



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση [Εγχειρίδιο του ερευνητικού προγράμματος: *Βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία - Improving Educational Effectiveness of Primary Schools (IEEPS)*] δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

Συγχρηματοδοτήθηκε από το Lifelong Learning programme της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.



IEEPS

Improving educational effectiveness of primary schools



Lifelong  
Learning Programme

## ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

*“Βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία - Improving Educational Effectiveness of Primary Schools (IEEPS)”*

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

Λεωνίδας Κυριακίδης, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος  
Χαράλαμπος Χαραλάμπος, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος  
Αναστασία Παναγιώτου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος  
Εύη Χαραλάμπος, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος  
Έλενα Κοκκίνου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος  
Άντρια Δημοσθένους, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος

Σεπτέμβριος, 2015



Πανεπιστήμιο  
Κύπρου

## Περιεχόμενα

<b>Κεφάλαιο 1: Προώθηση της ποιότητας: Μια δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας</b>	2
Εισαγωγή	2
Ποιότητα: Η διαστάση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	4
Φάσεις του προγράμματος: Σχεδιασμός - Υλοποίηση - Αξιολόγηση μιας παρέμβασης για την προώθηση της ποιότητας	5
Οι στόχοι και η δομή του εγχειριδίου	8
<b>Κεφάλαιο 2: Η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: Μια ανασκόπηση</b>	10
Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ): Θεωρητικό υπόβαθρο	10
Παράγοντες σε επίπεδο τάξης/εκπαιδευτικού: Προώθηση στρατηγικών βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας στη τάξη	14
Παράγοντες σε επίπεδο σχολείου: Προώθηση της ποιότητας με τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης	23
Έλεγχος της εγκυρότητας του ΔΜΕΑ	33
Η δυναμική προσέγγιση για βελτίωση της και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Το σκεπτικό και τα βασικά στάδια	35
Η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση	39
<b>Κεφάλαιο 3: Η αξιοποίηση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της εκπαιδευτικής και σχολικής αποτελεσματικότητας: Μετατρέποντας την προσέγγιση σε δράσεις</b>	42
Η αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης για τον εντοπισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των παραγόντων του σχολείου	42
Σχεδιασμός στρατηγικών και δράσεων για τη βελτίωση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία	46
Σχεδιασμός στρατηγικών και δράσεων για τη βελτίωση της σχολικής πολιτικής για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στην τάξη και στο σχολείο	64
Έλεγχος της υλοποίησης της παρέμβασης και των σχεδίων δράσης	67
Κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν από το εγχειρίδιο	74
<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές</b>	75
<b>Επιπρόσθετο Βοηθητικό Υλικό</b>	84

## Κεφάλαιο 1

### Προώθηση της ποιότητας: Μια δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

#### Εισαγωγή

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

Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα έχει ως στόχο την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται σε ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο προτείνει μια δυναμική προσέγγιση στη λειτουργία και τις επιδράσεις της εκπαίδευσης και η οποία αναφέρεται σε

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

- 1. Να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με τη λειτουργία των παραγόντων της τάξης και τον προσδιορισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσης:** Η ερευνητική ομάδα θα παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς των συνεργαζόμενων σχολείων για να μπορέσουν να διαμορφώσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης. Οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς θα συζητήσουν τα πορίσματα της αυτοαξιολόγησης και θα αποφασίσουν κατά πόσον τα σχέδια δράσης τους θα περιλαμβάνουν μία προτεραιότητα ή έναν συνδυασμό προτεραιοτήτων σχετικά με τους παράγοντες που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο (ΔΜΕΑ).
- 2. Να σχεδιάσουν στρατηγικές και σχέδια δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις εισηγήσεις της βιβλιογραφίας σχετικά με την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση:** Οι εκπαιδευτικοί (σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα) αναμένεται να αντλήσουν στοιχεία από τη βιβλιογραφία σχετικά με τους

παράγοντες που πρέπει να βελτιωθούν και να αναπτύξουν ανάλογα στρατηγικές και σχέδια δράσης.

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

Στο επόμενο μέρος του κεφαλαίου, επεξηγείται περαιτέρω η έννοια της *ποιότητας*. Η βασική θεωρητική παραδοχή του προγράμματος αυτού είναι ότι η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα αυτό επιδιώκει να αναπτύξει μια δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της εκπαιδευτικής και σχολικής αποτελεσματικότητας και να αξιολογήσει την επίδρασή της στην προώθηση της προόδου των μαθητών (ποιότητα).

#### **Ποιότητα: Η κύρια διάσταση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας**

Το παρόν μέρος στόχο έχει να παρουσιάσει την έννοια της *ποιότητας*. Τα σχολεία και κυρίως οι τάξεις είναι πρωτίστως οι χώροι όπου συντελείται η μάθηση. Συνεπώς, οι κύριοι στόχοι της εκπαίδευσης είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και κατά συνέπεια η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα μπορεί να συμβάλλει στον εντοπισμό των παραγόντων που

επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών. Ως εκ τούτου, ο όρος μαθησιακά αποτελέσματα χρησιμοποιείται με την ευρύτερη έννοια η ποιότητα αντιμετωπίζεται ως κριτήρια για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Στη διάσταση της *ποιότητας*, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου ως προς τα επιτεύγματα των μαθητών του στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010). Στο επόμενο μέρος αυτού του εισαγωγικού κεφαλαίου, αναφέρονται οι φάσεις υλοποίησης του προγράμματος για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου να κατανοήσουν το σκεπτικό της παρέμβασης που εφαρμόζεται στο πρόγραμμα αυτό, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να σχεδιαστούν, να εφαρμοστούν και να αξιολογηθούν οι στρατηγικές και δράσεις βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας.

### **Φάσεις του προγράμματος: Σχεδιασμός - Υλοποίηση - Αξιολόγηση μιας παρέμβασης για την προώθηση της ποιότητας**

Πιο κάτω αναφέρονται λεπτομερώς οι φάσεις του προγράμματος, τι έχει ήδη ολοκληρωθεί καθώς και τι αναμένεται να υλοποιηθεί σε αυτή τη σχολική χρονιά. Μέχρι τώρα, έχουμε αναπτύξει και εγκυροποιήσει μια σειρά εξισωμένων δοκιμών αξιολόγησης των μαθητών, μέσα από παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με κλείδες παρατήρησης υψηλών και χαμηλών συμπερασμάτων και ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς με ερωτήματα που αφορούν στην πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και στο περιβάλλον μάθησης του σχολείου. Με τη χορήγηση αυτού του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, θα σας βοηθήσουμε να εντοπίσετε την/τις περιοχή/ες βελτίωσης στην/ις οποία/ες μπορεί να βασιστεί η παρέμβαση στο σχολείο σας. Επιπλέον, οι παρατηρήσεις διδασκαλίας θα συνεισφέρουν στη μέτρηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες του δυναμικού μοντέλου για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο, βασιζόμενοι σε αυτές τις αρχικές μετρήσεις των παραγόντων του εκπαιδευτικού και του σχολείου, θα εντοπίσουμε τους παράγοντες στους οποίους χρειάζεται η επαγγελματική επιμόρφωσή σας να εστιάσει για την βελτίωση των δεξιοτήτων σας στη διδασκαλία. Στη συνέχεια, θα σας σταλεί μια σύντομη έκθεση στην οποία θα παρουσιάζονται οι τομείς που χρειάζονται βελτίωση.

Η έκθεση αυτή θα αναφέρει επίσης τον τομέα που το πρόγραμμα επαγγελματικής επιμόρφωσης θα υποστηρίξει.

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

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

- Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να συμφωνήσει ότι το σχολείο τους μπορεί να γίνει ένα πιο δίκαιο μέρος όπου το υπόβαθρο των μαθητών (ΚΟΕ, φύλο, εθνικότητα) δεν αποτελούν εμπόδια για τη μάθηση. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται η συναίνεση σχετικά με τη σημασία του γενικού στόχου αυτής της επαγγελματικής επιμόρφωσης (δηλαδή, την προώθηση της ποιότητας). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να έχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του ΚΟΕ, του φύλου και της εθνικότητάς τους. Την ίδια στιγμή, θα είναι σε θέση να

αναγνωρίσουν το πώς και το γιατί οι παράγοντες του υπόβαθρου των μαθητών έχουν επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και με βάση αυτό να προσφέρουν ειδική στήριξη σε αυτή την ομάδα μαθητών.

- Οι ερευνητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα θα μπορούν να στηρίζουν την προσπάθειά σας για την προώθηση της ποιότητας κατά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον αναστοχασμό σχετικά με τις στρατηγικές και τις δράσεις σας. Στην πραγματικότητα, θα είναι ενεργοί συμμετέχοντες στην παροχή συμβουλευτικής βοήθειας με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και την ερμηνεία των δεδομένων της αξιολόγησης. Επιπλέον, η ερευνητική ομάδα θα είναι διαθέσιμη για να παρέχει προτάσεις, να ανταλλάξει ιδέες μαζί σας και να συζητά τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσετε κατά την εφαρμογή των στρατηγικών και σχεδίων δράσης σας.
- Για να διευκολυνθεί η επικοινωνία του σχολείου σας μαζί μας, σας προτείνουμε να ορίσετε ένα μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού ή της διευθυντικής ομάδας του σχολείου σας το οποίο θα ενεργεί ως **συντονιστής** για την υλοποίηση των δράσεων. Με τον τρόπο αυτό, θα είναι πιο εύκολο να σας ενημερώνουμε και να σας βοηθάμε οποιαδήποτε στιγμή χρειάζεστε υποστήριξη. Επιπλέον, δεδομένου ότι δεν θα είναι δυνατό για μας να παρευρισκόμαστε κάθε μέρα στο σχολείο σας, συνιστούμε ο συντονιστής να κρατά ένα ημερολόγιο ή οποιοδήποτε άλλο αρχείο το οποίο θα διευκολύνει την ενημέρωσή μας σχετικά με την όλη διαδικασία της εφαρμογής των στρατηγικών και δράσεων βελτίωσης (βλ., επίσης, Πίνακα 3 στο Κεφάλαιο 3). Προφανώς, δεν είναι απαραίτητο για τον συντονιστή να σημειώνει την καθημερινή πρόοδό σας, αλλά να αναφέρει τα γεγονότα εκείνα που είναι πολύ σημαντικά για την επιτυχία της παρέμβασης (π.χ., τυχόν προβλήματα που προκύπτουν, τις δυσκολίες, τα επιτεύγματα, τις παρατηρήσεις, τους δισταγμούς). Μπορείτε να μοιραστείτε αυτά τα γεγονότα μαζί μας και μπορούμε να σας βοηθήσουμε στις προσπάθειές σας να επαναπροσδιορίσετε τις στρατηγικές και τις ενέργειές σας ώστε να γίνουν πιο σχετικές με το πλαίσió σας και εφικτές στην εφαρμογή τους.
- Αναμένεται ότι θα συσταθεί ένα δίκτυο μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό, θα είστε σε θέση να ανταλλάξετε ιδέες και



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

### **Οι στόχοι και η δομή του εγχειριδίου**

Σε αυτό το εγχειρίδιο, παρατίθενται εισηγήσεις στα σχολεία σχετικά με το πώς μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με την ποιότητα βασιζόμενοι σε μια ερευνητικά τεκμηριωμένη και θεωρητικά θεμελιωμένη προσέγγιση μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους. Οι εισηγήσεις αυτές βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος και των ερευνητικών δεδομένων που υποστηρίζουν τις βασικές υποθέσεις της δυναμικής θεωρίας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Έτσι, ο κύριος στόχος του εγχειριδίου αυτού είναι να ενθαρρύνει τους αναγνώστες (εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, γονείς, φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, και ερευνητές), όταν έχουν να αντιμετωπίσουν διαφορετικές προκλήσεις, να αξιοποιούν τα συμπεράσματα της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ), όπως αυτή περιγράφεται στο ΔΜΕΑ σε προγράμματα επαγγελματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί εφοδιάζονται με απαραίτητες δεξιότητες για να μπορούν να σχεδιάζουν και να αξιολογούν σχέδια δράσης που να προωθούν την ποιότητα διδασκαλίας.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, το παρόν εγχειρίδιο περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 1 έχουμε περιγράψει το σκεπτικό του προγράμματός μας, ορίσαμε την έννοια της ποιότητας και παρουσιάσαμε τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος. Στο Κεφάλαιο 2, θα αναφερθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ και στους παράγοντες αποτελεσματικότητάς που εδράζονται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Κατά την παρουσίαση των παραγόντων που περιλαμβάνονται στο μοντέλο, θα εξηγήσουμε πώς οι διάφοροι παράγοντες συμβάλλουν στη μάθηση. Επιπλέον, οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας θα περιγραφούν με περισσότερες λεπτομέρειες και ιδιαίτερα σε σχέση με τις ενέργειες που μπορούν να ληφθούν για την αντιστάθμιση των διαφορών στους παράγοντες του υπόβαθρου των μαθητών. Με

τον τρόπο αυτό τονίζεται η σημασία της διαφοροποίησης, όχι μόνο στη διδασκαλία, αλλά και στη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου. Στο τελευταίο μέρος του Κεφαλαίου 2 παρουσιάζεται η δυναμική προσέγγιση, καθώς και τα κύρια στάδιά της. Τέλος, στο Κεφάλαιο 3 δίνουμε πρακτικές εισηγήσεις στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία σχετικά με το πώς μπορούν να εφαρμόσουν τη δυναμική προσέγγιση όχι, μόνο βελτιώνοντας τη ποιότητα διδασκαλίας αλλά βελτιώνοντας και τη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε στα σχολεία τις κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το πώς να θεσπίσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης για να προσδιορίσουν τις προτεραιότητες βελτίωσής τους και τους παρέχουμε οδηγίες για το πώς να αναπτύξουν στρατηγικές και δράσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προτεραιοτήτων βελτίωσης.

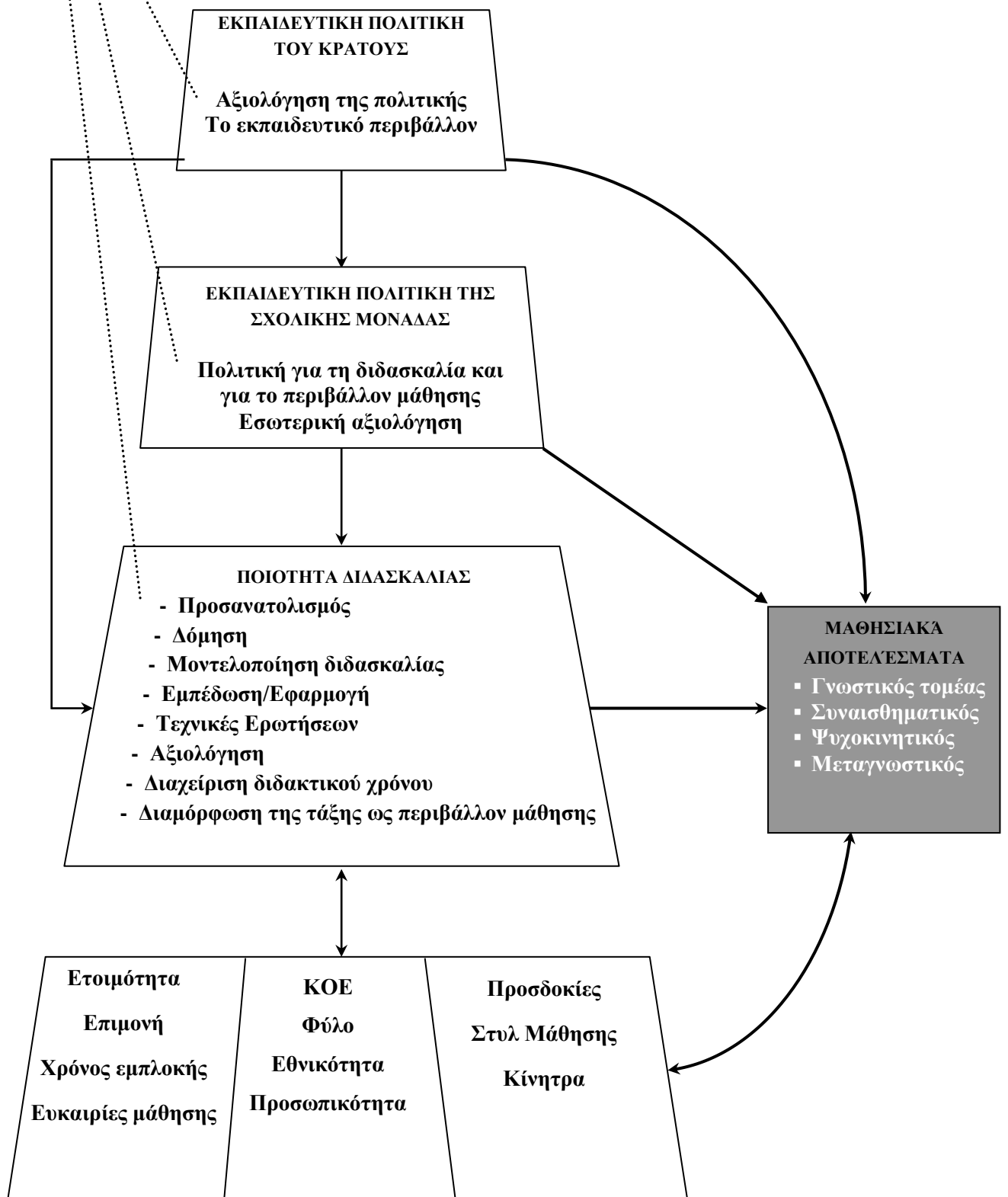
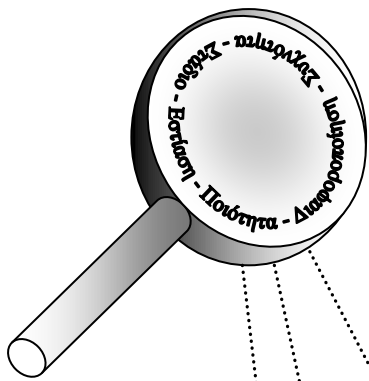
## Κεφάλαιο 2

### Η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: Μια ανασκόπηση

#### Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ): Θεωρητικό υπόβαθρο

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

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



Διάγραμμα 1. Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)

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

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

Οι παράγοντες μετρούνται, επίσης, λαμβάνοντας υπόψη την *εστίαση* των δραστηριοτήτων που σχετίζονται, με έναν παράγοντα. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της σχολικής πολιτικής για τη γονεϊκή εμπλοκή, η πολιτική θα μπορούσε να είναι είτε πιο *συγκεκριμένη* όσον αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες που αναμένεται να λάβουν χώρα (π.χ., αναφέρεται σε συγκεκριμένες ώρες που οι γονείς μπορούν να επισκεφτούν το σχολείο) είτε πιο *γενική* (π.χ., να ενημερώνουν τους γονείς ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο χωρίς να τους δίνουν συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι, το πώς και το πότε). Επιπρόσθετα, μια δραστηριότητα μπορεί να αναμένεται να *επιτύχει έναν ή πολλαπλούς στόχους*. Για παράδειγμα, η διάσταση της εστίασης σε σχέση με τον παράγοντα της μοντελοποίησης της διδασκαλίας, επισημαίνονται δραστηριότητες που εξετάζουν κατά πόσο οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σχετίζονται με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κάτω από διάφορες συνθήκες. Επίσης, η εστίαση μπορεί να εξετάζει κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για να χρησιμοποιήσουν/αναπτύξουν περισσότερες από μία στρατηγικές για να λύσουν συγκεκριμένα προβλήματα/τύπους προβλημάτων (Kyriakides et al., 2006· Marshall, 1995).

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

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

Τέλος, η διάσταση της *διαφοροποίησης* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα. Η σημαντικότητα της διάστασης της διαφοροποίησης έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας και σε οποιοδήποτε πολιτισμό διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις διανοητικές και ψυχοκινητικές τους ικανότητες, τη γενικευμένη και εξειδικευμένη προηγούμενη γνώση, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το προσωπικό στυλ σκέψης και τον τρόπο εργασίας τους κατά τη διάρκεια της μάθησης (Dowson & McInerney, 2003). Επομένως, η προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου ή ομάδας ατόμων θα αυξήσει την επιτυχημένη εφαρμογή του παράγοντα και θα μεγιστοποιήσει σε τελική ανάλυση την επίδραση του

παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι διευθυντές αναμένεται ακόμη, να προσαρμόσουν την ηγεσία τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και των άλλων ενδιαφερόμενων μερών του σχολείου (π.χ., γονείς, μαθητές) λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό στον οποίο τα άτομα αυτά είναι έτοιμα να φέρουν εις πέρας μια εργασία. Για παράδειγμα, θα πρέπει να παρέχονται στους γονείς πληροφορίες (π.χ., ενημερωτικές επιστολές για την πολιτική του σχολείου, τους κανονισμούς, τις εκδρομές, τις δραστηριότητες, κτλ.) με διάφορους τρόπους, όπως να είναι γραμμένες στη μητρική τους γλώσσα (αν δεν μιλούν ή να καταλαβαίνουν ελληνικά), προφορικά μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, καθώς και ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η διάσταση της διαφοροποίησης δεν υπονοεί ότι δεν αναμένεται από τα υποκείμενα να επιτύχουν τους ίδιους σκοπούς. Αντίθετα, προσαρμόζοντας την πολιτική στις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε ομάδας σχολείων, εκπαιδευτικών ή μαθητών μπορεί να εξασφαλιστεί ότι όλοι θα είναι σε θέση να επιτύχουν τους ίδιους σκοπούς.

Στο επόμενο μέρος του κεφαλαίου αυτού, θα γίνει μια λεπτομερής παρουσίαση των παραγόντων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου και θα γίνει επεξήγηση του τρόπου με τον οποίο αυτοί επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Εδώ, τονίζεται ότι ορισμένοι παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή όπως τα κίνητρα των μαθητών και οι προσδοκίες είναι πιθανό να αλλάξουν, επομένως η διοικητική ομάδα του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν μέτρα, ώστε να βελτιώσουν τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους. Αυτό μπορεί να γίνει έμμεσα μέσω της παροχής σχετικών κατευθυντήριων γραμμών και στήριξης στους μαθητές και στους γονείς. Μέσα λοιπόν, από τη συμμετοχή σας σε αυτό το πρόγραμμα επαγγελματικής επιμόρφωσης αναμένεται από σας υιοθετήσετε κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να προωθήσετε την ποιότητα διδασκαλίας στη τάξη σας.

### **Παράγοντες σε επίπεδο τάξης/εκπαιδευτικού: Προώθηση στρατηγικών βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας στη τάξη**

Αυτή η ενότητα σκοπό έχει να παρουσιάσει του παράγοντες που αφορούν το επίπεδο της τάξης, στοχεύοντας σε μια καλύτερα αντίληψη του πολυδιάστατου χαρακτήρα των παραγόντων αποτελεσματικότητας μέσα από τις πέντε διαστάσεις που προαναφέρθηκαν. Με αυτό τον τρόπο το κομμάτι αυτό θα συμβάλλει τόσο στην καλύτερη απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία και

οι εκπαιδευτικοί καθίστανται αποτελεσματικοί, αλλά θα συνεισφέρει επίσης και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών βελτίωσης της διδακτικής πράξης. Με βάση λοιπόν, τα κυριότερα πορίσματα των ερευνών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (π.χ., Brophy & Good, 1986· Muijs & Reynolds, 2001· Rosenshine & Stevens, 1986), το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αναφέρεται σε παράγοντες, οι οποίοι περιγράφουν το διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και όχι, σε παράγοντες που μπορούν να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά αυτή (π.χ., τις πεποιθήσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών και τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες). Οι οκτώ παράγοντες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο στο επίπεδο της τάξης είναι ο *προσανατολισμός (orientation)*, η *δόμηση μαθήματος (structuring)*, οι *τεχνικές ερωτήσεων (questioning techniques)*, η *μοντελοποίηση μαθήματος (teaching-modelling)*, η *εμπέδωση (application)*, το *περιβάλλον μάθησης στην τάξη (classroom as a learning environment)*, η *διαχείριση διδακτικού χρόνου (management of time)* και η *αξιολόγηση του μαθητή (assessment)*. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι παράγοντες αυτοί δεν αναφέρονται σε μια μόνο συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας όπως τη συνεργατική μέθοδο, την μετωπική διδασκαλία (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000) ή σε μεθόδους που σχετίζονται με τον εποικοδομιστικό (Schoenfeld, 1998). Αντίθετα, υιοθετείται μία δυναμική προσέγγιση που δεν επικεντρώνεται μόνο στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων (μέσω π.χ. της δόμησης και των τεχνικών ερωτήσεων), αλλά και στην επίτευξη των νέων στόχων της εκπαίδευσης (όπως, οι μεταγνωστικές δεξιότητες) καθώς και στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιτύχουμε αυτούς τους νέους στόχους μέσω π.χ. του προσανατολισμού και της μοντελοποίησης (Kyriakides & Creemers, 2008). Οι οχτώ παράγοντες παρουσιάζονται παρακάτω για να διαφανεί η συνεισφορά του μοντέλου στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

## **1. Προσανατολισμός**

Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με το λόγο για τον οποίο πραγματοποιείται μια δραστηριότητα μέσα στη τάξη. Αναμένεται ότι αν οι μαθητές γνωρίζουν τη χρησιμότητα του περιεχομένου του μαθήματος ή του υπό έμφαση στόχου, θα συμμετέχουν ενεργά στην τάξη, αφού αυτό το οποίο κάνουν αποκτά νόημα (e.g De Corte, 2000· Paris & Paris, 2001, στο, Creemers & Kyriakides 2008). Πιο κάτω,



παρουσιάζεται ο παράγοντας του προσανατολισμού με βάση τις πέντε διαστάσεις μέτρησις που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα στοχεύοντας έτσι, στην καλύτερη κατανόηση αυτού του παράγοντα.

*Συχνότητα:* Η μέτρηση της *συχνότητας* βασίζεται στην εξέταση ενός πλήθους δραστηριοτήτων προσανατολισμού που πραγματοποιούνται σε ένα τυπικό μάθημα, ενώ παράλληλα, ελέγχει τη διάρκεια κάθε δραστηριότητας προσανατολισμού. Αυτοί οι δύο δείκτες αναμένεται να μας βοηθήσουν στη διαπίστωση της σημαντικότητας μιας δραστηριότητας που ενσωματώνεται σε αυτό τον παράγοντα.

*Εστίαση:* Η διάσταση της *εστίασης* ελέγχει αν μια δραστηριότητα προσανατολισμού σχετίζεται με ένα μέρος του μαθήματος, με ολόκληρο το μάθημα ή με μια σειρά από μαθήματα (π.χ. μια ενότητα). Αυτή η ταξινόμηση παρουσιάζει το πόσο ακριβείς είναι μια δραστηριότητα προσανατολισμού.

Η δεύτερη πτυχή της *εστίασης*, αναφέρεται στο σκοπό της δραστηριότητας. Αυτό μπορεί να μετρηθεί εξετάζοντας αν μια δραστηριότητα προσανατολισμού περιορίζεται στο να εξυπηρετήσει ένα μόνο στόχο ή αν εξυπηρετεί πολλαπλούς στόχους του μαθήματος. Η μέτρηση αυτής της διάστασης αναδεικνύει την περίπτωση κατά την οποία, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές τους να κατανοήσουν την σημαντικότητα του της σύνδεσης του νοήματος με κάθε δραστηριότητα που αναμένεται να εμπλακούν.

*Στάδιο:* Η τρίτη διάσταση που μετρά το παράγοντα του προσανατολισμού αφορά το *στάδιο* που μια δραστηριότητα πραγματοποιείται. Αναμένεται ότι οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε διαφορετικά μέρη ενός μαθήματος ή σειράς μαθήματος (π.χ. εισαγωγή, στο τέλος ενός μαθήματος). Με βάση αυτή τη παραδοχή, ο δάσκαλος αναμένεται να είναι σε θέση να λάβει υπόψη του και άλλες οπτικές θέασης των δραστηριοτήτων προσανατολισμού. Επιπλέον, αναμένεται από τους μαθητές να εκφράζουν οι ίδιοι τους λόγους που γίνεται μια δραστηριότητα που πρόκειται να πραγματοποιηθεί (Gijbels, Van de Watering, Dochy, & Van den Bossche, 2006).

*Ποιότητα:* Η μέτρηση της διάστασης της ποιότητας σχετίζεται με τις ιδιότητες μιας δραστηριότητας προσανατολισμού, ειδικότερα για το πότε αυτή είναι σαφής στους μαθητές και πότε έχει επίδραση στη μάθησή τους. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι μπορούν να παρουσιάσουν τους λόγους που κάνουν μια πιο απλή δραστηριότητα, επειδή δηλαδή, αυτή η ενέργεια σχετίζεται με το κομμάτι των ρουτινών στη διδασκαλία τους. Αντίθετα, άλλοι δάσκαλοι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξακριβώσουν τους σκοπούς που μπορούν να επιτευχθούν με το να πραγματοποιήσουν μια δραστηριότητα και με αυτό τον τρόπο να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών για μια δραστηριότητα ενός μαθήματος ή σε σειρά μαθημάτων (Kyriakides, Charalambous, Philiprou & Campbell, 2006).

*Διαφοροποίηση:* Τέλος, η διαφοροποίηση μετριέται κατά παρόμοιο τρόπο για κάθε ένα από τους οχτώ παράγοντες. Στην περίπτωση του προσανατολισμού, αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που παρέχουν διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη διαφορές που σχετίζονται με: α) το ίδιο το άτομο και χαρακτηριστικά του υπόβαθρου των μαθητών τους, β) τα εκπαιδευτικούς στόχους, γ) το πλαίσιο της οργάνωσης και κουλτούρας που υπάρχει στο σχολείο ή στην τάξη του. Η έρευνα για τη διαφοροποιημένη εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα αναδεικνύει την σημαντικότητα του να υιοθετούνται στη διδασκαλία αυτές οι τρεις διαστάσεις που αφορούν τις διαφορές των μαθητών σε μια τάξη ή σε ένα σχολείο (Kyriakides & Tsangaridou, 2008).

## **2. Δόμηση**

Ο παράγοντας της δόμησης βοηθά τους μαθητές ούτως ώστε να δημιουργήσουν διασυνδέσεις και εννοιολογικούς χάρτες που θα τους βοηθήσουν στη σύνδεση των γνώσεων μεταξύ των μαθημάτων. Σημειώνεται ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να μεγιστοποιηθούν όταν οι δάσκαλοι όχι, μόνο παρέχουν πηγές μάθησης με ενεργό τρόπο αλλά συνεισφέροντας στη δόμηση της μάθησης με τους ακόλουθους τρόπους: α) ξεκινώντας με επαναλήψεις ή ανασκόπηση θεμάτων, β) παρουσιάζοντας τα κύρια σημεία του περιεχομένου που θα καλυφθούν και δημιουργώντας διασυνδέσεις μεταξύ των μερών των μαθημάτων, γ) εφιστώντας την προσοχή για τις βασικές ιδέες του μαθήματος και δ) πραγματοποιώντας μια ανασκόπηση των βασικών σημείων στο τέλος (Brophy & Good, 1986). Τα στοιχεία προς δόμηση μπορούν να ενισχύσουν την απομνημόνευση των πληροφοριών και επιτρέπουν

την συνειδητοποίηση των σχέσεων μεταξύ των μερών (Case, 1993). Επιπλέον, φαίνεται ότι η επίδοση είναι υψηλότερη, όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται με διαβάθμιση και ως ανακεφαλαίωση γενικών απόψεων και βασικών εννοιών (π.χ., Leinhardt, Weidman, & Hammond, 1987). Τέλος, επισημαίνεται ότι και η *δόμηση* μετρίεται με βάση τις *πέντε διαστάσεις* κατά παρόμοιο τρόπο με τον παράγοντα του προσανατολισμού που παρουσιάστηκε προηγουμένως.

### **3. Υποβολή Ερωτήσεων**

Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι υποβάλλουν πολλές ερωτήσεις και προσπαθούν να εμπλέξουν τους μαθητές στη συζήτηση. Αν και τα στοιχεία όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο ερώτησης είναι αντιφατικά (Redfield & Rousseau, 1981), το αναπτυξιακό επίπεδο μαθητών καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, η δυσκολία της ερώτησης στο βέλτιστο σημείο. Φαίνεται ότι οι περισσότερες ερωτήσεις (σχεδόν 75%) αναμένεται να αποσπάσουν τις σωστές απαντήσεις (Anderson, Evertson, & Brophy, 1979· Brophy & Evertson, 1976) και ότι το υπόλοιπο μέρος αναμένεται από τους περισσότερους να αποσπάσουν τις προφανείς, ουσιαστικές απαντήσεις (ανακριβείς ή ελλιπείς απαντήσεις) παρά τις αποτυχίες να μην αποκριθούν καθόλου (Anderson et al., 1979· Brophy & Good, 1986). Η δυσκολία της ερώτησης πρέπει επίσης να ποικίλει με το πλαίσιο. Απαιείται η συχνή με γρήγορο ρυθμό αναθεώρηση, όπου οι περισσότερες ερωτήσεις απαντιούνται γρήγορα και σωστά. Εντούτοις, διδάσκοντας ένα σύνθετο γνωστικό περιεχόμενο ή κατά την προσπάθεια να ανταποκριθούν οι σπουδαστές ώστε να γενικεύσουν, να αξιολογήσουν, ή να εφαρμόσουν την μάθησή τους, οι αποτελεσματικοί τη δάσκαλοι υποβάλλουν συνήθως τα ερωτήματα που λίγοι σπουδαστές μπορούν να απαντήσουν σωστά ή που δεν έχουν καμία σωστή απάντηση καθόλου.

Οι ερευνητές πρέπει να λάβουν υπόψη τους στόχους του εκπαιδευτικού, την ποιότητα των ερωτήσεων του, και την καταλληλότητα συγχρονισμού τους. Αναφορικά με την καταλληλότητα συγχρονισμού τους, οι Bennett, Desforges, Cockburn, και Wilkenson (1981), επισημαίνουν ότι όχι, μόνο η συχνότητα των λαθών είναι σημαντική αλλά και ο συγχρονισμός και η ποιότητά τους. Όταν παρουσιάζονται οι νέες γνώσεις προς εκμάθηση στην αρχή μιας ενότητας, αναμένονται συχνότερα λάθη. Αργότερα όμως, αναμένοντας να έχουν επιτευχθεί τα βασικά επίπεδα των στόχων, τα λάθη πρέπει να είναι ελάχιστα. Μέσα από σχετικές έρευνες πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός

ερωτήσεων που να στοχεύουν σε διαφορετικά προϊόντα και ερωτήσεις διαδικασίας (δηλ., σε ποια φάση αναμένουν οι μαθητές να μπορούν να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους). Τέλος, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι αναμένεται επίσης να υποβάλουν περισσότερες ερωτήσεις διαδικασίας (Askew & William, 1995· Evertson, Anderson, Anderson, & Brophy, 1980).

#### **4. Μοντελοποίηση/ Ανάπτυξη στρατηγικών**

Αν και υπάρχει μακροχρόνια παράδοση στην έρευνα για τη διδασκαλία υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων σκέψης και ειδικότερα δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, αυτές που αφορούν στην διδασκαλία και στις δραστηριότητες που να στοχεύουν στη μάθηση έχουν μελετηθεί κυρίως μόνο την τελευταία λόγω της έμφασης της πολιτικής στην επίτευξη των νέων στόχων της εκπαίδευσης (Aparicio & Moneo, 2005· Boekaerts, 1997· Creemers, 1994). Κατά συνέπεια, η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα έχει δείξει ότι οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι βοηθούν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές ή/και να αναπτύξουν τις στρατηγικές τους και να μπορούν να τους βοηθήσουν να λύσουν διαφορετικούς τύπους προβλημάτων (Creemers & Kyriakides, 2005). Ως αποτέλεσμα αυτού, είναι πιθανότερο ότι οι μαθητές θα αναπτύξουν τις δεξιότητες που τους βοηθούν να οργανώσουν την μάθησή τους (π.χ., αυτορύθμιση, ενεργός εκμάθηση), (Kraiger, Ford, & Salas, 1993). Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να βοηθάει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τέτοιου είδους στρατηγικές ή να αναπτύξουν τις δικές τους, ούτως ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν όταν έρθουν αντιμέτωποι με παρόμοια προβλήματα. Τέλος, έμφαση στον παράγοντα αυτό δίνεται στη διαδικασία εύρεσης της απάντησης παρά στην ίδια την απάντηση.

## **5. Εφαρμογή**

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί συνήθως εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους μικρές ομάδες δραστηριοτήτων για να παρέχουν στους μαθητές την απαραίτητα εξάσκηση που χρειάζονται και ευκαιρίες εφαρμογής των νέων γνώσεων. Αυτός ο παράγοντας συνδέεται με το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας (Rosenshine, 1983), που εμβαθύνει στην απευθείας άσκηση σε θέματα που διδάχθηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος και στην άμεση ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον δάσκαλο σε ατομικό επίπεδο ή στο επίπεδο της ομάδας.

## **6. Μαθησιακό περιβάλλον της τάξης**

Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος μέσα στην τάξη το οποίο να προωθεί τη μάθηση. Το κλίμα συνηθέστερα σχετίζεται με τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων σε διαδικασίες, όπου αντικατοπτρίζεται η κουλτούρα τους, μετρώντας κατά αυτόν τον τρόπο, τις αξίες και τους κανόνες του οργανισμού (Heck & Marcoulides, 1996· Hoy, Tater, & Bliss, 1990). Υποστηρίζεται ότι υγιείς οργανισμοί αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις εξωτερικές δυνάμεις ενώ καθδηγούν τις ενέργειές τους σύμφωνα με τους στόχους που έθεσαν. Ο χώρος της ψυχολογίας και της έρευνας για την τάξη ασχολήθηκε με τη μελέτη του σχολικού κλίματος εκτενώς καταλήγοντας σε σημαντικά συμπεράσματα (Creemers & Reezigt, 1996). Έτσι, οι επιδράσεις της τάξης παραδοσιακά εστιάζουν σε παράγοντες κλίματος αναφερόμενοι κυρίως σε τεχνικές διαχείρισης. Η διαχείριση της τάξης είναι απαραίτητη για να δημιουργήσει προϋποθέσεις για μάθηση και καθοδήγηση, όμως η διαχείριση από μόνη της δεν συνεισφέρει στα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers, 1994). Από την άλλη, η ψυχολογική προσέγγιση για τη ενίσχυση του περιβάλλοντος της τάξης δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε εργαλεία για τη μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης. Το ΔΜΕΑ λοιπόν, για την οριοθέτηση του περιβάλλοντος μάθησης της τάξης επιχειρεί να ενσωματώσει στοιχεία από διαφορετικούς χώρους έρευνας λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ευρήματα. Κατά συνέπεια, το δυναμικό μοντέλο αναφέρεται στη συνεισφορά του εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης στη τάξη του/της και τα παρακάτω πέντε στοιχεία της τάξης ως ένα περιβάλλον μάθησης λαμβάνονται υπόψη: οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, αλληλεπιδράσεις μαθητή-μαθητή, η φροντίδα των μαθητών από τον

εκπαιδευτικό και ο βαθμός αναταραχής στη τάξη. Τα δύο πρώτα στοιχεία είναι σημαντικά συστατικά της μέτρησης του κλίματος της τάξης, όπως έδειξε η έρευνα για το περιβάλλον της τάξης (Cazden, 1986· den Brok, Brekelmans, & Wubels, 2004· Fraser, 1991). Πάραυτα, το δυναμικό μοντέλο περισσότερο αναφέρεται στο είδος των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα σε μια τάξη παρά στο πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαπροσωπική συμπεριφορά των δασκάλων. Τα τρία άλλα στοιχεία αναφέρονται στη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και ένα «επιχειρησιακό» περιβάλλον μάθησης. Ειδικότερα, οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στη τάξη μετρούνται με βάση το ρόλο του δασκάλου στην καθιέρωση αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών (π.χ. Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Miller, 2003· Slavin, 1983· Slavin & Cooper, 1999), αλλά και μεταξύ των μαθητών και από μόνος του/μόνη της (Emmer & Stough, 2001· Kosir, 2005). Τα πρώτα στοιχεία αυτού του παράγοντα σχετίζονται με πιο γενικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στο σχολικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που οι μαθητές πιστεύουν ότι φροντίζονται ανισομερώς και δεν αντιμετωπίζονται με σεβασμό ως άτομα από το δάσκαλο τους (Evertson & Harris, 1992· Marzano & Marzano, 2003). Τα άλλα δύο στοιχεία του παράγοντα σχετίζονται με πιο ειδικές περιστάσεις στη τάξη, που ενδεχομένως να δημιουργούν δυσκολίες στη προώθηση της μάθησης (π.χ. ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, αναταραχή στη τάξη).

## **7. Διαχείριση του χρόνου**

Ο Creemers, (1994) με βάση το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, επισήμανε τις ευκαιρίες μάθησης και το χρόνο που οι μαθητές εμπλέκονται σε εργασίες, ως τους δύο πιο σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας, που εντοπίζονται σε διαφορετικά επίπεδα κατά τις διαδικασίες μάθησης. Η συγκεκριμένη συνιστώσα αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός κατανέμει το χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επιπλέον, οι ευκαιρίες μάθησης σχετίζονται με την εξικοίωση των μαθητών και το χρόνο που εμπλέκονται σε κάποια δραστηριότητα (Emmer & Evertson, 1981). Ο εκπαιδευτικός αναμένεται να οργανώσει και να διαχειριστεί την τάξη ως ένα περιβάλλον που θα προωθεί τη μάθηση και θα μεγιστοποιεί την εξικοίωση των μαθητών με διάφορα είδη δραστηριοτήτων (π.χ., Creemers & Reezigt, 1996· Emmer, Everston, & Anderson, 1980· Wilks, 1996). Σε αυτό το πλαίσιο το δυναμικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η διαχείριση του χρόνου είναι ένας

από τους πιο σημαντικούς δείκτες ικανότητας του εκπαιδευτικού που σχετίζεται με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

## **8. Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση θεωρείται ένα αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας (Delandshere, 2002· Stenmark, 1992· Willis, 1993), όπου ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να συγκεντρώνει τις απαραίτητες πληροφορίες για τις ανάγκες κάθε μαθητή του και να αξιολογεί συστηματικά την πρόοδό τους (De Jong et al., 2004· Kyriakides, 2005a· Shepard, 1989). Οι μαθητές είναι αναγκαίο να ενημερώνονται για την πρόοδό τους, ούτως ώστε η αξιολόγηση να έχει όφελος στη βελτίωσή τους. Τέλος, μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός συλλέγει σημαντικές πληροφορίες για τη δική του αυτοαξιολόγηση, δίνοντας την ευκαιρία για αναστοχασμό με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής του πρακτικής (Krasne, Wimmers, Relan, & Drake, 2006· Kyriakides, 2004).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, πιο πάνω σας έγινε μια αναλυτική παρουσίαση των παραγόντων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, όπως αυτοί περιλαμβάνονται στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας. Μέσα από αυτή τη παρουσίαση στοχεύουμε στην πλήρη κατανόηση του περιεχομένου των παραγόντων αυτών και στην συνειδητοποίηση της σημαντικότητάς τους στη ποιότητα διδασκαλίας. Έτσι, μέσα από την επιμόρφωσή σας στο πρόγραμμα αυτό, θα σας δωθεί η ευκαιρία να εντοπιστούν οι αδυναμίες σας σε κάποιους από αυτούς τους παράγοντες και σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα θα έχετε την ευκαιρία να οργανώσετε κατάλληλα σχέδια δράσης ώστε να βελτιώσετε τους παράγοντες αυτούς και κατά συνέπεια την ποιότητα διδασκαλία σας. Είναι σημαντικό και πάλι να σημειώσουμε για σκοπούς υπενθύμισης, ότι οι οχτώ αυτοί παράγοντες μετριοούνται με βάση πέντε διαστάσεις, τη συχνότητα, την εστίαση, το στάδιο, την ποιότητα και τη διαφοροποίηση. Έτσι, η αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού μετριέται με βάση τις ικανότητές του να αναπτύξει τις οχτώ στρατηγικές διδασκαλίας υπό το πρίσμα των πέντε διαστάσεων.

Στο επόμενο μέρος που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν οι παράγοντες που εντοπίζονται στο επίπεδο του σχολείου και προωθούν την ποιότητα στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα επαγγελματικής επιμόρφωσης μέσα από την ενημέρωσή

τους για τους σχολικούς παράγοντες, πιθανόν να ενθαρρύνουν τη διοικητική ομάδα να χρησιμοποιήσει τη δυναμική προσέγγιση και να αναπτύξει στρατηγικές και σχέδια δράσης για να βελτιώσει τους παράγοντες του σχολείου και μέσα από αυτή την παρέμβαση να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

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

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

- 1) *Η πολιτική του σχολείου (η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία δεν αναφέρεται απαραίτητα σε μία συγκεκριμένη πολιτική, αλλά στη συλλογή των πολιτικών του σχολείου που εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα ή/και παιδαγωγικές πρακτικές στα σχολεία) για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.*
- 2) *Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.*
- 3) *Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.*
- 4) *Η αξιολόγηση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.*

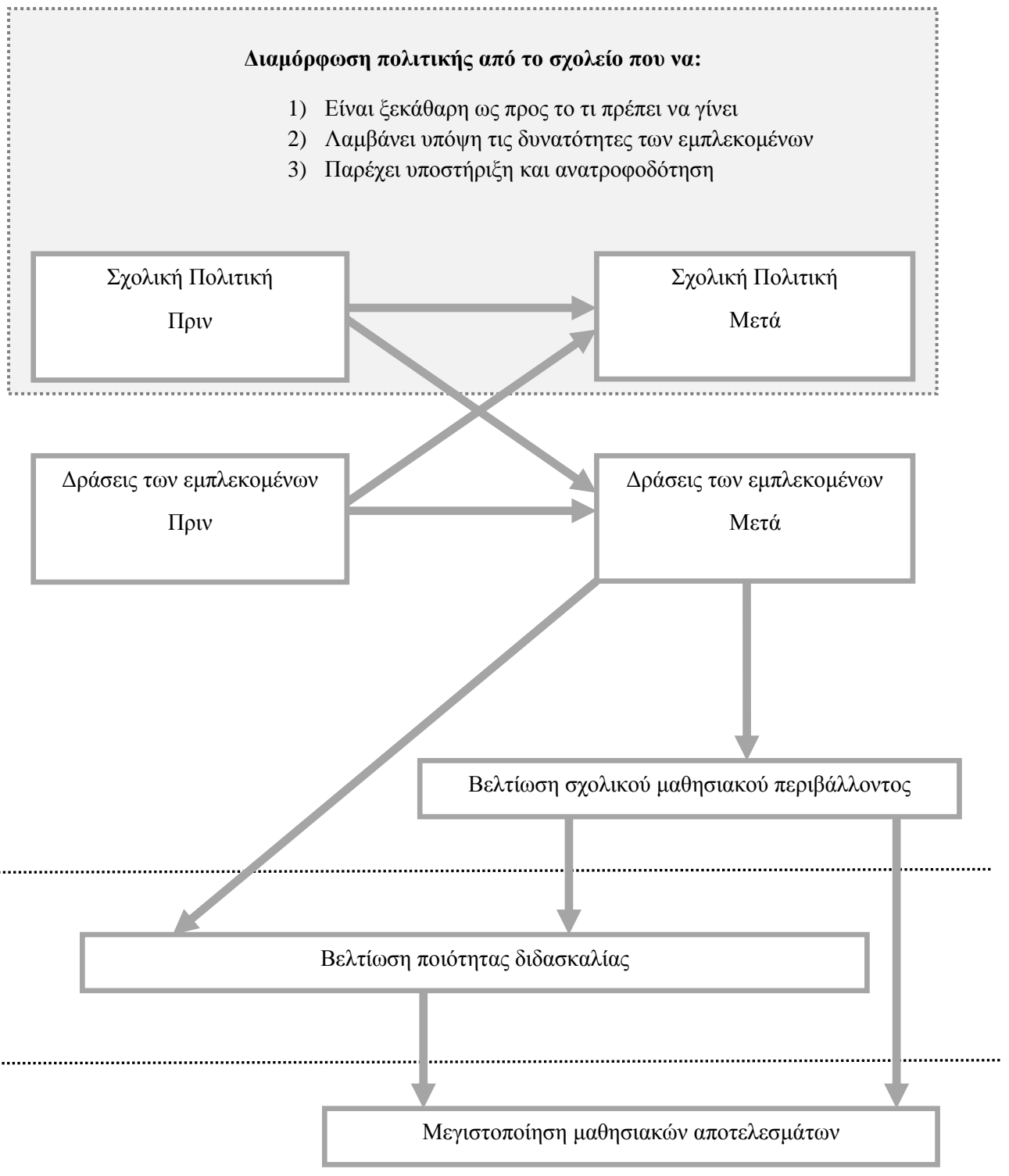


Για να εξηγήσουμε συνοπτικά πώς και κάτω από ποιες συνθήκες η πολιτική του σχολείου μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών, παρουσιάζουμε μία θεωρητική προσέγγιση (Kyriakides et al., 2015) που περιέχει τις βασικές παραδοχές αυτής της επίδρασης (βλ. Διάγραμμα 2). Η πρώτη υπόθεση, η οποία υποστηρίζεται από διάφορες μελέτες αποτελεσματικότητας (βλ. Reynolds et al., 2014) προϋποθέτει ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με τα επιτεύγματα των μαθητών και λειτουργούν σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: του μαθητή, της τάξης, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεύτερον, η θεωρητική αυτή προσέγγιση δίνει έμφαση στην πολιτική του σχολείου και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας, καθώς και στην πολιτική του σχολείου και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου.

Τρίτον, η θεωρητική προσέγγιση που απεικονίζεται, αναγνωρίζει ότι η επίδραση της πολιτικής του σχολείου εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο τα ενδιαφερόμενα μέρη του σχολείου εφαρμόζουν τις κατευθυντήριες γραμμές της πολιτικής. Αυτό, βασίζεται σε έρευνα που εισηγείται ότι με το να θεωρούμε ότι η αποτυχία στην εφαρμογή μίας πολιτικής οφείλεται μόνο στην έλλειψη σαφήνειας της πολιτικής αυτής, αγνοούμε την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις διαδικασίες λήψης απόφασης που συνεπάγεται η εφαρμογή μιας πολιτικής (Spillane, 2005). Για παράδειγμα, ένα σχολείο μπορεί να έχει αναπτύξει μια ξεκάθαρη πολιτική για τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, η οποία να περιλαμβάνει τη συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία. Ωστόσο, ενδέχεται να μην πειστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή αυτής της πολιτικής, ιδιαίτερα αν πιστεύουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική τους αυτονομία. Αυτό σημαίνει ότι οι δράσεις των συμβαλλόμενων φορέων μπορεί να έχουν άμεση επίδραση στη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου και τη διδακτική πρακτική, ενώ η πολιτική του σχολείου μπορεί να έχει έμμεση επίδραση μέσω της αλλαγής των δράσεων των ενδιαφερομένων μερών.

Τέταρτο, θεωρείται ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην πολιτική του σχολείου και στις δράσεις των συμβαλλόμενων φορέων του σχολείου. Οι αλλαγές στην πολιτική σχολείου μπορεί να έχουν επίδραση στην αλλαγή των δράσεων των συμβαλλόμενων φορέων. Ταυτόχρονα, είναι πιθανόν οι δράσεις των συμβαλλόμενων φορέων να επηρεάσουν τις πολιτικές του σχολείου με το να επισημάνουν την ανάγκη για αλλαγή της πολιτικής ή των πολιτικών προκειμένου να

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



Διάγραμμα 2. Μία θεωρητική προσέγγιση διερεύνησης της επίδρασης της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της σχολικής πολιτικής για τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στα μαθησιακά αποτελέσματα

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

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

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

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

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

*1) Πολιτική για την ποσότητα της διδασκαλίας*

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

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

### *2) Πολιτική για την παροχή ευκαιριών μάθησης*

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

### *3) Πολιτική για την ποιότητα της διδασκαλίας*

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

Ως εκ τούτου, ο τρόπος με τον οποίο εξετάζεται η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία φανερώνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις για τη μεγιστοποίηση της χρήσης του διδακτικού χρόνου και των ευκαιριών μάθησης που προσφέρονται στους μαθητές τους. Επιπλέον, τα αποτελεσματικά σχολεία στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς τους στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν με τη χρήση αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας (Hallinger & Heck, 2011· Heck & Moriyama, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ορισμός αυτού του παράγοντα προϋποθέτει ότι η διευθυντική ομάδα του σχολείου θα προσπαθήσει να διασφαλίσει ότι:

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

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

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

*- Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.*

Εδώ, ο όρος *μάθηση* δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη μάθηση των μαθητών. Για παράδειγμα, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει **στην επαγγελματική τους ανάπτυξη** (δηλ., τη μάθηση των εκπαιδευτικών), αλλά μπορεί επίσης να έχει επιπτώσεις στη διδακτική πρακτική και με τον τρόπο αυτό να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών. Για παράδειγμα, ένα σχολείο μπορεί να έχει μια πολιτική για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτό μπορεί να μην είναι αρκετό ειδικά αν κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα σημαντικό ζήτημα. Σε αυτή την περίπτωση, θα μπορούσαν να αναληφθούν δράσεις για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, οι οποίες μπορεί να τους βοηθήσουν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

### *Γ. Αξιολόγηση του σχολείου*

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

*Συχνότητα:* Η συχνότητα μετριέται διερευνώντας πόσες φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (εάν συμβαίνει) το σχολείο συλλέγει δεδομένα για την αξιολόγηση της δικής του πολιτικής για τη διδασκαλία ή της πολιτικής του για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Επίσης, δίνεται έμφαση στις πηγές των δεδομένων που χρησιμοποιούνται. Προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι τα αποτελεσματικά σχολεία χρησιμοποιούν διάφορες πηγές για τη συλλογή των δεδομένων αξιολόγησης και ότι τα δεδομένα αυτά συλλέγονται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και όχι μόνο στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

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



επικεντρώνονται στο πώς να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα, η διαδικασία κατανομής αρμοδιοτήτων στους σχολικούς εταίρους προκειμένου να εισαγάγουν ένα σχέδιο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τους έχει ουσιαστική σημασία (Kyriakides & Campbell, 2004· MacBeath, 1999· Meuret & Morlaix, 2003).

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

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

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

## Έλεγχος της εγκυρότητας του ΔΜΕΑ

Από το 2003, όταν αναπτύχθηκε το ΔΜΕΑ για πρώτη φορά, έχει παραχθεί υλικό που υποστηρίζει την εγκυρότητά του (Creemers & Kyriakides, 2015). Συγκεκριμένα, το μοντέλο έχει λάβει εμπειρική υποστήριξη (βλ. Πίνακα 1) μέσα από εθνικές μελέτες (π.χ., Antoniou & Kyriakides, 2011; Creemers & Kyriakides, 2010a; Kyriakides & Creemers, 2008; Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016), διεθνείς μελέτες (π.χ., Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013; Panayiotou et al., 2014) και δύο μετα-αναλύσεις (ποσοτική σύνθεση) μελετών που διερευνούσαν την επίδραση των παραγόντων του εκπαιδευτικού και του σχολείου (δηλ., Kyriakides, Chistoforou, & Charalambous, 2013; Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010), καθώς και από εμπειρικές και θεωρητικές ανασκοπήσεις (βλ., Heck & Moriyama, 2010; Hofman, Hofman, & Gray, 2010; Sammons, 2009; Scheerens, 2013). Αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ σχετίζονται με την πρόοδο των μαθητών του δημοτικού σε διαφορετικούς τομείς της μάθησης. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι η μεγαλύτερη αλλαγή μπορεί να γίνει σε σχολεία που βρίσκονται σε μη προνομιούχες κοινότητες ή/και σε μαθητές που αρχικά είχαν χαμηλές επιδόσεις (Kyriakides, 2007; Reynolds et al., 2014).

Επομένως, όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου είναι σημαντικοί για την προώθηση της ποιότητας (βλ. Kyriakides & Creemers, 2011). Ενδιαφερόμαστε να διερευνήσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία, μπορούν να βελτιώσουν τη ποιότητα των πρακτικών τους μέσα από μια παρέμβαση επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο επόμενο κεφάλαιο προτείνουμε συγκεκριμένες δράσεις που θα μπορούσαν να αναλάβουν τα σχολεία που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές, προκειμένου να βελτιώσουν τη λειτουργία των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου και των παραγόντων στο επίπεδο του μαθητή που μπορούν να αλλάξουν (π.χ., κίνητρα, προσδοκίες και ευκαιρίες μάθησης). Με τον τρόπο αυτό μπορεί να βελτιωθεί τόσο το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, όσο και το περιβάλλον μάθησης που προσφέρει η οικογένεια. Στο τελευταίο μέρος αυτού του κεφαλαίου, παρουσιάζονται εν συντομία το σκεπτικό και τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτή η προσέγγιση θα χρησιμοποιηθεί στο

πρόγραμμά μας για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο σας να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά στην ποιότητα.

*Πίνακας 1. Εμπειρική στήριξη στις βασικότερες υποθέσεις του ΔΜΕΑ και στη σημασία των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσα από τις διαχρονικές έρευνες και τις μετα-αναλύσεις*

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

**Έρευνες:**

- 1) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε 50 δημοτικά σχολεία της Κύπρου σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Kyriakides & Creemers, 2008).
- 2) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την επίδραση των παραγόντων του επιπέδου της τάξης στην επίδοση μαθητών προδημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (2007 - 2008) (Kyriakides & Creemers, 2009).
- 3) Διαχρονική έρευνα στα ίδια 50 σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα 5 χρόνια πριν (2008 – 2010) (Creemers & Kyriakides, 2010a).
- 4) Ευρωπαϊκή έρευνα για εγκυροποίηση του ΔΜΕΑ (Panayiotou et al., 2014).
- 5) Διαχρονική έρευνα στον Καναδά που εξετάζει τους παράγοντες σε επίπεδο τάξης (Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013).
- 6) Πειραματική έρευνα που διερευνά την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα (Antoniou & Kyriakides, 2011).
- 7) Μια έρευνα που ερευνά την επίδραση των παραγόντων του εκπαιδευτικού σε δημοτικά σχολεία της Γκάνα (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016).

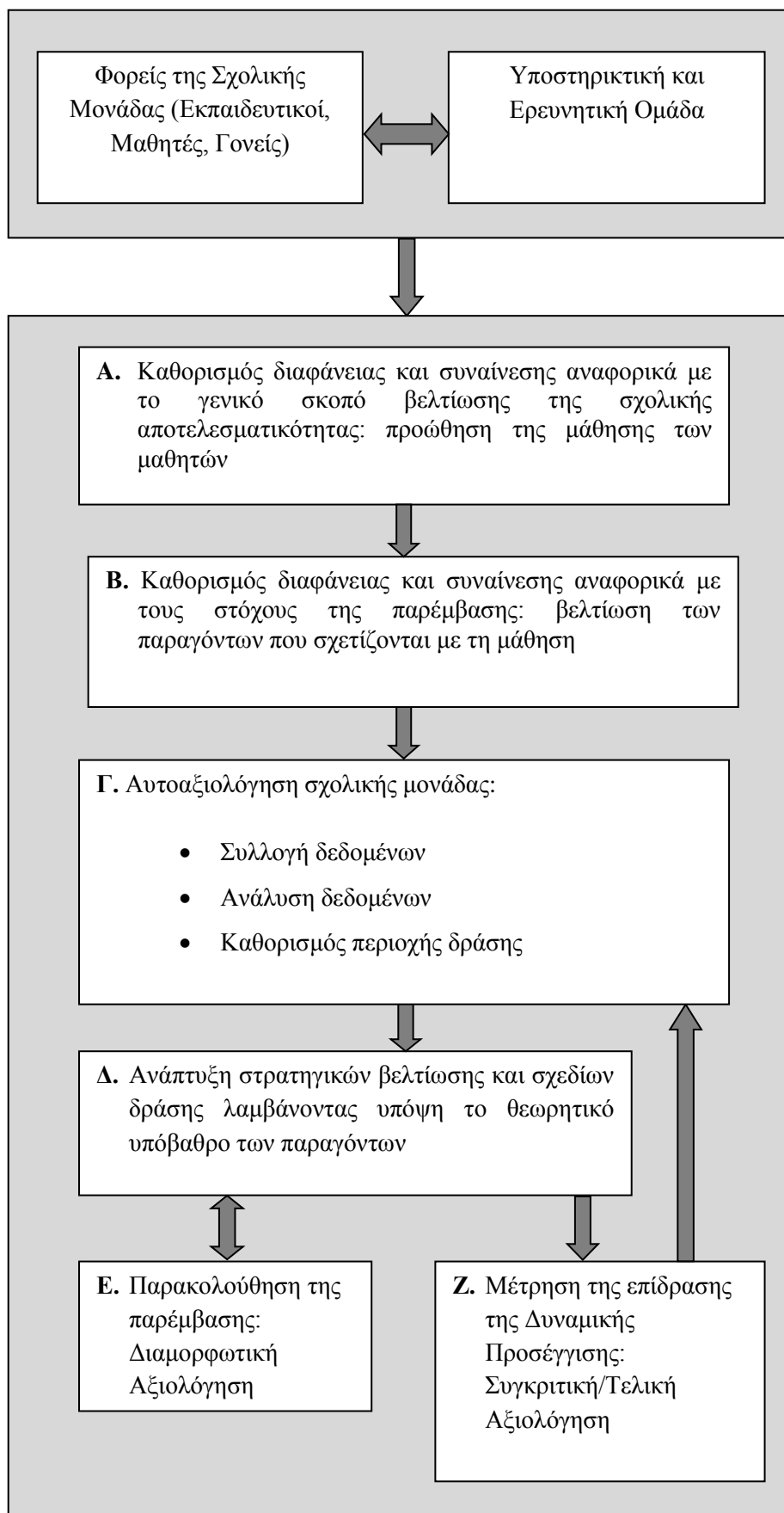
**Μετα-αναλύσεις:**

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

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

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

Το διάγραμμα 3 παρουσιάζει τα κύρια βήματα της δυναμικής προσέγγισης. Επιπρόσθετα, δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου και η ερευνητική ομάδα αναμένεται να συμμετάσχουν ενεργά σε κάθε στάδιο της δυναμικής προσέγγισης. Η ικανότητα τους να εργάζονται από κοινού και να ανταλλάζουν δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες έχει καθοριστική σημασία για την επιτυχία οποιουδήποτε προγράμματος βελτίωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Ενώ ο κύριος στόχος του προγράμματός μας είναι η υλοποίηση ενός σχεδίου βελτίωσης για την προώθηση της ποιότητας στο σχολείο σας, είναι σημαντικό να ακολουθείται κάθε στάδιο της προσέγγισης αυτής.



Διάγραμμα 3. Τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

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

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

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

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

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

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

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

προτεραιότητα. Με τη διεξαγωγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (πίσω στο Στάδιο Γ) θα προσδιοριστεί μια νέα περιοχή που θα αποτελέσει προτεραιότητα και ένα νέο πρόγραμμα βελτίωσης θα αναπτυχθεί και θα εφαρμοστεί. Επομένως, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 3, τα πιο αποτελεσματικά σχολεία πάντα αναζητούν τη βελτίωση της κατάστασης της αποτελεσματικότητάς τους, ανεξάρτητα από το πόσο αποτελεσματικά είναι.

### **Η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση**

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



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

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

#### Έρευνες:

1. Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311.
2. Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2013). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11.
3. Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170.
4. Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastilianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 83-104.
5. 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*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.001>

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

### Κεφάλαιο 3

#### **Η αξιοποίηση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της εκπαιδευτικής και σχολικής αποτελεσματικότητας: Μετατρέποντας την προσέγγιση σε δράσεις**

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

#### **Η αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης για τον εντοπισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των παραγόντων του σχολείου**

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι ένα σημαντικό μέρος της δυναμικής προσέγγισης (βλ. βήμα Γ του Διαγράμματος 3, στο Κεφάλαιο 2). Ως εκ τούτου, υπάρχουν δύο πρωταρχικοί στόχοι κατά την εφαρμογή της: η βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Για αυτό το λόγο, η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται για διαμορφωτικούς σκοπούς. Πρακτικά, δεν αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς που διενεργούν αυτοαξιολόγηση, να συλλέξουν δεδομένα και να οδηγηθούν σε αποτελέσματα τα οποία δείχνουν τι δουλεύει και τι δεν δουλεύει στη τάξη ή στο σχολείο τους, αφού αυτό είναι έργο της εξωτερικής αξιολόγησης. Συνεπώς, το τελικό αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης και των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο ο εντοπισμός των προτεραιοτήτων για βελτίωση, όπως μπορεί να συμβαίνει με τις εξωτερικές αξιολογήσεις των σχολείων (Kyriakides & Campbell, 2004).

Η προσέγγισή μας για τη εκπαιδευτική και σχολική βελτίωση με τη χρήση της δυναμικής προσέγγισης, βασίζεται στην υπόθεση ότι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του σχολείου πρέπει να είναι στοχευμένη και να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους παράγοντες οι οποίοι ξέρουμε μέσω προηγούμενων ερευνών ότι σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η δυναμική προσέγγιση θεωρείται μία πρακτικά και στρατηγικά εστιασμένη προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση. Ως εκ τούτου, δεν επικεντρώνεται σε όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο.

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

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

διευθυντική ομάδα). Για να είναι αποτελεσματική η διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης, πρέπει να υπάρχει εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

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

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μία από τις παραδοχές της αυτοαξιολόγησης ως διαδικασία σε ένα σχολείο είναι ότι «οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους» (βλ. Kyriakides & Campbell, 2004). Η παραδοχή αυτή συνεπάγεται ότι η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του σχολείου ενθαρρύνει τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου να αναστοχαστούν για τις πρακτικές τους και να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να τεθούν εφικτοί στόχοι που συμβάλλουν στη μάθηση. Η δυναμική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τη συγκεκριμένη παραδοχή της αυτοαξιολόγησης, αλλά πηγαίνει και ένα βήμα πιο πέρα και

μας υπενθυμίζει ότι αν και ο αναστοχασμός είναι σημαντικός, δεν μπορεί από μόνος του να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αναγνωρίζουμε ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου χρειάζονται τη στήριξη της ερευνητικής ομάδας για να αναστοχαστούν για τις πρακτικές τους και να εντοπίσουν τρόπους βελτίωσής τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου δεν αναμένεται να τους ενθαρρύνει στο να αναστοχαστούν απλώς για τις πρακτικές τους, αλλά να αναστοχαστούν λαμβάνοντας υπόψη τι εισηγείται η βιβλιογραφία ως καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε πρόκλησης. Σε αυτό το σημείο, οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου αναμένεται να αξιοποιήσουν το ΔΜΕΑ και την ερευνητική ομάδα, ούτως ώστε να αναστοχαστούν για τη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου τους που προωθούν τη μάθηση και ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

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

- A. Ο όρος «σχολική πολιτική» δεν αναφέρεται μόνο στα διάφορα επίσημα έντυπα ή στις επιστολές που απευθύνονται σε διαφορετικά άτομα της σχολικής μονάδας και εξηγούν την πολιτική του σχολείου, αλλά και στις διάφορες δράσεις τις οποίες αναλαμβάνει η διευθυντική ομάδα του σχολείου (εκπαιδευτικοί, βοηθοί διευθυντές και διευθυντής) με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.

Επίσης, είναι σημαντικό η πολιτική να είναι ξεκάθαρη και ιδιαίτερα στα μηνύματα που στέλνονται στους εκπαιδευτικούς και στους άλλους εμπλεκόμενους. Αυτό είναι σημαντικό γιατί παρέχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις σχετικά με το ρόλο που ο κάθε εμπλεκόμενος πρέπει να έχει στην εφαρμογή των διαφόρων πτυχών της σχολικής πολιτικής.

- B. Κατά το *σχεδιασμό των σχεδίων δράσης*, προτείνεται οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου και η ερευνητική ομάδα να λάβουν υπόψη τους τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς για την εφαρμογή της παρέμβασης. Για παράδειγμα, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να επισκέπτονται τις τάξεις των άλλων εκπαιδευτικών με σκοπό να παρατηρήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες διδασκαλίας μπορεί να μην είναι η κατάλληλη πρακτική, εάν αυτό δεν συνηθίζεται να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, πιο προσιτές δράσεις και στρατηγικές, όπως για παράδειγμα η παρουσίαση επιτυχημένων προσεγγίσεων που μπορεί να ακολουθήθηκαν από κάποιους εκπαιδευτικούς σε συνεδρία προσωπικού, μπορεί να έχουν θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Την ίδια στιγμή, πρέπει να διασφαλιστεί ότι οι εμπλεκόμενοι επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν στην εφαρμογή της πολιτικής και ότι το σχολείο είναι σε θέση να παρέχει την υποστήριξη που χρειάζεται για την εφαρμογή της πολιτικής.

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

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

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

### *A) Ποσότητα διδασκαλίας*

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

#### *i. Απουσίες Μαθητών*

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

*Δράσεις για τη μείωση του φαινομένου:* Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει, εάν δεν το κάνουν ήδη, να κρατούν αρχείο για τις απουσίες των μαθητών σε καθημερινή βάση και αν είναι εφικτό, κάποιος από τους φορείς του σχολείου να επαναλάβουν την ευθύνη ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται εξετάζοντας την ύπαρξη γενικών τάσεων για το ποιοι μαθητές απουσιάζουν και πότε. Αν και οι εκπαιδευτικοί συχνά κρατούν αρχείο για τις απουσίες των μαθητών, αυτό συνήθως γίνεται για να εξυπηρετήσει διοικητικούς σκοπούς. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα και να στείλουν μία σύντομη αναφορά στους γονείς, η οποία θα παρουσιάζει πότε εμφανίζεται το φαινόμενο ή ποιες μέρες είναι πιο συχνή η απουσία των μαθητών. Η ανάλυση των δεδομένων μπορεί επίσης να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους φορείς στον καθορισμό



στόχων, οι οποίοι στη συνέχεια θα κοινοποιηθούν στους εμπλεκόμενους φορείς με σκοπό τη μείωση εμφάνισης του φαινομένου. Επιπλέον, εάν τα δεδομένα δείχνουν ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών απουσιάζει συγκεκριμένη(ες) μέρα(ες), η διευθυντική ομάδα μπορεί να διερευνήσει τους λόγους για την τάση αυτή συζητώντας τα ευρήματα με τους μαθητές που απουσιάζουν. Αν για παράδειγμα, εντοπιστεί ότι οι μαθητές απουσιάζουν μαζικά τη μέρα διεξαγωγής της σχολικής εκδρομής τότε είναι πιθανόν ο λόγος να είναι ότι οι μαθητές δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε αυτή. Παρομοίως, εάν ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών απουσιάζει συστηματικά την Παρασκευή, αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι και οι ίδιοι οι γονείς σχεδιάζουν μία εκδρομή σε συνδυασμό με το Σαββατοκύριακο. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να ειδοποιηθούν οι γονείς και να ακολουθήσει συζήτηση μαζί τους κατά την οποία διευκρινίζεται γιατί είναι σημαντικό οι μαθητές να μη χάνουν μαθήματα. Μία άλλη τάση, για παράδειγμα, μπορεί να καταδεικνύει πως οι μαθητές τείνουν να απουσιάζουν από ένα συγκεκριμένο μάθημα. Πάλι όμως, πρέπει να αναζητηθούν οι λόγοι και να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα για μείωση του φαινομένου. Επίσης, μέσα από τα αρχεία μπορούμε να δούμε εάν κάποιοι μαθητές που απουσιάζουν επανειλημμένα ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες (π.χ. είναι αλλόγλωσσοι μαθητές) και να αναζητήσουμε τους λόγους για τους οποίους απουσιάζουν. Ωστόσο, δεν πρέπει να είμαστε αδικαιολόγητα καχύποπτοι πριν συγκεντρώσουμε τις απαραίτητες πληροφορίες. Πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί και να εστιάσουμε την προσοχή μας σε συστηματικές απουσίες με τελικό στόχο πάντα τη μείωση των απουσιών των μαθητών. Τα συμπεράσματα δεν πρέπει να εξάγονται αυθαίρετα, αλλά μετά από συζήτηση και λήψη αρκετών πληροφοριών.

Δεύτερο σημαντικό σημείο είναι η ανακοίνωση της πολιτικής σε γονείς και μαθητές ξεκαθαρίζοντάς τους ότι ο διδακτικός χρόνος δεν πρέπει να μειώνεται και επομένως πρέπει να υπάρχει πολύ σημαντικός λόγος για να απουσιάζουν οι μαθητές από το σχολείο. Επίσης, οι μαθητές οι οποίοι έχασαν μαθήματα ή ολόκληρη την ημέρα δικαιολογημένα (π.χ. λόγω ασθένειας, συμμετοχής σε κάποιο διαγωνισμό ή εκπροσώπησης του σχολείου σε κάποια εκδήλωση) θα πρέπει να προσκομίσουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά στους υπεύθυνους του σχολείου για τις απουσίες. Αυτό αναμένεται να γίνεται εντός συγκεκριμένων χρονικών πλαισίων και εάν είναι απαραίτητο τα δικαιολογητικά να αξιολογούνται και από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, οι μαθητές οι οποίοι

έχασαν μαθήματα ή ολόκληρη την ημέρα χωρίς δικαιολογία πρέπει να προσεγγίζονται προσωπικά (τόσο οι ίδιοι οι μαθητές όσο και οι γονείς τους) και να παίρνονται μέτρα για αποφυγή απουσιών στο μέλλον.

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

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

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

*Αναπλήρωση του χαμένου χρόνου διδασκαλίας:* Σε κάποια σχολεία αναμένεται ότι ο κάθε μαθητής θα ορίσει κάποιους συμμαθητές του που θα είναι υπεύθυνοι να τον ενημερώσουν για το τι πραγματοποιήθηκε την ημέρα που απουσίαζε, καθώς και για την κατ' οίκον εργασία που μπορεί να ανατέθηκε. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με τη διδακτέα ύλη στο σπίτι και οι γονείς του (ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας) μπορούν να τον βοηθήσουν να αναπληρώσει το χαμένο χρόνο. Σε κάποια άλλα σχολεία και ειδικότερα σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές λαμβάνουν λίγη έως καθόλου βοήθεια από το σπίτι (π.χ. μαθητές που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις στο σπίτι), αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να βρουν επιπλέον χρόνο για να ενημερώσουν ή να βοηθήσουν τους μαθητές να καλύψουν τη διδακτέα ύλη που έχασαν λόγω της απουσίας τους. Αυτό μπορεί να γίνει είτε όταν ο μαθητής επιστρέψει στο σχολείο είτε όταν ακόμη απουσιάζει (π.χ. να επισκεφτούν τον μαθητή στο σπίτι για να τον ενημερώσουν για το μάθημα που έχει χάσει). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στείλουν το διδακτέο υλικό της συγκεκριμένης

ημέρας στο μαθητή που απουσιάζει μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενός φίλου του ή ακόμη και μέσω των γονέων του.

## *ii. Απουσίες Εκπαιδευτικών*

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

*Δράσεις για τη μείωση του φαινομένου:* Σχετικά με τις απουσίες των εκπαιδευτικών, η διοικητική ομάδα του σχολείου πρέπει να λάβει υπόψη της το άγχος στο χώρο εργασίας ως ενισχυτικό παράγοντα στις απουσίες ο οποίος μπορεί να προκύψει κυρίως σε σχολεία που αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις. Ο όρος «άγχος των εκπαιδευτικών» αναφέρεται στην περίπτωση «όπου η πίεση προς τον εκπαιδευτικό ξεπερνά τις δυνατότητες αντιμετώπισής του» (INTO, 2003, σελ.1). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση, προσπαθούν να είναι επιτυχημένοι φέρνοντας εις πέρας τις απαιτήσεις της εργασίας τους, νιώθοντας έτσι δημιουργικοί και πλήρεις. Ως εκ τούτου, η συνεχής ικανοποίηση σχετίζεται με την ενθάρρυνση της αυτογνωσίας και της βελτίωσης των εκπαιδευτικών μέσω της εκτίμησης της δουλειάς τους από τους μαθητές και της κοινωνικής στήριξης από τους διευθυντές (Papastylianiou, Kalia, & Polychronopoulos, 2009). Για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτό, μπορεί να διοργανωθεί πρακτική εκπαίδευση με στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς: (1) να λύνουν προβλήματα που προκύπτουν από την οργάνωση των εργασιών στην τάξη, να επιτυγχάνουν και να διατηρούν την πειθαρχία στην τάξη, έτσι ώστε το μάθημά τους να είναι όσο πιο παραγωγικό γίνεται, (2) να λύνουν προβλήματα που προκύπτουν από τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης, εξετάζοντας σε βάθος τα προβλήματα που προκύπτουν από την ψυχολογία της διδασκαλίας και της μάθησης και ιδιαίτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση της διδασκαλίας με τρόπο που να είναι προσιτή σε όλους τους μαθητές (Cole & Walker, 1989).

*Αναπλήρωση του χαμένου χρόνου διδασκαλίας:* Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι γνωρίζουν από προηγουμένως ότι θα απουσιάσουν (π.χ. για την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης)

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

### *iii. Διαχείριση του διδακτικού χρόνου*

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

*Δράσεις για τη μείωση του φαινομένου:* Το σχολείο μπορεί να αναλάβει διάφορες δράσεις για να μειώσει τις διακοπές των μαθημάτων και να διασφαλίσει ότι τα μαθήματα ξεκινούν και τελειώνουν στην ώρα τους. Για παράδειγμα, τα σχολεία μπορούν να έχουν επίσημη πολιτική (η οποία θα κοινοποιηθεί σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς) η οποία να καθορίζει ότι τα μαθήματα δε διακόπτονται από κανένα (π.χ. άλλους εκπαιδευτικούς, βοηθούς διευθυντές, διευθυντές) και για κανένα διοικητικό λόγο (π.χ. για ανακοινώσεις, συλλογή χρημάτων για εκδρομές/φιλανθρωπικές εκδηλώσεις). Οι ώρες έναρξης και λήξης των μαθημάτων μπορούν να ανακοινωθούν σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς ενώ το σχολείο πρέπει να διασφαλίσει ότι τηρούνται αυστηρά τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές ειδικότερα στην επιστροφή τους από κάθε διάλειμμα.

Το σχολείο θα πρέπει να ενημερώσει επίσημα τους γονείς, με ένα ενημερωτικό φυλλάδιο, για την ακριβή ώρα μέχρι την οποία όλοι οι μαθητές θα πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο. Στην ανακοίνωση πρέπει να επεξηγείται ξεκάθαρα στους γονείς πως η έγκαιρη προσέλευση των μαθητών είναι πολύ σημαντική για να μη χάνεται καθόλου διδακτικός χρόνος. Η συνέπεια στην ώρα άφιξης εξυπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους και ευνοεί την ανάπτυξη πολλαπλών δραστηριοτήτων καθώς ο εκπαιδευτικός έχει χρόνο μπροστά του να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του και να δώσει περισσότερο χρόνο στους μαθητές που τον χρειάζονται.

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

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

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

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

#### *iv. Πολιτική για την κατ' οίκον εργασία*

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

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

μελέτης (project) στην οποία χρειάζεται να γίνει αναζήτηση δεδομένων στο διαδίκτυο από τη στιγμή που μια ομάδα μαθητών δε διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι.

- 3) *Το ρόλο των γονιών στην επίβλεψη της κατ' οίκον εργασίας:* Από τους γονείς αναμένεται να ελέγξουν ότι τα παιδιά τους αφιερώνουν χρόνο για την εκπόνηση της κατ' οίκον εργασίας, όχι όμως να λύσουν οι ίδιοι τις ασκήσεις/δραστηριότητες που ανατέθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διοργανώσουν ειδικές συναντήσεις με τους γονείς για να τους ενημερώσει στο πώς μπορούν να επιβλέπουν και να στηρίζουν αποτελεσματικά το παιδί τους στο σπίτι. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο μπορεί να ενθαρρύνει τους γονείς να έχουν συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ενημερώνοντάς τους για τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι μαθητές όταν εργάζονται στην κατ' οίκον εργασία αλλά και για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην ολοκλήρωσή της. Τα σχολεία μπορούν, επίσης, να ετοιμάσουν ένα ημερολόγιο στο οποίο οι γονείς να σημειώνουν πόσο χρόνο χρειάστηκε το παιδί τους για την κατ' οίκον εργασία του κάθε μαθήματος. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν εάν η ποσότητα και το επίπεδο δυσκολίας της κατ' οίκον εργασίας ήταν κατάλληλα. Τέλος, τα σχολεία μπορούν να τονίσουν τη σημασία του χώρου και του χρόνου που χρειάζεται ο μαθητής για την κατ' οίκον εργασία του. Ένα ήσυχο μέρος το απόγευμα μπορεί να είναι η κατάλληλη λύση για να μπορέσει ο μαθητής να διαβάσει την κατ' οίκον εργασία του.
- 4) *Την αξιολόγηση της κατ' οίκον εργασίας και την ανατροφοδότηση που δίνεται στους μαθητές:* Είναι σημαντικό να κρατείται από τον εκπαιδευτικό αρχείο με τους μαθητές που δεν ολοκληρώνουν την κατ' οίκον εργασία τους και να αναζητηθούν οι πιθανοί λόγοι που συμβαίνει αυτό. Στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν μπορούν να παρέχουν στο παιδί τους την απαραίτητη στήριξη για ολοκλήρωση της εργασίας στο σπίτι, τότε θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρει τρόπους στήριξης του μαθητή αυτού (ολοκλήρωση μέρους της εργασίας στο σχολείο ή παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένα μαθήματα).

## ***B) Παροχή ευκαιριών μάθησης***

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

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

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



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

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

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

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

*ii. Σχολική πολιτική για το βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό*

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

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

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

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

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

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

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

### ***Γ) Ποιότητα διδασκαλίας***

Η πολιτική του σχολείου για την ποιότητα διδασκαλίας αναφέρεται στους οκτώ παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης (βλέπε κεφάλαιο 2). Κατά την ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής για τη βελτίωση της διδασκαλίας, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στους οκτώ αυτούς παράγοντες, αφού φάνηκε ότι σχετίζονται θετικά με την πρόοδο στα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2015). Για παράδειγμα, εάν κάποιος εκπαιδευτικός δεν έχει αναπτύξει τις ικανότητές του για τη σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου ή δεν μπορεί να επιλύσει αποτελεσματικά προβλήματα απειθαρχίας, τότε κατά τη διάρκεια διδασκαλίας θα έρθει αντιμέτωπος με προβλήματα πειθαρχίας και ως αποτέλεσμα ο διδακτικός χρόνος θα μειωθεί. Αντιθέτως, εάν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα

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

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

Αρχικά, εισηγούμαστε οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν τις αρνητικές πτυχές του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών, λόγω των αρνητικών επιπτώσεων που πιθανόν να έχει σε

μαθητές που δεν αποδίδουν τόσο καλά. Αυτά τα συναισθήματα είναι πιθανόν να δημιουργήσουν στους μαθητές αισθήματα ματαιώσης αλλά και αρνητικές στάσεις προς τη μάθηση.

Ο διευθυντής μπορεί να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς σε θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών–εκπαιδευτικών και να τους κινητοποιήσει στην ενεργό προώθηση αυτών των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναθέσουν στους μαθητές συνεργατικές δραστηριότητες όπου μπορούν να δουλέψουν σε μικρές ομάδες προσπαθώντας να επιτύχουν κοινούς στόχους. Τέτοιου είδους στρατηγικές μπορούν να συμβάλουν στο κοινό καλό μέσα από την ένταξη μαθητών από κοινωνικές μειονότητες, αλλά και την ένταξη νεοεισερχόμενων μαθητών και μαθητών διαφόρων εθνικοτήτων. Εάν οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχύσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών τους, μπορούν να δημιουργήσουν εμπειρίες συνεργατικής μάθησης στην τάξη τους. Τέτοιες εμπειρίες, μπορούν να ενισχύσουν τη δέσμευση των μαθητών στο:

- α) να συμβάλλουν στην ευημερία των άλλων μαθητών, β) να αποδέχονται την ευθύνη της συμβολής στο έργο των συνεργατών τους, γ) να σέβονται τις προσπάθειες των άλλων, δ) να συμπεριφέρονται με εντιμότητα, συμπόνια και εκτίμηση στη διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, επίσης, να διαχειρίζονται την τάξη τους εστιάζοντας στην προώθηση αμοιβαίων στόχων που απαιτούν αυτορρύθμιση και παραγωγικές αλληλεπιδράσεις.

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

Αξίζει να σημειωθεί, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρωθούν ιδιαίτερα στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη δόμηση και στην εφαρμογή. Η δόμηση του μαθήματος, όπως για παράδειγμα η έναρξη του μαθήματος με μια γενική επισκόπηση, η σύντομη περιγραφή του περιεχομένου που θα καλυφθεί, η ανάδειξη των μεταβάσεων από το ένα μέρος του μαθήματος στο άλλο, η εστίαση στα

κύρια σημεία του μαθήματος, όπως και η επανάληψη των κύριων σημείων στο τέλος του μαθήματος, ενισχύουν τη μάθηση και βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα κύρια σημεία του μαθήματος/ενότητας αλλά και το πώς αυτά σχετίζονται με προηγούμενα μαθήματα/ενότητες. Παρ' όλα αυτά, ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να διαφοροποιεί τις δραστηριότητές του. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προσαρμόσουν την προσέγγισή τους στη διδασκαλία, ούτως ώστε να δίνονται ξεκάθαρες οδηγίες για το τι χρειάζεται να γίνει σε κάθε στάδιο του μαθήματος και να παρέχεται συνεχώς ανατροφοδότηση στους λιγότερο ικανούς μαθητές.

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την «καθιστική εργασία (seatwork)», ή τις δραστηριότητες σε μικρές ομάδες αφού παρέχουν τις αναγκαίες ευκαιρίες για εξάσκηση και εφαρμογή. Η εφαρμογή/εμπέδωση συνδέεται με την προσέγγιση της άμεσης διδασκαλίας, η οποία τονίζει την ανάγκη για άμεση εξάσκηση σε θέματα που διδαχτήκαν στο μάθημα καθώς και για την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για εφαρμογή/εμπέδωση στους μαθητές που το έχουν ανάγκη (π.χ. μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση). Επίσης, αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν, να επιβλέπουν και να δίνουν διορθωτική ανατροφοδότηση σε όλους τους μαθητές κατά την διάρκεια των εμπεδωτικών δραστηριοτήτων. Ως εκ τούτου, όταν οι μαθητές αφήνονται να εργαστούν ανεξάρτητα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κινείται στην τάξη για να ελέγχει την πρόοδο τους και να τους παρέχει υποστήριξη και ανατροφοδότηση. Παρ' όλα αυτά, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αναμένεται να ενθαρρύνουν πιο συχνά τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων για τις προσπάθειές τους και να τους επαινούν για τις επιτυχίες τους. Επιπλέον, οι εμπεδωτικές δραστηριότητες μπορούν να χωρίζονται σε μικρότερα μέρη.

Η υποβολή ερωτήσεων είναι, επίσης, ένα σημαντικό κομμάτι της αποτελεσματικής διδασκαλίας, κυρίως στις τάξεις με μαθητές από διάφορες εθνικότητες. Οι Muijs και Reynolds (2000) αναφέρουν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί υποβάλλουν πολλές ερωτήσεις και επιχειρούν να εμπλέξουν τους μαθητές σε συζήτηση. Όμως, η δυσκολία των ερωτήσεων αναμένεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το συγκεκριμένο δεδομένου ότι το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κατάλληλη δυσκολία που πρέπει να έχει μία ερώτηση. Για παράδειγμα, η διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων απαιτεί αρκετή εξάσκηση και κατά συνέπεια

χρειάζεται συχνή και γρήγορη ανασκόπηση κατά την οποία οι περισσότερες ερωτήσεις απαντούνται άμεσα και σωστά. Από την άλλη, κατά τη διδασκαλία σύνθετου γνωστικού περιεχομένου ή όταν οι μαθητές προσπαθούν να γενικεύσουν, να αξιολογήσουν ή να εφαρμόσουν τη γνώση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποβάλλει ερωτήσεις στις οποίες λίγοι μαθητές μπορούν να απαντήσουν σωστά ή ερωτήσεις για τις οποίες δεν υπάρχει μια μοναδική απάντηση. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, πρέπει να παρέχουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές χαμηλών επιδόσεων για να σκεφτούν την απάντηση και να κάνουν συνδυασμό ερωτήσεων που απαιτούν ανάκληση γνώσεων (αναμένεται μια συγκεκριμένη απάντηση από τους μαθητές) και ερωτήσεων διαδικασίας (οι μαθητές αναμένεται να δώσουν εξηγήσεις). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να υποβάλλουν ερωτήσεις σε συγκεκριμένους μαθητές ή να ζητούν την απάντηση από συγκεκριμένους μαθητές (π.χ. από τους εσωστρεφείς). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους, τους στόχους του μαθήματος για κάθε επίπεδο μαθητή όταν υποβάλλουν ερωτήσεις. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιες φορές να ξεκινήσουν με ερωτήσεις υψηλού επιπέδου και στη συνέχεια να προχωρήσουν με αρκετές συμπληρωματικές ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, αφού αυτό φάνηκε ότι είναι μια κατάλληλη προσέγγιση για κάποιους στόχους (π.χ. να ζητείται από τους μαθητές να εισηγηθούν την εφαρμογή μιας ιδέας και στη συνέχεια να προβούν σε λεπτομέρειες). Ένας διαφορετικός στόχος (π.χ. η ενθάρρυνση των μαθητών να εντοπίσουν συγκεκριμένα γεγονότα και να εξάγουν συμπεράσματα για αυτά) μπορεί να απαιτεί μια σειρά ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου (να εστιάσουν σε πραγματικά γεγονότα) τις οποίες να ακολουθήσουν μία σειρά ερωτήσεων υψηλού επιπέδου.

Η αξιολόγηση του μαθητή πρέπει αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας. Ειδικότερα, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα σε όλα τα επίπεδα, κυρίως σε αυτό της τάξης (De Jong et al., 2004). Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν τις ανάγκες των μαθητών αλλά και να αξιολογούν τις διδακτικές τους πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για να εντοπίσουν τις ανάγκες των μαθητών και/ή διάφορους τρόπους για να παρέχουν ανατροφοδότηση σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη το υπόβαθρο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους. Είναι, επίσης, σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη



τους ότι οι απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση διαφέρουν ανάλογα με το υπόβαθρό τους, ενώ αυτή η διαφοροποίηση στις απόψεις πιθανόν να εξηγεί και τη διαφοροποίηση στη επίδοσή τους. Επιπρόσθετα, αξιολογήσεις ικανότητας και επίδοσης που δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην υψηλή επίδοση, πιθανόν να οδηγούν σε λανθασμένες εκτιμήσεις για τους μαθητές αυτούς. Η αρχική αξιολόγηση αποτελεί σημαντική πτυχή της αξιολόγησης του μαθητή, για τον εντοπισμό των ικανοτήτων και των αναγκών του κάθε μαθητή. Η συνεχής και τελική αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιούνται χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία αξιολόγησης και τα αποτελέσματά τους πρέπει να κοινοποιούνται στους γονείς και στους μαθητές, ξεκαθαρίζοντάς τους ποιες είναι οι περιοχές που χρήζουν βελτίωσης.

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

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η σχολική πολιτική για την ποιότητα της διδασκαλίας, ανακοινώνεται με σαφήνεια στους εκπαιδευτικούς (είτε περιγράφεται σε αρχεία ή τοποθετείται σε πινακίδες). Η πολιτική μπορεί να αναφέρεται σε παράγοντες γενικών διδακτικών δεξιοτήτων ενώ πρέπει να παρέχεται στήριξη, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ότι κάθε εκπαιδευτικός θα βελτιώσει τις δεξιότητές του. Η έρευνα υποστηρίζει ξεκάθαρα ότι η πολιτική του σχολείου για την ποιότητα της διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (σε σχέση με την ποιότητα) εάν αυτή εφαρμόζεται με συνέπεια από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους και εάν συζητείται και αξιολογείται κατά τις συνεδρίες προσωπικού.

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

Σε αυτό το μέρος, παρουσιάζονται εισηγήσεις σχετικά με τη πτυχή του δεύτερου παράγοντα, η οποία αφορούν στην πολιτική του σχολείου σε σχέση με το περιβάλλον μάθησης καθώς και δράσεις για τη

βελτίωσή του (βλ. Κεφάλαιο 2). Στο πρόγραμμα αυτό εστιάζουμε στην πτυχή του παράγοντα αυτού που αφορά: *στις αλληλεπιδράσεις και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.*

### *Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών*

Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση τόσο των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσο και της καθημερινής τους πρακτικής. Επομένως, αυτός ο παράγοντας επιδρά θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (γνωστικά και συναισθηματικά). Σε αποτελεσματικά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν σε θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία με σκοπό να δημιουργηθεί ένα επαγγελματικό περιβάλλον το οποίο να προωθεί τη γνώση και τη μάθηση των μαθητών και επομένως να οδηγεί στην επίτευξη των γνωστικών και συναισθηματικών στόχων της μάθησης. Εφόσον τα αποτελεσματικά σχολεία είναι αυτά που καταφέρνουν να μειώσουν τις αρχικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας μπορούν να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν ιδέες και πρακτικές για το πώς να μειώσουν τις διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων των μαθητών.

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

Προκειμένου να ενθαρρυνθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, κατά την ανάπτυξη του ωρολογίου προγράμματος, θα πρέπει να δίνεται προσοχή στην παροχή *κοινών μη διδακτικών*

*ωρών* σε ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίες θα παρέχουν τη δυνατότητα για τέτοιες αλληλεπιδράσεις. Η συνεργασία μπορεί να αφορά σε θέματα όπως στο βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, τη χρήση συγκεκριμένων διδακτικών βοηθημάτων/φυλλαδίων/υλικών για την παράδοση μια πτυχής του αναλυτικού προγράμματος ή το σχεδιασμό ενός κοινού εργαλείου αξιολόγησης.

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

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

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών, μπορεί επίσης να εμπλουτιστεί μέσα από μία στοχευμένη επιμόρφωση για τη συνεργασία σε ομάδες. Για να αναπτυχθεί μια αποτελεσματική ομάδα, θα μπορούσε να οργανωθεί ένα σεμινάριο που θα περιλαμβάνει βιωματικές ασκήσεις για τη δημιουργία ομάδας. Το σχολείο μπορεί να μεριμνήσει για τη διοργάνωση εργαστηρίων ή/και σεμιναρίων που θα στηρίξουν και θα ενθαρρύνουν κάθε μέλος της ομάδας να αναστοχαστεί και να αναγνωρίσει τη σημασία της διαφορετικότητας, να αναγνωρίσει τη συνεισφορά των άλλων, συμβάλλοντας έτσι στην

επίλυση πιθανών συγκρούσεων. Επίσης, η συνεργασία σε ομάδες μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να ενισχυθεί με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συμβουλευτικές ομάδες για τη διδασκαλία. Αυτές οι ομάδες (οι οποίες ασχολούνται με μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών που οι μαθησιακές τους δυσκολίες έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολες για το σύμβουλο και το συμβουλευόμενο), μπορεί να ηγούνται από ένα αρχηγό (συνήθως ένα σχολικό/εκπαιδευτικό ψυχολόγο) με τη συμμετοχή εκπροσώπων από όλους του εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου.

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

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

### **Έλεγχος της υλοποίησης της παρέμβασης και των σχεδίων δράσης**

Η αξιολόγηση του σχολείου και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Kyriakides et al., 2010· Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks, & Doornekamp, 2005). Συγκεκριμένα, τα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να αναπτύσσουν συνεχείς μηχανισμούς αξιολόγησης οι οποίοι να μετρούν τα αποτελέσματα των στρατηγικών και των δράσεων τους στη μάθηση και να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα (για διαμορφωτικούς παρά συγκριτικούς σκοπούς) προσβλέποντας στην περαιτέρω βελτίωση των δράσεων και στρατηγικών τους για τη διδασκαλία και το περιβάλλον

μάθησης της τάξης και του σχολείου. Στην πραγματικότητα, η ανάπτυξη μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης σε επίπεδο τάξης και σχολείου θα βοηθήσει τους εμπλεκόμενους φορείς στην αναγνώριση προτεραιοτήτων για βελτίωση. Επίσης, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί και τα αποτελεσματικά σχολεία αξιολογούν την επίδραση των στρατηγικών και των δράσεων που έχουν αναπτύξει και αναγνωρίζουν τα λάθη που έγιναν (βλέπε στάδιο E του Διαγράμματος 3 στο Κεφάλαιο 2). Με αυτό τον τρόπο μπορούν να καθορίζουν νέες δράσεις και στρατηγικές και να αναπροσαρμόζουν και να επανασχεδιάζουν τα σχέδια δράσης για βελτίωση.

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

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

Παράλληλα, θα πρέπει να αξιολογηθεί και η ποιότητα των εργαλείων συγκέντρωσης δεδομένων (δηλ., ερωτηματολόγια, έντυπα παρατήρησης). Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην εξέταση της εγκυρότητας (ο βαθμός στον οποίο ένα όργανο μέτρησης ή τεστ μετρά επακριβώς αυτό

που έπρεπε να μετρήσει) αυτών των εργαλείων. Προφανώς, δεν αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία να χρησιμοποιούν στατιστικές τεχνικές υψηλού επιπέδου για τον έλεγχο της εγκυρότητας των οργάνων αξιολόγησής τους. Αυτό το οποίο προτείνεται είναι η αξιοποίηση της τριγωνοποίησης (δηλ. ο βαθμός στον οποίο διαφορετικά μέσα αξιολόγησης παρέχουν παρόμοια δεδομένα).

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

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

Σε όλα τα στάδια και ιδιαίτερα κατά την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, τα μέλη της ερευνητικής μας ομάδας θα κληθούν να στηρίξουν την προσπάθειά σας για την ανάπτυξη των

σχεδίων δράσης. Δεδομένου ότι οι αποφάσεις σχετικά με τον έλεγχο της εφαρμογής θα πρέπει να ληφθούν εκ των προτέρων, στον Πίνακα 3, μπορείτε να βρείτε ένα δείγμα ενός σχεδίου δράσης που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να σας βοηθήσει να αναπτύξετε, να εφαρμόσετε και να αξιολογήσετε τις στρατηγικές που θα λάβουν χώρα στη τάξη και στο σχολείο σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τη δομή του δείγματος που δίδεται ή είστε ελεύθεροι να επιλέξετε οποιοδήποτε άλλο τρόπο για την τήρηση των αρχείων των δραστηριοτήτων σας, αλλά σας παρακαλούμε όπως ανεξάρτητα από το είδος του αρχείου που θα κρατήσετε να συμπεριλάβετε τους βασικούς τίτλους του παραδείγματος.

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

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

Ακόμη, κατά το σχεδιασμό της πολιτικής του σχολείου σας και των δράσεων σας, θα πρέπει να κρατήσετε μια ισορροπία μεταξύ των πολύ γενικών και των πολύ συγκεκριμένων δράσεων. Γενικές οδηγίες προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς μπορούν να τους βοηθήσουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά όταν το πρόβλημα είναι σοβαρό και δεν είναι έτοιμοι να το αντιμετωπίσουν πρέπει να είμαστε πιο συγκεκριμένοι σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν για να λύσουν το πρόβλημα. Οι δραστηριότητες, οι δράσεις και οι στρατηγικές που σχεδιάζονται δεν πρέπει να είναι πάντα είτε πολύ συγκεκριμένες είτε πολύ γενικές, αλλά μερικές φορές πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς να σχεδιάζουν δικές τους δράσεις, ενώ κάποιες άλλες φορές πρέπει να δίνονται συγκεκριμένες εισηγήσεις αντιμετώπισης, κυρίως όταν το πρόβλημα είναι σοβαρό (διάσταση εστίασης).



Πίνακας 3. Δείγμα σχεδίου δράσης σχολείων για ανάπτυξη στρατηγικών προώθησης της ποιότητας

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

Επιπρόσθετα, πρέπει να λειτουργείτε με ευελιξία και να αναπροσαρμόζετε τις δράσεις σας σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε μαθητή/εκπαιδευτικού και του κάθε εμπλεκομένου. Συνεπώς, οι δραστηριότητες δεν είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς ή όλους τους μαθητές. Αναμένεται πως η προσαρμογή στις συγκεκριμένες ανάγκες καθενός από τους εμπλεκομένους του σχολείου, θα αυξήσει την επιτυχή εφαρμογή των στρατηγικών και των δράσεών σας για την προώθηση της ποιότητας στη τάξη και στο σχολείο σας (*διάσταση της διαφοροποίησης*).

Τέλος, κατά τον έλεγχο της εφαρμογής της παρέμβασής σας, είναι πολύ πιθανό να εντοπίσετε πρακτικές δυσκολίες και πιθανόν αδυναμίες στα σχέδια δράσης σας. Για να επιτύχετε τους στόχους σας είναι σημαντικό να ληφθούν άμεσα μέτρα για τη βελτίωση και τον επαναπροσδιορισμό των σχεδίων δράσης σας. Θα ανακαλύψετε ότι σε αρκετές περιπτώσεις πρέπει να αλλάξετε τα πλάνα σας ακόμα και τέσσερις φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τα αρχικά σχέδια δράσης ήταν ανεπαρκή, αλλά απλώς ότι δεν ήταν κατάλληλα για μεγάλες χρονικές περιόδους. Αντιθέτως, θα πρέπει να εκπλαγούμε όταν δούμε πως ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης το οποίο αναπτύχθηκε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, παραμένει το ίδιο για μεγάλες χρονικές περιόδους. Αυτό μπορεί να είναι και ένδειξη πως το σύστημα ελέγχου δεν σας παρέχει έγκυρα δεδομένα (π.χ. όλοι επιθυμούν να σας ευχαριστήσουν δηλώνοντας ότι όλες οι δράσεις υλοποιούνται επαρκώς και υπάρχει μεγάλη πρόοδος). Η αλλαγή των σχεδίων δράσης σας στην πορεία του χρόνου θα συνεισφέρει στην επίτευξη των στόχων σας και στη μείωση της πιθανότητας να ανακαλύψετε στο τέλος της σχολικής χρονιάς ότι δεν έγινε οποιαδήποτε πρόοδος είτε γιατί τα σχέδια δράσης σας δεν υλοποιήθηκαν κατάλληλα είτε γιατί τελικώς δεν συνέβαλαν στην προώθηση της ποιότητας. Η πιο πάνω διαδικασία καταδεικνύει τη σημασία της συνυπευθυνότητας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην ανάπτυξη και υλοποίηση στρατηγικών και δράσεων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου σας. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η ενεργός εμπλοκή τους είναι παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της παρέμβασης. Επομένως, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η επιτυχής υλοποίηση αυτού του ερευνητικού προγράμματος εξαρτάται από την *ενεργό συμμετοχή των*

εκπαιδευτικών και τη συνεισφορά τους στην ανάπτυξη των σχεδίων δράσης με τη αξιοποίηση των γνώσεων και της εμπειρίας τους.

### **Κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν από το εγχειρίδιο**

Σε αυτό το εγχειρίδιο έχουμε περιγράψει το θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματός μας και παρουσιάσει τις κύριες φάσεις του (Κεφάλαιο 1). Στη συνέχεια, σας δώσαμε μια γενική εικόνα της δυναμικής θεωρίας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα η οποία θα χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή ενός προγράμματος επαγγελματικής επιμόρφωσης σε σχολική βάση με σκοπό να αναζητηθούν τρόποι για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Πέραν από την περιγραφή των κύριων παραδοχών και των παραγόντων του ΔΜΕΑ, τονίζεται ότι υπάρχουν επαρκή στοιχεία που υποστηρίζουν την εγκυρότητα του μοντέλου. Σε αυτό το εγχειρίδιο, υποστηρίχτηκε επίσης, ότι το ΔΜΕΑ μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Έτσι, προτείνεται μια ερευνητικά τεκμηριωμένη και θεωρητικά θεμελιωμένη προσέγγιση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και του σχολείου (Δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας) (βλ. Κεφάλαιο 2). Τέλος, στο Κεφάλαιο 3, παρουσιάσαμε πρακτικές εισηγήσεις σχετικά με το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η δυναμική προσέγγιση στις τάξεις και στα σχολεία. Συγκεκριμένα, παρείχαμε κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία για το πώς να δημιουργήσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης, να προσδιορίζουν τις προτεραιότητες βελτίωσής τους και τους παρείχαμε κατευθυντήριες γραμμές για το πώς να αναπτύξουν στρατηγικές και δράσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προτεραιοτήτων βελτίωσης, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας και να προάγεται η μάθηση. Ελπίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο σας θα κάνει χρήση αυτών των κατευθυντήριων γραμμών για να βελτιώσει τη λειτουργία των παραγόντων που θα επιλέξει, έτσι ώστε να ενισχύσει την πρόοδο των μαθητών (ποιότητα). Πέραν από τη συμβολή στη θεωρία και στην έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση, που αποτελεί την κύρια εστίασή μας, ελπίζουμε ότι η δυναμική προσέγγιση που παρουσιάσαμε θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και να βελτιώσει τις πολιτικές και τις δράσεις για τη διδασκαλία και το σχολικό περιβάλλον μάθησης, μέσα από τη συμμετοχή σας σε αυτό το πρόγραμμα επαγγελματικής επιμόρφωσης.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, L.W., Evertson, C.M., & Brophy, J.E. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *The Elementary School Journal*, 79(4) 193-223.
- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311.
- Aparicio, J.J. & Moneo M.R. (2005). Constructivism, the so-called semantic learning theories, and situated cognition versus the psychological learning theories. *Spanish Journal of Psychology*, 8 (2), 180-198.
- Askew, M. & William, D. (1995). *Recent Research in Mathematics Education 5-16*. London: Office for Standards in Education, 53.
- Azigwe, J.B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Creemers, B.P.M. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 51, 51-61.
- Bennett, N., Desforges, C., Cockburn, A., & Wilkenson, B. (1981). *The quality of pupil learning experiences* (Interim report). Lancaster, England: University of Lancaster, Centre for Educational Research and Development.
- 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.
- Borich, G. D. (1992) (2<sup>nd</sup> Ed). *Effective teaching methods*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Brophy, J. (1986). Teacher influence on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed, pp. 328–375). New York: MacMillan.
- Brophy, J., & Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: a developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Case R. (1993). Theories of learning and theories of development. *Educational Psychologist*, 28(3), 219-233.

- Cazden, C. B. (1986). Classroom Discourse. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 432-463). New York: MacMillan.
- 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*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.001>
- Choi, J. I., & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design. *Educational Technology Research and Development*, 43(2), 53–69.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11.
- Cousins J.B., & Earl L.M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397–418.
- Cole, M., & Walker, S. (1989). *Teaching and Stress*. Philadelphia: Open University Press.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing learning and instruction* (pp. 453–495). Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2005). Establishing links between Educational Effectiveness Research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness. *Paper presented at the 86<sup>th</sup> Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010a). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409–427.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010b). Using the dynamic model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29, 5–23.

- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing and using theoretical models of educational effectiveness for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 102-119.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London and New York: Routledge.
- 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.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1): <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10 (3), 249-266.
- De Jong, R., Westerhof, K.J., & Kruiter, J.H., (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: A multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 3–31.
- Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170.
- Delandshere, G. (2002). Assessment as inquiry. *Teachers College Record*, 104 (7), 1461-1484.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, (3-4), 407–442.
- Dowson, M. & McInerney, D.M. (2003). What do students say about motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 91-113.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, Third Edition* (pp. 392-431). New York: Macmillan.

- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91 (3), 347-360.
- Dunne, R. & Wragg, E.R. (1994). *Effective Teaching*, London: Routledge.
- Emmer, E.T. & Everston, C.M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 38(4), 342-347.
- Emmer E.T., Evertson C.M., Anderson L.M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Emmer E.T. & Stough, L.M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Evertson, C. M., Anderson, C., Anderson, L., & Brophy, J. (1980). Relationships between classroom behaviour and student outcomes in junior high math and English classes. *American Educational Research Journal*, 17, 43-60.
- Evertson C.M. & Harris A.H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78.
- Fitz-Gibbon, C.T. (1996). *Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness*. London: Cassell-Continuum.
- Fraser, B.J. (1991). Two Decades of Classroom Environment Research. In B.J. Fraser & H.J. Walberg (Eds.) *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*, (pp. 3-29). Oxford: Pergamon.
- Gijbels, D., Van de Wattering, G., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2006). New learning environments and constructivism: The students' perspective. *Instructional Science*, 34 (3), 213-226.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 2011.
- Heck, R.H., & Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: a regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 377-408.

- Heck, R.A. & Marcoulides, G.A. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 76–106.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H., & Gray, J.M. (2010). Institutional contexts and international performances in schooling: Comparing patterns and trends over time in international surveys. *European Journal of Education*, 45(1), 153-173.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluating for school development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for real*. London: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2002). *The past, present and future of school improvement*. London: DfES.
- Hoy, W. K., Tater, J. C., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- INTO (2003). Managing Teacher Stress - INTO Guidance. Retrieved, September 29<sup>th</sup>, 2015 from <http://www.into.ie/NI/Teachers/TeacherHealthandWellbeing/ManagingTeacherStress/26.ManagingTeacherStress.pdf>
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1993). Cooperative learning and classroom and school climate. In B.J. Fraser and H.J. Walberg (Eds.) *Educational Environments: Evaluation, Amendments and Consequences*, (pp. 55 – 75). Oxford: Pergamon.
- Kosir, K. (2005). The influence of teacher's classroom management style on pupils' self-regulative behaviour. *Studia Psychologica*, 47(2), 119-143.
- Kraiger, K., Ford, J.K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), 311-328.
- Krasne, S., Wimmers, P.F., Relan, A., & Drake, T.A. (2006). Differential effects of two types of formative assessment in predicting performance of first-year medical students. *Advances in Health Sciences Education*, 11 (2): 155-171.
- Kyriakides, L. (2004). Investigating Validity from Teachers' Perspective through their engagement in Large-Scale Assessment: the Emergent Literacy Baseline Assessment Project. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11 (2), 143-165.



- Kyriakides, L. (2005a). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103–152.
- Kyriakides, L. (2005b). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281–298.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and Differentiated Models of Educational Effectiveness: Implications for the Improvement of Educational Practice. In T. Townsend (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 41–56). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Kyriakides, L., Archambault, I., & Janosz, M. (2013). Searching for stages of effective teaching: a study testing the validity of the dynamic model in Canada. *Journal of Classroom Interaction*, 48(2), 11-24.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23–36.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291-325.
- Kyriakides, L., Charalambous, C., Philippou, G., & Campbell, R.J. (2006). Illuminating reform evaluation studies through incorporating teacher effectiveness research: a case study in Mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 3-32.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C.Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), 61-86.

- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2011). Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(4), 237-254.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 83-104.
- Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher Effectiveness in Physical Education. *British Educational Research Journal*, 34(6), 807–838.
- Leinhardt, G., Weidman, C., & Hammond, K.M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 17 (2), 135-176.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for SSE*. London: Routledge.
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in Problem Solving*. New York: Cambridge University Press.
- Marzano R.J., & Marzano J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61 (1): 6-13.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of a European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 53–71.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273–303.

- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. Available in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., & Bren, M. (2014). Teacher Behavior and Student Outcomes: Results of a European Study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 73-93.
- Papastylianou D., Kaila M., & Polychronopoulos, M. (2009) Teachers' Burnout, Depression, Role Conflict –Ambiguity. *Journal (of) Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314.
- Paris S.G. & Paris A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 36(2), 89-101.
- Redfield, D., & Rousseau, E. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 237-245.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W., & Miller, T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 240-257.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 20(1), 123-129.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31–38.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.

- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning and validating the supervision framework*. Enschede/Kiel: University of Twente, Department of Educational Organisational and Management.
- Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessment. *Educational Leadership*, 46 (2), 4-8.
- Simons, R.J., van der Linden, J., & Duffy, T. (2000). New Learning: Three ways to Learn in a New Balance. In R.J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds) *New Learning* (pp. 1-20). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student-achievement. *Psychological Bulletin*, 94 (3), 429-445.
- Slavin R.E., & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal Of Social Issues*, 55 (4): 647-663.
- Spillane, J.P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), 383-397.
- Stenmark, J.K. (1992). *Mathematics Assessment: Myths, Models, Good Questions and Practical Suggestions*. Reston, Virginia, NCTM.
- Torres, R.T., & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387-395.
- Vermunt, J. & Vershaffel, L. (2000). Process-Oriented Teaching. In R.J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds) *New Learning* (pp. 209-225). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Visscher, A.J., & Coe, R. (2002). *School Improvement through Performance Feedback*. Rotterdam: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wilks, R. (1996). Classroom management in primary schools: A review of the literature. *Behaviour Change* 13 (1), 20-32 1996.
- Willis, D. (1993). Learning and assessment - exposing the inconsistencies of theory and practice. *Oxford Review of Education*, 19 (3), 383-402.

Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behaviour in the classroom. In Fraser, B.J. & Walberg, H.J. (Eds). *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences* (pp.141-161). Oxford: Pergamon.

### **Επιπρόσθετο Βοηθητικό Υλικό**

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

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

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

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

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



Co-funded by the Lifelong Learning Programme of the European Union  
538992-LLP-1-2013-1-RS-COMENIUS-CMP

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.