

Αναζητώντας τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Βασιλική Πολυμεροπούλου¹, Αγγελική Λαζαρίδου²

*¹Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής
Αξιολόγησης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

*²Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Περίληψη

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με εστίαση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας της γ' γυμνασίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 697 μαθητές/τριες γ' γυμνασίου και 21 εκπαιδευτικοί. Στους μαθητές χορηγήθηκαν δυο γνωστικά δοκίμια, ένα στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ένα στο τέλος, ενώ πραγματοποιήθηκαν 79 παρατηρήσεις διδασκαλίας με τη αξιοποίηση τριών εντύπων αξιολόγησης και ενός ερωτηματολογίου των μαθητών. Αξιοποιώντας πολυεπίπεδες αναλύσεις προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία έδειξαν ότι το δυναμικό μοντέλο είναι ικανό να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ αναδείχθηκε ως αναγκαιότητα η σύνδεση της αξιολόγησής τους με την βελτίωσή τους μέσω στοχευμένης και διαφοροποιημένης επιμόρφωσης, εστιάζοντας τόσο στους παράγοντες του δυναμικού μοντέλου όσο και στις διαστάσεις που το απαρτίζουν.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, δυναμική διάσταση της αποτελεσματικότητας, πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης, ποιότητα διδασκαλίας

Abstract

The main aim of this research has been to investigate the effectiveness of secondary school teachers. For this purpose, the dynamic model of educational effectiveness was used, focusing on the subject of the Modern Greek language at the third grade of lower secondary school. The research involved 697 students and 21 teachers. Students were given two cognitive essays, one at the beginning of the school year 2016 and one at the end, while 79 teaching observations were conducted using three assessment forms and one student questionnaire. The results, which were obtained by fully utilizing multilevel analyses, showed that the dynamic model can evaluate the effectiveness of the sample of teachers, while it became necessary to link their evaluation with their improvement through focused and differentiated training, giving attention towards both dynamic model factors and the dimensions it is consisted of.

Keywords: Educational effectiveness, Dynamic dimension of effectiveness, multilevel models of analysis, quality of teaching.

Εισαγωγή

Στη διαδρομή της έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (Ε.Α.), κυριότερος παράγοντας βελτίωσης του μαθητικού δυναμικού έχει αναδειχθεί ότι είναι ο εκπαιδευτικός. Πλείστες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτός συνιστά τον θεμέλιο λίθο των εκπαιδευτικών συστημάτων, και έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες καθορισμού των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Kyriakides, Campell & Gagatsis, 2000·Kyriakides & Creemers, 2009). Η επίδρασή του μάλιστα υπερβαίνει τα σχολικά αποτελέσματα όταν μελετάται σε βάθος χρόνου (Sanders & Rivers, 1996) και έχει επιπτώσεις, τόσο οικονομικές όσο και κοινωνικές, στην ανάπτυξη μιας χώρας (Hanushek, 2010·Hanushek & Rivkin, 2012).

Τις τελευταίες δεκαετίες λοιπόν, η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα στράφηκε στον εντοπισμό εκείνων των παραγόντων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και μπορούν να προβλέψουν την αποτελεσματικότητά του. Εκτιμήθηκε ότι ο τρόπος διδασκαλίας μέσω των δεξιοτήτων και στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός είναι σημαντικός για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητά του, εφόσον αυτός συμβάλλει στη βελτίωση των βασικών αποδεκτών της διδακτικής πράξης, δηλαδή των μαθητών.

Ερευνητές όπως οι Tucker και Stronge (2005), ο Van de Grift (2007), οι Day et al. (2008 οπ. αναφ. στο van der Scheer, Bijlsma & Glas, 2019), οι Creemers και Kyriakides (2008) μέσω του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.), ο Borich (2011), ο Hattie (2012) και οι Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Kebler, Herrmann & Regner (2016) επισήμαναν παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως αυτοί αποτυπώνονται ενδεικτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας βάσει βιβλιογραφικής επισκόπησης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	
Tucker και Stronge (2005)	• επίσημη αρχική κατάρτιση, • τουλάχιστον, τριών ετών διδακτική εμπειρία, • ενδιαφέρον, σεβασμό, υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, χρόνο προετοιμασίας του μαθήματος, αναστοχασμός • αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, • χρησιμοποίηση ποικίλων διδακτικών στρατηγικών και δραστηριοτήτων, • παρουσίαση του μαθήματός τους με κατανοητό τρόπο, • παρακολούθηση της μάθησης των μαθητών • παροχή στήριξης και την επιδίωξη της ανάπτυξης όλων των ικανοτήτων των μαθητών.
Van de Grift (2007)	• ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάσκουν στρατηγικές μάθησης (learning strategies) στους μαθητές προκειμένου να μπορούν να συνδέουν τη γνώση με τη μεταγνώση, την μοντελοποίηση διδασκαλίας και την επίλυση προβλημάτων, μαθαίνοντάς τους ουσιαστικά πως να μαθαίνουν • ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τη

διδασκαλία τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται

Day et al. (2008)	• υποστηρικτικό, θετικό και συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές, • αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, οριοθετώντας τη συμπεριφορά των μαθητών και καθορίζοντας κανόνες • εκπαιδευτική προσέγγιση εκπαιδευτικών (τρόπος σύνδεσης του μαθήματος με την προϋπάρχουσα γνώση, εξήγησης του μαθήματος, ανάθεσης εργασιών κ.α. χρησιμοποιώντας δασκαλοκεντρικές ή/και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις
Creemers και Kyriakides (2008)	• προσανατολισμός, • δόμηση, • τεχνική των ερωτήσεων, • μοντελοποίηση, • εφαρμογή, • αξιολόγηση, • ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία του μαθησιακού κλίματος στην τάξη • διαχείριση του διδακτικού χρόνου
Borich (2011)	• ακρίβεια και σαφήνεια της παρουσίασης του μαθήματος, • ποικιλία, • εμπλοκή των μαθητών, • βαθμός επιτυχίας των μαθητών, • αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, • δόμηση του μαθήματος, • τεχνική των ερωτήσεων, • ενθάρρυνση συμμετοχής των μαθητών • δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.
Hattie (2012)	• σύνδεση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών με τη νέα • υποστηρικτικό κλίμα μάθησης (το λάθος αποτελεί μέσο μάθησης) • ικανότητα επίλυσης προβλημάτων • παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών και ανατροφοδότηση • βαθιά πίστη τους ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να εξελιχθούν μαθησιακά • αναγνώριση του συγκεκριμένου της τάξης-σχολείου και προσαρμογή της διδασκαλία τους • οι εκπαιδευτικοί ως φορείς αλλαγής
Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Kebler, Herrmann & Regner (2016)	• ποιότητα της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (εκτίμηση, προσωπικό ενδιαφέρον, συμπάθεια. • διδακτική εμπειρία (υποκίνηση, παροχή κατανοητής διδασκαλίας και ποικιλία της διδασκαλίας) • χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση και χιούμορ)

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτει η ανάδειξη πλήθος παραγόντων αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, που πολλές φορές επικαλύπτονται, προκαλώντας σύγχυση ως προς το ποιοι παράγοντες τελικά θεωρούνται αποτελεσματικοί, οπότε και θα έπρεπε να αναζητούνται αλλά και να επιδιώκονται. Όπως υποστηρίζουν και οι Charalampous και Praetorius (2021) αυτή η πολυφωνία των διαφορετικών διδακτικών δεξιοτήτων που έχουν αναδειχθεί από πλήθος μοντέλα και ερευνητές φανερώνει από τη μια την πολυπλοκότητα της αποτίμησης της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Από την άλλη όμως αναδεικνύει και την επικινδυνότητα του κατακερματισμού της διδακτικής πράξης, τονίζοντας την αναγκαιότητα της δημιουργίας ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των ερευνητών, ως προς το ποιοι παράγοντες τελικά θεωρούνται αποτελεσματικοί.

Εάν στον παραπάνω προβληματισμό αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προστεθεί και η επίδραση του εκπαιδευτικού συγκείμενου, τμήμα του οποίου είναι ο εκπαιδευτικός, είτε γενικότερου όπως αυτό διαμορφώνεται από τη φιλοσοφία που αναπτύσσεται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε ειδικότερου βάσει των αρχών και αξιών που διέπουν τη σχολική μονάδα, τότε αντιλαμβάνεται κανείς την πολυπλοκότητα της αποτίμησης.

Έτσι υπάρχουν έρευνες, οι οποίες έχουν εντοπίσει διαφοροποιήσεις ως τους παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε χώρες: πρώτον, του δυτικού και ανατολικού κόσμου (van de Grift, Chun, Maulana, Lee & -Lorenz, 2017·Van Tassel-Baska et al., 2008), με τις ανατολικές χώρες να υπερέχουν στις τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους προς όφελος των αναγκών των μαθητών. Δεύτερον, ανάμεσα σε χώρες του δυτικού κόσμου (Christoforidou & Xirafidou, 2014·van de Grift, 2014·Kyriakides, Archambault & Janosz, 2013·Kyriakides, Georgiou, Creemers, Panayiotou & Reynolds, 2018·Panayiotou et al., 2014), και τρίτον σε αναπτυσσόμενες χώρες (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016). Ενώ διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και ανάμεσα σε σχολικές μονάδες της ίδιας χώρας, λόγω της επίδρασης που ασκεί η σχολική μονάδα στη διαμόρφωση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και εν τέλει στη μάθηση των μαθητών επηρεάζοντας με τον τρόπο αυτό την ποιότητα της διδασκαλίας. Αυτό δύναται να συμβεί μέσω της πολιτικής και των ενεργειών που υιοθετεί το κάθε σχολείο προκειμένου να βελτιώνει συνεχώς τη μαθησιακή διαδικασία προς όφελος των μαθητών (Kyriakides, Creemers, Antoniou, Demetriou & Charalambous, 2015·Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010).

Τέλος, δεν μπορεί να μην αναφερθούν παράγοντες που εκκινούν από το επίπεδο των μαθητών, καθώς διαμορφώνουν ή θα έπρεπε να διαμορφώνουν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών λόγω των διαφοροποιημένων αναγκών τους αλλά και του πολιτισμικού και κοινωνικοοικονομικού φορτίου που φέρουν. Θέση που ενισχύεται από τους Caro, Lenkeit και Kyriakides (2016) αλλά και από τους van de Grift, Chun, Maulana, Lee και Helms-Lorenz (2017), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο εάν εφαρμοζόταν σε ένα άλλο, πιθανόν να οδηγούσαν σε αποτυχία, εάν δεν λαμβάνονταν υπόψη το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού είναι μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, λαμβάνοντας

υπόψη επιδράσεις που προέρχονται τόσο από τα ανώτερα επίπεδα όσο και από το επίπεδο των μαθητών. Βάσει αυτών των περιορισμών αλλά και των προοπτικών που αναδείχθηκαν με ποιον τρόπο δύναται να αποτιμηθεί «αποτελεσματικά» η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού;

Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας θεωρείται ως το πλέον κατάλληλο μοντέλο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού εφόσον λαμβάνει υπόψη του όλες τις ανωτέρω παραμέτρους. Ειδικότερα, μετα-ανάλυση των Kyriakides, Christoforou και Charalambous (2013), έρχεται να ξεδιαλύνει το συγκεχυμένο τοπίο των παραγόντων αποτελεσματικότητας, επιδιώκοντας τον εντοπισμό εκείνων των παραγόντων της διδακτικής συμπεριφοράς που ασκούν επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά) των μαθητών. Στο μικροσκόπιο μπήκαν 167 έρευνες από το 1980 έως το 2010, φανερώνοντας ότι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως αυτοί αναπτύσσονται μέσω του δυναμικού μοντέλου, είναι ικανοί να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητά του και ως εκ τούτου να δημιουργήσουν το πλαίσιο οριοθέτησης για την αξιολόγηση αυτής. Επίσης, αναδείχθηκε η σημαντικότητα δυο παραγόντων, που δεν περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο. Πρόκειται για την αυτορρύθμιση και τη χαρτογράφηση εννοιών (concept mapping). Δε συμπεριλήφθηκαν όμως στους αρχικούς παράγοντες καθώς εκτιμήθηκε ότι η αυτορρύθμιση παρουσιάζει ομοιότητες με κάποιους παράγοντες του δυναμικού μοντέλου, όπως ο προσανατολισμός, ενώ για τη χαρτογράφηση εννοιών, διαπιστώθηκε ότι ευάριθμες έρευνες (μόνο τρεις) και αυτές πειραματικές ανάδειξαν τη σημαντικότητά της, οπότε χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Άλλο σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό και το θεωρητικό πλαίσιο ανάπτυξης του δυναμικού μοντέλου, ήταν η διαπίστωση ότι ωφέλιμες για τους μαθητές είναι προσεγγίσεις διδασκαλίας που προσιδιάζουν τόσο σε τεχνικές άμεσης διδασκαλίας όσο και σε πιο σύγχρονες μορφές (π.χ. κονστρουκτιβιστικές). Άρα, κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας δεν πρέπει να γίνεται εστίαση στις θεωρίες διδασκαλίας, καθώς αυτές μπορούν να συνδυαστούν, αλλά στους παράγοντες διδασκαλίας. Οι ανάγκες του μαθητικού δυναμικού είναι αυτές που καθορίζουν τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας κάθε φορά διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας.

Στην έρευνα που ακολουθεί επιχειρείται να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιοποιώντας το θεωρητικό υπόβαθρο του δυναμικού μοντέλου. Ως εκ τούτου, στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφεται το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, αποτυπώνονται οι βασικές του θέσεις, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των επιπέδων και παραγόντων. Τέλος, γίνεται αναφορά σε μια σειρά ερευνών στις οποίες αξιοποιήθηκε το μοντέλο.

Θεωρητικό Υπόβαθρο του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.)

Για ποιο λόγο λοιπόν ένας ερευνητής της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας να επιλέξει το δυναμικό μοντέλο προκειμένου να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος του;

α. Υπόβαθρο ανάπτυξης

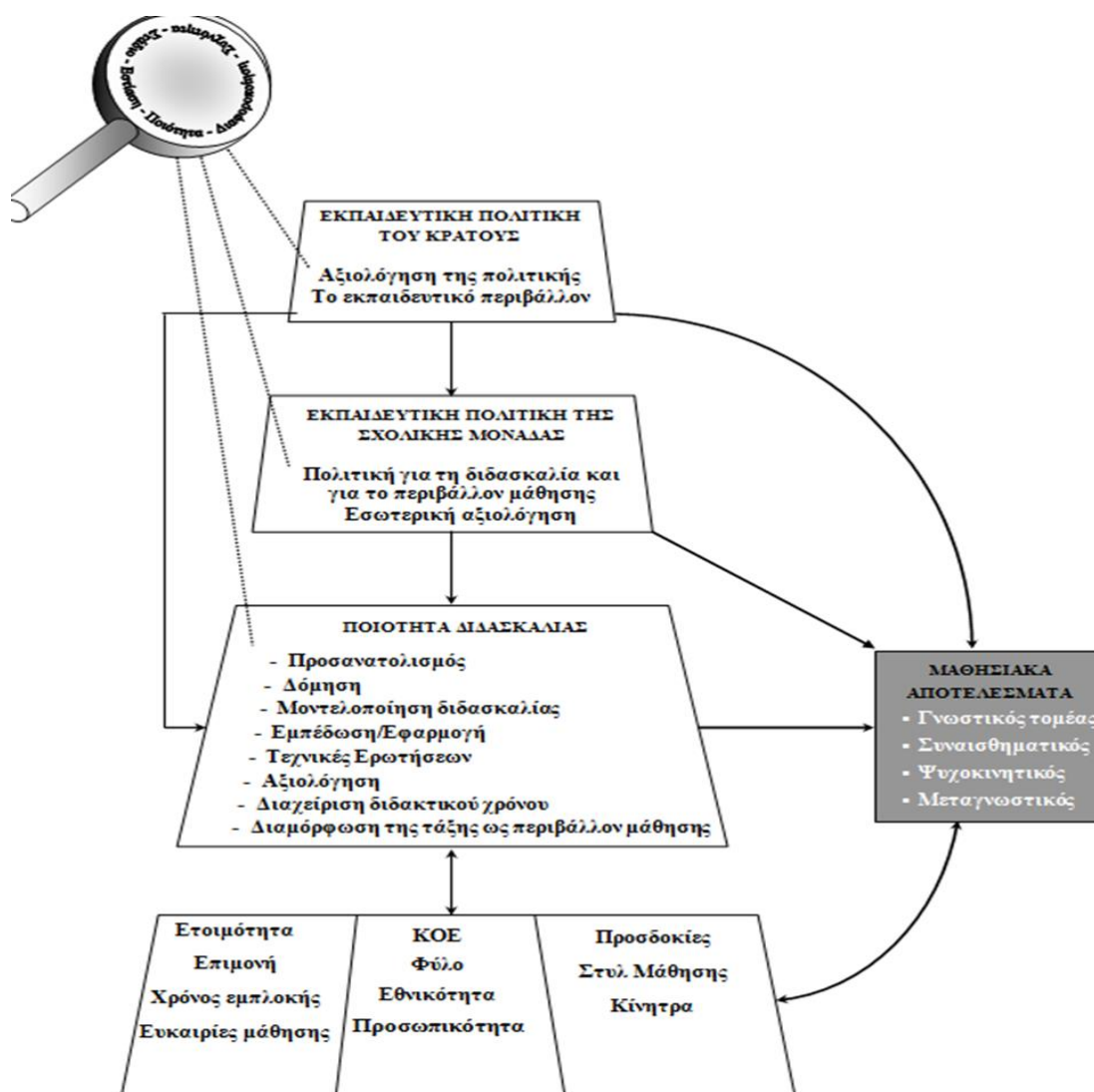
Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.) θεωρείται ως ένα από τα πιο σύγχρονα θεωρητικά σχήματα της έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Heck & Moriyama, 2010·Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009·Sammons, 2009).

Ο χαρακτηρισμός αυτός αιτιολογείται από το γεγονός ότι η ανάπτυξη του βασίστηκε στην εποικοδομητική κριτική των υφιστάμενων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, τα οποία αν και έδιναν έμφαση στην ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, εντούτοις παράβλεπαν το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης αλλά και τη δυνατότητα διαφοροποιημένης λειτουργίας κάποιων παραγόντων (Campbell et al., 2004). Στο δυναμικό μοντέλο αν και η διδασκαλία και η μάθηση θεωρούνται ως βασικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιμετωπίζονται όχι στατικά ή/και μεμονωμένα, αλλά ως δυναμικές διαδικασίες οι οποίες μεταβάλλονται συνεχώς και προσαρμόζονται σε διαφορετικές διδακτικές ανάγκες και διαφορετικό συγκείμενο κατά περίπτωση. Για το λόγο αυτό, βασικός λόγος ανάπτυξης του μοντέλου αποτελεί η προσπάθεια να δημιουργήσει συνδέσεις ανάμεσα στη θεωρία και στη πράξη δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2006).

β. Βασικές θέσεις του δυναμικού μοντέλου

ι. Πολυεπίπεδο μοντέλο

Προκειμένου λοιπόν να καταστεί εφικτή η βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αξιοποιείται ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας του δυναμικού μοντέλου(βλ. *Σχήμα 1*), στο οποίο αναπτύσσονται τέσσερα επίπεδα (μαθητής/εκπαιδευτικός/σχολείο/ εκπαιδευτικό σύστημα), στο καθένα από το οποίο εδράζονται διαφορετικοί παράγοντες. Αυτοί αποτιμώνται βάσει της επίδρασής τους στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά, μεταγνωστικά). Αυτή η επίδραση βάσει και της αναθεωρημένης έκδοσης του δυναμικού μοντέλου (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021) μπορεί να είναι είτε άμεση είτε έμμεση, με το επίπεδο του εκπαιδευτικού να κατέχει την πρωτοκαθεδρία ασκώντας μεγαλύτερες επιδράσεις στη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή. Στο παρακάτω σχήμα φαίνονται τα επίπεδα του μοντέλου, με τους αντίστοιχους παράγοντες αλλά και οι σχέσεις μεταξύ των επιπέδων.



Σχήμα 1: Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α) των Creemers & Kyriakides (2008)

ii. Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων διαφορετικών επιπέδων

Στο μοντέλο διερευνώνται σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε παράγοντες που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα. Αυτές δύναται να διερευνηθούν λόγω και του πολυεπίπεδου σχηματισμού του μοντέλου. Δεν αναζητούνται μόνο σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος μεταξύ των παραγόντων διαφορετικών επιπέδων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών αλλά επιδιώκεται να αποσαφηνιστεί γιατί και υπό ποιες συνθήκες κάθε παράγοντας (ή ομαδοποίηση παραγόντων) έχει επίδραση στη μάθηση (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021). Μιας μάθησης όμως που δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων αλλά ενσωματώνει και τους νέους στόχους της εκπαίδευσης όπως τη συναισθηματική, ψυχοκινητική αλλά και μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο διευρύνεται το πεδίο εφαρμογής του μοντέλου στον προσδιορισμό της ποιοτικής διδασκαλίας συνδέοντάς την με τις επιπτώσεις της στη διδασκαλία και τη μάθηση (van der Werf, Opdenakker & Kuypers, 2008).

Στη διαδικασία αυτή οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παραγόντων του εκπαιδευτικού και του μαθητή θεωρούνται ζωτικής σημασίας καθώς σχετίζονται

άμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Αλληλεπιδράσεις που δεν ξεκινούν μόνο από πάνω, το επίπεδο του εκπαιδευτικού, προς τα κάτω, δηλαδή τους μαθητές (βλ. Σχήμα 1), αλλά και από κάτω προς τα πάνω. Έτσι λοιπόν χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές, όπως το κοινωνικοοικονομικό ή το γνωστικό τους υπόβαθρο, φαίνεται να (συν)διαμορφώνουν την ποιοτική αλλά και με όρους ισότητας διδασκαλία του εκπαιδευτικού.

iii. Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων ίδιου επιπέδου

Το μοντέλο υποστήριζε την αναγκαιότητα διερεύνησης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ παραγόντων που λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο. Στην αναθεωρημένη έκδοση όμως του δυναμικού μοντέλου υποστηρίζεται ότι η αναζήτηση αυτών των σχέσεων είναι δυνατό να γίνει μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, καθώς σε αυτό το επίπεδο μπορούν αυτές να ταξινομηθούν στα διαφορετικά στάδια της διδασκαλίας. Εκτός όμως από τα στάδια διδασκαλίας, έρευνα των Christoforidou et al. (2014) ανέδειξε μόνο για τον παράγοντα της αξιολόγησης την ύπαρξη ξεχωριστών σταδίων, τα οποία αφορούν τις δεξιότητες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, η αναθεωρημένη έκδοση του δυναμικού μοντέλου δεν αναζητά πλέον σχέσεις μεταξύ παραγόντων που λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο αλλά ταξινομεί τους παράγοντες που αναπτύσσονται στο ίδιο επίπεδο σε στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Αυτή η δυνατότητα της ταξινόμησης παραγόντων της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της αξιολόγησης είναι ικανή να οδηγήσει σε στρατηγικές βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Creemers & Kyriakides, 2006). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται και η σύνδεση της αποτίμησης των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωσή τους καθώς η βελτίωσή τους στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based).

γ. Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του εκπαιδευτικού

Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, εφόσον αποτελεί κύριο πεδίο διερεύνησης της παρούσας έρευνας σε σχέση όμως με το επίπεδο των μαθητών. Έτσι λοιπόν το δυναμικό μοντέλο αποτιμά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού βάσει οκτώ παραγόντων, οι οποίοι αναφέρονται σε διδακτικές δεξιότητες που εμφανίζονται σε όλα τα μαθήματα ανεξάρτητα από τη μέθοδο διδασκαλίας που ο κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί. Αυτοί είναι: ο προσανατολισμός, η δόμηση, οι τεχνικές ερωτήσεων, η μοντελοποίηση, η εφαρμογή, η αξιολόγηση, το μαθησιακό περιβάλλον και η διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει τους εν λόγω παράγοντες, τη νοηματοδότησή τους και τα κύρια χαρακτηριστικά τους.

Πίνακας 2: Παράγοντες αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού βάσει του Δ.Μ.Ε.Α.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ		
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΚΥΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
Προσανατολισμός	Χρησιμότητα διδακτικής ενότητας	Σαφής πληροφόρηση των μαθητών για το σκοπό κάθε δραστηριότητας - παρώθηση των μαθητών να ανακαλύψουν το σκοπό

Δόμηση	Οργάνωση μαθήματος	Επανάληψη προηγούμενης ενότητας, συνδέσεις μεταξύ μαθημάτων, συχνή επανάληψη βασικών σημείων
Τεχνικές Ερωτήσεων	Τρόπος και τύπος ερωτήσεων	Ελέγχεται α. ο τύπος ερωτήσεων (απλής απόκρισης ή σύνθετης απάντησης) β. ο χρόνος αναμονής γ. η ένταξη των απαντήσεων στη μαθησιακή διαδικασία
Μοντελοποίηση	Ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης	Σαφή παρουσίαση στρατηγικής από τον εκπ/κό, ενίσχυση των μαθητών να αναπτύξουν τη δική τους στρατηγική
Εφαρμογή	Δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης	Φύλλα εργασίας- ασκήσεις εμπέδωσης της ύλης
Μαθησιακό περιβάλλον	Ο ρόλος του εκπ/κού στη δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης	i. Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή ii. Αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών iii. Συναγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές iv. Απειθαρχία v. Αντιμετώπιση των παιδιών από τον εκπαιδευτικό
Αξιολόγηση	Μέρος της διδασκαλίας, κυρίως η διαμορφωτική αξιολόγηση για εκτίμηση αναγκών μαθητών και αξιολόγηση πρακτικών των εκπ/κών	Χρήση τεχνικών αξιολόγησης για συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/ανατροφοδότησης των μαθητών και ενημέρωσης γονέων/αξιολόγηση πρακτικών διδασκαλίας
Διαχείριση του διδακτικού χρόνου	Ικανότητα εκπ/κών να διαχειριστούν την τάξη	Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου αυξάνοντας τα ποσοστά εμπλοκής των μαθητών

Ο κάθε ένας από τους παράγοντες αποτιμάται βάσει πέντε διαστάσεων: (α) της συχνότητας, (β) της εστίασης, (γ) του σταδίου, (δ) της ποιότητας και (ε) της διαφοροποίησης. Οι διαστάσεις αυτές παρέχουν τη δυνατότητα εξέτασης των ποιοτικών χαρακτηριστικών των παραγόντων όλων των επιπέδων παρέχοντας αφενός ανατροφοδότηση σχετικά με τη λειτουργία τους, αφετέρου σαφή δυνατότητα βελτίωσης. Η εφαρμογή αυτών των διαστάσεων για την αποτίμηση των παραγόντων αποτελούν και μια ουσιαστική διαφορά του δυναμικού μοντέλου συγκριτικά με προηγούμενα, όπως του Creemers (1994) και του Scheerens (1992).

Ειδικότερα, η συχνότητα αποτελεί το μοναδικό ποσοτικό τρόπο μέτρησης εφαρμογής και λειτουργίας του κάθε παράγοντα. Ακολουθεί η εστίαση, σύμφωνα με την οποία εξετάζονται δυο πτυχές, πρώτον ο σκοπός/σκοποί για τους οποίους διεξάγεται κάθε δραστηριότητα και δεύτερον κατά πόσο συγκεκριμένη είναι η κάθε δραστηριότητα. Εξετάζεται το στάδιο, δηλαδή σε ποια/ες φάση/εις της μαθησιακής διαδικασίας εκτελείται η κάθε δραστηριότητα. Διερευνάται η

ποιότητα, η οποία αναφέρεται στα ποιοτικά γνωρίσματα του κάθε παράγοντα, όπως αυτά περιγράφονται στη βιβλιογραφία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο κατά πόσο αυτά είναι κατανοητά στους μαθητές, στο βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στον άμεσο αντίκτυπο που έχουν οι εργασίες που σχετίζονται με έναν παράγοντα στη συμπεριφορά των μαθητών (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021). Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της έρευνας για τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα (Campbell et al., 2004) υιοθετείται ως πέμπτη διάσταση η διαφοροποίηση, εξετάζοντας το βαθμό στον οποίο οι διδακτικές δραστηριότητες προσαρμόζονται στις ανάγκες της κάθε ομάδας των μαθητών (Kyriakides, 2007), προωθώντας με τον τρόπο αυτό εκτός από την ποιότητα και την ισότητα, με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης και παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

δ. Έρευνες γύρω από την εγκυρότητα του Δ.Μ.Ε.Α.

Στο δυναμικό μοντέλο η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται μέσω του συγκερασμού πολλών εγκυροποιημένων εργαλείων προκειμένου η όλη διαδικασία να καθίσταται εμπειριστατωμένη και ρεαλιστική. Επιλέγεται η αξιοποίηση της πολλαπλής παρατήρησης της διδασκαλίας, ως η πλέον ενδεδειγμένη και αξιόπιστη διαδικασία (Douglas, 2009·kyriakides, Anthimou & Panayiotou, 2020·Teddlie, Creemers, Kyriakides, Muijs & Yu, 2006) με τη χρήση εντύπων παρατήρησης, που το καθένα εστιάζει σε συγκεκριμένους παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Σε πολλές περιπτώσεις, συμμετέχουν και οι μαθητές των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών. Ο δικαιολογημένος προβληματισμός ότι οι μαθητές είναι δυνατόν να λειτουργούν εντός πιο υποκειμενικών πλαισίων αναφοράς (Kane & Staiger, 2012), υπερκεράστηκε όταν πρόσφατα φάνηκε πόσο σημαντική είναι η σημασία της εμπλοκής των μαθητών στην αποτίμηση της ποιότητας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού τους (Kyriakides, Creemers, Panayiotou, Vanlaar, Pfeifer, Cankar & Mc Mahong, 2014·Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar, Pfeifer, Rekalidou & Bren, 2014) με τη χρήση ερωτηματολογίου, όταν αυτό όμως βρίσκεται σε συνάρτηση με τους παράγοντες που αποτιμώνται μέσω των εντύπων της παρατήρησης της διδασκαλίας (DeJong & Westerhof, 2001·van der Scheer, Bijlsma & Glas, 2019). Με τον τρόπο αυτό επισημαίνεται η θετική συσχέτιση αυτών των δυο μεθοδολογικών επιλογών (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016).

Πλείστες έρευνες λοιπόν έχουν πραγματοποιηθεί έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς το δυναμικό μοντέλο, επιχειρώντας τη διερεύνηση της επίδρασης όλων των επιπέδων (Creemers & Kyriakides, 2010·Kyriakides, Georgiou, Creemers, Panayiotou & Reynolds, 2018·Kyriakides et al., 2010) στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών. Στον πίνακα που ακολουθεί αναφορά γίνεται σε έρευνες που αφορούν την επίδραση του επιπέδου του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί πεδίο διερεύνησης της συγκεκριμένης έρευνας.

Πίνακας 3: Επισκόπηση ερευνών με τη χρήση του δυναμικού μοντέλου για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021)

ΕΡΕΥΝΕΣ	ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
Kyriakides & Creemers, 2008	Διαχρονική έρευνα που αποτιμά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, γλώσσα και θρησκευτικά) και διαφορετικούς τομείς μάθησης (γνωστικοί και συναισθηματικοί)
Kyriakides & Creemers, 2009	Έρευνα που διερευνά τον αντίκτυπο των παραγόντων των εκπαιδευτικών στην γνωστική εξέλιξη των Κυπρίων μαθητών νηπιαγωγείου
Antoniou & Kyriakides, 2011	Πειραματική έρευνα που διερευνά τον αντίκτυπο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με βάση τη δυναμική προσέγγιση στην εξέλιξη των μαθητών
Kyriakides, Archambault & Janosz, 2013	Έρευνα στον Καναδά που αναζητά την ομαδοποίηση παραγόντων εκπαιδευτικών που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο
Kyriakides, Chirstoforou & Charalambous, 2013	Μετα-ανάλυση 167 ερευνών που διερευνούν τον αντίκτυπο των γενικών δεξιοτήτων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών
Panayiotou et al., 2014	Ευρωπαϊκή έρευνα εγκυροποίησης του μοντέλου όλων των επιπέδων
Christoforidou et al., 2014	Διερευνά τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και τοποθέτηση σε αναπτυξιακά στάδια
Azkiyah, Doolaard, Creemers & Van Der Werf, 2014	Έρευνα που αποτύπωνε τις επιπτώσεις δύο προγραμμάτων παρέμβασης στην ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και στην εξέλιξη των μαθητών
Azigwe, Kyriakides, Panayiotou, & Creemers, 2016	Επίδραση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών
Ioannou, 2017	Διερευνά την επίδραση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε μαθητές με αργούς ρυθμούς μάθησης στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας
Kyriakides, Tsangaridou, Charalambous & Kyriakides, 2018	Διερευνά την ύπαρξη γενικών και ειδικών διδακτικών πρακτικών διδασκαλίας προκειμένου μία διδασκαλία να χαρακτηριστεί ποιοτική στην πρωτοβάθμια φυσική αγωγή
Kokkinou & Kyriakides, 2018	Διερευνά τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών όταν διδάσκουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο σε διαφορετικά τμήματα
Kyriakides, Anthimou & Panayiotou, 2020	Έρευνα που μελετά την επίδραση της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στην προώθηση των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών
Dimosthenous et al., 2020	Διαχρονική έρευνα που αναζητά τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του μαθησιακού οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και των παραγόντων των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά

Βάσει του ανωτέρω πίνακα διαπιστώνεται ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον ποικίλλει εστιάζοντας κάθε φορά είτε στην επίδραση του εκπαιδευτικού είτε στη

διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη περίπτωση, παρατηρείται ότι διερευνάται η επίδραση του εκπαιδευτικού σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα – γλώσσα, μαθηματικά, θρησκευτικά, φυσική αγωγή- με διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα -γνωστικά, συναισθηματικά, μεταγνωστικά-, σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών εντός της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης- νηπιαγωγείο με δημοτικό-, εντοπίζοντας συνάμα και μια έλλειψη στην διεξαγωγή ερευνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε μαθητές με ιδιαιτερότητες όπως π.χ. αργό ρυθμό μάθησης, σε διαφορετικές χώρες (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016·Kyriakides, Archambault & Janosz, 2013·Lelei, 2019·Panayiotou et al., 2014·Paget, 2018). Στη δεύτερη περίπτωση διερευνώνται οι παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να τοποθετηθούν σε αναπτυξιακά στάδια, βάσει και της Δυναμικής Προσέγγισης (Δ.Π.) για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών [Dynamic Integrated Approach (DIA) των Creemers, Kyriakides και Antoniou, 2013] ώστε να βελτιωθούν.

Στο ελληνικό συγκείμενο εντοπίζονται ευάριθμες έρευνες (Christoforidou & Xirafidou, 2014·Panayiotou et al., 2014) που έχουν χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο μοντέλο, εστιάζοντας όμως κατά βάση στον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται ότι απουσιάζουν έρευνες που διερευνούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό το ερευνητικό κενό τόσο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο και για τη διεθνή, έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα. Η διαπίστωση αυτή και συνάμα ο προβληματισμός αναφορικά με την λειτουργία του μοντέλου στην αποτύπωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε βαθμίδα που παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ως προς την πρωτοβάθμια, αποτέλεσε το αρχικό έναυσμα για την εστίαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικό ερώτημα

Η έρευνα που παρατίθεται αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας, η οποία έγινε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Από αυτήν επιλέχθηκε να παρουσιαστεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Ουσιαστικά επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με κριτήριο τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν. Με βάση αυτόν το προσανατολισμό διαμορφώνεται το εξής ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδρούν στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας;

Μέθοδος

Δείγμα έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2016-2017 σε έναν συγκεκριμένο νομό της Στερεάς Ελλάδας. Συμμετείχαν 697 μαθητές της γ' γυμνασίου σε σύνολο 1384 μαθητών/τριών της γ' γυμνασίου του νομού, δηλαδή ποσοστό συμμετοχής του 50,4% του μαθητικού δυναμικού. Το ποσοστό των αγοριών από τους συμμετέχοντες μαθητές ήταν 49,9% και το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών ήταν 50,1%.Επίσης, συμμετείχαν 21 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

οι οποίοι τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά δίδασκαν το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στη γ' γυμνασίου, στους συμμετέχοντες μαθητές.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν αυτός που καθόρισε αφενός την εστίαση στον εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου την επιλογή της συγκεκριμένης τάξης, από την οποία προέρχεται το μαθητικό δυναμικό. Αυτό γιατί, στον εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζονται διαφοροποιήσεις συγκριτικά με τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας. Διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τη δομή και τη λειτουργία της συγκεκριμένης βαθμίδας, τη στελέχωση με εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους ανά γνωστικό αντικείμενο αλλά και τη διαφορετική ηλικιακή φάση των μαθητών. Στη βαθμίδα αυτή οι μαθησιακές απαιτήσεις είναι διαφορετικές και συχνά υψηλότερες συγκριτικά με το δημοτικό, ενώ διαφορές εντοπίζονται και στις δυναμικές των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσοντας μεταξύ των μαθητών αλλά και με τους εκπαιδευτικούς (Jindal – Snape, 2008 οπ. αναφ. στους Βλάχου, Σταυρούση, Διδασκάλου, Γρηγορίου, Πατρίκα, 2016). Όλες αυτές οι αλλαγές συντελούνται σε μια περίοδο που για τους μαθητές αναπτυξιακά συμπίπτει με την εφηβεία, προκαλώντας έντονη κοινωνικο – συναισθηματική αστάθεια.

Οπότε καθίσταται σημαντικό να διερευνηθεί η επίδραση του εκπαιδευτικού, μέσω των διδακτικών και όχι των γνωστικών του δεξιοτήτων, στη εξέλιξη των μαθητών. Επιλέχθηκε δε η συγκεκριμένη τάξη, γ' γυμνασίου, καθότι εκτιμήθηκε ότι βρίσκεται στο μέσο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέχοντας από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, στις οποίες πιθανόν να εντοπιζόταν εμμέσως επίδραση των προηγούμενων εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) στην επίδοση των μαθητών (Dimosthenous et al, 2020). Από την άλλη και οι μαθητές έχουν πλέον προσαρμοστεί στον τρόπο λειτουργίας αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης (π.χ. συχνή εναλλαγή εκπαιδευτικών ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο). Συνάμα και οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας εφόσον «δεν πιέζονται» από τον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό του Λυκείου. Επιπλέον, λήφθηκε υπόψη ότι στο γυμνάσιο, λόγω υποχρεωτικότητας φοίτησης, συμμετέχει το σύνολο του μαθητικού δυναμικού, άρα μαθητές διαφορετικών γνωστικών επιπέδων, κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή η νεοελληνική γλώσσα, εξαιτίας της γνωστικής εγγύτητας με το αντικείμενο διδασκαλίας της διενεργούσας τη συγκεκριμένη έρευνα, αλλά κυρίως λόγω της απουσίας σχετικών ερευνών που να εστιάζουν στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο θεωρείται σημαντικό ως προς την αποτύπωση του γλωσσικού εγγραμματισμού των μαθητών με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Μεταβλητές Έρευνας και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Οι μεταβλητές της έρευνας και τα έντυπα που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των δεδομένων της έρευνας ήταν:

Α. τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας, τα οποία διαφάνηκαν με τη χορήγηση γραπτών δοκιμίων στους συμμετέχοντες μαθητές, ένα (n=697) στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ένα (n=697) στο τέλος.

Β. οι επεξηγηματικές μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή. Αυτές σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο καταγράφηκε μέσω της χορήγησης γραπτού ερωτηματολογίου (n=697) αλλά και τη γνωστική ετοιμότητα των μαθητών, όπως αυτή διαφάνηκε από την αρχική επίδοση τους στο γραπτό δοκίμιο.

Γ. οι αντίστοιχες μεταβλητές στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, οι οποίες εστίαζαν στους παράγοντες αποτελεσματικότητάς τους όπως αυτοί περιγράφονται από το δυναμικό μοντέλο. Προκειμένου αυτοί να αποτυπωθούν, αξιοποιήθηκε η παρατήρηση διδασκαλίας από την ερευνήτρια. Παράλληλα, αντλήθηκαν στοιχεία και από το ερωτηματολόγιο των μαθητών (n=697). Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 79 παρατηρήσεις διδασκαλίας. Για τον καθένα από τους 21 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν τουλάχιστον 3 παρατηρήσεις διδασκαλίας με τη χρήση τριών εντύπων παρατήρησης, δυο χαμηλού συμπερασμού και ένα υψηλού.

Στο πρώτο έντυπο παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού (Low-Inference) αξιολογήθηκαν πέντε παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, δηλαδή ο προσανατολισμός, η δόμηση, η εφαρμογή, η μοντελοποίηση διδασκαλίας και οι τεχνικές ερωτήσεων, βάσει των πέντε διαστάσεων του δυναμικού μοντέλου. Στο συγκεκριμένο έντυπο, ο παρατηρητής καλείται να αντιληφθεί το είδος της κάθε δραστηριότητας που παρακολουθεί προκειμένου να την καταχωρίσει σε μια από τις πέντε κατηγορίες. Καταγράφει τη διαδοχή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού αριθμητικά, αποτυπώνει το χρόνο σε δευτερόλεπτα που χρειάστηκε για την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας, σημειώνει την όποια διαφοροποίηση που εντοπίστηκε σε δραστηριότητα του εκπαιδευτικού ενώ εκτός από αυτά τα χαρακτηριστικά που αφορούν όλους τους παράγοντες, υπάρχουν επιμέρους παράμετροι για τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά, που καθορίζονται από τις υπόλοιπες διαστάσεις.

Στο δεύτερο έντυπο παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού (Low-Inference) του δυναμικού μοντέλου διερευνήθηκε το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, όπως αυτό καθορίζεται από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή, των μαθητών μεταξύ τους, τη διαχείριση της σχολικής τάξης αλλά και τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, ενώ στο τρίτο έντυπο υψηλού συμπερασμού (High-Inference), το οποίο συμπληρωνόταν με το τέλος κάθε παρατήρησης αξιολογούνταν οι πέντε παράγοντες του δυναμικού μοντέλου και το μαθησιακό περιβάλλον. Βάσει 17 κωδικών των σημείων παρατήρησης, καταγράφεται χρονικά (κάθε 10 δευτερόλεπτα) το είδος της αλληλεπίδρασης.

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

Χρησιμοποιήθηκε και ερωτηματολόγιο των μαθητών, το οποίο διερευνούσε και τους οκτώ παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό αποτελούνταν από τρία μέρη:

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

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

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

Η καταγραφή των παραγόντων από όλα τα εργαλεία ήταν κωδικοποιημένη και ποσοτικοποιούσε τα δεδομένα.

Ανάλυση δεδομένων

Για τα δεδομένα που προέκυψαν από τα γραπτά δοκίμια, το ερωτηματολόγιο των μαθητών και τα τρία έντυπα παρατήρησης, πραγματοποιήθηκε σε ένα αρχικό στάδιο ξεχωριστή στατιστική ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) με σκοπό να προκύψουν μέσοι όροι των παραγόντων της διδακτικής συμπεριφοράς του συνόλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αντίστοιχες διαστάσεις και οι τυπικές αποκλίσεις. Εξαίρεση αποτέλεσαν τα δοκίμια και το κοινωνικοοικονομικό των μαθητών, που με τη χρήση του μοντέλου Rasch (Extended Logistic Model of Rasch) (Andrich, 1988), επιδιώχθηκε να φανεί για το μεν πρώτο ο βαθμός ανταπόκρισης του συνόλου των συμμετεχόντων μαθητών στη συμπλήρωσή τους, για το δε δεύτερο το επίπεδο τους.

Σε ένα επόμενο στάδιο, ακολούθησαν τέσσερις πολυεπίπεδες στατιστικές αναλύσεις με τη χρήση Μοντέλων Πολυεπίπεδων Αναλύσεων (MLwinN) ώστε να εντοπιστεί η επίδραση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και παραγόντων που σχετίζονται με το υπόβαθρο των μαθητών, όπως η αρχική τους επίδοση και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Για λόγους οικονομίας χώρου παρατίθεται ενδεικτικός πίνακας μιας πολυεπίπεδης ανάλυσης στο παράρτημα.

Αποτελέσματα

Από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις προέκυψε ότι ο βαθμός επίδρασης του εκπαιδευτικού, μέσω των διδακτικών του δεξιοτήτων, στην τελική επίδοση των μαθητών κινήθηκε στο 11% (Βλ. ενδεικτικό πίνακα στο παράρτημα). Η επίδραση του εκπαιδευτικού αξιολογήθηκε βάσει των διαδικασιών που χρησιμοποιεί προκειμένου να καθοδηγηθεί τους μαθητές και να συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο στη γνωστική τους βελτίωση. Το υπόλοιπο 89% οφείλεται σε παράγοντες που εκκινούν από το επίπεδο των μαθητών θεωρώντας ότι υπάρχει και έμμεση επίδραση των προηγούμενων εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα ένα ληφθεί υπόψη ότι από το 89% που οφείλεται σε παράγοντες που εκκινούν από το υπόβαθρο των μαθητών και επηρεάζουν τη γνωστική τους εξέλιξη, το 43% ερμηνεύεται μέσω της αρχικής επίδοσης και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών, με την αρχική επίδοση να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στην τελική επίδοση από ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών. Ενώ το υπόλοιπο 46% αφορά παράγοντες που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο και σχετίζονται με το επίπεδο του μαθητή όπως οι ευκαιρίες μάθησης, το στιλ μάθησης και ο χρόνος εμπλοκής, με την επίδραση της οικογένειας να είναι καταλυτική (Dimosthenous et al., 2020·Kyriakides, Creemers & Charalampous, 2018).

Στο παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συγκεντρωτικά οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, οι οποίοι εμφανίστηκαν ως στατιστικά

σημαντικοί μέσω των τεσσάρων πολυεπίπεδων αναλύσεων. Με τον τρόπο αυτό δίνονται πληροφορίες για την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Από τις διαστάσεις διαφάνηκε ότι η διαφοροποίηση δεν εμφανίστηκε ως τρόπος εκδήλωσης της διδακτικής συμπεριφοράς σε κανέναν παράγοντα αποτελεσματικότητας και από κανένα έντυπο.

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτύπωσης των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βάσει των εντύπων του δυναμικού μοντέλου διερευνώντας τη διάσταση της ποιότητας

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

Συζήτηση

Σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι το γεγονός ότι το πλαίσιο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας, όπως αυτό έχει οριστεί από το δυναμικό μοντέλο, μπορεί να λειτουργήσει και για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα του γυμνασίου, διερευνώντας την αποτελεσματικότητά τους στη εξέλιξη των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

Με τον τρόπο αυτό, η συγκεκριμένη έρευνα λειτουργεί ενισχυτικά της άποψης ότι το δυναμικό μοντέλο, που κατά κύριο λόγο είχε εστιάσει στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αγγίζοντας διαφορετικά κάθε φορά γνωστικά αντικείμενα, (Kyriakides & Creemers, 2008·Kyriakides, Tsangaridou, Charalambous & Kyriakides, 2018) με κυρίαρχο όμως τα μαθηματικά, και επιδιώκοντας την εφαρμογή του σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα πολλών χωρών (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016·Kyriakides, Archambault & Janosz, 2013·Lelei, 2019·Paget, 2018), δύναται να αποτιμήσει και την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού συγκείμενου.

Έτσι, βάσει των αναλύσεων των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι υπάρχει επίδραση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών, η οποία αγγίζει το ποσοστό του 11%. Όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του

εκπαιδευτικού, βάσει του δυναμικού μοντέλου, φάνηκαν ότι έχουν στατιστικώς σημαντική επίδραση στην εξέλιξη των μαθητών, εκτός από τον παράγοντα της αξιολόγησης που δεν εμφανίστηκε να ασκεί επίδραση καθώς δεν χρησιμοποιήθηκε ως διδακτική πρακτική από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Αξίζει όμως να επισημανθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα ο παράγοντας της αξιολόγησης αποτιμούνταν μόνο μέσω του ερωτηματολογίου των μαθητών. Ενδεχομένως να είχαν προκύψει διαφορετικά αποτελέσματα ως προς την επίδραση του εν λόγω παράγοντα εάν είχε/αν χρησιμοποιηθεί άλλος/οι τρόπος/οι συλλογής δεδομένων. Αυτό γιατί σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Christoforidou και Xirafidou (2014) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκείμενου βρέθηκε επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα. Στην έρευνα αυτή όμως έγινε χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Επιπλέον, εάν ληφθεί υπόψη ότι βάσει της αναθεωρημένης έκδοσης του δυναμικού μοντέλου (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021) ο παράγοντας της αξιολόγησης αναλύεται σε πέντε αναπτυξιακά στάδια στη βάση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αντιλαμβάνεται κανείς ότι προκειμένου να διαφανεί επίδραση ενδεχομένως να χρειάζονται περισσότερες παρατηρήσεις διδασκαλίας και συνδυασμό μεθοδολογικών εργαλείων.

Παρόλα αυτά, παραμένει ως εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας ότι ο παράγοντας της αξιολόγησης, και δη της διαμορφωτικής, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν αποτελεί μέρος της καθημερινής διδακτικής πράξης. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και η Έκθεση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019), επισημαίνοντας ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίζεται ως μια παιδαγωγική λειτουργία, η οποία διαμορφώνει τις μαθησιακές διαδικασίες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, δρώντας ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά, αντίθετα, έμφαση αποδίδεται στην τελική αξιολόγηση των μαθητών. Ως εκ τούτου, παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση (Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers, 2014·Christoforidou & Xirafidou, 2014·Havnes & Mc Dowell, 2008·Trumbull & Lash, 2013) έχει αναδειχθεί ως σημαντική διαδικασία βελτιώνοντας τόσο τους μαθητές όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αποτελώντας συνάμα και χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητάς τους (Antoniou & Kyriakides, 2011·Creemers & Kyriakides, 2008·Hattie & Timperley, 2007·William, 2011), στο ελληνικό συγκείμενο ο παράγοντας αυτός λειτουργεί μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο.

Επίσης, από τις πέντε διαστάσεις αποτίμησης των παραγόντων του δυναμικού μοντέλου η διάσταση της διαφοροποίησης δεν εμφανίστηκε για κανέναν παράγοντα, γεγονός που λειτούργησε επιβαρυντικά για την ποιοτική εκδήλωση όλων των παραγόντων, αποδεικνύοντας ότι παραβλέπονται οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί. Η απουσία δε εκδήλωσης του παράγοντα της αξιολόγησης αλλά και της διαφοροποίησης συνδέονται μεταξύ τους καθώς σύμφωνα με την Moon (2005) η αξιολόγηση αποτελεί κατ' ουσίαν το πρώτο σκαλοπάτι για να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Άρα, λοιπόν αποτελεί σημαντική διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας τους απευθύνονται στο μαθητή χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το συνολικό προφίλ του. Ουσιαστικά προσφέρουν μια διδασκαλία κοινή για όλους

(one – size fits for all) (Bondie, Dahnke & Zusho, 2019), παραβλέποντας ότι οι σύγχρονες τάξεις αποτελούν ένα ψηφιδωτό μαθητών με έντονα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Εάν δε ληφθεί υπόψη ότι τόσο η διαφορρωτική αξιολόγηση όσο και η διαφοροποίηση διδασκαλίας ανήκουν στις νέες μορφές προσεγγίσεις διδασκαλίας, τότε γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι ακολουθούν πιο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Η άποψη αυτή ευθυγραμμίζεται με έρευνα του Αποστολόπουλου (2014), στην οποία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός του, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι πιο ικανοί σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας παρά σε πιο μαθητοκεντρικές.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού εάν δεν τοποθετηθεί στο σωστό πλαίσιο, κάνοντας δηλαδή χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, με διαφορετικούς κάθε φορά φακούς εστίασης, και συνθέτοντας μεθοδολογικές επιλογές με κυρίαρχη την παρατήρηση διδασκαλίας αλλά και λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ του μαθητικού δυναμικού στο οποίο απευθύνεται, κινδυνεύει να μην καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό αναδεικνύεται ως σημαντική η εφαρμογή του δυναμικού μοντέλου το οποίο προσεγγίζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στη βάση της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2003).

Ως τελικό απόσταγμα από όλη τη βιβλιογραφική και ερευνητική διαδρομή, αναδεικνύεται ότι το δυναμικό μοντέλο είναι ικανό να αποτυπώσει έγκυρα και αξιόπιστα την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προκύπτει ότι αυτό που τελικά επηρεάζει όχι μόνο τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών αλλά επιφέρει τη συνολική ανάπτυξή τους, καλλιεργώντας δεξιότητες πολύτιμες για τη ζωή τους, είναι οι ευκαιρίες που προσφέρει ο εκπαιδευτικός ώστε οι μαθητές να κατανοούν το σκοπό για το οποίο διδάσκονται συγκεκριμένα αντικείμενα και να τα συνδέουν με την καθημερινότητα τους (προσανατολισμός). Αναδεικνύεται η σημαντικότητα της ικανότητας δόμησης της νέας γνώσης βασιζόμενοι στην υπάρχουσα (δόμηση), η ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας στους μαθητές προκειμένου να κατανοούν τις νέες πληροφορίες και μαθαίνουν τους ουσιαστικά πώς να μαθαίνουν, ενθαρρύνοντας έτσι τη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (μοντελοποίηση διδασκαλίας). Τονίζεται ως ωφέλιμη για τους μαθητές η δυνατότητα εφαρμογής της νέας γνώσης, εξασκώντας τους ουσιαστικά στο να μαθαίνουν πώς μπορούν να εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν (εφαρμογή). Τέλος, επισημαίνεται η ανάπτυξη της κριτικής και συνθετικής τους ικανότητας (τεχνικές ερωτήσεων), ώστε να μυσούνται στη μεταγνώση και στον αναστοχασμό (αξιολόγηση) και όλα αυτά εντός ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, βάσει του οποίου να αλληλοσυσχετίζονται και να συνεργάζονται μεταξύ τους παρέχοντας ευκαιρίες για δημιουργική συζήτηση και προβληματισμό. Ένα τέτοιο περιβάλλον αναπτύσσει τις δεξιότητες της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της κατανόησης ότι όλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποτελούν μέρος ενός συνόλου. Ένα τέτοιο περιβάλλον επιτρέπει τον συναισθηματικό κόσμο του εκπαιδευτικού και των μαθητών να αλληλεπιδρούν προκειμένου να τεθούν τα θεμέλια της μάθησης. Και όλα αυτά αναγνωρίζοντας επακριβώς τις ανάγκες αλλά και τα πλουραλιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών ώστε για κάποιους η διδασκαλία να είναι πιο καθοδηγητική, ενώ για κάποιους

άλλους να δίνει χώρο για την ανάπτυξη πιο ανεξάρτητης μάθησης ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία.

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

Καταληκτικά, προκύπτει ότι η χρήση των κατάλληλων διδακτικών δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού αποτελούν την απαραίτητη προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Συνεισφορά στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής

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

Στον πρώτο, που με βάση τον τρόπο που αποτιμήθηκε η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος προτάσσονται κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για σκοπούς βελτίωσης και την ταυτόχρονη σύνδεσή της με την επιμόρφωσή του αλλά και την κινητροδότησή του. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν αφού αξιολογηθούν ως προς την αποτελεσματικότητά τους έχουν ανάγκη συστηματικής και εστιασμένης επιμόρφωσης, μέσω σχεδίων δράσης προσωπικής ανάπτυξης, τα οποία έχοντας ως βάση τις διαφοροποιημένες ανάγκες τους θα τους επιτρέπουν να βελτιώνονται ουσιαστικά εντός ενός περιβάλλοντος που θα τους ενισχύει και θα τους εμπλέκει ενεργά σε αυτή τη διαδικασία. Μίας επιμόρφωσης που θα αναπτύσσει σχέση αλληλεπίδρασης με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους. Προς αυτή τη κατεύθυνση έχει στραφεί η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, παρέχοντας πολύτιμα ερευνητικά δεδομένα τα οποία λειτουργούν ενισχυτικά της ανωτέρω εισήγησης (Antonίου & Kyriakides, 2011·Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013·Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou & Creemers, 2017·Kyriakides, Creemers & Panayiotou, 2018).

Στον δεύτερο, επισημαίνοντας περιοχές που πρέπει να εστιάσει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να καταστούν πιο αποτελεσματικοί για το σύνολο των μαθητών. Έχοντας λοιπόν ως πυξίδα τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν ως σημαντικοί αφενός οι παράγοντες αποτελεσματικότητας όπως αυτοί ορίζονται από το δυναμικό μοντέλο και αφετέρου οι διδακτικές δεξιότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Προέκυψε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν μια πληθώρα διδακτικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες

θα ξεκινούν από τις πιο απλές και άμεσες έως τις πιο κονστρουκτιβικές πρακτικές, ενεργοποιώντας κάθε φορά την κατάλληλη ανάλογα με την ωριμότητα και τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Αυτό όμως προϋποθέτει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών τόσο με όλους τους παράγοντες όσο και με μορφές αξιολόγησης των μαθητών, κατά βάση διαμορφωτικής ή διαγνωστικής, ώστε το προφίλ αυτών να αναδείξει τις ανάγκες τους για το σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας. Στόχος και πρόκληση συνάμα θα είναι αυτού του τύπου η αξιολόγηση να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τροφοδοτώντας τα επόμενα στάδια και συνδέοντάς την με όλους τους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η υιοθέτηση αυτής της κουλτούρας μάθησης αναδεικνύει και το έτερο πεδίο επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς το οποίο αποτελεί δομικό στοιχείο αυτής της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, δηλαδή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο δυναμικό μοντέλο η διαφοροποίηση συνδέεται με όλους τους παράγοντες αναγνωρίζοντας ότι δεν αποτελεί απλά μια μέθοδο διδασκαλίας αλλά έναν τρόπο σκέψης και φιλοσοφίας της διδακτικής πρακτικής του κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσω αυτής αναγνωρίζει τις ανάγκες του κάθε μαθητή, αντιμετωπίζοντάς τις με όρους ισότητας, με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης.

Περιορισμοί έρευνας

Πιθανότατα να είχαν προκύψει διαφορετικά αποτελέσματα εάν είχε αποτιμηθεί η επίδραση της αποτελεσματικότητας με άλλο κριτήριο πέραν των διδακτικών δεξιοτήτων όπως π.χ. τη γνωστική επάρκεια, δεδομένου του γνωσιοκεντρικού προσανατολισμού (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019). Επίσης, εάν συμμετείχε διαφορετικό δείγμα εκπαιδευτικών και μαθητών από άλλη γεωγραφική περιοχή. Ακόμη όμως και εάν δεν δύνανται να γενικευτούν τα αποτελέσματα δεν μπορεί να παραβλεφθεί η απόπειρα αποτίμησης της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη χρήση του δυναμικού μοντέλου.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα μπορούν να θεωρηθούν ως προεκτάσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Το δυναμικό μοντέλο δεν αρκείται μόνο στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως συνέβη και στην παρούσα έρευνα, αλλά επιδιώκει την ανατροφοδότησή τους, επισημαίνοντας όχι μόνο τα «δυνατά» σημεία της διδασκαλίας τους, αλλά αναδεικνύοντας τις «αδυναμίες» τους ως καινούργιες δυνατότητες και προοπτικές αυτοεξέλιξης. Αυτό το πετυχαίνει μέσω της Δυναμικής Προσέγγισης (Δ.Π.) για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών (Dynamic Integrated Approach - DIA) (Creemers, Kyriakides και Antoniou, 2013), καλύπτοντας με τον τρόπο αυτό ένα κενό που εντοπιζόταν στο χώρο της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, περνώντας κατ' ουσίαν από τη ρητορική στην πράξη.

Έτσι λοιπόν, εμβαθύνοντας στην αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης της διδασκαλίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας, δύναται να τοποθετηθούν αυτοί στα αντίστοιχα αναπτυξιακά στάδια της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Creemers και Antoniou, 2009), ώστε μέσω διαφοροποιημένων, συστηματικών και μεθοδικών σχεδίων δράσης και επιμορφώσεων τους να επέλθει η βελτίωση.

Μια άλλη πρόταση αξιοποίησης των δεδομένων της έρευνας θα μπορούσε να σχετίζεται με τη διερεύνηση της διάστασης της ισότητας, εξετάζοντας εάν οι συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος κατορθώνουν να μειώσουν, να αυξήσουν ή να αφήσουν ανεπηρέαστο το χάσμα μεταξύ των μαθητών όπως αυτό καθορίζεται βάσει του κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου.

Βιβλιογραφία

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, (25), 95–135.
- Andrich, D. (1988). A general form of Rasch's extended logistic model for partial credit scoring. *Applied Measurement in Education*, 1(4), 363–378.
- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The Impact of a Dynamic Approach to Professional Development on Teacher Instruction and Student Learning: Results from an Experimental Study. *School Effectiveness & School Improvement*, 22 (3): 291-311, DOI: 10.1080/09243453.2011.57707
- Azigwe, J. B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Creemers, P.B.M. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 51, 51–61.
- Azkiyah, S. N., Doolaard, S., Creemers, B. P. M., & Van Der Werf, M. P. C. (2014). The effects of two intervention programs on teaching quality and student achievement. *Journal of Classroom Interaction*, 49(1), 4–11.
- Bondie, R.S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How Does Changing “One-Size-Fits-All” to Differentiated Instruction Affect Teaching? *Review of Research in Education*, 43, 336–362.
- Borich, G.D. (2011). *Effective teaching methods* (7thed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Brandsma, H. P., & Knuver, J. W. M. (1989). Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic. *International Journal of Educational Research*, 13, 777–788.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347–362.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: A differentiated model*. London: Routledge/Falmer.
- Caro, D.H., Lenkeit, J., & Kyriakides, L. (2016). Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts: Evidence from PISA 2012. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 30–41.
- Charalampous, C., & Praetorius, A. K. (2021). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, in press, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- 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.
- Christoforidou, M., & Xirafidou, E. (2014). Using the dynamic model to identify stages of teacher skills in assessment. *Journal of Classroom Interaction*, 49(1), 12–25. <https://doi.org/10.13140/2.1.4511.2969>

- Chuska, K. (2003). *Improving classroom questions: A teacher's guide to increasing student motivation, participation and higher -level thinking*. (2nd ed.). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Acritical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347–366.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of Educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409-427, doi:10.1080/09243453.2010.512795
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Bos, W., Holtappels, H.G., Pfeifer, M., Vennemann, M., Wendt, H., Scharenberg, K., Smyth, E., McMahon, L., McCoy, S., Damme, J.V., Vanlaar, G., Antoniou, P., Charalambous, Ch., Charalambous, E., Maltezou, E., Zupanc, D., Bren, M., Cankar, G., Hauptman, A., Rekalidou, G., Penderi, E., Karadimitriou, K., Dimitriou, A., Desli, D., Tempridou, A. (2013). *Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory for education*. Waxmann.
- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Regan, E., Ko, J., Brown, E., & Robertson, D. (2008). *Effective classroom practice (ECP): A mixed-method study of influences and outcomes*. Nottingham: School of education, University
- De Jong, R., & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research*, 4(1), 51–85. doi:10.1023/A:1011402608575
- Dimosthenous, A., Kyriakides, L., & Panayiotou, A. (2020). Short- and Long- Term Effects of the Home Learning Environment and Teachers on Student Achievement in Mathematics: a Longitudinal Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 31,50-79.
- Douglas, K. (2009). Sharpening our focus in measuring classroom instruction. *Educational Researcher*, 38(7).
- Hanushek, A.E. (2010). The economic value of higher teacher quality. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. *Working Paper 56*. Washington, DC: CALDER, The Urban Institute.
- Hanushek, E.A., & Rivkin, S.G. (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. *Annual Review of Economics*, 4,131–57,doi: 10.1146/annurev-economics-080511-111001
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81– 112. doi:10.3102/003465430298487

- Havnes, A. & McDowell, L. (2008), *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Con- temporary Education*. New York: Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.50009>
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47–68. <https://doi.org/10.1080/09243450802664115>
- Houtveen, A. A. M., & van de Grift, W. J. C. M. (2007a). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 173–190.
- Houtveen, A. A. M., & van de Grift, W. J. C. M. (2007b). Reading instruction for struggling learners. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12, 405–424.
- Houtveen, A. A. M., van de Grift, W. J. C. M., & Creemers, B. P. M. (2004). Effective school improvement in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 337–376.
- Ioannou, C. (2017). *The dynamic model of educational effectiveness tested by investigating the impact of classroom level factors on slow learners' outcomes in language: An effectiveness study on a specific student population*. Unpublished doctoral dissertation. Nicosia, Cyprus: University of Cyprus, Department of Education.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains* (MET project Research Paper). Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kokkinou, E., & Kyriakides, L. (2018). *Do teachers exhibit the same generic teaching skills when they teach in different classrooms?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA) 2018, New York, NY.
- Kyriakides, E., Tsangaridou, N., Charalambous, C., & Kyriakides, L. (2018). Integrating generic and content-specific teaching practices in exploring teaching quality in primary physical education, *European Physical Education Review*, 24 (4), 418-448.
- 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 an improvement* (pp.41-56). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kyriakides, L., Anthimou, M., & Panayiotou, A. (2020). Searching for the impact of teacher behavior on promoting students' cognitive and metacognitive skills. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-14
- Kyriakides, L., 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., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529.

- Kyriakides, L., Christoforidou, M., Panayiotou, A., & Creemers, B.P.M. (2017) The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40:4, 465-486, DOI: 10.1080/02619768.2017.134909
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C.Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36: 1, 143-152.
- Kyriakides, L., & 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. <https://doi.org/10.1080/09243450802047873>
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), 61-86.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and teacher education*, 25, 12-23.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D., (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830, DOI: 10.1080/01411920903165603
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C.Y. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124.
- Kyriakides, L. Creemers, B.P.M., & Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Springer.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Panayiotou, A. (2018). Using educational effectiveness research to promote quality of teaching: the contribution of the dynamic model. *ZDM*, 50:381–393, doi.org/10.1007/s11858-018-0919-3
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2021). *Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*. New York: Routledge.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., Vanlaar, G., Pfeifere, M., Cankarf, G., & McMahon, L. (2014). Using student ratings to measure quality of teaching in six European countries. *European Journal of Teacher Education*, 37, (2), 125–143, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.882311>
- Kyriakides, L., Georgiou, M.P., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Reynolds, D. (2017). The impact of national educational policies on student achievement: a European study, *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2017.1398761
- Lelei, H. (2019). *A case study of policy and actions of Rivers State, Nigeria to Improve teaching quality and the school learning environment*. Unpublished doctoral dissertation. Sydney, Australia: School of Education, UNSW.
- Moon, T. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226-233.

- 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.
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., & Bren, M., (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study. *Educ Asse Eval Acc*, 26:73-93 DOI:10.1007/s11092-013-9182-x
- Paget, C. (2018). *Exploring school resource and teacher qualification policies, their implementation and effects on schools and students' educational outcomes in Brazil*. Unpublished doctoral dissertation. University of Oxford, Department of Education.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Kebler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of 'good' and 'bad' teachers- Results of qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in research on instruction. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 262-268. doi:10.1080/00220671.1995.9941309
- 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. <https://doi.org/10.1080/09243450802664321>
- Sanders, W., & Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement: Research Progress Report*. Knoxville: University of Tennessee, Value- Added Research and Assessment Center.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Slavin, R. (2001). Cooperative learning and intergroup relations. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The International System of Teacher Observation and Feedback: Evolution in an International study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 561-581.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trumbull, E. & Lash, A. (2013), *Understanding Formative Assessment*. San Francisco: West Ed.
- van de Grift, W. J. C. M. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. doi:10.1080/00131880701369651
- van de Grift, W. J. C. M. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 295-311.
- van de Grift, W. J. C.M., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., & Helms-Lorenz (2017). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and

- The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (3), 337-349.
- van der Scheer, E.A., Bijlsma, H. L. E., & Glas, C. A.W. (2019). Validity and reliability of student perceptions of teaching quality in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 30:1, 30-50, DOI: 10.1080/09243453.2018.1539015
- van der Werf, G., Opdenakker, M-C., & Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 447-462. <https://doi.org/10.1080/09243450802535216>
- Van Tassel-Baska, J., Feng, A., MacFarlane, B., Heng, M. A., Teo, C. T., Wong, M. L., & Khong, C. (2008). A cross cultural study of teachers' instructional practices in Singapore and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 338-363.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Education Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2019). Ετήσια Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: Μελέτη της Αξιολόγησης των Μαθητών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα Ψηφιακά Αποθετήρια και η Αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, (1), 25-51.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Εκδόσεις Πεδίο: Αθήνα.
- Βλάχου, Α., Σταυρούση, Π., Διδασκάλου, Ε., Γρηγορίου, Φ., & Πατρίκα, Π. (2016). *Μετάβαση μαθητών με αναπηρία από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόγραμμα μετάβασης: βήματα και δράσεις*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος.

Παράρτημα

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

Παράγοντες	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2α	Μοντέλο 2β	Μοντέλο 2γ	Μοντέλο 2δ	Μοντέλο 2ε	Μοντέλο 2ζ	Μοντέλο 3α	Μοντέλο 3β
Σταθερό Τμήμα (Intercept)	-0,78 (.13) +++	-0,77 (.11) +++	-0,77 (.11) +++	-0,78 (.10) +++	-0,77 (.11) +++	-0,78 (.11) +++	-0,77 (.11) +++	-0,77 (.11) +++	-0,77(.11)+++	-0,79 (.10)+++
<i>Επίπεδο μαθητή</i>										
Αρχική επίδοση		0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.04)+++	0,76 (.03)+++
ΚΟΕ		0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,25 (.09)+	0,16 (.06)+++
<i>Επίπεδο τάξης</i>										
Δόμηση			0,15 (.12)+						0,17 (.12)+	0,04 (.19)
Προσανατολισμός				0,27 (.13) +++						0,37 (.24)+
Διαχείριση χρόνου					0,32 (.23)+					0,04 (.33)
Αλληλεπιδράσεις μαθητή-μαθητή						0,34 (.19) +++				0,14 (.20)
Απειθαρχία							0,17 (.12)+			0,46 (.30)+
Περιβάλλον μάθησης: υποστηρικτικό								0,24 (.19)+		0,62 (.49)+
ΚΟΕ * Δόμηση									-0,03 (.01)+++	
Κατανομή της Απόκλισης										
Τάξη	10,84%	8,53%	7,95%	7,30%	7,93%	7,65%	8,06%	8,12%	6,95%	6,32%
Μαθητής	89,16%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,30%
Ερμηνευόμενη		43,15%	43,73%	44,38%	43,75%	44,03%	43,62%	43,56%	44,73%	45,38%

28 ΠΟΛΥΜΕΡΟΠΟΥΛΟΥ & ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ

Στατιστικό Κριτήριο

Χ ²	2846,07	2428,53	2426,90	2424,75	2426,65	2425,55	2426,72	2426,97	2423,67	2421,81
Μείωση της τιμής		417,54	1,63	3,78	1,88	2,98	1,81	1,56	0,23	2,94
Βαθμοί ελευθερίας		2	1	1	1	1	1	1	1	2
Τιμή p		,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001

Σημείωση:

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

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

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

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

+ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο 0,10

++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,05

+++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,001