επιπέδων (εκπαιδευτικού, σχολείου ή συστήματος) στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη όμως παραμέτρους που να σχετίζονται είτε με τη γνωστική ετοιμότητα μαθητών π.χ. με μαθησιακές δυσκολίες ή χαρισματικών, είτε με μεταβλητές που προέρχονται από το υπόβαθρό τους όπως υψηλό ΚΟΕ ή μεταναστευτικό παρελθόν.

Επιπλέον, έχοντας ως περιορισμό στην παρούσα έρευνα το γεγονός ότι οι παρατηρήσεις διδασκαλίας πραγματοποιήθηκαν από ένα άτομο, ωφέλιμο θα ήταν μελλοντικά να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη συμμετοχή πολλαπλών παρατηρητών. Ιδανικό θα ήταν δε, δυο παρατηρητές να αποτυπώνουν τις δεξιότητες διδασκαλίας και άλλοι δυο να επικεντρώνονται στη γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού, προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή διαφορετική επίδραση του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη των μαθητών.

Τέλος, μια διαφορετική αλλά ενδιαφέρουσα προσέγγιση του θέματος της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού θα ήταν εάν γινόταν μια συγκριτική έρευνα ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες και ιδιαιτέρως ανάμεσα στις χώρες που οι μαθητές σημειώνουν υψηλή βαθμολογία στο διαγωνισμό PISA, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μέσω των διδακτικών δεξιοτήτων του.

7.6. Επίλογος

Αποτελεί πια γεγονός ότι η εποχή μας εξελίσσεται με γρήγορους ρυθμούς και στην εκπαίδευση, ως τμήμα ενός ευρύτερου συνόλου, προοιωνίζονται ριζοσπαστικές αλλαγές. Αλλαγές οι οποίες θα διατρέχουν όλη τη δομή και τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών συστημάτων και θα σχετίζονται με τη διαμόρφωση του αυριανού πολίτη, ο οποίος θα καλείται να ανταποκριθεί σε ένα κόσμο που συνεχώς μετασχηματίζεται. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, προτεραιότητα θα δοθεί όχι μόνο στην απόκτηση ενός βασικού γνωστικού επιπέδου αλλά και ενός ικανοποιητικού επιπέδου δεξιοτήτων, προκειμένου να δημιουργηθούν ευοίωνες προοπτικές ανταπόκρισης στις συνεχώς εξελισσόμενες απαιτήσεις τους διεθνούς περιβάλλοντος.

Στόχος του σχολείου θα πρέπει να είναι «η υπόσχεση για επιτυχία» όλων των μαθητών, δίνοντας έμφαση στις δυνατότητές τους και πιστεύοντας βαθιά ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλει στη βελτίωσή τους. Μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες που σχετίζονται με την δημιουργικότητα, την κριτική, αναλυτική και συνθετική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την υπευθυνότητα, τον σεβασμό κ.α.. Δεξιότητες είτε γνωστικές είτε κοινωνικές, που για να αποκτηθούν όμως χρειάζονται ένα σχολείο και έναν εκπαιδευτικό που η καλλιέργεια αυτών θα αποτελούν καθημερινή πρακτική και όχι μέρος ενός μαθήματος, χρειάζονται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης που θα τις εμφυσήσει στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Χρειάζεται ένα σχολείο που θα λειτουργεί ως επίκεντρο προετοιμασίας των κοινωνιών στο να μπορούν να προσαρμόζονται στις αλλαγές και γιατί όχι ένα σχολείο που να οδηγεί τις κοινωνίες στο να αλλάξουν.

Η μετάβαση αυτή λοιπόν από το σχολείο ως μεταδότη γνώσεων στο σχολείο που θα αναπτύσσεται συνολικά ο μαθητής, δίνοντάς του πραγματική υπόσταση και φωνή, δεν μπορεί να επιτευχθεί εάν πρώτα οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δεν «εκπαιδευτούν» σε αυτές τις δεξιότητες, αν οι ίδιοι δεν είναι πεπεισμένοι πως όλα τα παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν, αρκεί οι ίδιοι να κατέχουν την τεχνογνωσία για να το πετύχουν. Η

τεχνογνωσία αυτή μπορεί επομένως να επιτευχθεί μέσω της μεθοδικής, εστιασμένης και διαφοροποιημένης επιμόρφωσης, η οποία να εστιάζει σε νέους τρόπους διδασκαλίας και όχι στη στεία παροχή γνώσεων. Σε τρόπους διδασκαλίας που στο επίκεντρο θα βρίσκεται ο μαθητής και η ανάπτυξη ενός τέτοιου γόνιμου υποστηρικτικού και συναισθηματικού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές θα μαθαίνουν όχι μόνο πως να μαθαίνουν αλλά και πως να μετουσιώνουν τις γνώσεις τους σε στάση ζωής, εφαρμόζοντάς τες στη καθημερινότητά τους.

Αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός αποτελεί το πιο ζωτικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, υπό την έννοια ότι πάνω του στηρίζεται η επιτυχία ή αποτυχία πρακτικής εφαρμογής της όποιας στοχοθεσίας των άλλων επιπέδων αλλά και λόγω της εγγύτητας που αναπτύσσει με τους μαθητές μπορεί «να αφουγκραστεί» τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους, ώστε να κινητοποιήσει και ο ίδιος όλα τα άλλα μακροεπίπεδα. Στην πορεία αυτή όμως χρειάζεται στήριξη και καθοδήγηση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως φαίνεται ότι δεν έχει αναπτύξει αυτά τα αντανακλαστικά και αυτούς τους μηχανισμούς κινητοποίησης και υποστήριξης ώστε να αντιλαμβάνεται άμεσα τις αλλαγές που συντελούνται, για να ανταποκρίνεται έγκαιρα, μεθοδικά και συντονισμένα. Αντ' αυτού, συνεχώς αναδεικνύονται οι παθογένειες αυτού, οι οποίες επιδρούν πρωτίστως αρνητικά στους μαθητές με υψηλή ευαλωτότητα.

Τα αποτελέσματα από την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνουν τις παραπάνω διαπιστώσεις εφόσον αναδείχθηκε ότι από την ελληνική τάξη απουσιάζει η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η ουσιαστική επικοινωνία ενώ παραβλέπονται εξολοκλήρου οι ανάγκες των μαθητών. Τα ανωτέρω σε συνδυασμό με μία εστίαση στην παροχή γνώσης από μέρους των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και αξιοποίησης διδακτικών δεξιοτήτων που προκύπτουν κυρίως βιωματικά και εμπειρικά, χωρίς να είναι αποτέλεσμα επαγγελματικής (αυτό)ανάπτυξης υποβαθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και τη μετατρέπουν σε μια διεκπεραιωτική πράξη. Ως εκ τούτου, η ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως φορέα αλλαγής και βελτίωσης των μαθητών και η ενίσχυσή του προκειμένου αυτός να εξελίσσεται διαρκώς προς όφελος των μαθητών αποτελούν τους βασικούς πυλώνες στους οποίους πρέπει να στηριχθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, καθώς στο πεδίο αυτό βρίσκεται ακόμη σε εμβρυακό στάδιο ανάπτυξης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ξενόγλωσση

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, (25),95–135.
- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P.M., & Surcinelli, P.(2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 660-665.
- Althof, W., & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518.
- Amrein- Beardsley,A., Polasky,S., & Hollaway – Linell, J. (2016). Validating ‘value added’ in the primary grades: one district’s attempts to increase fairness and inclusivity in its teacher evaluation system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*,28,(2),139-159.
- Andrich, D. (1988). A general form of Rasch’s extended logistic model for partial credit scoring. *Applied Measurement in Education*, 1(4), 363–378.
- Antoniou, P., Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2009). Integrating research on teacher education and educational effectiveness: Using the dynamic model for teacher professional development. In M. S. Khine, & I. M. Saleh (Eds.), *Transformative leadership and educational excellence: Learning organizations in the information age* (pp. 199 - 224). Rotterdam: Sense Publishers.
- 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 & School Improvement*, 22 (3): 291-311, DOI: 10.1080/09243453.2011.57707
- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Impact and Sustainability of the Effects on Improving Teacher Behaviour and Student Outcomes. *Teaching and Teacher Education*,29(1),1-12.
- Atkinson, B.A. (2015). *Inequality.What can be done?*Cambridge, MAQ: Harvard University Press.
- Azigwe, J. B., Kyriakides, L., Panayiotou, A, & Creemers, P.B.M. (2016). The

- impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 51, 51–61.
- Baker, E.L., Barton, P.E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H.F., Linn, R.L., (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers* (EPI Briefing Paper 278). Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychology Review*, 84,(2), pp. 191-215. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.uky.edu
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New York: W.H. Freeman.
- 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.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48–62.
- Berry, J. W., & Ward, C. (2016). Multiculturalism. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2nd ed., pp. 441–463). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King’s College.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies and performance. *European Journal of Personality*, 10(5), 337–352.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186.
- Bondie, R.S., Dahnke, C., Zusho, A. (2019). How Does Changing “One-Size-Fits-All” to Differentiated Instruction Affect Teaching? *Review of Research in Education*, 43, 336–362.
- Borich, G.D. (2011a). *Effective teaching methods* (7thed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Borich, G. D.(2011b). *Observation Skills for effective teaching*. 6th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Boser, U., Wilhelm, M., & Hanna, R. (2014). *The Power of the Pygmalion Effect: Teachers Expectations Strongly Predict College Completion*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov. NoED 564606

- Brandsma, H. P., & Knuver, J. W. M. (1989). Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic. *International Journal of Educational Research*, 13, 777–788.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School systems and student achievement: Schools make a difference*. New York: Praeger.
- Brophy, J. E. (1982). *Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov. NoED 221530
- Brophy, J.E. (2013). *Motivating students to learn* (3rd ed.) London: Routledge.
- Broucek, W. (2008). Attendance feedback in an academic setting: preliminary results. *College Teaching Methods and Styles Journal*, 4(1), 45-48.
- Brown, G. (2001). *Questioning in the secondary school*. New York: Routledge Falmer.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P.(1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*. 18 (1), 32-42.
- Busato, V., Prins, F., Elshout, J., & Hamaker, C. (1999). The relationship between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26(1), 129–140.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*,29(3),347-362.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: A differentiated model*. London: Routledge/Falmer.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Caro, D.H., & Lenkeit, J. (2012). An analytical approach to study educational & Method inequalities: 10 hypothesis tests in PIRLS 2006. *International Journal of Research in Education*,35(1),3-30.
- Caro, D.H., Lenkeit, J., & Kyriakides, L. (2016). Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts: Evidence from PISA 2012. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 30-41.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning, *Teachers College Record*. 64, 723-

733.

- Carroll, J. B. (1989). The Carroll Model: A 25 year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18, 26 - 31.
- Chang, J. (2011). A Case Study of the “Pygmalion Effect”: Teacher Expectations and Student Achievement. *International Education Studies*, 4, (1), pp. 198- 201.
Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov.NoEJ1066376
- Charalampous, C.Y. (2015). Working at the intersection of teacher knowledge, teacher beliefs, and teaching practice: a multiple-case study. *J Math Teacher Educ*, 18:427–445, DOI 10.1007/s10857-015-9318-7
- Charalampous, C.Y., Kyriakides, E., Tsangalidou, N., & Kyriakides, L. (2015). *Measuring instructional quality in Physical Education lessons: Insights from an exploratory study*. Paper presented at the 16th Biennial EARLI Conference on Learning and Instruction, Limassol, Cyprus.
- Charalambous, E., Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2016). Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools: A group- randomisation study. *Studies in Educational Evaluation*, in press.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-bases management: A mechanism for development*. London: The Falmer Press.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J.E. (2011). *The long –term impacts of teachers: Teacher value – added and student outcomes in adulthood*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Chetty, R., Friedman, J.N., & Rockoff, J.E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*, 104(9): 2593–2632,
<http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.9.2593>
- Chowa, G.A., Masa, R.D., Ramos, Y., & Ansong, D. (2015). How do student and school characteristics influence youth academic achievement in Ghana? A hierarchical linear modeling of Ghana Youth Save baseline data. *International Journal of Educational Development* 45, 129–140.
- 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.
- Chuska, K. (2003). *Improving classroom questions: A teacher’s guide to increasing*

- student motivation, participation and higher –level thinking*. (2nd ed.).
Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Coleman, J.S., Campell,E., Q., Hobson,C.F., McPartland, J., Mood., A.M., Weinfeld.,
F.D., & York., R.L.C.(1966). *Equality of Educational Opportunity*.
Washington, D.C.: US Government Printing Office.
- Comfrey, J., & Good, T. (1981). *Academic Progress: students and teachers
perspectives*. Lansing, Michigan State University: Institute for research on
teaching
- Cornelius – White, J. (2007). Learner -centered teacher -student relationships
are effective: A metanalysis. *Review of Educational Research*,77(1),113-143.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child
interactions and children’s achievement trajectories across kindergarten and
first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912–
925, <https://doi.org/10.1037/a0016647>
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M. (1994). Combining Different Ways of Learning and Teaching in a
Dynamic Model Of Educational Effectiveness. *Journal of Basic Education*,15
(2), 1-38.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Acritical analysis of the current
approaches to modeling 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 in the functioning of school factors. *School
Effectiveness and School Improvement*, 21(4),409-427,
[doi:10.1080/09243453.2010.512795](https://doi.org/10.1080/09243453.2010.512795)
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L.(2010b). School factors explaining
achievement on cognitive and affective out- comes: Establishing a dynamic
model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational
Research*, 54(3), 263–294, [doi:10.1080=00313831003764529](https://doi.org/10.1080=00313831003764529).
- Creemers,B.P.M., & Kyriakides,L.(2010c).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*. Routledge.
- Creemers ,B.P.M., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26:1, 102-119, DOI: 10.1080/09243453.2013.869233
- 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., Panayiotou, A., Bos, W., Holtappels, H.G., Pfeifer, M., Vennemann, M., Wendt, H., Scharenberg, K., Smyth, E., McMahon, L., McCoy, S., Damme, J.V., Vanlaar, G., Antoniou, P., Charalambous, Ch., Charalambous, E., Maltezou, E., Zupanc, D., Bren, M., Cankar, G., Hauptman, A., Rekalidou, G., Penderi, E., Karadimitriou, K., Dimitriou, A., Desli, D., Tempridou, A. (2013). *Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory for education*. Waxmann.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. New York: Routledge.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197–228.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danielson, C. (2011). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument: 2011 Louisiana edition*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15.
- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Regan, E., Ko, J., Brown, E., ... Robertson, D.

- (2008). *Effective classroom practice (ECP): A mixed-method study of influences and outcomes*. Nottingham: School of education, University of Nottingham.
- DeFruyt, F., & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of streaming and achievement. *European Journal of Personality, 10*, 405–425.
- De Jong, R., & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research, 4*(1), 51–85. doi:10.1023/A:1011402608575
- De Jong, R., Weaterghof, K.L., & Kruiter, J.H.,(2004). Empirical evidence of a the 1st comprehensive model of school effectiveness: A multilevel study in mathematics in year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(1),3-31.
- Demetriou, A., Kyriakides, L., & Avraamidou, C. (2003). The missing link in the relations between intelligence and personality. *Journal of Research in Personality, 37*(6), 547–581.
- Demetriou, A., Spanoudis, G., & Mouyi, A. (2011). Educating the developing mind: Towards an overarching paradigm. *Educational Psychology Review, 23*(4), 601–663.
- Dimosthenous, A., Kyriakides, L., & Panayiotou, A. (2019). Short- and Long- Term Effects of the Home Learning Environment and Teachers on Student Achievement in Mathematics: a Longitudinal Study. *School Effectiveness and School Improvement, 31*,50-79.
- Dignath, C., & Buettner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning, 3*(3), 231–264.
- Douglas, K. (2009). Sharpening our focus in measuring classroom instruction. *Educational Researcher, 38*(7).
- Driessen, G. W. J. M., & Mulder, L. W. J. (1999). The enhancement of educational opportunities of disadvantaged children. In R. J. Bosker, B. P. M. Creemers, & S. Stringfield (Eds.), *Enhancing educational excellence, equity and efficiency: Evidence from evaluations of systems and schools in change* (pp. 37 - 64). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Driessen, G., & Slegers, P. (2000). Consistency of teaching approach and student

- achievement: An empirical test. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 57–79.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-27.
- European Commission, (2019). *Education and Training Monitor 2019: Greece*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2016). Early leavers from education and training. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Frempong, G., Reddy, V., & Kanjee, A. (2011). Exploring equity and quality education in South Africa using multilevel models. *Compare*, 41(6), 819-835.
- Gage, N.L. (1963). Paradigms for research on teaching. In: L.N. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- García, A.J., López, V.S., Vélez, T.G., Rico, A.M., & Jiménez, L.J. (2016). Social justice: A qualitative and quantitative study of representations of social justice in children of primary education. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-5.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goe, L., & Croft, A. (2009). *Methods of evaluating teacher effectiveness*. Retrieved From Washington, DC: National Comprehensive Centre for Teacher Quality. [www. gtlcenter.org](http://www.gtlcenter.org).
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models* (3rd ed.). London: Edward Arnold.
- Gomendio, M. (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing.
- Gorard, S. (2012). Experiencing fairness at school: an international study in five countries. *International journal of educational research*, 53(3), 127-137.
- 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., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999).

- Improving schools: Performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- 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.
- Hajisoteriou, C. & Agellides, P. (2016). *The Globalization of Intercultural Education- The Politics of Macro-Micro Integration*. Palgrave-McMillan.
- Hanushek, E. (1972). *Education and Race: An Analysis of the Educational Production Process*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Hanushek, A.E. (2010). The economic value of higher teacher quality. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. *Working Paper 56*. Washington, DC: CALDER, The Urban Institute.
- Hanushek, A.E. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*: 30, 466–479
- Hanushek, A.E. (2012). *The Four Percent Solution. Unleashing the economic growth American needs*. New York: George W. Bush Foundation.
- Hanushek, A.E., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2019). Do smarter teachers make smarter students? *Education next*.
- Hanushek, E.A., & Rivkin, S.G. (2002). Teacher quality. In L. T. Izumi, & W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 2-12) Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Hanushek, E.A., & Rivkin, S.G.(2010a). Generalizations about using value- added measures of teaching quality. *The American Economic Review*, 100 (2), 267-271.
- Hanushek, E.A., & Rivkin, S.G. (2010b). Constrained job matching: Does teacher job search harm disadvantaged urban schools? *NBER Work. Pap.* 15816.
- Hanushek, E.A., & Rivkin, S.G. (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. *Annual Review of Economics*, 4, 131–57, doi: 10.1146/annurev-economics-080511-111001
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic literature*, 46(3), 607–68.
- Hanushek, E.A., & Woessmann, L. (2011). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Econ. Policy*, 26, 427–91.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses*

- relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81– 112. doi:10.3102/003465430298487
- Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen, Germany: Hogrefe Publishing.
- Havnes, A. & McDowell, L. (2008), *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Con-temporary Education*. New York: Routledge.
- Heyneman, S.P., & Loxley, W.A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: A re-analysis of IEA data. *Sociology of Education* 55(1), 13–21.
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. Lester (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 371–404). Charlotte, N.C: Information Age Publishers.
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L., & Ball, D. L. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26, 430–511. doi:10.1080/07370000802177235
- Hill, H.C., Charalampous, C.Y., & Kraft, M.A.(2012). When rater reliability is not enough teacher observation systems and a case for the generalizability study. *Educational Researcher*, 41(2),56-64.
- Houtveen, A. A. M., & van de Grift, W. J. C. M. (2007a). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 173–190.
- Houtveen, A. A. M., & van de Grift, W. J. C. M. (2007b). Reading instruction for struggling learners. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 12, 405–424.
- Houtveen, A. A. M., van de Grift, W. J. C. M., & Creemers, B. P. M. (2004). Effective school improvement in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 337–376.
- 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.
- Jacob, B.A., & Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *J. Labor Econ.* 26, 101–36.
- Janosz, M., Archambault, I., & Kyriakides, L. (2011). The cross-cultural validity of the dynamic model of educational effectiveness: A Canadian study. *24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Ioannou, C.K. (2018). *The dynamic model of educational effectiveness tested by investigating the impact of classroom level factors on slow learners' outcomes in an effectiveness study on a specific student population*. University of Cyprus, Faculty of Social Sciences and Education, Cyprus.
- Kane, T.J., Rockoff, J.E., & Staiger, D.O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Econ. Educ. Rev.*, 27, 615–31.
- Kane, T.J., & Staiger, D.O. (2002). Volatility in school test scores: implications for test-based accountability systems. In *Brookings Papers on Education Policy 2002*, ed. D Ravitch, pp. 235–69. Washington, DC: Brookings Inst.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains* (MET project Research Paper). Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Keeves, J.P., Alagumalai, S. (1999). New approaches to measurement. In: Masters, G.N., Keeves, J.P. (Eds.), *Advances in measurement in educational research and assessment*. Pergamon, Oxford, pp. 23–42.
- Kim, S., & Lee, J.-H. (2010). Private tutoring and demand for education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*, 58, 259–296.
- King, R. B., & Bernardo, A. B. I. (Eds.). (2016). *The psychology of Asian learners: A festschrift in honor of David Watkins*. London, UK: Springer.
- Knuver, A.W. M., & Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvements*, 4(3), 189-204.

- Koedel, C., & Betts, J. (2011). Does student sorting invalidate value-added models of Policy teacher effectiveness? An extended analysis of the Rothstein critique. *Educ. Finance*, 6, 18–42.
- Konstantopoulos, S., & Chung, V. (2011). The persistence of teacher effects in elementary grades. *American Educational Research Journal*, 48(2), 361-386.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009) Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. In P. Cunningham (Ed.), *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) Thematic Network: Human Rights and Citizenship Education*, 237-244, (CD-ROM). London: CiCe Publication.
- Kyriakides, L. (2002). A research - based model for the development of policy on baseline assessment. *British Educational Research Journal*, 28(6), 805 - 826.
- 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. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvements*, 16(2), 103-152.
- Kyriakides, L. (2006). Introduction: International studies on educational effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 489-497.
- Kyriakides, L. (2007a). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: A step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19:4, 429-446, DOI:10.1080/09243450802535208
- Kyriakides, L.(2007b). Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness an improvement* (pp.41-56). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kyriakides, L.(2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness : A step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 429-446.
- Kyriakides, L., Anthimou, M., & Panayiotou, A.(2020). Searching for the impact of

- teacher behavior on promoting students' cognitive and metacognitive skills, *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-14
- 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, C. (2005). Using educational effectiveness research to design international comparative studies: Turning limitations into new perspectives. *Research Papers in Education*, 20(4), 391–412.
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Devine., D., Papastylianou, D., & Fahie, D.(2018). Using the dynamic approach to school improvement to promote quality and equity in education: a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9289-1>
- 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: 1, 143-152.
- Kyriakides,L., Christoforidou, M., Panayiotou,A., & Creemers ,B.P.M. (2017) The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: strengths and limitations of the dynamic approach, *European Journal of Teacher Education*, 40:4, 465-486, DOI: 10.1080/02619768.2017.134909
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008a). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5), 521-545.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2008b). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factor upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model;. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 183-205, doi:10.1080=09243450802047873.
- 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*, 16(4), 237-254.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2012). Characteristics of effective schools in facing and reducing bullying. *School Psychology International*, 34(3), 348–368. DOI: 10.1177/0143034312467127
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and teacher education*, 25, 12-23.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D., (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830, DOI: 10.1080/01411920903165603
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C.Y. (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., & Charalambous, E. (2018a). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Springer.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Charalambous, E. (2018b). Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and gender: implications for promoting equity, *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2018.1511603
- 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: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25 (1), 83-104, DOI: 10.1080/09243453.2013.771686
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Panayiotou, A.(2018). Using educational effectiveness research to promote quality of teaching: the contribution of the dynamic model. *ZDM*, 50:381–393, doi.org/10.1007/s11858-018-0919-3
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., Vanlaar, G., Pfeifere, M., Cankarf, G., & McMahong., L. (2014). Using student ratings to measure quality of teaching in six European countries. *European Journal of Teacher Education*, 37, (2), 125–143, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.882311>
- Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous C. (2006). Generating criteria for

- evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, 48(1), 1 - 20.
- Kyriakides, L., Georgiou, M.P., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Reynolds, D. (2017). The impact of national educational policies on student achievement: a European study, *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2017.1398761
- Kyriakides, L., Stylianos, A. & Eliophotou -Menon, M. (2019). The link between educational expenditures and student learning outcomes: Evidence from Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 70, 1-9.
- Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2004). School effectiveness and teacher effectiveness in physical education. *Paper presented at the 85th Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- 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.
- Lazaridou, A. (2019). Exploring the values of educators in Greek schools. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4 (2), 231-270. DOI: 10.30828/real/2019.2.2
- Lee, J.-H. (2013). Positive changes: The education, science & technology policies of Korea. *Korean Economic Daily & Business Publications*. South Korea.
- Lee, V. E., & Smith, J.B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: the role for young adolescents in Chicago : The role of the school academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907-945.
- Lenkeit, J., Caro, D.H., & Strand, S. (2015). Tackling the remaining attainment gap between students with and without immigrant background: an investigation into the equivalence of SES constructs. *Educational Research and Evaluation*, 21, (1), 60–83, <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2015.1009915>
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction. *Journal of Educational Policy*, 12(5), 313–331.

- Liang, G. (2013). Teacher evaluation and value-added: Do different models give us the same answer. *Journal of Postdoctoral Research*, 1(5), 42-43.
- MacDonald, B. (1991). Critical introduction from innovation to reform: A framework for analyzing change. In J. Rudduck (Ed.), *Innovation and change: Developing involvement and understanding* (pp. 1 - 13). Milton Keynes: Open University Press.
- Marsh, H.W., & Craven, R.G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2014). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' teaching behaviour: A Rasch modeling approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 169–194. doi:10.1080/09243453.2014.939198
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2016). The role of autonomous motivation for academic engagement of Indonesian secondary school students: A multilevel modeling approach. In R. B. King & A. B. I. Bernardo (Eds.), *The psychology of Asian learners: A festschrift in honor of David Watkins* (pp. 237–252). London, UK: Springer.
- Maulana, R., Opdenakker, M., C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher-student Inter- personal Relationships in Indonesia: Profiles and Importance to Student Motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31 (1): 33–49, doi:10.1080/02188791.2011.544061.
- Messick, S. (1996). Bridging cognition and personality in education: The role of style in performance and development. *European Journal of Personality*, 10, 353–376.
- Micklewright, J., & Schnepf, S.V. (2007). Inequality of learning in industrialized countries. In S.P. Jenkins & J. Micklewright (Eds.), *Inequality and poverty re-examined* (pp. 129-145). Oxford, UK :Oxford University Press.
- Moon, T. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226-233.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters*. Berkeley: University of California Press.

- Muijs, D., (2012) Researching educational effectiveness. In, Chapman, Chris, Armstrong.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art–teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- 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),2730303.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116–130.
- Nye, B., Konstantopoulos S., & Hedges, L.V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*,26(3),237-257.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris, France: OECD.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- OECD. (2016a). *The Survey of Adult Skills: Reader’s Companion, Second Edition*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016c). *The Survey of Adult Skills: Reader’s Companion*. Second Edition, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016d). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017a). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017b). *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017c), *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>

- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I). Where Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD.(2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Opendakker, M.C., &van Damme, L. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvements*, *11*(2),65-196.
- Pajares, F. (1996). Self- efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*,*66* (4),543-578.
- Panayiotou, A., Kyriakides , L., &Creemers, B.P.M. (2016). Testing the validity of the dynamic model at school level: a European study. *School Leadership & Management*, *36* (1), 1-20, DOI: 10.1080/13632434.2015.1107537
- 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. *Educ Asse Eval Acc*, *26*:73–93 DOI10.1007/s11092-013-9182-x
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pont, B. (2017). School Leadership for Equity: A Comparative Perspective. In the Impact of the OECD on Education Worldwide. *International Perspectives on Education and Society*, *31*, 99-124.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. VA: ASCD.
- Praetorius A.K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*,*31*, 2-12.
- Psacharopoulos, G.(2007).*The costs of school failure: A feasibility study*. Analytical Report prepared for the European Commission.
- Raufelder, D.,Nitsche, L.,Breitmeyer, S., Kebler, S., Herrmann, E., & Regner,N. (2016). Students’ perception of ‘good’ and ‘bad’ teachers- Results of qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, *75*, 31–44.
- Reezigt, G.J., Guldmond, H., &Creemers, B.P.M. (1999). Empirical validity for a

- comprehensive model on educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 193–216.
- Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of management Learning & Education*, 6, (4), pp. 475-483. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: amle.aom.org
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., & Schaffer, G. (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Falmer.
- Rivers, J. C., & Sanders, W. L. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity : Findings and policy implications. In L.T. Izumi & W.M. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp.13-23).Stanford, CA: Hoover Press.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 79, 418-458.
- Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *Am. Econ. Rev.*, 94,247–52.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335 - 351.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in research on instruction. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 262–268. doi:10.1080/00220671.1995.9941309
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan
- Rothstein J. (2009). Student sorting and bias in value-added estimation: selection on observables and unobservable. *Ed. Finance Policy*,4,537–71.
- Rowan, B., & Raudenbush, S.W.(2016). Teacher evaluation in American schools. In D.H. Gitomer and C.A. Bell(Eds.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness and School policy, practice and theory in contemporary schools. School Effectiveness and School Improvement*, 20, 123–129.

- Sammons, P., Anders, Y., & Hall, J. (2013). Educational effectiveness approaches in early childhood research across Europe. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24 (2), 131-137.
- Sammons, P., Power, S., Elliot, K., Campbell, C., Robertson, P., & Whitty, G. (2003). *New community schools in Scotland: Final report – National evaluation of the pilot phase*. Edinburgh, U.K.: Scottish Executive Education Department.
- Sanders, W., & Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement: Research Progress Report*. Knoxville: University of Tennessee, Value- Added Research and Assessment Center.
- Schanzenbach, D.W., Nuun R., Bauer L., Mumford, M., & Breitwieser, A. (2016). *Seven Facts on Noncognitive Skills from Education to the Labour Market*. The Hamilton Project, Washington, DC. www.hamiltonproject.org/assets/files/seven_facts_noncognitive_skills_education_labor_market.pdf.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2016). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. In *Educational Effectiveness and Ineffectiveness* (pp. 259-289). Springer Netherlands.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- Schon, D. A. (1971). *Beyond the stable state*. Harmondsworth: Penguin.
- Shapira, M. (2012). An exploration of differences in mathematics attainment among immigrant pupils in 18 OECD countries. *European Educational Research Journal*, 11(1), 68–95.
- Simon, A., & Boyer, E. (1970). *Mirrors of behaviours: An anthology of observation instruments continued*. Vol. A and B. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic

- review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Slavin, R. (2001). Cooperative learning and intergroup relations. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Snijders, T. A., & Bosker, R. (2011). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd ed.). London: Sage.
- Steele, C.F. (2009). *The inspired teacher: How to know one, grow one, or be one*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36–39.
- Stipek, D. (2001). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Strainger, D.O., & Rockoff, J. E., (2010). Searching for Effective Teachers with Imperfect Information. *Journal of Economic Perspectives*, 24, (3), 97–118.
- Strand, S. (2002). Pupils’ mobility, attainment and progress during Key Stage 1: A study in cautious interpretation. *British Journal of Educational Research*, 28(1), 63 - 78.
- Strand, S. (2014). Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: Intersectionality and “getting it” for the white working class. *Research Papers in Education*, 29(2), 131–171.
- Taggart, B., & Sammons, P. (1999). Evaluating the impact of raising school standards initiative. In R. J. Bosker, B. P. M. Creemers, & S. Stringfield (Eds.), *Enhancing educational excellence, equity and efficiency: Evidence from evaluations of systems and school in change* (pp.137-166). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Takyi, E. (2015). The Challenge of Involvement and Detachment in Participant Observation. *The Qualitative Report*, 20(6), 864-872.
- Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The International System of Teacher Observation and Feedback: Evolution in an International study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 561-581.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

- Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., & Plewis, I. (1988). *Young children at school in the inner city*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Trumbull, E. & Lash, A. (2013), *Understanding Formative Assessment*. San Francisco: West Ed.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tymms, P., Merrell, C., & Henderson, B. (2000). Baseline assessment and progress during the first three years at school. *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 105-129.
- van de gaer, E., De Fraine, B., Pustjens, H., Van Damme, J., De Munter, A., & Onghena, P. (2009). School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary education: A multivariate latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvements*, 20(2), 235-253.
- van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152. doi:10.1080/00131880701369651
- van de Grift, W. J. C. M. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 295–311.
- van de Grift, W. J. C.M., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., & Helms- Lorenz (2017). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (3), 337-349.
- van de Grift, W. J. C. M., Houtveen, T.A.M., van den Hurk, H.T.G., & Terpstra, O. (2019). Measuring teaching skills in elementary education using the Rasch model. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 455-486, DOI: 10.1080/09243453.2019.1577743
- van der Linden, D., teNijenhuis, J., & Bakker, A. B. (2010). The general factor of personality: A meta-analysis of big five intercorrelations and a criterion-related validity study. *Journal of Research in Personality*, 44(3), 315–327.
- van der Scheer, E.A., Bijlsma, H. L. E., & Glas, C. A.W. (2019). Validity and

- reliability of student perceptions of teaching quality in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 30:1, 30-50, DOI: 10.1080/09243453.2018.1539015
- Vanlaar, G., Denies, K., Vandecandelaere, M., Van Damme, J., Verhaeghe, J., Pinxten, M., & De Fraine, B., (2014). How to Improve Reading Comprehension in High-risk Students: Effects of Class Practices in Grade 5. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (3): 408–432. doi:10.1080/09243453.2013.811088.
- Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Fraine, B., & Van Damme, J., (2015). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and low-achieving student groups to the same extent? a cross-country study. *Research Papers in Education*, DOI: 10.1080/02671522.2015.1027724
- VanTassel-Baska, J., Feng, A., MacFarlane, B., Heng, M. A., Teo, C. T., Wong, M. L., . . . Khong, C. (2008). A cross cultural study of teachers' instructional practices in Singapore and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 338–363.
- Zhang, L.F. (2011). The developing field of intellectual styles: Four recent endeavours. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 311-318.
- Zhang, L.F., & Sternberg, R.J. (1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. *Educational Research Journal*, 13, 41-62.
- Walkington, C., & Marder, M. (2014). Classroom observation and value-added models give complementary information about quality of mathematics teaching. In T.J. Kane, K.A. Kerr, & R.C. Pianta (Eds.), *Designing teacher evaluation systems*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Wang, T. (2019). Competence for students' future: Curriculum change and policy redesign in China. *ECNU Review of Education*, 2, 234–245.
- William, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Education Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Willie, Ch.V. (2006). The Real Crisis in Education: Failing to Link Excellence and Equity. *Voices in Urban Education*, (10), 11-19.
- Wragg, C. (2001). *Questioning in the primary school*. New York: Routledge Falmer
- Wright, S., Horn, S., & Sanders, W. (1997). Teacher and classroom context effects on

student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

Yang, X. (2019). Accelerated Move for AI Education in China. *ECNU Review of Education*, 2(3) 347–352.

Zhu, Y. (2019). New National Initiatives of Modernizing Education in China. *ECNU Review of Education*, 2(3) 353–362.

B. Ελληνόγλωσση

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2019). Ετήσια Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: *Μελέτη της Αξιολόγησης των Μαθητών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα Ψηφιακά Αποθετήρια και η Αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ.(2010).Εμπειρική μελέτη της Αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστήμων, ΙΕ΄*,(57),σελ.5-30.

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, (1)*, 25-51.

Αραβανής, Γ.(1999).*Αυθεντία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής, (1)*, 7-35.

Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Α. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Εκδόσεις Πεδίο: Αθήνα.

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Α., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής, (1)*, 129-148.

Βάσιου, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Νέστορα, Ι.(2017). Σχολικό κλίμα, συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητά των εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 63-71.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Crehan, L. (2019). *Φυτώρια ευφυΐας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. Ηράκλειο Κρήτης.
- Δρακόπουλος, Θ. (2013). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στις Φυσικές Επιστήμες, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, απόψεις εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας -Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L., & Travers, J.F.(2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαγκανίκα, Σ. (2018). *Ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Εκπαιδευτικού στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*(Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Θεοχάρης, Δ. (2011). *Η Αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Διεθνείς τάσεις, εθνική πολιτική και σχολική πράξη* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Horf, D., & Ξωχέλλης, Π. Δ. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καδιανάκη, Μ. Ι. (2008). *Αποτελεσματική διδασκαλία: επικοινωνιακό πλαίσιο της Σχολικής τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού*(Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
 Διαθέσιμο:http://phdtheses.ekt.gr/eadd/simplesearch?query=%CE%9A%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B7+%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%B1.&submit_search.x=6&submit_search.y=10
- Κάϊλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Ιδιωτική Έκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2019). *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας. Πέμπτη Αναθεωρημένη Έκδοση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κλωνάρη, Α. (2007). *Αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί: Απόψεις μαθητών Β' τάξης*

- Γυμνασίου, στο: Α. Κατσίκης - Κ. Κώτσης - Α. Μικρόπουλος - Γ. Τσαπαρλής (επιμ.), *Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 862-868.
- Κουτελέκος, Ι., & Χαλιάσος, Ν. (2014). Προσδοκίες. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 13, (2), σσ. 134-143.
- Κωνσταντίνου, Χ.(2006).*Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριακίδης, Λ.& Αντωνίου, Π. (2015). Θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας: Μέτρηση σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο: Πασιαρδής, Π. (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός* (τομ. 1). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυριακίδης, Λ., & Παστίδης, Κ. (2002). Προοπτικές διεύρυνσης της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσω της ενασχόλησής της με την ύπαρξη διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Στο Α. Γαγάτσης, Λ. Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα, & Μ. Κουτσούλης (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά – Τόμος Β' VII Παγκόπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 111 - 123). Λευκωσία.
- Λεονταρή, Α., & Κυρίδης, Α., (1999).Ποιος είναι ο καλός δάσκαλος; Ας αφήσουμε τους μαθητές να τον περιγράψουν. *Νέα Παιδεία*, 92, 159-181.
- Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπουραντάς, Δ. (2017). *Ηγεσία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Μπουραντάς, Δ. (2018). *Επιτυχημένος ηγέτης και μάνατζερ: Πρακτικές, μέθοδοι, εργαλεία για εξαιρετικά αποτελέσματα μέσω της ομάδας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Νικολοπούλου, Β. (2013). *Διαφοροποιητικοί παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που αφορούν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή).Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Νόμος4142 (ΦΕΚ 83/τ.Α' / 09-04-2013) με θέμα: «*Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας*

στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

- Παμουτσόγλου, Α. (2001). Νέες κοινωνικές συνθήκες και εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στο: *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (Επιμ. Β. Οικονομίδης) Αθήνα : Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2019). *Ανασχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Οι αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2016). Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα: Δυναμικό Μοντέλο Αξιολόγησης και Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας. *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές.* 28-29 Μαΐου 2016. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Πολυμεροπούλου, Β., Σόρκος, Γ., & Ηλιοπούλου, Β. (2019). Αποτιμώντας τις αξιολογικές αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. *Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου 2019.
- Ραυτοπούλου, Ε., Μ. (2018). *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στη σχολική μονάδα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και η επίδραση τους στα μαθησιακά αποτελέσματα* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Σαββίδης, Γ. (2015). Το αποτελεσματικό σχολείο, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και η δημιουργία κλίματος για αλλαγή. Στο Πασιαρδής, Π. (2015). (Επιμ.). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός.*(σ.277-305) Αθήνα: Έλλην
- Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Καρακολίδης, Α., & Πίτσια, Β. (2019). *Μια ανάλυση των αποτελεσμάτων του PISA 2015: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν.* Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης Διανέσεις.
- Στυλιανού, Α., Κυριακίδης, Λ., & Ηλιοφώτου – Μένον, Μ. (2014). Η επίδραση των κρατικών οικονομικών χορηγιών στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. *13^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, σελ.287-301.

- Σχοιναράκης, Γ. (2012). *Ανισότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Κοινωνιολογική διερεύνηση της διαδρομής του μαθητικού πληθυσμού στην περιοχή της Κρήτης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Tomlinson, C. A., (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Εκδόσεις Γρήγορη: Αθήνα.
- Τριανταφύλλου, Χ. (2013). *Η Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της τρίτης τάξης του γυμνασίου για τον αποτελεσματικό παιδαγωγό: η περίπτωση των Κυκλάδων και της Φιλιπιάδας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.
- Τσαγγάρη, Χ. (2011). *Ο δάσκαλος ως οργανωτής και διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας. Αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη νέα διάσταση του ρόλου τους* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Χατζηνικήτα, Β. (2008). Οι επιδόσεις των μαθητών στο διεθνές πρόγραμμα PISA: διεθνείς ερευνητικές τάσεις και τοπικές προκλήσεις. *Έρευνα & Πράξη*, 27, 7- 15.
- Χαραλάμπους, Χ. (2015). Με όποιον δάσκαλο καθίσεις έτσι γράμματα θα μάθεις: Σύντομη επισκόπηση της Έρευνας για τον Αποτελεσματικό Εκπαιδευτικό. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας*, 1, 3-10.
- Χαραλάμπους, Χ. (2016). Θέτοντας την εκπαιδευτική έρευνα στην υπηρεσία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους: όταν η υποβολή ερωτήσεων μπορεί να αποβεί εξίσου χρήσιμη με την παροχή απαντήσεων. *Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές*.28-29 Μαΐου 2016. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Χριστοφόρου, Χ. (2012). *Η Συμβολή των Θεωριών Μάθησης στην Ανάπτυξη ενός Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας: Οι Δυνατότητες Διερεύνησης του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Πίνακες ομαδοποίησης ερωτήσεων διαγνωστικού και τελικού δοκιμίου

Πίνακας 1: Ομαδοποίηση ερωτήσεων διαγνωστικού δοκιμίου

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ	
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΚΛΗΣΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ	B1,B2,Γ1,Γ2,Γ3,Γ4
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	A1,A2, A3 ΚΑΙ ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΡΘΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	Δ1, Δ2, ΚΑΙ ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Πίνακας 2: Ομαδοποίηση ερωτήσεων τελικού δοκιμίου

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΛΙΚΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ	
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΚΛΗΣΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ	B1,B2,B3, Γ1, Γ2, Δ1, Δ2,
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	A1,A2 ΚΑΙ ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΡΘΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'. Έντυπο συγκατάθεσης γονέων

Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για έρευνες στις οποίες συμμετέχουν μαθητές

1. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής. Στόχος της εν λόγω έρευνας είναι μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών να διερευνηθεί τόσο η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών όσο και η διάσταση της ισότητας και να αποτυπωθεί η επίδραση της στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας στην Γ' Γυμνασίου.

2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Θα πραγματοποιηθούν τρεις παρατηρήσεις διδασκαλίας ανά εκπαιδευτικό όπου θα διατεθεί μια ή δυο διδακτικές ώρες εντός του ωρολογίου προγράμματος για την κάθε παρατήρηση. Κατά την παρατήρηση η ερευνήτρια δεν θα συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία (μη συμμετοχική). Θα χρησιμοποιηθεί δομημένο ερωτηματολόγιο μαθητών διάρκειας 40 λεπτών και γνωστικό δοκίμιο στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα δυο δοκίμια θα δοθούν από τον εκπαιδευτικό της τάξης χωρίς παρέμβαση της ερευνήτριας.

3. ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ:

Η διεξαγωγή της έρευνας θα οδηγήσει στην αποτύπωση χαρακτηριστικών αποτελεσματικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και στην επίδρασή της στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Η παρατήρηση διδασκαλίας μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης αποσκοπεί στην αποτίμηση των διδακτικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκειμένου να καταγραφεί η ποιότητα της διδασκαλίας τους αλλά και η ισότητα με τη μορφή της επίδρασης των διδακτικών τεχνικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, όπως αυτό αποτυπώνεται μέσω του ερωτηματολογίου των μαθητών.

4. ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ / ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ:

Δεν προβλέπεται να υπάρχουν κίνδυνοι ή δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας.

5. ΑΝΩΝΥΜΙΑ / ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ:

Θα διασφαλιστεί έγγραφη ενημερωμένη συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών που θα συμμετάσχουν στην έρευνα. Θα ληφθεί μέριμνα από πλευράς της ερευνήτριας για την εναρμόνιση της διεξαγωγής της έρευνας με τα Άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού, τα οποία προβλέπουν ότι: α) σε όλες τις ενέργειες που αφορούν στα παιδιά, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πρωτίστως το συμφέρον του παιδιού (αρθρ. 3) και β) θα πρέπει να διασφαλίζεται το δικαίωμα στα παιδιά που είναι σε θέση να διατυπώνουν τις απόψεις τους να τις εκφράζουν ελεύθερα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την ωριμότητά τους (αρθρ. 12). Θα παρέχονται στους ανήλικους μαθητές οι ανάλογες διευκολύνσεις σε ότι αφορά:

- i) στην ενημέρωσή τους για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας
- ii) στη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και του εμπιστευτικού χαρακτήρα των δεδομένων
- iii) στον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και
- iv) στη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

Τέλος, στο πνεύμα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αναμένεται ότι θα λαμβάνεται κάθε μέριμνα από πλευράς της ερευνήτριας, ώστε η έρευνα να διεξάγεται σε συνεννόηση και με τη συνεργασία του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων της εκάστης σχολικής μονάδας.

6. ΑΡΝΗΣΗ / ΑΠΟΣΥΡΣΗ:

Διασφαλίζεται ότι αποτελεί δικαίωμα των παιδιών να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή/και να αποσυρθούν από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιό της

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ /10-09-2016

1. ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΛΕΜΟΝΑ/

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ': Ενδεικτική περιγραφική αξιολόγηση μαθητών πιλοτικού τελικού δοκιμίου ανά ερώτημα

		ΜΑΘΗΤΡΙΑ1	ΜΑΘΗΤΗΣ 2	ΜΑΘΗΤΗΣ 3	ΜΑΘΗΤΗΣ 4	
A. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ						
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	Α1.	ΕΝΤΟΠΙΖΕΤΑΙ ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΤΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΑΠΟΛΥΤΑ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΑΠΟΛΥΤΑ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΑΠΟΛΥΤΑ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	
	Α2.	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΔΕΝ ΠΡΟΒΑΙΝΕΙ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ	ΕΠΙΤΥΧΗΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΕΠΙΤΥΧΗΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	
B. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ						
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΘΕΩΡΙΑΣ	B1. ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ	ΔΕΝ ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ	ΔΕΝ ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	
	B1. ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	
	B2. ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ / ΔΟΘΗΚΕ ΕΠΙΤΥΧΩΣ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕΙ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	ΕΝΩ ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕΙ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΝΤΟΥΤΟΙΣ ΚΑΝΕΙ ΛΑΘΟΣ	
	B3. ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕΙ ΤΑ ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΤΑ ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΤΑ ΕΝΤΟΠΙΖΕΙ	
	Γ. ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ					
	Γ1. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	ΠΡΟΒΑΙΝΕΙ ΣΤΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΠΟΙΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΥΡΙΩΣ ΤΩΝ ΠΙΟ ΕΥΚΟΛΩΝ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ/ ΔΕΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΧΩΡΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ / ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΠΟΛΛΕΣ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΠΟΥ ΠΙΘΑΝΟΝΑ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΜΗ ΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ	ΑΡΙΣΤΗ ΓΝΩΣΗ	
	Γ2. ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΣΤΟΝ ΠΛΑΓΙΟ ΛΟΓΟ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ/ ΔΙΑΠΙΣΤΩΝΕΤΑΙ ΟΤΙ ΔΕΝ ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΓΙΟ ΛΟΓΟ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ / ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	
	Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ					

	Δ1. ΣΥΝΩΝΥΜΕΣ /ΑΝΤΩΝΥΜΕΣ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	ΒΡΙΣΚΕΙ ΣΥΝΩΝΥΜΕΣ ΑΛΛΑ ΑΔΥΝΑΤΕΙ ΝΑ ΕΝΤΟΠΙΣΕΙ ΑΝΤΩΝΥΜΕΣ	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΤΟΣΟ ΑΝΤΩΝΥΜΩΝ ΟΣΟ ΚΑΙ ΣΥΝΩΝΥΜΩΝ ΛΕΞΕΩΝ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	
	Δ.2 ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΗΜΕΙΟΥ ΣΤΙΞΗΣ	ΔΕΝ ΤΟ ΕΝΤΟΠΙΖΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΤΟ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΔΗΛΩΝΕΙ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	
Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ						
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ:						
ΟΡΘΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	ΓΕΝΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΙΑΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΓΕΝΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΑΛΛΑ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΤΟ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΕΠΑΡΚΩΣ	ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΕΠΙΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΣΤΕΡΩΝΤΑΣ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ΑΠΟ ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ	ΚΑΝΕΙ ΓΕΝΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΑΛΛΑ ΕΠΙΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΣΟ ΜΕ ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΟΣΟ ΚΑΙ ΜΕ ΔΕΥΤΕΡΕΟΥΣΕΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ	
	ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΑ ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΣΕ ΑΥΤΑ ΑΛΛΑ ΕΠΙΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΙ ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΙ ΒΑΣΙΚΑ Α.Δ. ΑΛΛΑ ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΝΤΑ ΟΠΟΤΕ ΤΙΘΕΤΑΙ ΘΕΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ	ΤΑ ΑΝΑΦΕΡΕΙ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΟΛΟΓΕΙ ΜΕ ΟΡΘΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ	
	ΜΕΤΡΑ	ΑΝΑΦΕΡΕΙ ΕΠΑΡΚΩΣ ΜΕΤΡΑ ΜΕ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΔΕΝ ΠΡΟΒΑΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕΤΡΩΝ	ΑΝΑΦΕΡΕΙ ΕΠΑΡΚΩΣ ΜΕΤΡΑ ΑΛΛΑ Η ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΙΝΑΙ ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ	ΔΕΝ ΠΡΟΒΑΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕΤΡΩΝ	
	ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ	ΜΙΚΡΗ ΕΚΤΑΣΗ	ΜΕΓΑΛΗ ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ	
	ΔΟΜΗ :					
	ΠΡΟΛΟΓΟΣ	ΠΛΗΡΟΙ ΤΙΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΛΟΓΟΥ	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟΣ /ΑΠΟΥΣΙΑΖΕΙ ΔΟΜΗ ΠΡΟΛΟΓΟΥ	ΠΛΗΡΟΙ ΤΙΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΛΟΓΟΥ	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟΣ/ΜΙΚΡΗ ΕΚΤΑΣΗ/ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΟΜΗΣ	
	ΣΥΝΟΧΗ	ΥΠΑΡΧΕΙΣΥΝΟΧΗ Ή	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ/ΦΤΩΧΗ ΣΥΝΟΧΗ ΜΕ ΑΠΛΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ	ΥΠΑΡΧΕΙΣΥΝΟΧΗ Ή	ΑΣΤΟΧΗ ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ	
	ΔΟΜΗ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΕΠΙΔΕΧΕΤΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΜΕΓΑΛΗ ΕΚΤΑΣΗ	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ/ΔΕΝ ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΑ ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ	ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΑΠΟΛΥΤΑ ΤΑ ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΠΟΛΛΑ ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ	

	ΜΟΡΦΗ ΑΡΘΡΟΥ	ΠΛΗΡΟΙ ΤΙΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΝΟΣ ΑΡΘΡΟΥ	ΔΕΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕ ΤΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ΠΛΗΡΟΙ ΤΙΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΝΟΣ ΑΡΘΡΟΥ	ΠΕΡΙΟΡΙΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΙΤΛΟΥ ΑΛΛΑ ΑΠΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΑΛΛΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΠΕΜΠΟΥΝ ΣΕ ΑΡΘΡΟ
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	ΠΛΗΡΟΙ ΤΙΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	ΤΕΛΕΙΩΝΕΙ ΑΠΟΤΟΜΑ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕΙ ΤΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	ΠΛΗΡΟΙ ΤΙΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΠΙΛΟΓΟΥ/ΜΕΓ ΑΛΗ ΕΚΤΑΣΗ	ΜΙΚΡΟΣ ΣΕ ΕΚΤΑΣΗ ΕΠΙΛΟΓΟΣ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΝΟΗΜΑΤΑ
	ΕΚΦΡΑΣΗ :				
	ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΩΣΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΑΡΘΡΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΔΕΝ ΕΝΔΕΙΚΝΥΤΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΔΕΝ ΕΝΔΕΙΚΝΥΤΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ΣΩΣΤΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ Ο ΠΛΑΙΣΙΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΔΕΝ ΕΝΔΕΙΚΝΥΤΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
	ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΔΕΝ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΤΟΣΑ ΠΟΥ ΝΑ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΣΤΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΜΕΓΑΛΕΣ ΑΣΤΟΧΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΙ ΛΟΓΟΥ	ΔΕΝ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΤΟΣΑ ΠΟΥ ΝΑ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΣΤΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΑΣΑΦΕΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ / ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ
	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΛΙΓΟΤΕΡΑ ΑΠΟ 10 ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΛΙΓΟΤΕΡΑ ΑΠΟ 10 ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΛΙΓΟΤΕΡΑ ΑΠΟ 10 ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ 10 ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ': Ενδεικτική περιγραφική αξιολόγηση μαθητών πιλοτικού τελικού δοκιμίου βάσει των αξόνων του πίνακα ομαδοποίησης ερωτημάτων

	ΜΑΘΗΤΡΙΑ 1	ΜΑΘΗΤΗΣ 2	ΜΑΘΗΤΗΣ 3	ΜΑΘΗΤΗΣ 4
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΚΑΛΗΣΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ	ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕΙ ΤΗΝ ΥΛΗ ΤΗΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΕΝΟ ΕΝΤΟΠΙΖΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΣΤΙΣΕΣ ΚΑΙ ΜΕΡΙΚΩΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΕΝΑ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΑ ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ, ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ, ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΕΥΘΥ ΣΕ ΠΛΑΓΙΟ ΛΟΓΟ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΑΝΤΩΝΥΜΕΣ ΛΕΞΕΙΣ	ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕΙ ΜΕΡΙΚΩΣ ΤΗΝ ΥΛΗ ΤΗΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΕΥΘΥ ΣΕ ΠΛΑΓΙΟ ΛΟΓΟ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΣΥΝΩΝΥΜΕΣ /ΑΝΤΩΝΥΜΕΣ ΛΕΞΕΙΣ	ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕΙ ΤΗΝ ΥΛΗ ΤΗΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΕΝΟ ΕΝΤΟΠΙΖΕΤΑΙ ΣΤΑ ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	ΔΕΝ ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΑ ΝΟΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΤΕΙ ΜΕΙΩΜΕΝΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΛΛΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ, ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ ΚΑΝΕΙ ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΑ ΝΟΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΤΕΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΑ ΝΟΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΤΕΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΡΘΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	ΔΙΑΘΕΤΕΙ ΟΡΘΟ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ, ΕΠΙΔΕΧΕΤΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΟΠΩΣ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ, ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ, ΑΠΟΥΣΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΔΟΜΗΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΤΥΠΩΝ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΛΙΤΙΟΛΟΓΕΙ/ ΔΕΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝΕΙ ΤΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΒΑΣΕΙ ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑΣ/ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΕΝΤΟΠΙΖΕΤΑΙ ΚΥΡΙΩΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΘΩΣ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΙΝΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΕΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΕΝΤΟΠΙΖΕΤΑΙ ΣΤΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ/ΕΠΙΔΕΧΕΤΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ, ΣΤΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΠΡΟΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε΄.
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΟΚΙΜΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ 2016-2017

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΟΚΙΜΙΟ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
Γ΄ Γυμνασίου

Κωδικός μαθητή/τριας:

- □ □ □
- Εδώ να γράψεις τα **τρία πρώτα γράμματα** του ονόματος της μητέρας σου
- Εδώ να γράψεις τα **τρία τελευταία γράμματα** του δικού σου ονόματος
- Εδώ να γράψεις **πόσα αδέρφια έχεις** (να μετρήσεις και τους αδελφούς και τις αδελφές που έχεις. Μη μετρήσεις τον εαυτό σου στα αδέρφια). **Εάν δεν έχεις βάλε 0**
- Εδώ να γράψεις μόνο **πόσες αδελφές έχεις**. **Εάν δεν έχεις βάλε 0**

Παράδειγμα κωδικού:

Ο Γιάννης είναι μαθητής στη Δ' τάξη και έχει να συμπληρώσει και αυτός τον δικό του κωδικό. Τη μητέρα του τη λένε Μαρία. Το όνομά του είναι Γιάννης. Έχει 3 αδέρφια. Ένα (1) από τα αδέρφια του, είναι κορίτσι.

Άρα, ο κωδικός που θα γράψει είναι:

□ Μαρ □ νης □ 3 □ 1

Ημερομηνία γέννησης:

Τμήμα :.....

Κορίτσι Αγόρι

Να διαβάσετε προσεκτικά τα δυο κείμενα και να παρατηρήσετε τις εικόνες που ακολουθούν, απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις.

A. Κείμενο

[Οι νέες τεχνολογίες θα αλλάξουν την εκπαίδευση]

Ακόμα και οι πιο παραδοσιακοί παιδαγωγοί έχουν αντιληφθεί πλέον ότι η τεχνολογία παρέχει στην εκπαίδευση πρωτόγνωρες δυνατότητες και την ωθεί προς ενδιαφέρουσες αλλαγές. Για παράδειγμα, μας επιτρέπει να διερευνούμε υποθετικά ερωτήματα, να προσομοιώνουμε καταστάσεις και φαινόμενα, να κάνουμε ορατά πράγματα που διαφορετικά θα έμεναν αόρατα και να κατανοούμε με σαφήνεια αφηρημένες έννοιες. Αυτή η παραδοχή δεν έγινε βεβαίως από τη μια μέρα στην άλλη.

Ο πρώτος στόχος που θέτει η κοινωνία του 21ου αιώνα για την αλλαγή του σχολείου είναι η εκπαίδευση να αρχίζει με βάση τις ανάγκες του μαθητή. Αντί δηλαδή το παιδί να προσαρμόζεται σε ένα πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει το πρόγραμμα αυτό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του παιδιού. Οι πολυπληθείς τάξεις παιδιών με το ενιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και σύστημα βαθμολόγησης κρίνονται πλέον ανεπαρκείς και ζητούνται αλλαγές που θα επιτρέψουν την κάλυψη των αναγκών κάθε παιδιού, τώρα και στο μέλλον.

Ο αμέσως επόμενος στόχος της αλλαγής είναι να αλλάξει το περιβάλλον μάθησης. Και εδώ εμφανίζεται πλέον ως **πολύτιμος** αρωγός η νέα τεχνολογία με τις δυνατότητες που παρέχει. Η τάξη του αυριανού σχολείου δε θα περικλείεται πλέον από τους γνωστούς τέσσερις τοίχους, αλλά θα «μεταφέρεται» όπου το παιδί μπορεί να μάθει: κάθε τάξη θα είναι συνδεδεμένη μέσω του διαδικτύου με έναν απέραντο ιστό μάθησης, όπου το παιδί θα μπορεί να στραφεί για να αναζητήσει γνώσεις, παραδείγματα, απαντήσεις και λύσεις στα θέματα που του ανατέθηκαν, να συζητά με συμμαθητές που έχουν το ίδιο θέμα, να συμμετέχει σε ομάδες εργασίας και παρέες με κοινά μορφωτικά ενδιαφέροντα. Η τηλεεκπαίδευση και τα CD πολυμέσων θα είναι τα βασικά εργαλεία αυτής της τάξης.

Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να αλλάξει και ο ρόλος του δασκάλου. Από τον ως τώρα ρόλο του μεταδότη γνώσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να περάσει σε εκείνον του καθοδηγητή της αυτοδιδασκαλίας των μαθητών. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία για να εντοπίζει τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή ώστε να του βρίσκει τα κατάλληλα μονοπάτια αναζήτησης της γνώσης, ο εκπαιδευτικός θα επιστρέφει στον αυθεντικό –και ξεχασμένο– ρόλο του σωκρατικού δασκάλου. Θα πάψει πλέον να βλέπει τους μαθητές του ως παθητικούς αποδέκτες της διδασκαλίας του και θα τους παρέχει ευρύτερα χρονικά περιθώρια να κρίνουν, να σκέφτονται, να εφαρμόζουν, να συνθέτουν και να οραματίζονται. Ο δάσκαλος θα είναι το επίκεντρο της αναζήτησης της γνώσης, αλλά ποτέ πια η αυθεντία. Ο Σωκράτης, δύομισι χιλιάδες χρόνια μετά, φαίνεται ότι είχε –και σε αυτό– δίκιο.

Τ. Καφαντάρης, «Οι 10 τεχνολογικές καινοτομίες που θα αλλάξουν την εκπαίδευση», ένθετο «BHMASCIENCE», εφημ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 12/1/2003 (Διασκευή).

B. Κείμενο

Οι ηλεκτρονικοί Υπολογιστές

Το μυαλό μας ζει αλλά το σχολείο πεθαίνει. Ο κόσμος είναι γεμάτος από θύματα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ακόμα και στις προηγμένες κοινωνίες οι ενήλικες έχουν πρόβλημα ανάγνωσης. Κι όσοι μεγάλωσαν με τα Νέα Μαθηματικά ανακαλύπτουν ότι μόνο με τα Παλιά θα μπορούσαν να τσεκάρουν τον λογαριασμό του μανάβη.

Σήμερα, λοιπόν, που τα παιδιά της τηλεόρασης αγοράζουν εκπαιδευτικά προϊόντα για τα CD—ROM των οικιακών τους υπολογιστών και τα σχολεία σε όλο τον κόσμο

συνδέονται με το Internet, τι μας κάνει να πιστεύουμε ότι αυτή τη φορά θα πάνε όλα καλά;

Βέβαια, αναθέτοντας το έργο της διδασκαλίας στους υπολογιστές, μπορούμε να παρέχουμε στα παιδιά γρήγορη πρόσβαση, και επιπλέον με ενδιαφέροντα τρόπο, σε τεράστιες ποσότητες πληροφοριών.

Ίσως όμως τότε οι μαθητές να αρχίσουν να αναρωτιούνται για ποιο λόγο πηγαίνουν σχολείο. Η τεχνολογία των αρχών του επόμενου αιώνα **θα απειλήσει** την ίδια την εκπαιδευτική δομή και η εκπαίδευση, που εξ ορισμού αποσκοπεί στην επαγγελματική κατάρτιση, θα πρέπει να αποδείξει ότι μπορεί να προλαβαίνει τις εξελίξεις των συνθηκών εργασίας, ώστε να μην υποκατασταθεί από κάποιο Διεθνές Ηλεκτρονικό Σχολείο.

Στην εκπαίδευση αλλά και στην ενημέρωση, όμως, προκύπτει τώρα αναπόφευκτα το ερώτημα ποιος μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα μιας ηλεκτρονικής πληροφορίας. Επίσης, ίσως η επιδεξιότητα στην «κοπή» και «κόλληση», στην επιλογή πηγών πρέπει να εκτιμάται σαν ικανότητα. Δεν θα έλεγε κανείς, βέβαια, ότι αφήνει πολλά περιθώρια για δημιουργική σκέψη.

Από την άλλη, τα βιβλία, κλείστε τα. Μέσα σε μερικές δεκαετίες, οι βιβλιοθήκες θα φαίνονται παράλογες, και επιπλέον αντί-οικολογικές. Η πρώτη κατηγορία βιβλίων με ηλεκτρονικές σελίδες είναι οι εγκυκλοπαιδείες, γιατί η μορφή CD—ROM τους εξασφαλίζει τεράστια χωρητικότητα και ευκολία στη χρήση. Καθώς οι εικόνες θα εξελίσσονται τεχνολογικά, η ηλεκτρονική τεχνολογία θα εκτοπίσει το παραδοσιακό βιβλίο.

Γ. Φωτογραφίες από σχολικές αίθουσες



Δημοτικό σχολείο στο Σαν Φρανσίσκο, Η.Π.Α., 2013



Δημοτικό Σχολείο στην Γκαμπέλα της Αιθιοπίας, 2013

A. Ερωτήσεις Κατανόησης:

1. Διαβάζοντας τα δυο κείμενα εντοπίστε ποιο είναι το θέμα που αναπτύσσεται στο κείμενο A και ποιο στο κείμενο B;
2. Στο κείμενο B ο συγγραφέας τονίζει ότι *«η τεχνολογία των αρχών του επόμενου αιώνα θα απειλήσει την ίδια την εκπαιδευτική δομή»*. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την άποψη αυτή; Να υποστηρίξετε την άποψη σας με ένα δικό σας επιχειρήμα.
3. α. Παρατηρήστε τις δυο φωτογραφίες της σελίδας 3 και εντοπίστε μια ομοιότητα και μια διαφορά.
β. Νομίζετε ότι προκύπτει κάποιο βαθύτερο μήνυμα; Εάν ναι ποιο είναι αυτό.

B. Οργάνωση κειμένου:

1. Να εντοπίσετε τα δομικά μέρη της παραγράφου του κειμένου A:
«Ο αμέσως επόμενος στόχοςβασικά εργαλεία αυτής της τάξης»
2. Ποιον τρόπο ανάπτυξης χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στην πρώτη παράγραφο του κειμένου A;
(«Ακόμα και οι πιο παραδοσιακοί.....από τη μια μέρα στην άλλη»); Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
3. Εντοπίστε με ποιον τρόπο συνδέονται οι παράγραφοι του κειμένου B και τι σημαίνουν οι διαθρωπτικές λέξεις με τις οποίες συνδέονται .

Γ. Μορφοσυντακτικά Φαινόμενα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ΄.

ΤΕΛΙΚΟ ΔΟΚΙΜΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ 2016-2017

ΤΕΛΙΚΟ ΔΟΚΙΜΙΟ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Γ΄ Γυμνασίου

Ημερομηνία

Τμήμα :.....

Κωδικός μαθητή/τριας:

□ Εδώ να γράφεις τα **τρία πρώτα γράμματα** του ονόματος της

□ Εδώ να γράφεις τα **τρία τελευταία γράμματα** του δικού σου ονόματος

□ Εδώ να γράφεις **πόσα αδέρφια έχεις** (να μετρήσεις και τους αδελφούς και τις αδελφές που έχεις. Μη μετρήσεις τον εαυτό σου στα αδέρφια)

□ Εδώ να γράφεις μόνο **πόσες αδελφές έχεις**

Παράδειγμα κωδικού:

Ο Γιάννης είναι μαθητής στη Δ΄ τάξη και έχει να συμπληρώσει και αυτός τον δικό του κωδικό. Τη μητέρα του τη λένε Μαρία. Το όνομά του είναι Γιάννης. Έχει 3 αδέρφια. Ένα (1) από τα αδέρφια του, είναι κορίτσι.

Άρα, ο κωδικός που θα γράψει είναι: □ Μαρ □ νης □ 3 □ 1

Ημερομηνία γέννησης:

Κορίτσι Αγόρι

Να διαβάσετε προσεκτικά τα δυο κείμενα και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

**Κείμενο Α΄
[Τα ανθρώπινα δικαιώματα]**

Η ανθρωπότητα ζει στον αστερισμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η πεντηκοστή επέτειος της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου γιορτάστηκε σε όλο τον κόσμο με μια σειρά εκδηλώσεων όπου συμμετείχαν πολιτικοί ηγέτες,

εκπρόσωποι κυβερνήσεων, διακρατικών και μη κυβερνητικών οργανισμών. Οι επετειακές αναφορές στην Οικουμενική Διακήρυξη όμως δεν πρέπει να μας κάνουν να ξεχνούμε ότι, παρά την αναμφισβήτητη **πρόοδο** που έχει σημειωθεί, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παραμένει ζητούμενο και όχι οριστική κατάκτηση.

Στις διακρατικές σχέσεις τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν μια ολοένα και σημαντικότερη θέση. Γιατί, κράτη που παραβιάζουν τις θεμελιώδεις ελευθερίες των πολιτών τους και δεν αναπτύσσουν τους δημοκρατικούς θεσμούς απομονώνονται από τη διεθνή κοινότητα και δεν γίνονται δεκτά σε διεθνείς οργανισμούς, ενώ περιορίζονται οι δυνατότητες οικονομικής τους ενίσχυσης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη νέα αυτή πραγματικότητα. Εξάλλου μάχες δίνονται και κερδίζονται για την κατάργηση της ασυλίας και της ατιμωρησίας των υπαιτίων για δολοφονίες, βασανιστήρια και άλλες προσβολές της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας.

Γιάννος Κρανιδιώτης

Κείμενο Β΄

Η δυτική καταναλωτική κοινωνία πατάει γερά στους ώμους ανήλικων εργατών στην Ασία, που κωδικοποιούνται απλώς στον όρο «φθηνά εργατικά χέρια» και τραβάει ανενδοίαστα το δρόμο της ανάπτυξης, που μπορεί και να περνάει μέσα από **σύγχρονα** στρατόπεδα εργασίας. Σε περίπτωση ανεπιθύμητων διαρροών, ζητάει επισήμως «συγγνώμη» και υπόσχεται «βελτιώσεις». Μέχρι να έρθουν οι καλύτερες μέρες, το δυτικό όνειρο κόβει το δρόμο μέσα από παρακαμπτήριες οδούς εύκολου κέρδους και οι ανάλογες οργανώσεις κάνουν τη δουλειά τους, δεσμευόμενες για σκληρές μάχες εναντίον της παραβίασης των δικαιωμάτων των εργαζομένων αλλά και της εκμετάλλευσης ανηλίκων.

Για να φτιαχτεί ένα ζευγάρι Timberland στην κινεζική πόλη Τσονγκσάν ένας 14χρονος κερδίζει 45 λεπτά, ενώ το ίδιο ζευγάρι πουλιέται στην Ευρώπη 150 ευρώ. Ο ίδιος εργάζεται 16 ώρες την ημέρα, κοιμάται στο εργοστάσιο, δεν έχει δικαίωμα για άδεια, ούτε ασφάλεια για περίθαλψη, βιώνει την καταπίεση στην καθημερινότητα του και κινδυνεύει να αρρωστήσει χρησιμοποιώντας υλικά μεγάλης τοξικότητας. Για ένα ζευγάρι της Puma, ένας κινέζος εργάτης παίρνει 90 λεπτά. Η τιμή πώλησης του μοντέλου με το λογότυπο της Ferrari είναι στην Ευρώπη 178 ευρώ.

Διασκευασμένο κείμενο, Ελευθεροτυπία, 25/5/2005

A. Ερωτήσεις Κατανόησης

1. Ποιο είναι το θέμα στο πρώτο κείμενο και ποιο στο δεύτερο;
2. Συγκρίνοντας τα δυο κείμενα σε ποιο συμπέρασμα καταλήγετε;

B. Οργάνωση Κειμένου

1. Βρείτε μια λέξη/ έκφραση μέσα από τα δυο κείμενα με κυριολεκτική σημασία και μια με μεταφορική σημασία.

Κυριολεκτική σημασία	Μεταφορική σημασία

2. Ποιος είναι ο τρόπος ανάπτυξης της δεύτερης παραγράφου του κειμένου A:

Στις διακρατικές σχέσεις ανθρωπίνης αξιοπρέπειας.

Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.

3. Ποια είναι τα δομικά μέρη της παραγράφου:

Στις διακρατικές σχέσεις αξιοπρέπειας του κειμένου A;

Γ. Συντακτικά Φαινόμενα

1. Να αναγνωρίσετε τις δευτερεύουσες προτάσεις της πρώτης παραγράφου του κειμένου Α (είδος, εισαγωγή και συντακτική θέση), (*Η ανθρωπότητα ζει στον..... όχι οριστική κατάκτηση*).

2. Να μεταφέρετε τις παρακάτω προτάσεις στον πλάγιο λόγο εξαρτώντας τες με κατάλληλα ρήματα δικής σας επιλογής.

«Η δυτική καταναλωτική κοινωνία πατάει γερά στους ώμους ανήλικων εργατών στην Ασία»

«Η τιμή πώλησης του μοντέλου με το λογότυπο της Ferrari είναι στην Ευρώπη 178 ευρώ»

Δ. Λεξιλογικές Ασκήσεις

1. Να δώσετε για την κάθε μια από τις παρακάτω λέξεις του κειμένου Β μια συνώνυμη και μια αντώνυμη.

Λέξη	Συνώνυμη	Αντώνυμη
πρόοδο		
Σύγχρονα		

2. Αναγνωρίστε το σημείο στίξης που χρησιμοποιεί ο αρθρογράφος στην παρακάτω λέξη και για ποιο λόγο.

«βελτιώσεις»

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Σε ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα να αναπτύξετε το ακόλουθο θέμα: «Είναι αλήθεια πως εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο πέφτουν θύματα κακοποίησης και η κατάσταση επιδεινώνεται συνεχώς. Η κακοποίηση και η πολύμορφη εκμετάλλευση τους είναι από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα παραβίασης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Ποια νομίζετε πως είναι τα βασικότερα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών όλου του κόσμου και ποια μέτρα οφείλει να λάβει η παγκόσμια κοινότητα για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών;»

(ΕΚΤΑΣΗ 200 ΛΕΞΕΙΣ)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ': Έντυπο παρατήρησης εκπαιδευτικού των πέντε παραγόντων (Low-Inference)

Συμπληρώστε παρακάτω, τις οποιεσδήποτε παρατηρήσεις σας, για το ερωτηματολόγιο.

ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	
Παρατηρητής:.....	
Εκπαιδευτικός:.....	
Σχολείο:.....	Ημερομ.:..... Ωρα: Τάξη:

(1) ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ (ORIENTATION)																				
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	Οδηγίες κωδικοποίησης																			
Σειρά δραστηριοτήτων.	Αριθμητική καταγραφή της δραστηριότητας, ανάλογα με τη σειρά που έχει παρατηρηθεί.																			
Διάρκεια.	Διάρκεια σε λεπτά.																			
Εστίαση.	<u>Συνάφεια με:</u> 1. ένα στόχο του μαθήματος 2. το μάθημα της ημέρας 3. ενότητα / σειρά μαθημάτων.																			
Ποιότητα.	1. Τυπική. 2. Οδηγεί σε επίτευξη στόχων του μαθήματος. 3. Οι μαθητές προσδιορίζουν το/ους στόχο/ους.																			
Διαφοροποίηση.	Κατέγραψε √ για κάθε μορφή διαφοροποίησης που παρατηρείς.																			

(2) ΔΟΜΗΣΗ (STRUCTURING)																				
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	Οδηγίες κωδικοποίησης																			
Σειρά δραστηριοτήτων.	Αριθμητική καταγραφή της δραστηριότητας ανάλογα με τη σειρά που έχει παρατηρηθεί.																			
Διάρκεια.	Διάρκεια σε λεπτά.																			
Εστίαση.	<u>Συνάφεια με:</u> 1. προηγούμενα μαθήματα 2. δομή μαθήματος της ημέρας 3. την ενότητα/σειρά μαθημάτων.																			
Ποιότητα: Ευκρίνεια.	1. Κατανοητό στους μαθητές 2. Μη κατανοητό στους μαθητές.																			
Διαφοροποίηση.	Κατέγραψε √ για κάθε μορφή διαφοροποίησης που παρατηρείς.																			

(3) ΕΦΑΡΜΟΓΗ (APPLICATION)													
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	Οδηγίες κωδικοποίησης												
Σειρά δραστηριοτήτων.	Αριθμητική καταγραφή της δραστηριότητας ανάλογα με τη σειρά που έχει παρατηρηθεί.												
Διάρκεια.	Διάρκεια σε λεπτά.												
Εστίαση.	<u>Συνάφεια με:</u> 1. ένα μέρος του μαθήματος 2. ολόκληρο το μάθημα 3. την ενότητα/σειρά μαθημάτων.												
Ποιότητα.	1. Χρήση ίδιας δραστηριότητας για εύρεση συγκεκριμένου αποτελέσματος. 2. Ενεργοποίηση συγκεκριμένων γνωστικών διαδικασιών για επίλυση πιο σύνθετων δραστηριοτήτων - αλγόριθμοι.												
Διαφοροποίηση.	Κατέγραψε ✓ για κάθε μορφή διαφοροποίησης που παρατηρείς.												

(4) ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ – ΜΟΝΤΕΛΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (LEARNING STRATEGIES – TEACHING MODELLING)													
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	Οδηγίες κωδικοποίησης												
Σειρά δραστηριοτήτων.	Αριθμητική καταγραφή της δραστηριότητας ανάλογα με τη σειρά που έχει παρατηρηθεί.												
Διάρκεια.	Διάρκεια σε λεπτά.												
Εστίαση.	1. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο στο μάθημα της ημέρας. 2. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα μαθήματα ενότητας. 3. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες ενότητες.												
Ποιότητα: Ρόλος του εκπαιδευτικού.	1. Δίδεται από τον εκπαιδευτικό. 2. Καθοδηγούμενη ανακάλυψη. 3. Ανακάλυψη.												
Ποιότητα: Καταλληλότητα του μοντέλου.	1. Αποτελεσματικό. 2. Αναποτελεσματικό.												
Ποιότητα: Στάδιο του μαθήματος, που παρατηρείται.	1. Μετά από μια προβληματική κατάσταση. 2. Πριν από μια προβληματική κατάσταση.												
Διαφοροποίηση.	Κατέγραψε ✓ για κάθε μορφή διαφοροποίησης που παρατηρείς.												

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η΄: Έντυπο παρατήρησης εκπαιδευτικού του μαθησιακού περιβάλλοντος
(Low- Inference)**

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Παρατηρητής:.....Εκπαιδευτικός:

Σχολείο: Ημερομηνία:..... Ώρα:Τάξη: Αριθμός Μαθητών:.....

Μάθημα:.....Θέμα:

Συμπεριφορά που ξεκινά από τον εκπαιδευτικό

1. **Κάνει διάλεξη - παρουσιάζει τη δική του άποψη:** Παρουσιάζει το περιεχόμενο του μαθήματος και παρέχει πληροφορίες, είτε λεκτικά είτε με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Καταθέτει την άποψή του σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος Κάνει ρητορικές ερωτήσεις.
2. **Δίνει οδηγίες:** Δίνει κατευθύνσεις, εντολές, ή οδηγίες για διαδικασίες και δραστηριότητες που αφορούν στο μάθημα και στις οποίες ο μαθητής αναμένεται να υπακούσει.
3. **Σχολιάζει απαντήσεις - αποδέχεται ή χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών:** Ακούει, επαναδιατυπώνει και σχολιάζει τις απαντήσεις των μαθητών χωρίς να τοποθετείται ο ίδιος. Διασαφηνίζει, κτίζει ή αναπτύσσει ιδέες που προτάθηκαν από μαθητή.
4. **Θέτει προβληματισμούς – υποβάλλει ερωτήσεις:** Προβληματίζει τους μαθητές με δηλώσεις ή τοποθετήσεις στις οποίες δεν κατατίθεται η δική του άποψη. Προκαλεί τους μαθητές να τοποθετηθούν σε ανοικτά θέματα. Θέτει ερωτήσεις γύρω από το περιεχόμενο ή τις διαδικασίες του μαθήματος με σκοπό να απαντήσει ο μαθητής.
5. **Επιβραβεύει - ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών:**
 - (α) Ενθαρρύνει τον υγιή συναγωνισμό ή / και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών.
 - (β) Αποθαρρύνει τις αρνητικές πτυχές του συναγωνισμού (π.χ. να κρύβουν οι μαθητές τις εργασίες τους).
6. **Ασχολείται με την αναταραχή:**
 - (α) Αγνοεί εσκεμμένα την αναταραχή.
 - (β) Επιλύει την αναταραχή.
 - (γ) Δεν επιλύει την αναταραχή.
7. **Ασχολείται με την οργάνωση - προετοιμασία της τάξης, του μαθήματος και των υλικών.**
 - (α) Υπάρχει ταυτόχρονα αλληλεπίδραση με τους μαθητές.
 - (β) Δεν υπάρχει ταυτόχρονα αλληλεπίδραση με τους μαθητές.
8. **Καθώς οι μαθητές εργάζονται, ο δάσκαλος:**
 - (α) Εκτελεί άλλες δραστηριότητες, χωρίς να ελέγχει τους μαθητές.
 - (β) Ελέγχει τους μαθητές χωρίς να δίνει ανατροφοδότηση.
 - (γ) Ελέγχει τους μαθητές δίνοντας ανατροφοδότηση.
 - (δ) Ελέγχει τους μαθητές διαφοροποιώντας το είδος της ανατροφοδότησης που δίνει.
9. **Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με τους μαθητές με σκοπό τη δημιουργία καλύτερων σχέσεων.**

Συμπεριφορά που ξεκινά από το μαθητή

10. **Εκδήλωση απειθαρχίας - αναταραχή:**
 - (α) Λεκτική παρενόχληση (ομιλία, τραγούδι, ειρωνικό σχόλιο)
 - (β) Λεκτική παρενόχληση σοβαρής μορφής (π.χ. βρίζει χυδαία)
 - (γ) Σωματική παρενόχληση, χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τους άλλους.
 - (δ) Σωματική παρενόχληση η οποία θέτει σε κίνδυνο τους άλλους.
11. **Απαντά:** Ομιλία από μαθητές σε απάντηση στο δάσκαλο.
12. **Ερωτά:** Ερώτηση από τους μαθητές που κατατίθεται ως προβληματισμός:
 - (α) για το μάθημα ή για θέμα σχετικό με το περιεχόμενο του μαθήματος.
 - (β) για θέμα που δε σχετίζεται με το μάθημα.

Λεπτό	Παρατηρούμενη συμπεριφορά / μαθητής				
	Σχόλια				
1					
Μαθητής					
2					
Μαθητής					
3					
Μαθητής					
4					
Μαθητής					
5					
Μαθητής					
6					
Μαθητής					
7					
Μαθητής					
8					
Μαθητής					
9					
Μαθητής					
10					
Μαθητής					
11					
Μαθητής					
12					
Μαθητής					
13					
Μαθητής					
14					
Μαθητής					

<p>13. Παίρνει πρωτοβουλία: (α) Αυτόβουλη ομιλία από το μαθητή στο δάσκαλο και στους συμμαθητές του που αφορά το μάθημα. (β) Ο μαθητής δίνει εισηγήσεις στην ομάδα του για τον τρόπο επίλυσης κάποιου έργου με το οποίο ασχολείται η ομάδα. (γ) Αυτόβουλη ομιλία από το μαθητή με σκοπό την κοινωνική αλληλεπίδραση.</p> <p>14. Συνεργασία μαθητών: Οι μαθητές συνεργάζονται (α) αυτόβουλά. (β) μετά από παρότρυνση του εκπαιδευτικού.</p> <p>15. Ατομική εργασία μαθητών: Ο κάθε μαθητής ασχολείται από μόνος του σε εργασία που το ανατέθηκε από τον εκπαιδευτικό. Όταν η πλειοψηφία των μαθητών εργάζεται ατομικά, να μη γίνεται αριθμητική καταγραφή για τους μαθητές, αλλά να καταγράφεται στα σχόλια.</p> <p>Δραστηριότητες που δεν ξεκινούν ούτε από τον εκπαιδευτικό, ούτε από το μαθητή</p> <p>16. Διακοπή μαθήματος λόγω εξωγενών παραγόντων. 17. Σιωπή: Παύσεις, μικρές περιόδοι σιωπής και περίοδοι σύγχυσης στις οποίες η συμπεριφορά μαθητών και εκπαιδευτικού δεν μπορεί να ενταχθεί σε μια από τις πιο πάνω κατηγορίες. Προτιμότερο να καταγράφεται ο λόγος της σιωπής</p>	15							
	Μαθητής							
	16							
	Μαθητής							
	17							
	Μαθητής							
	18							
	Μαθητής							
	19							
	Μαθητής							
	20							
	Μαθητής							
	21							
Μαθητής								
22								
Μαθητής								
Σημειώσεις:								
Συμπεριφορά που ξεκινά από τον εκπαιδευτικό								
	Λεπτό	Σχόλια	Παρατηρούμενη συμπεριφορά / μαθητής					
23								
Μαθητής								
24								
Μαθητής								
25								
Μαθητής								
26								
Μαθητής								
27								
Μαθητής								
28								
Μαθητής								
29								
Μαθητής								
30								
Μαθητής								
31								
Μαθητής								
32								
Μαθητής								
33								
Μαθητής								
34								

<p>(β) Λεκτική παρενόχληση σοβαρής μορφής (π.χ. βρίζει χυδαία)</p> <p>(γ) Σωματική παρενόχληση, χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τους άλλους.</p> <p>(δ) Σωματική παρενόχληση η οποία θέτει σε κίνδυνο τους άλλους.</p> <p>11. Απαντά: Ομιλία από μαθητές σε απάντηση στο δάσκαλο.</p> <p>12.Ερωτά: Ερώτηση από τους μαθητές που κατατίθεται ως προβληματισμός:</p> <p>(α) για το μάθημα ή για θέμα σχετικό με το περιεχόμενο του μαθήματος.</p> <p>(β) για θέμα που δε σχετίζεται με το μάθημα.</p> <p>13. Παίρνει πρωτοβουλία:</p> <p>(α) Αυτόβουλη ομιλία από το μαθητή στο δάσκαλο και στους συμμαθητές του που αφορά το μάθημα.</p> <p>(β) Ο μαθητής δίνει εισηγήσεις στην ομάδα του για τον τρόπο επίλυσης κάποιου έργου με το οποίο ασχολείται η ομάδα.</p> <p>(γ) Αυτόβουλη ομιλία από το μαθητή με σκοπό την κοινωνική αλληλεπίδραση.</p> <p>14. Συνεργασία μαθητών: Οι μαθητές συνεργάζονται</p> <p>(α) αυτόβουλά.</p> <p>(β) μετά από παρότρυνση του εκπαιδευτικού.</p> <p>15. Ατομική εργασία μαθητών: Ο κάθε μαθητής ασχολείται από μόνος του σε εργασία που το ανατέθηκε από τον εκπαιδευτικό. Όταν η πλειοψηφία των μαθητών εργάζεται ατομικά, να μη γίνεται αριθμητική καταγραφή για τους μαθητές, αλλά να καταγράφεται στα σχόλια.</p> <p>Δραστηριότητες που δεν ξεκινούν ούτε από τον εκπαιδευτικό, ούτε από το μαθητή</p> <p>16. Διακοπή μαθήματος λόγω εξωγενών παραγόντων.</p> <p>17. Σιωπή: Παύσεις, μικρές περιόδοι σιωπής και περίοδοι σύγχυσης στις οποίες η συμπεριφορά μαθητών και εκπαιδευτικού δεν μπορεί να ενταχθεί σε μια από τις πιο πάνω κατηγορίες. Προτιμότερο να καταγράφεται ο λόγος της σιωπής</p>	Μαθητής																			
	35																			
	Μαθητής																			
	36																			
	Μαθητής																			
	37																			
	Μαθητής																			
	38																			
	Μαθητής																			
	39																			
	Μαθητής																			
	40																			
	Μαθητής																			
	41																			
	Μαθητής																			
42																				
Μαθητής																				
43																				
Μαθητής																				
44																				
Μαθητής																				
45																				
Μαθητής																				
Σημειώσεις:																				

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ΄: Έντυπο παρατήρησης εκπαιδευτικού υψηλού συμπερασμού (High-Inference)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕ

Παρατηρητής:

Εκπαιδευτικός:

Σχολείο: Ημερομηνία:..... Ώρα:

Τάξη:Αριθμός Μαθητών:..... Μάθημα:

	ΔΗΛΩΣΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΟ ΒΑΘΜΟ				ΜΕΓΙΣΤΟ ΒΑΘΜΟ
1.	Οι δραστηριότητες «προσανατολισμού» (orientation), που διοργάνωσε ο εκπαιδευτικός, βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο του μαθήματος.	1	2	3	4	5
2.	Οι εξηγήσεις, που έδωσε ο εκπαιδευτικός για τη δομή του μαθήματος, έγιναν κατανοητές από τους μαθητές.	1	2	3	4	5
3.	Το μάθημα εξελίχθηκε με τρόπο που οι μαθητές μεταφέρονταν από πιο εύκολες σε πιο πολύπλοκες δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
4.	Οι δραστηριότητες εμπέδωσης/εφαρμογής, που διοργάνωσε ο εκπαιδευτικός αναφέρονταν σε όλο το μάθημα.	1	2	3	4	5
5.	Οι δραστηριότητες εμπέδωσης/εφαρμογής, που διοργάνωσε ο εκπαιδευτικός αναφέρονταν μόνο σε συγκεκριμένα μέρη του μαθήματος.	1	2	3	4	5
6.	Οι δραστηριότητες εμπέδωσης/εφαρμογής, που διοργάνωσε ο εκπαιδευτικός σχετίζονταν και με προηγούμενα μαθήματα.	1	2	3	4	5
7.	Οι δραστηριότητες εμπέδωσης/εφαρμογής, που διοργάνωσε ο εκπαιδευτικός ήταν απλή επανάληψη των δραστηριοτήτων, που έγιναν για την κατάκτηση της νέας ύλης.	1	2	3	4	5
8.	Ο εκπαιδευτικός αξιοποίησε το διδακτικό χρόνο του μαθήματος σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με το μάθημα.	1	2	3	4	5
9.	Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, έδινε την ευκαιρία μόνο σε ορισμένους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα.	1	2	3	4	5
10.	Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε με τους μαθητές, κατά τη διάρκεια ολόκληρου του μαθήματος.	1	2	3	4	5
11.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συνεργάζονταν μεταξύ τους ορισμένοι μαθητές, ενώ κάποιοι άλλοι όχι.	1	2	3	4	5
12.	Οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια ολόκληρου του μαθήματος.	1	2	3	4	5
13.	Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές συνέβαλε στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος.	1	2	3	4	5
14.	Ο εκπαιδευτικός αποθάρρυνε τις αρνητικές πτυχές του συναγωνισμού.	1	2	3	4	5

15.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές εκδήλωναν απειθαρχία, που είχε τη μορφή απλής λεκτικής παρενόχλησης.	1	2	3	4	5
16.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές εκδήλωναν απειθαρχία, που είχε τη μορφή σοβαρής λεκτικής παρενόχλησης.	1	2	3	4	5
17.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές εκδήλωναν απειθαρχία, που είχε τη μορφή σωματικής παρενόχλησης, χωρίς να θέτουν σε κίνδυνο τους άλλους.	1	2	3	4	5
18.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές εκδήλωναν απειθαρχία, που είχε τη μορφή σωματικής παρενόχλησης, η οποία έθετε σε κίνδυνο τους άλλους.	1	2	3	4	5
19.	Το μάθημα διακοπτόταν από διάφορες αταξίες που έκαναν κάποιοι μαθητές.	1	2	3	4	5
20.	Όταν γινόταν κάποια αταξία στην τάξη, ο δάσκαλος σπαταλούσε αρκετό χρόνο για να επαναφέρει τους μαθητές σε τάξη.	1	2	3	4	5
21.	Ο εκπαιδευτικός αναγκάστηκε να κάνει παρατηρήσεις σε κάποιους μαθητές, επειδή μιλούσαν μεταξύ τους.	1	2	3	4	5
22.	Ο εκπαιδευτικός, σε περίπτωση εκδήλωσης απειθαρχίας στην τάξη, αγνοούσε εσκεμμένα την αναταραχή.	1	2	3	4	5
23.	Ο εκπαιδευτικός, σε περίπτωση εκδήλωσης απειθαρχίας στην τάξη, παρενέβαινε και επίλυε την αναταραχή προσωρινά.	1	2	3	4	5
24.	Ο εκπαιδευτικός, σε περίπτωση εκδήλωσης απειθαρχίας στην τάξη, παρενέβαινε και επίλυε αποτελεσματικά την αναταραχή.	1	2	3	4	5
25.	Ο εκπαιδευτικός, σε περίπτωση εκδήλωσης απειθαρχίας στην τάξη, παρενέβαινε, αλλά δεν κατάφερε να επιλύσει την αναταραχή.	1	2	3	4	5
26.	Το μάθημα διακοπτόταν εξαιτίας εξωγενών παραγόντων.	1	2	3	4	5
27.	Επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έθεσε ο εκπαιδευτικός στα 40 λεπτά του μαθήματος.	1	2	3	4	5
28.	Οι δραστηριότητες ήταν τέτοιες που, με βάση το επίπεδο των μαθητών, βοήθησαν στην ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων.	1	2	3	4	5
29.	Η πλειοψηφία των μαθητών ασχολήθηκε με τις δραστηριότητες, που τους είχε αναθέσει ο εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
30.	Η πλειοψηφία των μαθητών ήταν προσηλωμένη στις δραστηριότητες του μαθήματος (on task).	1	2	3	4	5
31.	Οι αδύνατοι μαθητές βρήκαν τις δραστηριότητες του μαθήματος υπερβολικά δύσκολες.	1	2	3	4	5
32.	Οι δυνατοί μαθητές βρήκαν τις δραστηριότητες του μαθήματος υπερβολικά εύκολες.	1	2	3	4	5
33.	Οι ερωτήσεις, που υπέβαλλε ο εκπαιδευτικός, ήταν κατανοητές ως προς το περιεχόμενο τους.	1	2	3	4	5
34.	Ο εκπαιδευτικός, αφού εντόπιζε μέσα από τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών τις παρανοήσεις τους, προσπαθούσε να τις ανατρέψει.	1	2	3	4	5
35.	Οι μέθοδοι ή οι στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων, που παρείχε ο εκπαιδευτικός, προκαλούσαν σύγχυση στους μαθητές.	1	2	3	4	5
36.	Ο εκπαιδευτικός αξιοποιούσε τη σκέψη των μαθητών για τον τρόπο επίλυσης κάποιου προβλήματος, για να καταλήξει στη στρατηγική ή μέθοδο επίλυσής του.	1	2	3	4	5
37.	Οι μέθοδοι ή/και οι στρατηγικές, που προσέφερε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές για να βρουν λύσεις σε προβληματισμούς, που προέκυψαν κατά την πορεία του μαθήματος, μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα μαθήματα.	1	2	3	4	5
38.	Οι μέθοδοι ή οι στρατηγικές, που παρείχε ο εκπαιδευτικός, αρχικά επεξηγούνταν στους μαθητές και στη συνέχεια οι μαθητές καλούνταν να τις χρησιμοποιήσουν.	1	2	3	4	5
39.	Οι μαθητές κατανοούσαν τις μεθόδους ή/και τις στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων, που παρείχε ο εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
40.	Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν αυτόβουλα τους τρόπους ή τις στρατηγικές, που τους προσέφερε ο εκπαιδευτικός για την επίλυση παρόμοιων προβλημάτων	1	2	3	4	5

Αν έχετε οποιοδήποτε σχόλιο, παρακαλούμε να το καταγράψετε παρακάτω:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. Ερωτηματολόγιο μαθητών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αγαπητέ μαθητή/ αγαπητή μαθήτρια,

Διεξάγουμε μια έρευνα και θα θέλαμε να μάθουμε την άποψή σου για τη διδασκαλία του μαθήματος των Ελληνικών. **Μη γράφεις πουθενά το όνομά σου.** Σε παρακαλούμε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.

Κωδικός μαθητή/τριας:

Εδώ να γράφεις τα **τρία πρώτα γράμματα** του ονόματός της μητέρας σου

Εδώ να γράφεις τα **τρία τελευταία γράμματα** του δικού σου ονόματος

Εδώ να γράφεις **πόσα αδέρφια έχεις** (να μετρήσεις και τους αδελφούς και τις αδελφές που έχεις. Μη μετρήσεις τον εαυτό σου)

Εδώ να γράφεις μόνο **πόσες αδελφές έχεις**

Παράδειγμα κωδικού:

Ο Γιάννης είναι μαθητής στη Δ' τάξη και έχει να συμπληρώσει και αυτός τον δικό του κωδικό. Τη μητέρα του τη λένε Μαρία. Το όνομά του είναι Γιάννης. Έχει 3 αδέρφια. Ένα (1) από τα αδέρφια του, είναι κορίτσι.

Άρα, ο κωδικός που θα γράψει είναι:

Ημερομηνία γέννησης:

Κορίτσι

Αγόρι

Μαρ νης 3 1
ΜΕΡΟΣ Α

1. Απάντησε ΝΑΙ ή ΟΧΙ βάζοντας ✓ σε ένα (1) μόνο κουτάκι σε κάθε γραμμή

Στο σπίτι σου, έχεις:

α) Εφημερίδα

ΝΑΙ	ΟΧΙ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

β) Αυτοκίνητο

ΝΑΙ	ΟΧΙ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

γ) Δεύτερο αυτοκίνητο

ΝΑΙ	ΟΧΙ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

δ) Δικό σου δωμάτιο.....		
ε) Μηχανή για κούρεμα γρασιδιού.....		
στ) Δικά σου βιβλία (εκτός από τα σχολικά).....		
ζ) Μουσικά όργανα (π.χ. πιάνο, βιολί).....		
η) Ηλεκτρονικό υπολογιστή (PC,laptop) ή tablet.....		
θ) Σύνδεση με το διαδίκτυο (internet / WiFi).....		
ι) Δικό σου γραφείο για διάβασμα στο σπίτι.....		

2. Σε ποια χώρα γεννήθηκες εσύ και οι γονείς/κηδεμόνες σου; Βάλε✓ σε ένα (1) μόνο κουτάκι σε κάθε γραμμή.

	ΕΛΛΑΔΑ	Άλλη χώρα	Δεν γνωρίζω
α) Εσύ			
β) Μητέρα/ η Κηδεμόνας			
γ) Πατέρας/ ο Κηδεμόνας			

3. Απάντησε στις ακόλουθες ερωτήσεις βάζοντας✓ σε ένα (1) μόνο κουτάκι σε κάθε γραμμή.

α) Έχεις ταξιδέψει σε άλλη χώρα για διακοπές;.....

Ναι	Όχι

β) Η μητέρα/κηδεμόνας σου εργάζεται;.....

Ναι	Όχι

Εάν ναι, περίγραψε με όσες λεπτομέρειες μπορείς τη δουλειά της μητέρας σου:.....
.....

Ναι Όχι

γ) Ο πατέρας/κηδεμόνας σου εργάζεται;.....

--	--

Εάν ναι, περίγραψε με όσες λεπτομέρειες μπορείς τη δουλειά του πατέρα σου:.....
.....

4. Στο σπίτι σου μιλάτε Ελληνικά; Βάλε✓ σε ένα (1) μόνο κουτάκι.

α) Ελληνικά

ΝΑΙ	ΟΧΙ

Αν ΟΧΙ, ποια άλλη γλώσσα μιλάτε;.....

5. Περίπου πόσα βιβλία υπάρχουν στο σπίτι σου; (μη μετρήσεις τα περιοδικά, τις εφημερίδες ή τα σχολικά σου βιβλία). Βάλτε✓ σε ένα (1) μόνο κουτάκι.

- α) Κανένα ή πολύ λίγα (0-10 βιβλία)
- β) Αρκετά για να γεμίσουν ένα ράφι της βιβλιοθήκης (11-25 βιβλία)
- γ) Αρκετά για να γεμίσουν μια βιβλιοθήκη (26-100 βιβλία)
- δ) Αρκετά για να γεμίσουν δυο βιβλιοθήκες (101-200 βιβλία)
- ε) Αρκετά για να γεμίσουν τρεις ή περισσότερες βιβλιοθήκες (περισσότερα από 200 βιβλία)

6. Απάντησε στα πιο κάτω βάζοντα σε ένα (1) μόνο κουτάκι σε κάθε γραμμή.

Οι γονείς/κηδεμόνες μου:	Πολύκαλά	Καλά	Καθόλου
α) Γνωρίζουν τους γονείς/κηδεμόνες των συμμαθητών μου.			
β) Γνωρίζουν τους γονείς/κηδεμόνες των φίλων μου στη γειτονιά.			
γ) Γνωρίζουν τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών που συμμετέχουν μαζί μου σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. φροντιστήρια, προπονήσεις, μουσική κ. ά.)			

7. Από τον περασμένο Σεπτέμβριο, πόσο συχνά έχεις λάβει μέρος στις παρακάτω δραστηριότητες. Βάλε σε ένα (1) μόνο κουτάκι σε κάθε γραμμή.

	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	1 - 2 φορές	Περίπου 3 - 4 φορές	Περισσότερες από 4 φορές
α) Πήγα στο θέατρο με την οικογένειά μου.				
β) Επισκέφτηκα μουσείο ή γκαλερί τέχνης με την οικογένειά μου.				
γ) Παρακολούθησα μουσική συναυλία με την οικογένειά μου.				
δ) Πήγα στο σινεμά με την οικογένειά μου.				
ε) Παρακολούθησα δημόσια παρουσίαση βιβλίου/ λογοτεχνικού έργου με την οικογένειά μου.				

ΜΕΡΟΣ Β

Αφού διαβάσεις προσεκτικά την κάθε πρόταση, βάλε σε κύκλο τον αριθμό:

- 1** : αν η κατάσταση που περιγράφεται δε συμβαίνει **ποτέ** στην τάξη σας
2 : αν η κατάσταση που περιγράφεται συμβαίνει **σπάνια** στην τάξη σας
3 : αν η κατάσταση που περιγράφεται συμβαίνει **μερικές** φορές στην τάξη σας
4 : αν η κατάσταση που περιγράφεται συμβαίνει **συχνά** στην τάξη σας
5 : αν η κατάσταση που περιγράφεται συμβαίνει **σχεδόν πάντα** στην τάξη σας

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1.	Όταν εκτελώ μια δραστηριότητα, γνωρίζω τι προσπαθώ να πετύχω.	1	2	3	4	5
2.	Ο/Η δάσκαλος/α βρίσκει τρόπο να μας εξηγήσει πώς συνδέονται τα καινούρια πράγματα που μαθαίνουμε με αυτά που ήδη γνωρίζουμε.	1	2	3	4	5
3.	Στην αρχή του μαθήματος των Ελληνικών, ο/η δάσκαλος/α συνδέει το μάθημα με προηγούμενα μαθήματα.	1	2	3	4	5
4.	Ο/Η δάσκαλος/α των Ελληνικών μας βοηθά να καταλάβουμε πώς οι δραστηριότητες που κάνουμε σε ένα μάθημα συνδέονται μεταξύ τους.	1	2	3	4	5
5.	Υπάρχουν στιγμές που δεν καταλαβαίνω ποια σχέση έχει μια εργασία που κάνω με την προηγούμενη εργασία που έκανα.	1	2	3	4	5
6.	Ζητώ περισσότερες πληροφορίες από τον/την δάσκαλο/α των Ελληνικών, όταν κάνουμε διαγώνισμα, γιατί δεν καταλαβαίνω όλες τις οδηγίες.	1	2	3	4	5
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα

7.	Λίγες μέρες πριν, ο/η δάσκαλος/α των Ελληνικών μας δίνει ασκήσεις παρόμοιες με αυτές που θα μπουν στο διαγώνισμα.	1	2	3	4	5
8.	Όταν οι γονείς μου επισκέπτονται τον/την δάσκαλό/α μου, τους λέει πόσο καλός/καλή είμαι, σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
9.	Όταν ελέγχουμε την κατ' οίκον εργασία μας, ο/η δάσκαλος/α μας εντοπίζει (βρίσκει) τα σημεία που δυσκολευόμαστε και μας βοηθά να ξεπεράσουμε τις δυσκολίες μας.	1	2	3	4	5
10.	Οι ασκήσεις που υπάρχουν στα διαγνώσιμα που μας δίνει ο/η δάσκαλος/α μας είναι πιο δύσκολες από τις ασκήσεις που λύνουμε στην τάξη.	1	2	3	4	5
11.	Γνωρίζω κάθε φορά σε πιο μέρος του μαθήματος (αρχή, μέση και τέλος) βρισκόμαστε.	1	2	3	4	5
12.	Ξεκινάμε το μάθημα των Ελληνικών με πιο απλές δραστηριότητες και όσο προχωράμε γίνονται πιο δύσκολες.	1	2	3	4	5
13.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Ελληνικών αφιερώνουμε, συνήθως, αρκετό χρόνο για τις δραστηριότητες του καινούριου μαθήματος.	1	2	3	4	5
14.	Για να λύσουμε ασκήσεις που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α μας πρέπει να θυμηθούμε πράγματα που διδαχθήκαμε σε προηγούμενα μαθήματα.	1	2	3	4	5
15.	Ο/Η δάσκαλος/α μας βάζει ασκήσεις στην αρχή του μαθήματος για να ελέγξει αν έχουμε μάθει το προηγούμενο μάθημα.	1	2	3	4	5
16.	Για κάθε νέο πράγμα που ο/η δάσκαλος/α μας διδάσκει, μας δίνει ασκήσεις που έχουν σχέση με αυτό το πράγμα που μας είπε.	1	2	3	4	5
17.	Στο τέλος του μαθήματος των Ελληνικών, λύνουμε ασκήσεις στην τάξη που αφορούν το μάθημα της ημέρας που κάναμε.	1	2	3	4	5
18.	Με τις ασκήσεις που μας δίνει ο/η δάσκαλος/α να κάνουμε στην τάξη επαναλαμβάνουμε αυτό που έχουμε προηγουμένως διδαχθεί.	1	2	3	4	5
19.	Όταν ασχολούμαι με μια δραστηριότητα και δυσκολεύομαι, ο/η δάσκαλος/α έρχεται αμέσως να με βοηθήσει.	1	2	3	4	5
20.	Βρίσκω πολύ εύκολες τις δραστηριότητες που μου ζητά ο/η δάσκαλος/α των Ελληνικών να κάνω.	1	2	3	4	5
21.	Ο/Η δάσκαλος/α δίνει σε κάποιους μαθητές περισσότερες ασκήσεις, από αυτές που δίνει στους υπόλοιπους.	1	2	3	4	5
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
22.	Ο/Η δάσκαλος/α των Ελληνικών βάζει σε κάποιους μαθητές διαφορετικές ασκήσεις, από αυτές που δίνει στους υπόλοιπους.	1	2	3	4	5
23.	Ο/Η δάσκαλος/α μας δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα.	1	2	3	4	5

24.	Ο/Η δάσκαλος/α όταν κάνει το μάθημα των Ελληνικών, αφήνει να συμμετέχουν περισσότερο κάποιοι μαθητές.	1	2	3	4	5
25.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Ελληνικών, ο/η δάσκαλος/α μας παροτρύνει να συνεργαζόμαστε με τους συμμαθητές μας.	1	2	3	4	5
26.	Στην τάξη μου συνεργάζονται μεταξύ τους μόνο κάποιοι μαθητές, ενώ κάποιοι άλλοι όχι.	1	2	3	4	5
27.	Ο/Η δάσκαλος/α των Ελληνικών μας κάνει να νιώθουμε άνετα στην τάξη για να ζητήσουμε τη βοήθεια ή τη συμβουλή του/της.	1	2	3	4	5
28.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο/η δάσκαλος/α μας ενθαρρύνει να κάνουμε ερωτήσεις για ό,τι δεν καταλαβαίνουμε.	1	2	3	4	5
29.	Ο/Η δάσκαλος/α συγχαίρει τους μαθητές, όταν προσπαθούν να κάνουν μια δραστηριότητα (π.χ. μας λέει «μπράβο»).	1	2	3	4	5
30.	Όταν κάποιος μαθητής δώσει μια λανθασμένη απάντηση, ο/η δάσκαλος/α μας τον βοηθά να καταλάβει το λάθος του και να βρει τη σωστή απάντηση.	1	2	3	4	5
31.	Οι περισσότερες ερωτήσεις που υποβάλλει ο/η δάσκαλος/α των Ελληνικών μας ζητούν να δώσουμε μια απάντηση και όχι να εξηγήσουμε τον τρόπο που βρήκαμε αυτή την απάντηση.	1	2	3	4	5
32.	Σε περίπτωση που οι μαθητές συναντούν δυσκολίες όταν ασχολούνται με κάτι, ο/η δάσκαλος/α μας πάει αμέσως να τους βοηθήσει.	1	2	3	4	5
33.	Ο/Η δάσκαλος/α μας είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές.	1	2	3	4	5
34.	Στο μάθημα των Ελληνικών προσπαθούμε να ξεπεράσουμε ο κάθε μαθητής τον άλλο.	1	2	3	4	5
35.	Όταν εργαζόμαστε σε ομάδες στο μάθημα των Ελληνικών, ο/η δάσκαλος/α μας ενθαρρύνει να συναγωνιζόμαστε η μια ομάδα την άλλη.	1	2	3	4	5
36.	Στην τάξη μου, κάποιοι μαθητές κρύβουν τις ασκήσεις και τις απαντήσεις τους για να τις ξέρουν μόνο αυτοί.	1	2	3	4	5
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
37.	Στο μάθημα των Ελληνικών ο/η δάσκαλος/α βαθμολογεί τη συνεργασία μας.	1	2	3	4	5
38.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Ελληνικών υπάρχουν παιδιά που κοροϊδεύουν άλλους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
39.	Γνωρίζω πως εάν παραβιάσω κάποιο από τους κανονισμούς της τάξης μου θα τιμωρηθώ.	1	2	3	4	5
40.	Στην τάξη μας το μάθημα διακόπτεται από διάφορες αταξίες που κάνουν κάποιοι μαθητές.	1	2	3	4	5
41.	Όταν κάποιος μαθητής κάνει λάθος ορισμένα παιδιά βρίσκουν την ευκαιρία να τον κοροϊδέψουν.	1	2	3	4	5

42.	Ο/Η δάσκαλος/α καταφέρνει να σταματήσει τις αταξίες που γίνονται στην τάξη.	1	2	3	4	5
43.	Υπάρχουν φορές που δεν έχουμε τα κατάλληλα υλικά για να γίνει το μάθημα των Ελληνικών.	1	2	3	4	5
44.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Ελληνικών αφιερώνουμε, συνήθως, λίγο χρόνο στην αρχή, για την εισαγωγή του μαθήματος.	1	2	3	4	5
45.	Υπάρχουν φορές που το κουδούνι κτυπά για διάλειμμα ή για να σχολάσουμε και το μάθημα των Ελληνικών δεν έχει τελειώσει.	1	2	3	4	5
46.	Όταν τελειώσω μια εργασία πιο νωρίς από τους συμμαθητές μου, ο/η δάσκαλος/α μου αναθέτει αμέσως κάτι άλλο.	1	2	3	4	5
47.	Όταν ο/η δάσκαλος/α κάνει κάποια παρατήρηση σε κάποιους, αυτοί μπορεί σε λίγο να ξανακάνουν αταξία.	1	2	3	4	5
48.	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Ελληνικών αφιερώνουμε, συνήθως, χρόνο στο τέλος για την ανακεφαλαίωση.	1	2	3	4	5
49.	Χρειάζεται να σκεφτώ αρκετά πριν να απαντήσω κάποια ερώτηση που κάνει ο/η δάσκαλος/α μας.	1	2	3	4	5
50.	Υπάρχουν στιγμές κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Ελληνικών που δεν έχω κάτι συγκεκριμένο να κάνω.	1	2	3	4	5
51.	Ο/Η δάσκαλος/α μου δίνει την ευκαιρία να συμμετέχω στο μάθημα.	1	2	3	4	5
52.	Ο/Η δάσκαλος/α των Ελληνικών μας κάνει ερωτήσεις, στις οποίες πρέπει να πούμε τη γνώμη μας για ένα θέμα.	1	2	3	4	5
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
53.	Στην αρχή του μαθήματος των Ελληνικών, ο/η δάσκαλος/α μας ρωτά ερωτήσεις, για να θυμηθούμε αυτά που μελετήσαμε στο προηγούμενο μάθημα.	1	2	3	4	5
54.	Όταν ο/η δάσκαλος/α μας κάνει ερωτήσεις, χρησιμοποιεί εκφράσεις που είναι δύσκολες και δεν τις καταλαβαίνω.	1	2	3	4	5
55.	Αν δεν καταλαβαίνουμε μια ερώτηση, ο/η δάσκαλος/α μας τη λέει με άλλο τρόπο ώστε να την κατανοήσουμε.	1	2	3	4	5
56.	Όταν ο/η δάσκαλος/α μας ρωτά μια ερώτηση, μας δίνει αρκετό χρόνο για να σκεφτούμε.	1	2	3	4	5
57.	Όταν ένας μαθητής απαντήσει λάθος σε μια ερώτηση, ο/η δάσκαλος/α μας βάζει άλλο μαθητή να απαντήσει την ερώτηση.	1	2	3	4	5
58.	Όταν δώσω μια λανθασμένη απάντηση, ο/η δάσκαλος/α με βοηθά να καταλάβω το λάθος μου και να βρω τη σωστή απάντηση.	1	2	3	4	5

59.	Ο/Η δάσκαλος/α μας επαινεί το ίδιο όλους τους μαθητές, όταν απαντούν μια ερώτηση σωστά.	1	2	3	4	5
60.	Ο χρόνος που δίνει ο/η δάσκαλος/α μου για να απαντήσουμε μια ερώτηση είναι πολύ λίγος και μόνο οι καλοί μαθητές προλαβαίνουν να σκεφτούν, για να βρουν την απάντηση.	1	2	3	4	5
61.	Όταν αντιμετωπίζουμε κάποιο εμπόδιο ή δυσκολευόμαστε να λύσουμε τις ασκήσεις ή τις εργασίες που έχουμε στο μάθημα των Ελληνικών, ο/η δάσκαλος/α μας βοηθά δείχνοντας μας εύκολους τρόπους ή «κόλπα» για να λύσουμε τις ασκήσεις ή τις εργασίες που έχουμε.	1	2	3	4	5
62.	Ο/η δάσκαλος/α μας αφήνει να σκεφτόμαστε και μας βοηθά με τον τρόπο του να ανακαλύψουμε εύκολους τρόπους ή «κόλπα» για να λύσουμε τις ασκήσεις ή τις εργασίες που έχουμε στα Ελληνικά.	1	2	3	4	5
63.	Στα Ελληνικά, οι τρόποι ή τα «κόλπα» που μας μαθαίνει ο/η δάσκαλος/α μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα μαθήματα της ενότητας.	1	2	3	4	5
64.	Ο/Η δάσκαλος/α μας ενθαρρύνει να βρίσκουμε τρόπους ή «κόλπα», για να λύσουμε τις ασκήσεις και τις εργασίες που μας δίνει.	1	2	3	4	5
65.	Όταν ο/η δάσκαλος/α των Ελληνικών μου μιλά στους γονείς μου για την πρόδοό μου είμαι και εγώ παρόν.	1	2	3	4	5
66.	Όταν κάνουμε διαγώνισμα, στα Ελληνικά τελειώνω στο χρόνο που μας δίνεται.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Γ'

Στο μέρος αυτό περιλαμβάνονται κάποιες δηλώσεις. Για κάθε δήλωση **κύκλωσε** την απάντηση που αντιπροσωπεύει το τι γίνεται στην τάξη σου στο μάθημα των Ελληνικών.

Κάνουμε διαγωνίσματα

- A. ένα κάθε 10 μέρες
- B. ένα κάθε 20 μέρες
- Γ. ένα κάθε μήνα
- Δ. ένα, περίπου, κάθε τρίμηνο
- E. καθόλου.

Ο/Η δάσκαλος/α των Ελληνικών μας επιστρέφει διορθωμένα τα διαγωνίσματα που κάνουμε

- A. το πολύ σε μια εβδομάδα
- B. το πολύ σε δύο εβδομάδες
- Γ. το πολύ σε τρεις εβδομάδες
- Δ. σε ένα μήνα
- E. δεν μας τα επιστρέφει ποτέ.

Ο/Η δάσκαλος/α μας εξηγεί τι αναμένει να μάθουμε από το μάθημα των Ελληνικών που θα μας διδάξει. Αυτό γίνεται:

- A. σε κάθε μάθημα

- B. στα περισσότερα μαθήματα
- Γ. κάποιες μόνο φορές
- Δ. πολύ σπάνια
- Ε. σε κανένα μάθημα.

Ο/Η δάσκαλος/α μας ζητά να σκεφτούμε τι μας βοήθησε να μάθουμε το μάθημα των Ελληνικών που κάναμε. Αυτό γίνεται

- A. σε κάθε μάθημα
- B. στα περισσότερα μαθήματα
- Γ. κάποιες μόνο φορές
- Δ. πολύ σπάνια
- Ε. σε κανένα μάθημα.

Όταν κανένας μαθητής δεν σηκώνει χέρι να απαντήσει μια ερώτηση στο μάθημα, ο δάσκαλος:

- A. απαντά την ερώτηση και προχωρά πιο κάτω
- B. λέει ξανά την ερώτηση με τα ίδια λόγια
- Γ. λέει την ίδια ερώτηση με πιο απλά λόγια
- Δ. λέει μια πιο απλή - εύκολη ερώτηση
- Ε. δίνει ενδείξεις - κλειδιά για να απαντήσουμε την ερώτηση.

ΜΕΡΟΣΔ'

Πιο κάτω υπάρχουν κάποιες δηλώσεις. Σημείωσε ✓ στο κουτάκι του ΝΑΙ, στις δηλώσεις εκείνες που γράφουν το τι συμβαίνει στην τάξη σου στο μάθημα των Ελληνικών ,και ✓ στο κουτάκι του ΟΧΙ, στις δηλώσεις που δεν περιγράφουν αυτό που συμβαίνει στην τάξη σου, στο συγκεκριμένο μάθημα.

Όταν ο/η δάσκαλος/α επιστρέφει τα διαγωνίσματα:		ΝΑΙ	ΟΧΙ
A.	συζητά μαζί μου και μου εξηγεί τα λάθη μου.		
B.	συζητούμε τα λάθη που έκαναν οι περισσότεροι μαθητές της τάξης.		
Γ.	λέει ποιοι μαθητές πήραν τους ψηλότερους ή χαμηλότερους βαθμούς.		
Δ.	πάνω στο διαγώνισμα έχει σχόλια για το πόσο καλά τα πήγα σε σύγκριση με το προηγούμενό μου διαγώνισμα.		
Ε.	συζητάμε και αποφασίζουμε τι πρέπει να κάνω για να γίνω καλύτερος/καλύτερη.		
ΣΤ.	μας ζητά να κάνουμε στο σπίτι ασκήσεις παρόμοιες με αυτές που κάναμε λάθος στο διαγώνισμα.		
Ζ.	μας δίνει παρόμοιες ασκήσεις με όσες κάναμε λάθος για περισσότερη εξάσκηση.		
Η.	δεν τα σχολιάζουμε καθόλου.		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ: Διαφοροποιήσεις στη διδακτική συμπεριφορά εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δυο τμήματα

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΣΕ ΔΥΟ ΤΜΗΜΑΤΑ	
ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ
3	αξιολόγηση [t(36)= 3,405, p=,002]
	εφαρμογή [t(36)= - 2,604,p=,013]
	απειθαρχία [t(36)= - 4,087,p=,001]
5	διαχείριση του χρόνου [t(43)= 2,649, p= ,011]
	αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους [t(43)= - 2,472,p=,017]
	απειθαρχία [t(43)= - 5,133,p= ,000]
	τεχνική των ερωτήσεων [U(23,22)=161,500,p= ,037]
7	διαχείριση του χρόνου [U(23,19)=111,000,p=,006]
	αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών [U(23,22)=124,500,p=,016]
10	διαχείριση του χρόνου [t(46)= -3,366, p=,002]
	αξιολόγηση [t(46)= - 4,398,p=,000]
	απειθαρχία [t(46)= - 2,540,p=,015]
	μοντελοποίηση [t(46)= - 3,306,p=,002]
	αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με μαθητές [U(25,23)=177,500,p=,021]
	τεχνική των ερωτήσεων [U(23,22)=153,000,p=,005]
12	εφαρμογή [t(47)= - 3,089, p= ,003]
13	εφαρμογή [U(14,14)=51,500,p=,031]
	μοντελοποίηση της διδασκαλίας [U(14,14)=45,500,p=,014]
18	αξιολόγηση [t(41)= - 2,524, p= ,016]
21	τεχνική των ερωτήσεων [t(41)= - 2,524, p= ,016]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ: Κατηγοριοποίηση των έρευνών που έγιναν με το Δ.Μ.Ε.Α. βάσει κριτήριο

		Έρευνες με τη χρήση του Δ.Μ.Ε.Α.													
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019-20		
	Συγκριτική έρευνα	1		4	6			11, 13	16	18	21	25			
	Μελέτη περίπτωσης											23			
	Μετα-ανάλυση ερευνών			5			10								
	Έρευνες στα ίδια σχολεία σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (follow-up studies)		3	4	8										
Έρευνητικός σχεδιασμός	Πειραματική έρευνα				7			11		19	22	25			
	Ανταγωνική έρευνα	2							15,16		22		26		
	Πολυεπίπεδη έρευνα	1,2	3	4	7,8	9	10	11, 12, 13, 14	15,16	18, 19, 20	21, 22	23, 24,25	26, 27		
Παράγοντες σε επίπεδο μαθητή	ΚΟΕ, Φύλο, Εθνικότητα, Πρωτοβάθμια χαρακτηριστικά	1,2	3	4	7,8	9		13	15,16	18, 19, 20	24, 25	26			

	Ικανότητα, χρόνος μάθησης, ευκαιρίες μάθησης	1,2	3	4	7,8	9		14	15,16	18,19, 20	21, 22	24,25	26, 27
	Προσδοκίες, τρόπος σκέυσης, κίνητρο	1											
Μέτρηση παραγόντων σε επίπεδο εκπαιδευτικού μέσω των πέντε διαστάσεων		1,2	3	4	6,8	9(SLE)	10	13, 14	16	20		23, 24	26, 27
	Επίδοση στη διδασκαλία	1		4	8			11, 12	15,16	18, 19		23, 24, 25	
Μέτρηση παραγόντων σε επίπεδο σχολείου μέσω των πέντε διαστάσεων	Αξιολόγηση σχολείου							11		18		25	
	Επίδοση στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου	1		4		9		11, 12	15	18, 19		25	
Μέτρηση παραγόντων σε επίπεδο συστήματος											21		
	Μεταγνώση						10						27
Επίδοση των παραγόντων του εκπαιδευτικού στα	Συναισθηματική και Κοινωνική Ανάπτυξη	1,2	3			9	10						

Μαθησιακά αποτελέσματα	Ακαδημαϊκή Γνώση	1,2	3	4	6	10	13	16	20					26, 27
Επίδοση των παρωγόντων του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα	Ακαδημαϊκή Γνώση			4,5				15,16	18					
	Μεταγνώση			5										
Επίδοση των παρωγόντων του σπορτήματος	Συνασθηματική και Κοινωνική Ανάπτυξη			4, 5			9							
	Στην ποιότητα διδασκαλίας											21		
Ανεύνηση της ποιότητας διδασκαλίας	Στην ισοτιμία													
	Επίπεδο Σχολείου			5	8			17	19		24,25			
Ανεύνηση της ισοτιμίας	Επίπεδο εκπαιδευτικού	1					12, 13	16,17	20	22	23, 24	26, 27		
	Επίπεδο Σχολείου				8			16	19		24,25			
	Επίπεδο εκπαιδευτικού							16			24			

01 = Kyriakides (2008), 02 = Kyriakides & Creemers (2008b), 03 = Kyriakides & Creemers (2009), 04 = Creemers & Kyriakides (2010a), 05 = Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demertriu (2010), 06 = Janosn, Archambault & Kyriakides (2011), 07 = Antoniou & Kyriakides (2011), 08 = Kyriakides & Creemers (2011), 09 = Kyriakides & Creemers (2012), 10 = Kyriakides, Christoforou, Charalambous (2013), 11 = Kyriakides, Creemers, Mujs, Rekers-Mombarg, Pappasylanou, Van Petegem & Pearson (2014), 12 = Kyriakides, Creemers, Panyiotou, Vanlaar, Pfeijer, Cankarj & McMahon (2014), 13 = Panyiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar, Pfeijer, Rekalidou & Bren (2014), 14 = Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers (2014), 15 = Kyriakides, Creemers, Antoniou, Demertriu & Charalambous (2015), 16 = Vanlaar, Kyriakides, Panyiotou, Vandecandelaere, McMahon, De Fraine & Van Damme (2015), 17 = Creemers & Kyriakides (2015), 18 = Panyiotou, Kyriakides & Creemers (2016), 19 = Charalambous, Kyriakides & Creemers (2016), 20 = Azigwe, Kyriakides, Panyiotou & Creemers (2016), 21 = Kyriakides, Georgiou, Creemers, Panyiotou & Reynolds (2017), 22 = Kyriakides, Christoforidou, Panyiotou & Creemers (2017), 23 = Kyriakides, Creemers & Panyiotou (2018), 24 = Kyriakides, Creemers & Charalambous (2018a), 25 = Kyriakides, Charalambous, Creemers, Antoniou, Devine, Pappasylanou & Fahie, (2018), 26 = Dimosthenous, Kyriakides & Panyiotou (2019), 27 = Kyriakides, Anthimou & Panyiotou (2020).

