

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ
ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
ΜΕ ΑΝΤΙΠΑΡΑΒΟΛΗ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ
ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΗΣ

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Αύγουστος, 2009

© Δημητρίου Δημήτρης, 2009

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής

Με το παρόν έγγραφο πιστοποιείται ότι η διδακτορική διατριβή που ετοιμάστηκε

Από τον: Δημήτρη Δημητρίου

Με τίτλο: Ανάπτυξη μηχανισμών βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας με αντιπαραβολή των δυνατοτήτων αξιοποίησης της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και της έρευνας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας

Πληροί τους κανονισμούς του Πανεπιστημίου και ανταποκρίνεται στα κριτήρια ποιότητας και πρωτοτυπίας του Πανεπιστημίου για την απόκτηση διδακτορικού τίτλου στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αξιολόγηση.

Η διατριβή παρουσιάστηκε δημόσια και σε πενταμελή εξεταστική επιτροπή και εγκρίθηκε στις 16 Ιουλίου 2009.

Ερευνητικός Σύμβουλος: Λεωνίδας Κυριακίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου

Συμβουλευτική επιτροπή: Μαρία Ηλιοφώτου Μένον, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου
Μαίρη Κουτσελίνη, Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου

.....

Λεωνίδας Κυριακίδης

.....

Μαρία Ηλιοφώτου Μένον

.....

Μαίρη Κουτσελίνη

Εξεταστική επιτροπή:

Μαρία Ηλιοφώτου Μένον	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (πρόεδρος)
Λεωνίδας Κυριακίδης	Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (ερευνητικός σύμβουλος)
Μαίρη Κουτσελίνη	Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (μέλος)
Μιχάλης Κασσωτάκης	Καθηγητής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών (μέλος)
Ιωάννης Κατσιλλής	Καθηγητής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών (μέλος)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα ξεκινά από την παραδοχή ότι η ύπαρξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας, για να απαντήσει στο κύριο ερώτημα που απασχολεί την ερευνητική κοινότητα στο χώρο και που αφορά στη μορφή που πρέπει να πάρει η εσωτερική αξιολόγηση ώστε να είναι αποτελεσματική. Ειδικότερα, επιδιώκει να εξετάσει τρία κυρίως θέματα: το κατά πόσον η χρήση μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της, τη μορφή που πρέπει να έχει ο μηχανισμός αυτοαξιολόγησης ώστε να είναι αποδοτικός ως προς τη βελτίωση που επιφέρει στα μαθησιακά αποτελέσματα και τέλος, το είδος των μεταβλητών που επιτρέπουν την ερμηνεία αποκλίσεων μεταξύ των σχολείων που εφαρμόζουν παρόμοιας μορφής μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Η αξία της έρευνας για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναντίλεκτη, αφού εστιάζεται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η οποία συνάδει με τις προθέσεις και τους στόχους του ΥΠΠ για αυτονόμηση των σχολικών μονάδων και αποτελεί σημαντικό σημείο της πρότασης του ΥΠΠ για την ανάπτυξη ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΠ, 2009). Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη πολιτικής για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Κύπρο αλλά και στο εξωτερικό.

Η έρευνα εστιάζεται στο διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και καλείται να διερευνήσει και να εντοπίσει τις απολύτως αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχία της διαδικασίας αλλαγής όσον αφορά την εισαγωγή ενός νέου συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που να αποσκοπεί στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων. Ο απώτερος στόχος της είναι η ανάπτυξη μιας ολιστικής στρατηγικής για την αυτοαξιολόγηση η οποία να μπορεί να εφαρμοστεί και σε πρακτικό επίπεδο, με την οποία τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται, επίσης, στο γεγονός ότι αντιπαραβάλλει δύο προσεγγίσεις της έρευνας και ειδικότερα την έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (EEA) και την έρευνα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας (EBA). Αυτό γίνεται για να εντοπιστούν οι δυνατότητες των δύο ερευνητικών περιοχών στο να αποτελέσουν, αυτόνομα, τη βάση για την ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και να αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, οι μέχρι στιγμής προσπάθειες που

αναφέρονται στη βιβλιογραφία επιχειρούσαν είτε να αξιοποιήσουν κάποια από τις δύο περιοχές ώστε να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο συμβάλλει στη βελτίωση των σχολείων, είτε και να συνδέσουν τις δύο περιοχές μεταξύ τους. Συνεπώς, με την μεθοδολογία που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα, στο τέλος του ερευνητικού σχεδιασμού, συγκρίνονται οι δυνατότητες των δύο περιοχών, και φαίνεται πόσο αποδοτική είναι η κάθε μια ως προς τη βελτίωση που επιφέρει στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, με τον ερευνητικό σχεδιασμό που αναπτύχθηκε, επιδιώχθηκε ταυτόχρονα και ο εντοπισμός παραγόντων που καθιστούν την κάθε προσέγγιση περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματική, σε σχέση πάντοτε με την πρόοδο των μαθητών. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκε η επίδραση διαφόρων παραγόντων (π.χ. οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η περιοχή δράσης του κάθε σχολείου, η προσπάθεια που καταβάλλει το κάθε σχολείο για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης κ.α.) στην ερμηνεία της διακύμανσης όσον αφορά την πρόοδο των μαθητών.

Στη συνέχεια της διατριβής, παρατίθεται ο προβληματισμός που αφορά στην ανάγκη εξεύρεσης του θεωρητικού πλαισίου το οποίο μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι θεωρητικές παραδοχές στις οποίες στηρίζονται ΕΕΑ και η ΕΒΑ και οι οποίες αποτελούν εμπόδιο στην προσπάθεια σύνδεσης των δύο ερευνητικών περιοχών. Μέσα από την πιο πάνω δυσκολία σύνδεσης των δύο ερευνητικών περιοχών τεκμηριώνεται και η σημασία του βασικού σκοπού της παρούσας έρευνας: το ότι αντιπαραβάλλει τις δύο ερευνητικές περιοχές για να καταδείξει ποια θα πρέπει να αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής, σε σχέση με μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα και αποσκοπούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.

Κατόπιν, γίνεται αναφορά στις πτυχές που διέπουν την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που οδηγεί στη βελτίωσή της και ειδικότερα στους σκοπούς της αξιολόγησης, τα κριτήρια και τις πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση. Στη συνέχεια, συζητείται η πολιτική διάσταση της αξιολόγησης για να διαφανεί το πρόβλημα στην ανάπτυξη πολιτικής που στηρίζεται στη συναίνεση των εμπλεκομένων, η οποία συναίνεση αποτελεί απαραίτητη συνθήκη, σύμφωνα με την ΕΒΑ, για την υλοποίηση οποιασδήποτε δράσης. Τέλος, από το χώρο της ΕΕΑ, παρουσιάζεται το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) για να τεκμηριωθεί η επιλογή της χρήσης του στην έρευνα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι ουσιώδεις διαφορές του ΔΜΕΑ με άλλα μοντέλα ΕΑ που έχουν

αναπτυχθεί, όπως για παράδειγμα η πρόθεσή του να συνδέσει τη θεωρία στο χώρο της ΕΑ με επιτυχημένες πρακτικές που συμβάλλουν στην πρόοδο της μάθησης.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός που αναπτύχθηκε, στηρίχθηκε στην πειραματική έρευνα και συγκεκριμένα στη χρήση της τυχαίας επιλογής σχολείων στα οποία εφαρμόζονται διαφορετικές παρεμβάσεις. Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο ο ερευνητικός σχεδιασμός στηρίχθηκε στην πειραματική έρευνα είναι το ότι η φύση των ερωτημάτων της έρευνας ήταν τέτοια που απαιτούσε την εύρεση σχέσεων αιτίας – αιτιατού, καθώς επίσης τα ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν στο επίπεδο του σχολείου. Συνεπώς, με αυτόν τον πειραματικό σχεδιασμό ήταν δυνατή η τυχαία κατανομή σχολείων σε διαφορετικές πειραματικές ομάδες (group randomisation).

Ειδικότερα, συγκροτήθηκαν τέσσερις ομάδες σχολείων: τρεις πειραματικές ομάδες, καθώς και μια ομάδα ελέγχου, και οι οποίες χρησιμοποιούσαν διαφορετικούς μηχανισμούς για να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που να επιδιώκει τη βελτίωσή της. Οι διαφορετικές παρεμβάσεις που έγιναν στις τρεις ομάδες σχολείων προέρχονται από διαφορετικές φιλοσοφίες στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας τις οποίες και αντιπροσωπεύουν οι τρεις πειραματικές ομάδες. Ειδικότερα, στην 1^η πειραματική ομάδα, παρασχέθηκε βοήθεια μόνο στο να αναπτύξουν ένα μηχανισμό αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η όλη διαδικασία για την ανάπτυξή του αφέθηκε εξ' ολοκλήρου στους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής μονάδας (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς). Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η εμπλοκή των πιο πάνω φορέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχία των συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης. Η πιο πάνω φιλοσοφία υποθέτει ότι η εμπλοκή των φορέων στην ανάπτυξη κριτηρίων αυτοαξιολόγησης θα συμβάλει και στην μετέπειτα ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Έτσι, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην 1^η πειραματική ομάδα μπορούμε να πούμε ότι προσιδιάζει με την “grounded theory” που υποστηρίζει ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς είναι από μόνοι τους ικανοί να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, βιώνοντας έτσι και το αίσθημα της ιδιοκτησίας για το τελικό προϊόν, γεγονός που τους ενεργοποιεί στο να μεγιστοποιήσουν τις δράσεις τους για την επιτυχία του προγράμματος.

Από την άλλη, η φιλοσοφία που ακολουθήθηκε στη 2^η πειραματική ομάδα σχετίζεται με την ΕΒΑ και την σημαντικότητα που αποδίδει η έρευνα αυτή στην εξασφάλιση υποστηρικτικού κλίματος αποδοχής της αλλαγής ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως αναφέρουν αρκετοί ερευνητές, η εφαρμογή προγραμμάτων αξιολόγησης χωρίς συναίνεση μεταξύ των εμπλεκόμενων, έχει μεγάλες πιθανότητες να

οδηγηθεί σε αποτυχία. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει ότι η εφαρμογή μιας αλλαγής στο σύστημα αξιολόγησης είναι πρωτίστως πολιτική πρόκληση, αφού πέρα και πριν από τη δόμηση ενός συστήματος αξιολόγησης, πρέπει να αναγνωριστούν και να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες που επηρεάζουν τις εισηγήσεις των εμπλεκόμενων φορέων για διαφοροποίηση του υφιστάμενου συστήματος ή/και που οδηγούν επιμέρους ομάδες των εμπλεκόμενων φορέων σε σθεναρή αντίσταση προς πιθανές τροποποιήσεις του συστήματος.

Τέλος, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην 3^η πειραματική ομάδα προσιδιάζει με τις επιταγές της ΕΕΑ. Ειδικότερα, η έμφαση σε αυτή την πειραματική ομάδα εστιάστηκε στο να παρασχεθεί στα σχολεία ως βοήθεια για να αναπτύξουν μηχανισμό αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ένα δομημένο θεωρητικό πλαίσιο και συγκεκριμένα το ΔΜΕΑ, το οποίο υποστηρίζεται και από εμπειρικά δεδομένα. Στην 3^η πειραματική ομάδα ακολουθήθηκε η διαδικασία που περιγράφηκε πιο πάνω, αφού η ΕΕΑ υποστηρίζει την ανάγκη να αξιοποιείται η προγενέστερη γνώση όσον αφορά τα πορίσματα της έρευνας για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα, όπως αυτοί αναλύονται στα διάφορα μοντέλα που έχει αναπτύξει η ΕΕΑ.

Η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας είναι η επίδοση των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης των σχολείων που συμμετείχαν στα μαθηματικά. Το δείγμα της έρευνας είναι ανάλογο των δειγμάτων διαχρονικών ερευνών που γίνονται στην Κύπρο, των οποίων η στατιστική δύναμη είναι ιδιαίτερα μεγάλη, ιδιαίτερα για το λόγο ότι οι αναλύσεις που έγιναν στηρίχθηκαν στη χρήση των πολυεπίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης. Η ολοκλήρωση του ερευνητικού σχεδιασμού υλοποιήθηκε μέσα από τρεις κύριες φάσεις κατά τη σχολική χρονιά 2007 – 2008. Στην 1^η φάση έγινε επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων σχετικά με τη διαδικασία ανάπτυξης συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στη 2^η φάση έγινε ο καθορισμός της περιοχής δράσης, η ανάπτυξη και υλοποίηση του σχεδίου δράσης. Τέλος, στην 3^η φάση έγινε η αξιολόγηση της προσπάθειας για βελτίωση.

Από τις αναλύσεις που ακολούθησαν προέκυψε ότι η χρήση μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι και οι τρεις πειραματικές ομάδες είχαν καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την πρόοδο των επιδόσεων των μαθητών από την ομάδα ελέγχου. Η 1^η και 2^η ομάδα δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στην πρόοδο των μαθητών, όμως υπερείχαν της ομάδας ελέγχου (effect size = 0,12(0,3)). Παράλληλα, συγκρίνοντας μεταξύ τους τις τρεις προσεγγίσεις, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην 3^η πειραματική ομάδα, δηλαδή η χρήση του ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στη

βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, συγκριτικά με τις δύο άλλες προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν στην 1^η και 2^η πειραματική ομάδα (effect size = 0,26(0,4)).

Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν τόσο από τις αναλύσεις που αφορούσαν όλους τους μαθητές του δείγματος, όσο και ξεχωριστά για τους μαθητές της Δ' και της Ε' τάξης, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητά τους. Συγκεκριμένα, από τις αναλύσεις που διενεργήθηκαν, προέκυψαν τρία αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν την υπεροχή του ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε σχέση με τις δύο άλλες προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν.

Πρώτο, και στις τρεις ξεχωριστές πολυεπίπεδες αναλύσεις που διενεργήθηκαν και που υπήρχε ως ερμηνευτική μεταβλητή η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ, φάνηκε ότι η χρήση του βοήθησε τα σχολεία να βελτιωθούν περισσότερο σε σχέση με τις άλλες δύο προσεγγίσεις. Δεύτερο, παρατηρώντας τις τρεις ξεχωριστές αναλύσεις που διενεργήθηκαν, και ειδικότερα το προτελευταίο μοντέλο (δηλαδή το 2^ο μοντέλο κατά ανάλυση), φαίνεται ότι οι βασικές θεωρητικές παραδοχές της 1^{ης} και 2^{ης} προσέγγισης, δεν επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην πρόοδο των μαθητών. Αντίθετα, το σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται ως κλίμα πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία και που αποτελεί ουσιαστικά ένα σχολικό γνώρισμα η αξία του οποίου προβάλλεται από την ΕΕΑ, φάνηκε να ήταν η μόνη ερμηνευτική μεταβλητή στο 2^ο μοντέλο κάθε ανάλυσης που είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Τρίτο, το γεγονός ότι ορισμένα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής μονάδας χρησιμοποίησαν πτυχές τους ΔΜΕΑ και βοηθήθηκαν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους, ισχυροποιεί ακόμα περισσότερο την υπεροχή της 3^{ης} πειραματικής ομάδας έναντι των άλλων δύο. Επιπλέον, φαίνεται ότι η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ είναι πιο αποδοτική σε σχέση με την βελτίωση που επιφέρει στην πρόοδο των μαθητών όταν γίνεται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο (3^η πειραματική ομάδα) παρά όταν αποτελεί μέρος ενός πιο ελεύθερου συστήματος που στηρίζεται στις θεωρητικές παραδοχές που υποστηρίζουν η 1^η και 2^η προσέγγιση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που παρατίθενται και πιο κάτω, συμβάλλουν επίσης στον εντοπισμό των ελάχιστων προϋποθέσεων - συνθηκών που ενισχύουν την θετική επίδραση της αξιοποίησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Πρώτο, φάνηκε ότι η αξιοποίηση των δύο υπερπαραγόντων (overarching) των σχολικών παραγόντων που υποστηρίζει το ΔΜΕΑ, είχαν εξίσου σημαντική επίδραση στο σχεδιασμό του σχεδίου δράσης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας καθώς και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Ειδικότερα, όπως φάνηκε από την ανάλυση, δεν

προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, μεταξύ σχολείων που εστιάστηκαν σε δράσεις που αφορούσαν είτε (α) στην πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία είτε (β) στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Δεύτερο, η μεταβλητή που αφορά στις στάσεις – απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι του ΔΜΕΑ, δε φάνηκε να συνδέεται με την πρόοδο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τρίτο, το γεγονός ότι ο παράγοντας που αφορά στην ύπαρξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δε φάνηκε να επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, δημιουργεί αμφιβολίες για το βαθμό σημαντικότητάς του. Τέταρτο, η πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό φάνηκε και από τις δύο αναλύσεις που διενεργήθηκαν, δηλαδή τόσο από την ανάλυση που περιλάμβανε όλους τους μαθητές του δείγματος, όσο και από την ανάλυση που περιλάμβανε μόνο τις πειραματικές ομάδες (βλέπε Πίνακες 2 και 3). Το αποτέλεσμα αυτό τονίζει τη σημαντικότητα της πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία ως ένα παράγοντα που σχετίζεται με την πρόοδο των μαθητών.

Στο τελευταίο τμήμα της διατριβής, κατατίθενται εισηγήσεις για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, σε εθνικό επίπεδο η πολιτική σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να εστιαστεί στο να πείσει τους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς να εφαρμόσουν αποτελεσματικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι αποτελεσματικοί μηχανισμοί, φάνηκε να είναι αυτοί που στηρίζονται τόσο σε θεωρία (theory driven), όσο και σε εμπειρικά δεδομένα (evidence based).

Οι εισηγήσεις που αφορούν στην ερευνητική κοινότητα διακρίνονται σε εισηγήσεις προς την ΕΕΑ και προς την ΕΒΑ. Συγκεκριμένα, η ΕΕΑ θα πρέπει να διευρύνει το πλαίσιο των ερωτημάτων που την απασχολούν, ώστε να περιλάβει θέματα που αφορούν όχι μόνο τη θεωρητική τεκμηρίωση των μοντέλων που κατά καιρούς εισηγείται, αλλά και τους τρόπους πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών της σχημάτων - μοντέλων. Παρόμοια, θα πρέπει τα μοντέλα ΕΑ που αναπτύσσονται στο χώρο να μπορούν να τεκμηριώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Οι εισηγήσεις που προκύπτουν από την έρευνα για την ΕΒΑ εστιάζονται στο ότι η ΕΒΑ πρέπει να συστηματοποιήσει το υφιστάμενο θεωρητικό της πλαίσιο για τους τρόπους ανάπτυξης κλίματος αποδοχής της αλλαγής σε σχολική βάση, ώστε να ικανοποιούνται οι ατομικές διαφορές αλλά και οι απαιτήσεις των υποομάδων εμπλεκόμενων φορέων σε μια επικείμενη αλλαγή. Παράλληλα, εφόσον το ενδιαφέρον των ερευνητών του χώρου είναι η πρόοδος των μαθητών, η ΕΒΑ θα πρέπει να διαφοροποιήσει, ίσως, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων που θέτει για την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τέλος, κατατίθενται εισηγήσεις για τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών: την ανάγκη επανάληψης της έρευνας με κριτήριο αξιολόγησης άλλους τομείς της μάθησης πέρα του γνωστικού, την ανάγκη διενέργειας μακροχρόνιων και συγκριτικών ερευνών, την διενέργεια ερευνών που αντιπαραβάλλουν τις δυνατότητες των δύο προσεγγίσεων (EEA και EBA) στην επίλυση άλλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και την ανάπτυξη ερευνητικών σχεδιασμών με πιο νατουραλιστικό χαρακτήρα – φύση, που αποφεύγουν τους περιορισμούς της πειραματικής έρευνας, διατηρώντας όμως παράλληλα τη δυνατότητα εντοπισμού σχέσεων αιτίας – αιτιατού.

ABSTRACT

Although there is a general agreement in the research community that the essence of a successful organization in the modern world is the search for improvement and that effective school self-evaluation (SSE) is the key to it, there is a lack of a clear theoretical framework upon which an effective SSE could be build. The present study attempts to shed more light on the topic of introducing effective SSE mechanisms. Specifically, the main aim of the study was to identify the extent to which the establishment of SSE mechanisms can help schools improve their effectiveness status.

During the school year 2007-2008, a sample of 16 primary schools of Cyprus was selected and an experimental study was undertaken. Since this study is concerned with the improvement of the effectiveness status of schools as this is measured through student outcomes, data on mathematics achievement of all year 4 and year 5 students of the school sample were collected both at the beginning and at the end of the school year. Moreover, using group randomization, the school sample was split into four groups in order to measure the effects of three different approaches of establishing SSE mechanisms on student achievement in mathematics (i.e., a multiple treatment experimental study was conducted).

Specifically, different types of support were provided to three groups of schools to establish SSE mechanisms in order to make decisions on how to improve their policy and practice whereas no SSE mechanism was established in the schools of the first group. In this way, the first group was treated as the control group of the study. With regard to the different treatments offered to the other three groups of schools, only encouragement to establish SSE mechanisms was provided to the first group of schools and the decision making process in establishing criteria for SSE was left to the school stakeholders. Research has shown that the involvement of students, parents, and the wider community is a crucial factor in determining the success of participatory models of evaluation. It is assumed that the involvement of students, parents, and teachers in defining the criteria of SSE will eventually encourage their active participation in using SSE for improvement purposes. The first approach is, therefore, related to the assumption stemming from grounded theory that the school stakeholders are able to develop SSE mechanisms and define their own improvement strategies. In this way, ownership is established and it is seen as a stimulus for taking responsibility for school improvement. Thus, the first group of schools was encouraged to establish SSE mechanisms and design by themselves their improvement strategies.

The second treatment was related to the school improvement movement which emphasizes the importance of establishing a climate in the school that supports change. Researchers in the area of the improvement movement argue that the implementation success of a policy is a function of two important variables: the content of the policy and the institutional context in which the policy is implemented. As a consequence, the second group of schools was supported in their attempt to establish a climate of trust and openness before introducing any SSE system on improving their policy and practice. More specifically, the stakeholders of these schools were encouraged to express their concerns about SSE and discuss them with each other. By helping teachers resolve these concerns and doubts about the use of SSE as a mechanism of school improvement, a climate of openness and trust was initially established. At the next stage, support was provided to the schools of the second group to establish their own SSE mechanisms by generating their own criteria of SSE and draw data in relation to these criteria in order to identify priorities for improvement and design improvement strategies. This implies that this group of schools followed the same process to design SSE mechanisms as the first one but before introducing this approach was also offered support to face and reduce different concerns of school stakeholders about SSE.

Finally, the third group was not only encouraged to establish SSE mechanisms but also to make decisions for their improvement strategies which are in line with the assumptions of educational effectiveness research as these are outlined by the dynamic model of educational effectiveness. More specifically, an evidence-based and theory-driven approach to school improvement was followed. Thus, beyond presenting the dynamic model and its assumptions to the various stakeholders of these schools, the instruments used to test the validity of the model were administered and data about the priorities of each of these schools were collected. The results of this evaluation were presented to the school stakeholders and they were encouraged to design their own school improvement initiatives in such a way that one of the first three priorities of their schools could be addressed.

Multilevel modeling techniques were used in order to measure the impact of these three approaches to achievement in mathematics of year 4 and year 5 students of each experimental school. It was also attempted to find out whether variation in student achievement could be explained by any other explanatory variable. As far as the dependent variable of this study is concerned, curriculum-based written tests in Mathematics were administered to all grade 4 and grade 5 students of our school sample at the beginning and at the end of school year 2007-2008. Explanatory variables at the student level were also collected (aptitude, gender and SES), as well as explanatory variables at the teacher and

school level (teachers' perceptions towards the value assumptions and the procedural dilemmas of SSE, teachers' perceptions towards the value assumptions of the dynamic model of educational effectiveness, school climate, the priority area for which school improvement efforts took place, the effort put by schools in implementing their improvement strategies and action plans).

The results of the multilevel analysis conducted in order to measure the impact of each of the three approaches to school improvement on student achievement helped in identifying other variables which explain variation in student achievement. In order to test the generalisability of the findings, the same procedure used to analyze the data from the whole student population was also used to analyze separately student achievement of year 4 and year 5.

Based on the results of the multilevel modeling analysis, the added value of the use of the dynamic model in designing a successful SSE mechanism has been identified. Moreover, by comparing the impact of the use of the dynamic model on student achievement with the impact of the other two approaches to SSE, it was found that this approach had the strongest effect. Thus, beyond the fact that all three experimental groups had better results than the control group, implying that SSE can contribute in establishing effective school improvement strategies, it has also been shown that an evidence-based and theory-driven approach had stronger impact than the other two traditional approaches to SSE.

The essential difference of the proposed approach had to do with the fact that a specific theoretical framework guided the design of the SSE mechanisms. Moreover, the schools of this experimental group were asked to develop their improvement strategies and action plans by taking into account not only the priorities for improvement which SSE revealed that they had but also the evidence of educational effectiveness research which shows how the functioning of the relevant factors could be improved. It is, therefore, argued that the dynamic model contributed to the establishment of an effective improvement approach since not only the knowledge in the field about "what works in education and why" was offered to the school stakeholders but also support was provided to schools in order to identify their priorities for improvement and design their strategies and actions to improve the relevant factors. As a consequence, the dynamic model can help policy makers to develop an evidence-based approach for building educational policy which ultimately intends to promote student achievement.

The results of this study also helped us to find the minimum requirements for developing effective SSE mechanisms: First, it has been shown that each overarching school

factor illustrated by the dynamic model is equally important for designing a school improvement approach. The fact that some schools took some initiatives concerned with the school policy for teaching and others with their learning environment, had nothing to do with the impact of their school improvement approach on student achievement. Such differences were also not identified in schools of the first two experimental groups which designed strategies and improvement actions in line with the factors of the dynamic model. This implies that schools should be encouraged to identify their most significant weaknesses and not be expected to develop an improvement approach that is concerned with a specific overarching factor.

Second, further support to the internal validity of this study is also provided by the fact that the effort schools put in implementing their improvement strategies and action plans was not associated with student achievement. This implies that the fact that the improvement approach based on the use of the dynamic model had stronger effects than any other approach has nothing to do with the efforts that the schools of the third approach made or with their interest to have successful results. One could therefore claim that the effort school stakeholders put in implementing their improvement strategy is not a crucial factor for its success. On the contrary, it is more important that schools follow an approach that will eventually enable them to improve their weaknesses which are associated with school factors found to be related with student achievement. Another indication of the internal validity of this study is the fact that schools which attempted to develop improvement strategies which were not concerned with any factor included in the dynamic model had the lowest impact on student achievement, irrespective of the effort they put in implementing it or of the use of the first or second improvement approach.

Third, the variable concerned with teacher perceptions towards the dynamic model was also not found to be associated with student achievement. Although one could claim that this result suggests that our proposed approach to school improvement can be developed at any school, irrespective of whether its teachers share the value assumptions of the dynamic model, it should be acknowledged that our school sample was not randomly selected and not nationally representative. On the contrary, our sample consisted of schools which expressed interest in participating in this project. It could be argued that this approach may not have any significant effect when it is implemented in schools with negative value assumptions towards the dynamic model and/or SSE.

Fourth, the fact that the factor concerned with the extent to which a climate of openness and trust exists in schools was not found to be associated with student achievement

raises doubts about the importance of establishing such a climate before establishing any SSE mechanism aiming to improve school effectiveness. This argument is also supported by the fact that the impact of the second improvement approach was as big as that of the first approach. On the other hand, the results of this study revealed that students get more benefits when achievement press is exercised in their schools. This finding emerged from both analyses (i.e. the analysis for the achievement of all students and the analysis concerned with the students of the experimental schools only). This finding implies that achievement press is an important school factor associated with student achievement gains and should be given the proper emphasis in the dynamic model.

Implications of the findings of this study for the design of national reforms on SSE are drawn. The results of this study reveal that reform policies should encourage school stakeholders to establish effective SSE mechanisms. SSE mechanisms are expected to provide empirical data to help stakeholders identify the strengths and weaknesses of their schools and design intervention programs to address their weaknesses.

Moreover, the agenda of educational effectiveness research should be expanded. Researchers in the area of educational effectiveness should “cross the road” and conduct research on school improvement. Such studies may reveal factors that explain changes in the effectiveness status of schools. In this way, a knowledge base of effective school improvement efforts could be established. Such an attempt will help researchers realize that the models of educational effectiveness could only be tested through longitudinal studies which are either naturalistic in character (e.g., cross-sectional studies or case studies) or experimental. At the same time, these studies may contribute to the establishment of a knowledge base of effective school improvement efforts and encourage schools to use an evidence-based and theory-driven approach to school improvement.

Finally, the agenda of improvement research should be expanded in two ways: by providing a more analytic, sensitive and systematic framework for managing educational change in different schools and different educational contexts and by identifying the hierarchy of steps needed in managing and sustaining educational change, probably by minimizing the importance and the necessity of establishing a climate that supports change before introducing any change.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της έρευνας, σημαντική υπήρξε η συμβολή όλων εκείνων των διευθυντών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν σε καθεμία από τις φάσεις διεξαγωγής της. Ουσιαστική ήταν, επίσης, η συμβολή αριθμού φίλων, συναδέλφων και μελών της οικογένειάς μου, οι οποίοι με τις εποικοδομητικές τους εισηγήσεις, παρατηρήσεις και στήριξη, συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Ευχαριστώ, ιδιαίτερα, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Ηλιοφώτου Μένον, πρόεδρο της εξεταστικής μου επιτροπής και την Καθηγήτρια Μαίρη Κουτσελίνη, μέλος της εξεταστικής μου επιτροπής, για τις πολύτιμες συμβουλές, την εποικοδομητική κριτική και την ανατροφοδότηση που μου παρείχαν όποτε τους το ζήτησα. Ευχαριστώ, επίσης, τους Καθηγητές Μιχάλη Κασσωτάκη και Ιωάννη Κατσίλλη, που παρά το βαρυφορτωμένο τους πρόγραμμα συμμετείχαν στην εξεταστική μου επιτροπή και με τις εισηγήσεις τους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της συγγραφής της διατριβής.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω προς τον ερευνητικό μου σύμβουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή Λεωνίδα Κυριακίδη, για τη συνεχή, αυθεντική στήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Εκφράζω την ιδιαίτερη μου ευγνωμοσύνη για τον πολύτιμο χρόνο που μου αφιέρωσε και την αδιάκοπη στήριξή του, τόσο σε επιστημονικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο, σε κάθε δυσκολία που συνάντησα, αλλά και για την εκπεφρασμένη αγωνία και θέλησή του - που αποτέλεσε για μένα οδοδείκτη - για την εκπόνηση μιας πρωτότυπης και ποιοτικής εργασίας.

Τέλος, εκφράζω τις ευχαριστίες μου προς τους γονείς μου και τη σύζυγό μου, οι οποίοι όλα τα χρόνια των σπουδών μου, έδειχναν κατανόηση και με στήριζαν ιδιαίτερα δίνοντάς μου δύναμη και κουράγιο για να συνεχίζω.

Στη Σκεύη και το Γιώργο
για το χρόνο που τους στέρησα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Σελίδες

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Περίληψη	1
Σκοποί της έρευνας	1
Ερωτήματα της έρευνας	2
Αναγκαιότητα της έρευνας	2
Συνεισφορά της έρευνας στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Περίληψη	8
Το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	8
<i>Ορισμός και φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης</i>	8
<i>Εσωτερική Αξιολόγηση</i>	9
1. <i>Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση</i>	9
2. <i>Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση</i>	10
<i>Σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης</i>	12
<i>Η αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί σε σύγκριση, αλλά σε δράση για βελτίωση</i>	14
<i>Θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης</i>	15
Ερωτήματα που προκύπτουν σχετικά με το πλαίσιο που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη ενός μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	17
Οι θεωρητικές παραδοχές της ΕΕΑ και της ΕΒΑ ως εμπόδιο στην προσπάθεια σύνδεσής τους	18
<i>Οι Θεωρητικές Παραδοχές της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ)</i>	19
<i>Οι θεωρητικές παραδοχές της Έρευνας για την Βελτίωση της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΒΑ)</i>	20
<i>Προσπάθειες σύνδεσης της ΕΕΑ με την ΕΒΑ και οι δυσκολίες για την επίτευξη ουσιαστικής σύνδεσης</i>	21
Βασική συνεισφορά της έρευνας: η αντιπαραβολή των δύο προσεγγίσεων αντί η προσπάθεια σύζευξής τους	23
Πτυχές της ανάπτυξης μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που οδηγεί στη βελτίωσή της	25

Η πολιτική διάσταση της αξιολόγησης ως εμπόδιο στην διαδικασία ανάπτυξης μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	29
<i>Τα προβλήματα της ανάπτυξης πολιτικής που στηρίζεται στη συναίνεση των εμπλεκόμενων</i>	36
<i>Προσωπικές ανησυχίες έναντι της αλλαγής</i>	38
Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)	40
<i>Τεκμηρίωση της επιλογής του ΔΜΕΑ στην παρούσα έρευνα</i>	41
Ερωτήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Περίληψη	57
Η επιλογή της πειραματικής έρευνας στον ερευνητικό σχεδιασμό	57
Η εγκυρότητα της πειραματικής έρευνας	58
<i>Επιδράσεις στην εσωτερική εγκυρότητα</i>	59
<i>Επιδράσεις στην εξωτερική εγκυρότητα</i>	60
Ερευνητικός σχεδιασμός	62
<i>Η χρήση της τυχαίας επιλογής για τη δημιουργία των τριών πειραματικών ομάδων</i>	63
<i>Συγκρίσεις που μπορούν να γίνουν με τον πειραματικό σχεδιασμό</i>	65
Δείγμα της έρευνας	66
Μέσα συλλογής δεδομένων της έρευνας	67
<i>(α) Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών</i>	67
<i>I) Ερωτηματολόγιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και για τη χρήση του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας</i>	67
<i>II) Ερωτηματολόγιο πολιτικής του σχολείου σε σχέση με τους παράγοντες του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας</i>	69
<i>III) Ερωτηματολόγιο πολιτικής διάστασης</i>	70
<i>(β) Δοκίμια μαθηματικών</i>	70
<i>(γ) Συνεντεύξεις</i>	71
<i>(δ) Μηχανισμός ανάλυσης σχεδίων δράσης, εγγράφων και των στοχαστικών ημερολογίων</i>	71
Φάσεις της έρευνας – συγκέντρωση δεδομένων	72
<i>1^η Φάση: Επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων σχετικά με τη διαδικασία ανάπτυξης συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας</i>	72
<i>2^η Φάση: Καθορισμός Περιοχής Δράσης, ανάπτυξη και υλοποίηση Σχεδίου Δράσης</i>	72

3 ^η Φάση: Αξιολόγηση της προσπάθειας για βελτίωση	79
Στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων	79
<i>Εγκυροποίηση με τη χρήση της κλασικής θεωρίας μέτρησης: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση</i>	79
<i>Εγκυροποίηση με τη χρήση της σύγχρονης θεωρίας μέτρησης</i>	80
<i>Πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης</i>	80
Μεταβλητές	81
<i>Εξαρτημένη μεταβλητή: Επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά</i>	81
<i>Εξίσωση των δοκιμίων</i>	82
<i>Ερμηνευτικές μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή</i>	84
<i>Ετοιμότητα</i>	84
<i>Παράγοντες συγκειμένου των μαθητών</i>	85
<i>Ερμηνευτικές μεταβλητές στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου</i>	85
<i>Αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών των σχολείων έναντι της χρήσης του ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας</i>	86
<i>Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις θεωρητικές παραδοχές και τα μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας</i>	89
<i>Σχολικό κλίμα</i>	91
<i>Η περιοχή δράσης πάνω στην οποία επιχειρήθηκε η προσπάθεια σχολικής βελτίωσης</i>	94
<i>Η προσπάθεια που καταβλήθηκε από τα σχολεία για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας</i>	95
<i>Μοντέλο αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιείται (είδος παρέμβασης)</i>	96
Συγκέντρωση δεδομένων	96
Περιορισμοί	99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περίληψη	102
Αξιολόγηση της επίδρασης που είχε η υλοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού στα μαθησιακά αποτελέσματα	102
Η υλοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού στις τρεις πειραματικές ομάδες, όπως προκύπτει από τα ποιοτικά δεδομένα	113
<i>Γενική εικόνα που εξέπεμπαν οι τρεις πειραματικές ομάδες προς τον ερευνητή καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας σε σχέση με τις στάσεις τους έναντι της αυτοαξιολόγησης</i>	113
<i>1^η πειραματική ομάδα:</i>	114

2 ^η πειραματική ομάδα:	117
3 ^η πειραματική ομάδα:	119
<i>Δυσκολίες – προβλήματα που εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή του πειραματικού σχεδιασμού στην κάθε ομάδα</i>	120

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Περίληψη	135
Σύνοψη - συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας	135
Συμπεράσματα – εισηγήσεις που προκύπτουν από τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας	140
<i>Εισηγήσεις για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής</i>	140
<i>Εισηγήσεις για την ερευνητική κοινότητα</i>	144
<i>Εισηγήσεις προς την ΕΕΑ</i>	145
<i>Εισηγήσεις προς την ΕΒΑ</i>	149
<i>Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες</i>	152
Αναφορές	156
Παράρτημα	172

Κατάλογος συντομογραφιών

Συντομογραφία	Ερμηνεία συντομογραφίας
ΕΕΑ	Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα
ΕΒΑ	Έρευνα για τη Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας
ΔΜΕΑ	Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας
ΥΠΠ	Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
ΕΑ	Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα
ΕΕΥ	Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας
ΑΠ	Αναλυτικού Προγράμματος
ΚΟΕ	Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο
Μ.Ο.	Μέσος όρος
Τ.Α.	Τυπική απόκλιση
Μ.Σ.Σ.	Μη Στατιστικά Σημαντική επίδραση

Κατάλογος διαγραμμάτων

A/A	Τίτλος διαγράμματος	Σελίδα
διαγράμματος		
Διάγραμμα 1:	Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης του σχολικού κλίματος	93

Κατάλογος πινάκων

A/A πίνακα	Τίτλος πίνακα	Σελίδα
Πίνακας 1	Στατιστικές τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος με τη βοήθεια της κλίμακας Rasch και την ανάλυση των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών ξεχωριστά	84
Πίνακας 2	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, λοξότητα και κύρτωση των ερμηνευτικών μεταβλητών	103
Πίνακας 3	Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά (Μαθητές εντός τάξεων, εντός σχολείων)	108
Πίνακας 4	Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων	111
Πίνακας 5	Σύνθεση παραγόντων που προέκυψαν από την ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι του ΔΜΕΑ	201
Πίνακας 6	Σύνθεση παραγόντων που προέκυψαν από την ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τις θεωρητικές παραδοχές και τα μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	206
Πίνακας 7	Περιοχές δράσης σχολείων	210
Πίνακας 8Δ	Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών της Δ΄ τάξης στα μαθηματικά (Μαθητές εντός τάξεων, εντός σχολείων)	251
Πίνακας 9Δ	Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών της Δ΄ τάξης των τριών πειραματικών ομάδων	253
Πίνακας 10Ε	Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών της Ε΄ τάξης στα μαθηματικά (Μαθητές εντός τάξεων, εντός σχολείων)	255
Πίνακας 11Ε	Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών της Ε΄ τάξης των τριών πειραματικών ομάδων	257
Πίνακας 12	Κωδικοποίηση ανησυχιών πολιτικής διάστασης των σχολείων	260

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα ξεκινά από την καθολικά αποδεκτή παραδοχή από την ερευνητική κοινότητα, ότι η ύπαρξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας, για να απαντήσει στο κύριο ερώτημα που απασχολεί την ερευνητική κοινότητα στο χώρο και που αφορά στη μορφή που πρέπει να πάρει η εσωτερική αξιολόγηση ώστε να είναι αποτελεσματική. Ειδικότερα, επιδιώκει να εξετάσει τρία κυρίως θέματα: το κατά πόσο η χρήση μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της, τη μορφή που πρέπει να έχει ο μηχανισμός αυτοαξιολόγησης ώστε να είναι αποδοτικός ως προς τη βελτίωση που επιφέρει στα μαθησιακά αποτελέσματα και τέλος, το είδος των μεταβλητών που επιτρέπουν την ερμηνεία αποκλίσεων μεταξύ των σχολείων που εφαρμόζουν παρόμοιας μορφής μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Σκοποί της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθεί και να αντιπαραβάλει τις δύο προσεγγίσεις, την Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) και την Έρευνα για τη Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας (ΕΒΑ), για να καταδείξει ποια θα ήταν η καταλληλότερη για να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και να αποσκοπεί στην ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που να επιδιώκει τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Παράλληλα, εξετάζει το κατά πόσο οι δύο περιοχές δεν μπορούν να αποτελέσουν αυτόνομα τη βάση για την ανάπτυξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και να αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Kyriakides & Demetriou, 2009). Συνεπώς, σε αυτό το σενάριο, θα μπορούν να κατατεθούν εισηγήσεις για τις προτεραιότητες που πρέπει να τεθούν στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας προκειμένου να δημιουργηθούν αυτές οι δυνατότητες. Ειδικότερα, η έρευνα επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σε αναπάντητα, μέχρι στιγμής, ερωτήματα που εγείρονται και αφορούν τις προτεραιότητες που υπάρχουν ώστε να αναπτυχθεί ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης

της σχολικής μονάδας που να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ερωτήματα της έρευνας

Ειδικότερα, τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. Οδηγεί η ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της;
2. Ποιες είναι οι δυνατότητες χρήσης των θεωρητικών μοντέλων της ΕΕΑ και ειδικότερα του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) (το μοντέλο και οι θεωρητικές του παραδοχές θα παρουσιαστούν στη συνέχεια) ανεξάρτητα της ύπαρξης κατάλληλου κλίματος αποδοχής της αλλαγής στο να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα σε μια σχολική μονάδα; Ουσιαστικά το ερώτημα αυτό αφορά στο κατά πόσο η αξιοποίηση ενός θεωρητικού πλαισίου - μοντέλου που να περιγράφει τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας μπορεί, ανεξάρτητα της ύπαρξης υποστηρικτικού κλίματος, να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που να οδηγεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της;
3. Σε ποιο βαθμό η ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος αποδοχής της αλλαγής σε μια σχολική μονάδα αποτελεί προϋπόθεση της οποιασδήποτε δράσης για την ανάπτυξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
4. Σε ποιο βαθμό η πολιτική διάσταση και ειδικότερα η μικροπολιτική δυναμική, δηλαδή ο τρόπος που αντιδρούν και εκδηλώνουν τις ανησυχίες τους οι εμπλεκόμενοι φορείς απέναντι στις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης και έναντι της χρήσης του ΔΜΕΑ, αποτελεί εμπόδιο στην προσπάθεια ανάπτυξης μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

Αναγκαιότητα της έρευνας

Η αξία της παρούσας έρευνας για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναντίλεκτη, αφού εστιάζεται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κάτι που παρά την δεδηλωμένη πρόθεση του ΥΠΠ να θεσμοθετήσει, μόνο υποτυπωδώς μπορεί να ειπωθεί ότι εφαρμόζεται, σε ορισμένες σχολικές μονάδες. Πέραν της πιο πάνω

οικειοθελούς χρήσης συστημάτων αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από μεμονωμένα σχολεία ανά την Κύπρο, δεν υπάρχουν οποιεσδήποτε συγκεκριμένες οδηγίες ή κατευθύνσεις από μέρους του ΥΠΠ που να βοηθούν τα σχολεία να αναπτύσσουν και να συντηρούν τέτοια συστήματα σε συστηματική βάση, εάν και εφόσον το επιδιώξουν. Παράλληλα, η προσπάθεια ανάπτυξης και εγκαθίδρυσης μηχανισμών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας συνάδει με τις προθέσεις και τους στόχους του ΥΠΠ για αυτονόμηση των σχολικών μονάδων (Kyriakides, 2005 · Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία, 2008) και αποτελεί σημαντικό σημείο της πρότασης του ΥΠΠ για την ανάπτυξη ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΠ, 2009).

Το τελευταίο διάστημα γίνεται έντονη συζήτηση για την ανάπτυξη νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην Κύπρο. Σχετική ήταν και η προκήρυξη του ΥΠΠ (Γ.Δ. 01/04) στην οποία αναφερόταν ρητώς ότι για την ανάπτυξη του νέου συστήματος αξιολόγησης θα έπρεπε να ακολουθηθούν συμμετοχικές διαδικασίες. Η κοινοπραξία ΑΘΗΝΑ που ανέλαβε το έργο της εκπόνησης του νέου συστήματος ακολούθησε τις συμμετοχικές διαδικασίες, εμπλέκοντας στη διαδικασία της ανάπτυξης του νέου συστήματος όλους όσους επηρεάζονταν από την ανάπτυξή του, όπως όριζε και η σχετική προκήρυξη (Kyriakides, Pashiardis & Antoniou, 2007). Εντούτοις, παρά τις θεωρητικές, έστω, δυνατότητες του προτεινόμενου συστήματος στο να ξεπεράσει πρακτικά προβλήματα που αντιμετώπιζε το προηγούμενο σύστημα και παρά τις διαβεβαιώσεις των υπευθύνων για την ποιότητα του όλου έργου, παρατηρήθηκαν έντονες αντιδράσεις τόσο από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και συνδικαλιστικές οργανώσεις, αλλά και από ακαδημαϊκούς έναντι του νέου συστήματος.

Η ανάγκη ανάπτυξης έγκυρων συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να ταλανίζει πολλά από τα αναπτυγμένα κράτη σε ολόκληρο τον κόσμο. Η πρόκληση όσον αφορά την προσπάθεια ανάπτυξης ενός έγκυρου, αξιόπιστου, λειτουργικού και εφαρμόσιμου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έγκειται σε δύο επιμέρους πτυχές: πρώτα, στο να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας, χωρίς αυτό να γίνει με τρόπο που να καθιστά το ίδιο το σύστημα δυσλειτουργικό και δεύτερο, η πιο πάνω σύνδεση να γίνει με τρόπο που να διασφαλίζει την αποδοχή του συστήματος αξιολόγησης από τους άμεσα επηρεαζόμενους από την εφαρμογή του φορείς.

Οι αντιδράσεις των διαφόρων ατόμων και οργανώσεων έναντι του νέου συστήματος δεν είναι κάτι που πρέπει να ξαφνιάζει, αφού αντιδράσεις παρατηρούνται σχεδόν κάθε φορά που επίκειται μια αλλαγή στα πλείστα εκπαιδευτικά ζητήματα. Τα πραγματικά αίτια, όμως, των αντιδράσεων που παρατηρούνται δεν έχουν ποτέ μελετηθεί

εις βάθος. Ειδικότερα, στο θέμα της αξιολόγησης, πιθανόν οι δυσκολίες που παρατηρούνται να σχετίζονται με την πολιτική διάσταση της αξιολόγησης η οποία καθιστά δύσκολη την επίτευξη συναίνεσης για θέματα αξιολόγησης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006 · Kyriakides & Demetriou, 2007). Συγκεκριμένα, οι αντιδράσεις των φορέων προκύπτουν κυρίως λόγω των ανησυχιών τους για τις τυχόν επιπτώσεις που θα έχει η εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης στους ίδιους ως άτομα, στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και στην επαγγελματική τους αυτονομία (Πασιαρδής & Δημητρίου, υπό έκδοση).

Με την παρούσα έρευνα, επιδιώκεται πράγματι η διερεύνηση και ερμηνεία των πραγματικών λόγων των αντιδράσεων των διαφόρων εμπλεκόμενων φορέων έναντι της χρήσης πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, με τον ερευνητικό σχεδιασμό που αναπτύχθηκε, μπορεί να διαπιστωθεί το κατά πόσο είναι αναγκαία προϋπόθεση η προσπάθεια ανάπτυξης υποστηρικτικού κλίματος αποδοχής της αλλαγής. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι οι αντιδράσεις από τους εμπλεκόμενους φορείς είναι φαινόμενο που παρατηρείται αρκετά συχνά όταν επίκειται μια αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδίως όταν ακολουθούνται συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη πολιτικής. Η ικανοποίηση όμως των εμπλεκόμενων φορέων πριν από την εφαρμογή μιας πολιτικής πιθανόν να επιφέρει εκπτώσεις στην ποιότητα της πολιτικής ή ακόμα και ολοκληρωτική εγκατάλειψη της ιδέας για την εφαρμογή της πολιτικής. Αντίθετα, με την παρούσα έρευνα θα διευκρινιστεί το κατά πόσο μπορούμε και με άλλους τρόπους να αναπτύσσουμε και να υλοποιούμε την εκπαιδευτική πολιτική.

Παράλληλα, με τον ερευνητικό σχεδιασμό που αναπτύσσεται για την υλοποίηση της έρευνας μπορεί να διαπιστωθεί το κατά πόσο η χρήση πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί πράγματι να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων. Με τον τρόπο αυτό η παρούσα έρευνα θα είναι χρήσιμη, τόσο για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και για άλλα συστήματα που χρησιμοποιούν ή θέλουν να χρησιμοποιήσουν πολλαπλές πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την αυτοαξιολόγηση. Αυτό θα γίνει, αφού με την υλοποίηση της έρευνας θα φανεί το αν πραγματικά «αξίζει» να χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και το ποιες είναι οι σημαντικότερες πηγές συγκέντρωσης δεδομένων αξιολόγησης και ποιες πληροφορίες μπορεί να παρέχει η κάθε μια πηγή.

Με την προσέγγιση που κατατίθεται στην παρούσα έρευνα, η όλη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε μια από τις πειραματικές ομάδες του ερευνητικού

σχεδιασμού, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με ένα μοντέλο ΕΑ που, θεωρητικά έστω, συνδέει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων. Έτσι η όλη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας τίθεται σε μια πιο υγιή βάση, αφού πλέον δεν αντικρίζεται αποσπασματικά ή προσθετικά μιας υφιστάμενης κατάστασης πραγμάτων. Αντίθετα, αντικρίζεται ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι μιας ευρύτερης διαδικασίας και τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας, γεγονός που ίσως περιορίζει και τις αντιδράσεις των εμπλεκομένων φορέων έναντι τόσο της υλοποίησης της φιλοσοφίας της παρούσας έρευνας σε ρεαλιστικές συνθήκες, όσο και σε άλλα συστήματα που μπορεί να αναπτυχθούν στο μέλλον με βάση το παράδειγμα της έρευνας.

Συνεπώς, η έρευνα αυτή πιθανόν να οδηγήσει σε υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί με δύο τρόπους: (α) στην ίδια τη σχολική μονάδα για σκοπούς ανάπτυξης παρεμβατικών προγραμμάτων που θα αποσκοπούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της, καθώς και (β) σε προσωπικό επίπεδο, από τον κάθε εκπαιδευτικό, αφού θα μπορεί να του παρέχει πληροφορίες για τις ανάγκες και δυνατότητες επαγγελματικής στήριξης και ενδυνάμωσής του.

Πέρα από τη σημασία που θα έχει στην ευρύτερη ερευνητική κοινότητα η παρούσα έρευνα, η πρακτική της σημασία για το εκπαιδευτικό μας σύστημα ενισχύεται και από το γεγονός ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός σχολείων, μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντών θα επιμορφωθούν για τις ανάγκες υλοποίησής της. Ειδικότερα, οι μαθητές, εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων, κατά περίπτωση, που θα εμπλακούν στην υλοποίηση της έρευνας θα έχουν την ευκαιρία, ανάλογα με την πειραματική ομάδα στην οποία θα καταταχθούν να:

Ενημερωθούν για τη φιλοσοφία και τις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης.

Να βοηθηθούν στο να αναπτύξουν και να τηρήσουν ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Βιώσουν το συναίσθημα της εμπλοκής και της ουσιαστικής συμμετοχής σε μια έρευνα, αφού η υλοποίηση της παρούσας έρευνας ουσιαστικά στηρίζεται στην εμπλοκή τους.

Πληροφορηθούν για τους παράγοντες που έχουν εντοπιστεί μέσα από την πορεία της ερευνάς για την ΕΑ ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού και βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ενημερωθούν για το ΔΜΕΑ που αναφέρεται σε συγκεκριμένους παράγοντες στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου που συμβάλλουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας.

Συνεργαστούν με άλλους φορείς για να προσπαθήσουν από κοινού να βελτιώσουν τη σχολική τους μονάδα.

Ενημερωθούν για τους τρόπους και τις δυνατότητες αξιοποίησης των πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Συνεισφορά της έρευνας στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στο διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και επιχειρεί να διερευνήσει και να εντοπίσει τις απολύτως αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχία της διαδικασίας αλλαγής όσον αφορά την εισαγωγή ενός νέου συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που να αποσκοπεί στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων. Ο απώτερος στόχος της έρευνας είναι η ανάπτυξη μιας ολιστικής στρατηγικής για την αξιολόγηση, η οποία να μπορεί να εφαρμοστεί και σε πρακτικό επίπεδο, με την οποία τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας δεδομένα που προέρχονται από συγκεκριμένες πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση, να μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι επιχειρεί για πρώτη φορά να αντιπαραβάλει τις δυνατότητες των δύο ερευνητικών περιοχών, δηλαδή της ΕΕΑ και της ΕΒΑ, για να εξακριβώσει ποια από τις δύο ερευνητικές περιοχές μπορεί πράγματι να βοηθήσει τα σχολεία να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Παράλληλα, θα εξετάσει το κατά πόσο οι δύο περιοχές δεν μπορούν ξεχωριστά να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και να αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Demetriou & Kyriakides, 2009). Συνεπώς, σε αυτό το σενάριο θα μπορούν να κατατεθούν εισηγήσεις για τις προτεραιότητες που θα πρέπει να τεθούν. Με τον τρόπο αυτό, οι απαντήσεις που θα δοθούν με την υλοποίηση της έρευνας, όχι μόνο θα βοηθήσουν τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση, αλλά επιπλέον θα βοηθήσουν και τις ίδιες τις ερευνητικές περιοχές στο να βελτιωθούν. Για παράδειγμα, η έρευνα θα καταδείξει αν η ΕΕΑ θα πρέπει να διευρύνει το πλαίσιο των ερωτημάτων που την απασχολούν, ώστε να περιλάβει θέματα που αφορούν τους τρόπους πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών της σχημάτων - μοντέλων. Παρόμοια, μπορεί να καταδείξει ότι η ΕΒΑ θα πρέπει να συστηματοποιήσει το υφιστάμενο θεωρητικό της πλαίσιο για τους τρόπους ανάπτυξης κλίματος αποδοχής της αλλαγής σε σχολική βάση, ώστε να

ικανοποιούνται οι ατομικές διαφορές αλλά και οι απαιτήσεις των υποομάδων εμπλεκόμενων φορέων σε μια επικείμενη αλλαγή.

Παράλληλα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συνδέσει σε ένα όλο και να δώσει απαντήσεις σε επιμέρους πτυχές της έρευνας για την ΕΑ δένοντάς τες στην όλη προσπάθεια για την ανάπτυξη μιας ευρύτερης στρατηγικής για την υιοθέτηση ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επιγραμματικά, οι πτυχές αυτές είναι η σημασία και σημαντικότητα της αξιολόγησης για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η ανάγκη χρήσης πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση, η ανάγκη εξεύρεσης τρόπων λειτουργικής αξιοποίησης των πορισμάτων της ΕΕΑ και της ΕΒΑ για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και η πολιτική διάσταση της αξιολόγησης και συγκεκριμένα η προσπάθεια ανάπτυξης κλίματος αποδοχής της αλλαγής.

Η ενασχόληση έστω και με μία από αυτές τις πτυχές της έρευνας για την ΕΑ θα καθιστούσε από μόνη της την έρευνα αυτή πρωτότυπη, όμως δε θα εξασφάλιζε τη δυνατότητα κατάθεσης μετά το πέρας της υλοποίησης της έρευνας μιας ευρύτερης, απτής και εφαρμόσιμης στρατηγικής για την υιοθέτηση ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αντίθετα, με την παρούσα έρευνα, επιδιώκεται, όχι μονό να δοθούν συγκεκριμένες απαντήσεις σε επιμέρους πτυχές της έρευνας για την ΕΑ, αλλά οι απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν από αυτές τις πτυχές, να δεθούν σε ένα ευρύτερο όλο. Με αυτό τον τρόπο, τα πορίσματα της έρευνας θα είναι σημαντικά τόσο για την ερευνητική κοινότητα, όσο και για τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά στην ανάπτυξη και εισαγωγή συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και στην εισαγωγή άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται αναφορά στη σημαντικότητα της ύπαρξης μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και περιγράφονται οι βασικές αρχές που διέπουν την αυτοαξιολόγηση. Στη συνέχεια, παρατίθεται ο προβληματισμός που αφορά στην ανάγκη εξεύρεσης του θεωρητικού πλαισίου το οποίο μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι θεωρητικές παραδοχές στις οποίες στηρίζονται η ΕΕΑ και η ΕΒΑ και οι οποίες αποτελούν εμπόδιο στην προσπάθεια σύνδεσης των δύο ερευνητικών περιοχών. Μέσα από την πιο πάνω δυσκολία σύνδεσης των δύο ερευνητικών περιοχών τεκμηριώνεται και η σημασία του σκοπού της παρούσας έρευνας, στο να αντιπαραβάλει τις δύο ερευνητικές περιοχές για να καταδείξει ποια θα πρέπει να αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε σχέση με μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα και αποσκοπούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Κατόπιν, γίνεται αναφορά στις πτυχές που διέπουν την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που οδηγεί στη βελτίωσή της και ειδικότερα στους σκοπούς της αξιολόγησης, τα κριτήρια και τις πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση. Στη συνέχεια, συζητείται η πολιτική διάσταση της αξιολόγησης για να διαφανεί η δυσκολία της ανάπτυξης πολιτικής που στηρίζεται στη συναίνεση των εμπλεκομένων. Τέλος, παρουσιάζεται το ΔΜΕΑ για να τεκμηριωθεί η επιλογή της χρήσης του στην έρευνα.

Το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ορισμός και φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης

Όπως προκύπτει και από τα πορίσματα πρόσφατων μετα-αναλύσεων ερευνών που αφορούσαν σε παράγοντες που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε σχολικό επίπεδο (Creemers, Kyriakides, Demetriou, & Antoniou, 2007 · Kyriakides, Creemers, Demetriou, & Antoniou, in press · Scheerens, Seidel, Witziers,

Hendriks, & Doornekamp, 2005 · Αντωνίου, Δημητρίου, & Κυριακίδης, 2006), ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας - και παράλληλα ο μοναδικός ίσως στον οποίο υπάρχει καθολική αποδοχή από την ερευνητική κοινότητα για τη σημαντικότητά του - είναι η ύπαρξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα (Devos, 1998). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που διενεργείται από την ίδια τη μονάδα για σκοπούς βελτίωσής της (Boud & Donovan, 1982). Όπως επεξηγεί ο MacBeath, (1999), πρόκειται για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004) συμπληρώνουν ότι ένας δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα. Αυτό περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002 · Muijs & Reynolds, 2001), όσο και βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997). Σύμφωνα με τον MacBeath (1999), οι βασικές αρχές της φιλοσοφίας της αυτοαξιολόγησης είναι τέσσερις: α) τα ανθρώπινα όντα έχουν μια έμφυτη κλίση να μαθαίνουν, β) η αλλαγή ξεκινά μέσα από τον σχολικό οργανισμό, γ) η ανατροφοδότηση είναι βασική για την ανάπτυξη των ατόμων και των οργανισμών και δ) τα άτομα έχουν μια δέσμευση σε αυτό που δημιουργούν οι ίδιοι. Η άμεση εμπλοκή και η ευθύνη που αναλαμβάνουν τα άτομα, τα προσηλώνει στο έργο. Έτσι, όταν το πρόγραμμα προχωρεί με επιτυχία, υπάρχει καθολική ανάπτυξη και βελτίωση της μάθησης (Kyriakides και Campbell, 2004).

Εσωτερική Αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους φορείς της σχολικής μονάδας και έχει ποικίλες μορφές.

1. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση

Σε αυτή τη μορφή, οι ανώτεροι στη διοικητική / εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους, π.χ. οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους

εκπαιδευτικούς, οι παλαιοί ή υψηλόβαθμοι εκπαιδευτικοί τους νεότερους ή χαμηλόβαθμους. Πρόκειται για μια μορφή που εμφανίζεται από τις απαρχές του νεότερου σχολικού θεσμού (Λέφας 1942 · Σολομών, 1992, 1999) και νοείται συνήθως ως συμπληρωματική ή ακόμη ως επέκταση της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης. Υπάγεται σε ένα συμβατικό σχήμα διοικητικού ελέγχου και, ανάλογα με τους στόχους και την οπτική από την οποία την εξετάζει κανείς, έχει διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Επικεντρώνει στα άτομα και τις πρακτικές τους και στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στο νόμο και στις προδιαγραφές. Συνήθως, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας και συνευθύνης, όσο και στην ανάπτυξη και αλλαγή του σχολείου.

Η αντιστροφή της φοράς της αξιολόγησης, δηλαδή, η πρόκληση και καταγραφή κρίσεων από τη μεριά εκείνων που βρίσκονται σε χαμηλότερη θέση στην ιεραρχία του σχολείου για τους ανωτέρους τους, π.χ. από τους μαθητές για τους δασκάλους τους ή από τους εκπαιδευτικούς για το διευθυντή, μπορεί να προσφέρει μια πρόσθετη ματιά που δρα συμπληρωματικά στην ιεραρχική κρίση. Δεν υποδηλώνει όμως υποχρεωτικά μια μετατόπιση ως προς τη λογική και τη μορφή της αξιολόγησης. Συχνά εισάγεται με το σκεπτικό της διεύρυνσης της δημοκρατικής φύσης της αξιολόγησης, όμως στην ουσία δρα νομιμοποιητικά για την αναπαραγωγή της ιεραρχικής αξιολόγησης.

2. Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση

Αυτή η μορφή αξιολόγησης βασίζεται σε μια διαφορετική λογική απ' ότι η επιθεώρηση ή η ιεραρχική εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας - κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς - οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που καλύτερα μπορούν να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυση τους. Από αυτή τη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης αναμένεται:

- η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης,
- η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας,
- η βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών - μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια,
- η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Αυτή η μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων στο τοπικό επίπεδο και μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Συνάμα, αυτή η μορφή προσεγγίζει το σχολείο ως ολότητα και δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από τη μελέτη των εφαρμογών αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης προκύπτουν μια σειρά από πλεονεκτήματα και αδυναμίες. Έτσι, αφενός, θεωρείται ότι:

παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου,
καλλιεργεί το ενδιαφέρον για εμβριθέστερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου,
ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας,
ευσαιθητοποιεί τα υποκείμενα και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση τους,
ενισχύει την ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο,
ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες,
καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσής τους για βελτίωση του έργου τους (Clift κ.ά.. 1987 · Hargreaves, 1994 · Hopkins, Ainscow & West, 1994 · Barth, 1990 · Stoll & Fink, 1996).

Αφετέρου, ανάμεσα στα αδύναμα σημεία της σημειώνονται:

μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα,
δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται,
δυσκολία ή αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος,
έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας,
επικέντρωση σε ζητήματα που αφορούν μάλλον σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα και
δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης.

Επίσης, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης συχνά κρίνονται ως απαιτητικές και χρονοβόρες για τους εκπαιδευτικούς και το όφελος από αυτές, για το σχολείο και τους

μαθητές, δυσανάλογο με τον απαιτούμενο χρόνο και κόπο (Popham, 1988). Συνάμα, οι κριτικές στρέφονται:

στη δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των παραγόντων της σχολικής μονάδας για παρατεταμένες διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που δεν έχουν πάντοτε άμεσα και ορατά αποτελέσματα,

στις περιορισμένες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών για να αναπτύξουν κατάλληλες και έγκυρες πρακτικές διερεύνησης, να προβαίνουν σε προσεκτικές ερμηνείες των δεδομένων τους και να οδηγούνται σε συμπεράσματα και κατευθύνσεις χωρίς απλουστεύσεις ή και γενικεύσεις,

στην ανυπαρξία σαφών, συγκριτικών δεδομένων για τη σχολική μονάδα,

στην ανάγκη να υπάρχει ένα «τρίτο μάτι», ένας εξωτερικός κριτής και υποστηρικτής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που αναλαμβάνει και τη διασταύρωση των στοιχείων που απορρέουν.

Παρά τις κριτικές και τις δυσκολίες αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης, το διεθνές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αρχών και των εκπαιδευτικών οργανώσεων έχει στραφεί σε αυτή, καθώς εμφανίζεται ως ένα ισχυρό μέσο ενίσχυσης της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο των διαδικασιών αποκέντρωσης του ελέγχου και της λήψης των αποφάσεων για όλο και ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα όταν είναι στενά συνδεδεμένη με την αυτοαξιολόγηση (MacBeath, 1999). Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά, αλλά και σε βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος γενικότερα. Ο Barber (1996) υποστηρίζει πως η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται και πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία – κλειδί για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης. Η σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης σχετίζεται άμεσα και με τους σκοπούς της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Patton (1990), η αξιολόγηση είναι διαδικασία που εμπεριέχει αξίες και σκοπούς, που μπορούν να διακριθούν σε δύο τομείς: στην επίτευξη στόχων που άπτονται της πολιτικής του σχολείου και των άμεσα εμπλεκομένων, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η αυτοαξιολόγηση διενεργείται για τη συλλογή πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων που απευθύνονται σε συγκεκριμένους αποδέκτες. Οι αποδέκτες αυτοί δεν μπορεί να είναι άλλοι από τους άμεσα ενδιαφερόμενους στη σχολική μονάδα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς (Kyriakides & Huddleston, 1999). Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται από τους ίδιους τους αποδέκτες ή μέρος αυτών και ως εκ τούτου διαφέρει από μια αξιολόγηση που διενεργείται από άτομα ξένα προς τη σχολική μονάδα. Αυτό εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της δημοκρατικότητας και της διαφάνειας που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα σύστημα αξιολόγησης, ενώ παράλληλα μπορεί να θεωρηθεί πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία υποστηρικτική προς την αυτονομία της σχολικής μονάδας (Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία, 2008 · OECD, 2001).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Hopkins (1989), η αυτοαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Στην επίτευξη του στόχου αυτού η αυτοαξιολόγηση έχει καθοριστική σημασία, αφού περιλαμβάνει την παροχή εποικοδομητικής και συστηματικής ανατροφοδότησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να επισημαίνονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσα στο συγκείμενο της ίδιας της σχολικής μονάδας. Έτσι, διασφαλίζεται η σύζευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών, ως ατόμων, με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής μονάδας στην οποία ο εκπαιδευτικός ανήκει και εργάζεται. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συντείνει στη δημιουργία εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται από κριτική διάθεση και αναστοχασμό (reflective practitioner). Για επίτευξη του στόχου αυτού απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δημιουργία της κατάλληλης κουλτούρας στο σχολείο που να ενισχύει αυτές τις προσπάθειες, όπως ακριβώς υποστηρίζει και η φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης.

Τέλος, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε έρευνα τους, οι Kyriakides και Pashiardis (2005) εντόπισαν πως οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία τα οποία έκαναν χρήση της αυτοαξιολόγησης, παρουσίασαν, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, καλύτερα αποτελέσματα στα Μαθηματικά και στα Ελληνικά. Τα ίδια ψηλά επίπεδα επίδοσης αυτών των μαθητών διαπιστώθηκαν σε αντίστοιχες αξιολογήσεις έξι μήνες μετά το πέρας της εφαρμογής του προγράμματος, καταδεικνύοντας με τον πιο έκδηλο τρόπο τη διατήρηση των θετικών επιδράσεων της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.

Η αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί σε σύγκριση, αλλά σε δράση για βελτίωση

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, φαίνεται πως η οποιαδήποτε σύνδεση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με συστήματα συγκριτικής – εξωτερικής αξιολόγησης, με συστήματα δηλαδή που επιδιώκουν την εισαγωγή των αρχών της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση, επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα. Τέτοια συστήματα καταλήγουν στον εντοπισμό των σχολικών μονάδων που υστερούν, χωρίς όμως να παρέχουν τη δυνατότητα σε αυτές τις σχολικές μονάδες να εμπλακούν σε διαδικασίες βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους.

Επιπλέον, τέτοια συστήματα συγκριτικής - εξωτερικής αξιολόγησης φαίνεται να πάσχουν από έλλειψη εγκυρότητας, κατά τις συγκρίσεις που επιχειρούν μεταξύ των σχολικών μονάδων. Το πρόβλημα αυτό οφείλεται στο γεγονός πως η σύγκριση γίνεται με βάση τις τελικές επιδόσεις των παιδιών ή /και με βάση προσθετικές μορφές αξιολόγησης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη παράμετροι που σχετίζονται με τις πηγές που είναι στη διάθεση του σχολείου (έμψυχο και άψυχο υλικό) και που επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η υιοθέτηση ενός τέτοιου συγκριτικού συστήματος, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως το κυπριακό, έρχεται σε αντίθεση και με τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μας μονάδων, λόγω του ότι τα σχολεία δεν έχουν αρμοδιότητες σε σχέση με τη συγκέντρωση και αξιοποίηση των πηγών τους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί διορίζονται και τοποθετούνται σε κάθε σχολική μονάδα από ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια, δηλαδή την ΕΕΥ και το ΥΠΠ. Για το λόγο αυτό, η οποιαδήποτε προσπάθεια για σύγκριση μεταξύ των σχολικών μας μονάδων θα μπορούσε να καταλήξει σε άνισα, άδικα και παραπλανητικά αποτελέσματα.

Όμως, προβλήματα στην όποια προσπάθεια για σύγκριση μεταξύ σχολικών μονάδων παρουσιάζονται και σε αποκεντρωτικά συστήματα. Η εμπειρία αγγλοσαξονικών χωρών απέδειξε πως τέτοιες προσπάθειες δεν αποφέρουν θετικά αποτελέσματα τόσο για τις ίδιες τις σχολικές μονάδες, όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Μάλιστα, οι αρχές στις οποίες στηρίζεται η ανάπτυξη ενός τέτοιου συγκριτικού - εξωτερικού συστήματος αξιολόγησης βρίσκονται σε αντίθεση με τις αρχές της αυτοαξιολόγησης.

Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί τη σχολική μονάδα σε συγκέντρωση και τήρηση πληροφοριών που οδηγούν στην ανάληψη δράσης για την ανάπτυξη πολιτικής για αλλαγή και βελτίωση στην ίδια τη σχολική μονάδα. Αυτή είναι μια βασική προϋπόθεση για την επιβίωση όλων των οργανισμών μέσα στο ραγδαία αναπτυσσόμενο κόσμο που μας περιβάλλει. Ως εκ τούτου, η αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί στην οποιαδήποτε μέτρηση,

αλλά στον εντοπισμό και επιλογή μιας θεματικής περιοχής δράσης και στον καθορισμό συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για βελτίωση.

Θα πρέπει να αναφερθεί πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στοχεύει στον εντοπισμό των γενικών τάσεων ή αδυναμιών που υπάρχουν στη σχολική μονάδα και όχι στην απονομή ευθυνών στον οποιοδήποτε εμπλεκόμενο (Kyriakides and Campbell, 2004). Βασικός στόχος παραμένει ο εντοπισμός και καθορισμός της περιοχής στην οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι ενθαρρύνονται και καταβάλλουν προσπάθειες για βελτίωση. Φυσικά, για να εφαρμοστεί οποιοσδήποτε μηχανισμός αυτοαξιολόγησης σε μια σχολική μονάδα, θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς αποδέχονται τις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης, οι οποίες προκύπτουν από μια σειρά θεωριών της οργανισμιακής και της κοινωνικής ψυχολογίας. Θα πρέπει να τονιστεί ότι όσοι επιδιώκουν να αναπτύξουν ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης οφείλουν να αναλογιστούν το βαθμό στον οποίο αποδέχονται ως άτομα τις απόψεις ή/και αξίες που έμμεσα υποβάλλουν οι παραδοχές αυτές (Kyriakides & Campbell, 2004). Η ενδεχόμενη ασυμφωνία έστω και με μία από τις θεωρητικές παραδοχές που στηρίζουν την αυτοαξιολόγηση, ουσιαστικά δυναμιτίζει εκ προοιμίου την προσπάθεια ανάπτυξης αντίστοιχου μηχανισμού (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2007). Στη συνέχεια γίνεται εκτενής αναφορά σε αυτές τις θεωρητικές παραδοχές.

Θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης

Η πρώτη θεωρητική παραδοχή της αυτοαξιολόγησης αναφέρεται στη φύση των ανθρώπινων όντων. Όλοι όσοι υποστηρίζουν την αυτοαξιολόγηση θεωρούν ότι οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν να μαθαίνουν μέσω των εμπειριών που αποκτούν και επιτυγχάνουν το στόχο αυτό, όταν κάθε φορά επιδιώκουν να αξιολογήσουν τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει (Beerens, 2000). Αποδεχόμενοι την παραδοχή αυτή μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν, για παράδειγμα, ποιες από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν είναι αποτελεσματικές, ώστε να αναπτύξουν αντίστοιχα «προγράμματα» βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους. Ουσιαστικά, η παραδοχή αυτή καταδεικνύει τη σημασία της ανάπτυξης ενός μοντέλου αυτοαξιολόγησης, αφού υποβάλλει ότι όλα τα μέλη του οργανισμού που ονομάζεται σχολείο μπορούν και θέλουν να γίνουν καλύτερα. Με την παραδοχή αυτή φαίνεται να συμφωνούν ορισμένες από τις θεωρίες της οργανισμιακής ψυχολογίας, όπως είναι η θεωρία της ιεράρχησης των ψυχολογικών αναγκών του Maslow (1970). Πρέπει να τονιστεί ότι η παραδοχή αυτή φαίνεται να αποτελεί βασική προϋπόθεση κάθε διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.

Η δεύτερη παραδοχή υποστηρίζει ότι οι ουσιαστικές/αυθεντικές αλλαγές που οδηγούν σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και δράσεων των μελών του οργανισμού. Η παραδοχή αυτή στηρίζεται σε πορίσματα ερευνών που αφορούν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών καινοτομιών και τα οποία αποκαλύπτουν τις αδυναμίες του μοντέλου “κέντρο-περιφέρεια” στην προσπάθεια για διαφοροποίηση της διδακτικής πράξης (Kyriakides, 1999). Η παραδοχή αυτή προκύπτει, επίσης, από δύο σημαντικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και οι οποίες αφορούν στη διαδικασία της αλλαγής και στη στρατηγική προώθησης της αλλαγής (Hargreaves & Hopkins, 1991).

Η τρίτη παραδοχή αναφέρεται στη σημασία αξιοποίησης των αποτελεσμάτων μιας αξιολογικής έρευνας. Όσοι αποφασίζουν να υιοθετήσουν ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης θεωρούν ως σημαντικά τα μηνύματα ανατροφοδότησης, τα οποία θα προκύψουν ως αποτέλεσμα της μέτρησης. Δεν πιστεύουν ότι όλα όσα θα προκύψουν από την εφαρμογή ενός μοντέλου αυτοαξιολόγησης τούς είναι εκ των προτέρων γνωστά. Αντίθετα, θεωρούν ότι τα εμπειρικά αυτά δεδομένα πρέπει να οδηγούν σε επαγγελματική βελτίωση του κάθε μέλους του οργανισμού, καθώς και σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ίδιου του οργανισμού (Campbell κ.ά., 2004). Μπορεί ο καθένας να αντιληφθεί ότι η παραδοχή αυτή σχετίζεται άμεσα με θεωρίες που καταδεικνύουν τη σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Παράλληλα, αυτή η θεωρητική παραδοχή αποτελεί μέρος του θεωρητικού υπόβαθρου στο οποίο στηρίζεται η ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών (Beerens, 2000).

Η τέταρτη παραδοχή της αυτοαξιολόγησης αναφέρεται στην άποψη ότι το αίσθημα του «ανήκειν» οδηγεί σε επιθυμητές μορφές αφοσίωσης και παρώθησης των μελών ενός οργανισμού. Η παραδοχή αυτή προκύπτει από τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων των Getzels & Cuba (1957), η οποία αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο μοντέλων οργανωτικής αποτελεσματικότητας (Hoy & Miskel, 2001). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αφοσίωση και η παρώθηση των μελών ενός οργανισμού επηρεάζονται από τη «θέση που κατέχει ο οργανισμός στη ζωή των εργαζομένων» (latency). Συνεπώς, όταν τα μέλη μιας σχολικής μονάδας με δική τους πρωτοβουλία οδηγηθούν σε ανάπτυξη ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας, είναι δυνατόν να υπηρετήσουν αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης καλύτερα, αφού θα τη θεωρούν δικό τους κτήμα και θα επιδιώξουν να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της «δικής τους» σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό, οδηγούμαστε σταδιακά σε ενίσχυση της «θέσης που κατέχει ο οργανισμός στη ζωή των εργαζομένων». Η αυτοαξιολόγηση είναι, σύμφωνα με την τέταρτη παραδοχή, ένα

δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, αφού στηρίζεται στη λογική της συμμετοχικότητας. Όλοι οι φορείς που έχουν σχέση με το έργο που παράγεται στη σχολική μονάδα συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, η διευθυντική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές. Τελικός στόχος δεν είναι μόνο να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στο να εμπλακούν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, αλλά με τον ίδιο τρόπο να βοηθηθούν και οι υπόλοιποι φορείς που αποτελούν πολύτιμους συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία. Με την εμπλοκή τους ο κάθε ένας νιώθει το σχολείο ως κτήμα του και έτσι ενδιαφέρεται και προσπαθεί περισσότερο ώστε να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα (ownership).

Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως ο κάθε εμπλεκόμενος μπορεί να διατηρεί τις δικές του απόψεις και εισηγήσεις για το πού πρέπει να στραφεί η προσπάθεια του σχολείου για βελτίωση. Αφού όμως καταθέσει τις απόψεις του αυτές, τότε πρέπει να σεβαστεί την απόφαση της πλειοψηφίας και να εργαστεί προς την κατεύθυνση την οποία η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, μέσω των εμπειρικών δεδομένων, προκρίνουν ως την πλέον σημαντική.

Η τελευταία θεωρητική παραδοχή αφορά στις αντιλήψεις των μελών του οργανισμού για τη διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων. Τα μέλη ενός οργανισμού αναμένεται ότι θεωρούν ως σημαντικό μέρος της «αποστολής» τους τη συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων και επομένως θεωρούν σημαντικό να αναπτύξουν ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης, που θα τους δώσει την ευκαιρία να συγκεντρώσουν εμπειρικά δεδομένα (Teddlie & Reynolds, 2000). Η παραδοχή αυτή αποκαλύπτει την αναγκαιότητα των προσπαθειών μέτρησης της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού καθώς και των παραγόντων που καθιστούν αποτελεσματικό έναν οργανισμό (Creemers, 1994 · Scheerens & Bosker, 1997).

Ερωτήματα που προκύπτουν σχετικά με το πλαίσιο που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη ενός μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Όσον αφορά το πλαίσιο που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη ενός μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το τελευταίο διάστημα γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Creemers & Kyriakides, 2005 · Wikeley & Murillo, 2005). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι εδώ και χρόνια, οι ερευνητές που εδράζονται στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας διακρίνονται σε δύο «διαφορετικές ιδεολογικές παρατάξεις» και συγκεκριμένα, στην έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

(EEA) και στην έρευνα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας (EBA). Ήταν και είναι γνωστός και έντονος ο κατακερματισμός της εκπαιδευτικής έρευνας στις δύο αυτές επιμέρους ερευνητικές περιοχές. Χαρακτηριστικό είναι επίσης και το γεγονός ότι οι πιο πάνω ερευνητικές περιοχές που και οι δύο θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη μάθηση που συντελείται στα σχολεία, λειτουργούσαν – και ίσως λειτουργούν ακόμα - ως επί τω πλείστω, παράλληλα αλλά ασύμβατα μεταξύ τους. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω των διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Creemers & Reezigt, 1996, 1997) καθώς και των θεωρητικών πεποιθήσεων που χαρακτηρίζουν την κάθε προσέγγιση και οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια. Γι' αυτό το λόγο, στη συνέχεια της διατριβής εντοπίζονται οι διαφορές των δύο ερευνητικών περιοχών όσον αφορά τις θεωρητικές παραδοχές (value assumptions) στις οποίες στηρίζονται.

Σημείο σύγκλισης των ερευνητών των δύο περιοχών είναι η σημαντικότητα – όπως προαναφέρθηκε - της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα για το θέμα της αξιολόγησης, οι ερευνητές και από τις δύο αυτές γνωστικές περιοχές μαρτυρούν τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητά της. Εντούτοις, η κάθε προσέγγιση προβάλλει διαφορετικές πεποιθήσεις για τους τρόπους με τους οποίους η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να καταστεί αποτελεσματική. Ειδικότερα, η EEA θεωρεί την αξιολόγηση ως ενισχυτικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας και προσπαθεί να ερμηνεύσει την έννοια της αξιολόγησης και να την περιγράψει με λειτουργικό τρόπο ερμηνεύοντας τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Από την άλλη η EBA θεωρεί την αξιολόγηση ως τη βάση για σκοπούς ανάπτυξης παρεμβατικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης. Το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι οι διαφορές θέασης και αξιοποίησης της ίδιας έννοιας (της αξιολόγησης) από τις δύο ερευνητικές περιοχές οδηγούν στο να μην έχει ακόμη εντοπιστεί η πλέον κατάλληλη μέθοδος αξιοποίησης της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που να επιφέρει τη μέγιστη βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι πολύ λίγες, αν όχι σπάνιες οι περιπτώσεις που ερευνητές από τις δύο γνωστικές περιοχές συνεργάζονται ουσιαστικά μεταξύ τους.

Οι θεωρητικές παραδοχές της EEA και της EBA
ως εμπόδιο στην προσπάθεια σύνδεσής τους

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεωρητικές παραδοχές στις οποίες στηρίζεται η EEA και η EBA και οι οποίες αποτελούν εμπόδιο στην προσπάθεια σύνδεσης των δύο ερευνητικών περιοχών. Μέσα από την πιο πάνω δυσκολία σύνδεσης των δύο ερευνητικών

περιοχών τεκμηριώνεται και η σημασία του σκοπού της παρούσας έρευνας. Συνοπτικά, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθεί και να καταδείξει ποια από τις δύο προσεγγίσεις πρέπει να αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε σχέση με μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα και αποσκοπούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.

Οι θεωρητικές παραδοχές της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (EEA)

Η EEA έχει την απαρχή της στην θεωρία και την έρευνα (Brookover, Beady, Flood, & Schweitzer, 1979 · Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979), καθώς και στην εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική πράξη (Edmonds, 1979). Ειδικότερα, προσπαθεί να συνδέσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας με τους διάφορους παράγοντες που σύμφωνα με την EEA βοηθούν τα σχολεία να επιτύχουν τους στόχους τους. Με αυτό τον τρόπο, η οποιαδήποτε προσπάθεια ανάπτυξης μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης δεν ξεκινά από μηδενική βάση. Αναλυτικότερα, η EEA υποστηρίζει την ανάγκη να αξιοποιείται η προγενέστερη γνώση όσον αφορά τα πορίσματα της έρευνας για τους παράγοντες που συμβάλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα όπως αυτοί αναλύονται στα διάφορα μοντέλα που έχει αναπτύξει η EEA (π.χ. Creemers 1994 · Creemers & Kyriakides, 2006 · Sringfield & Slavin, 1992 · Scheerens, 1992). Ειδικότερα, η EEA εντάσσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε ευρύτερα περιγραφικά μοντέλα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στην προσπάθειά της να καταστήσει τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση βοηθητικά για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα.

Η διαδικασία της αξιολόγησης σύμφωνα με την EEA αναμένεται να ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια. Επίσης, για τη συγκέντρωση δεδομένων χρησιμοποιούνται εγκυροποιημένα εργαλεία (π.χ. κλείδες παρατήρησης, ερωτηματολόγια κ.α.) και ανάλογες προσεγγίσεις ποσοτικής, κυρίως, έρευνας. Τέλος, η διαδικασία της αξιολόγησης δε θεωρείται ολοκληρωμένη αν τα συμπεράσματα – πορίσματα της αξιολόγησης δεν ακολουθούνται από εισηγήσεις για αλλαγή συγκεκριμένης πρακτικής ή βελτίωσης κάποιων πτυχών της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ή της διδασκαλίας ή και των πρακτικών που ακολουθεί η σχολική μονάδα, ώστε οι εκπαιδευτικοί ή/και τα σχολεία να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, πεποίθηση της EEA είναι ότι η οποιαδήποτε παρέμβαση γίνεται στη σχολική μονάδα πρέπει με άμεσο ή έμμεσο τρόπο να

έχει επίδραση στη μάθηση (Kyriakides, 2005 · Schildkamp, 2007 · Teddlie & Reynolds, 2000).

Οι θεωρητικές παραδοχές της έρευνας για την βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (EBA)

Η EBA εστιάζεται κυρίως στους τρόπους και τη διαδικασία της αλλαγής των σχολείων και των ατόμων (Stoll & Fink, 1996). Στηρίζεται στα συμμετοχικά μοντέλα ανάπτυξης πολιτικής για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου και υποστηρίζει ότι τα άτομα από μόνα τους μπορεί να οδηγηθούν στη λύση για τον τρόπο υπέρβασης κάποιου προβλήματος. Η EBA, λοιπόν, δίνει ιδιαίτερη μνεία στην «αίσθηση ιδιοκτησίας» του προϊόντος που αναπτύσσεται (ownership) (Fullan, 1992). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την πιο πάνω άποψη, αν οι εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα θεωρούν ότι ο μηχανισμός εσωτερικής αξιολόγησης που έχει αναπτυχθεί δεν είναι κάτι που ετεροκαθορίστηκε ή που έγινε ερήμην τους, αλλά αναπτύχθηκε λαμβάνοντας υπόψη τη δική τους άποψη, τότε τα άτομα αυτά θα προσπαθήσουν περισσότερο για την επιτυχία του μηχανισμού αξιολόγησης (MacBeath, 1999). Ειδικότερα, για την EBA η διαδικασία της αξιολόγησης δεν είναι τόσο έντονα σταθμισμένη και τυποποιημένη. Παράλληλα, η ερμηνεία των δεδομένων της αξιολόγησης δεν ακολουθείται κατ' ανάγκη από την προσπάθεια σύνδεσής τους με επιμέρους συγκεκριμένες πτυχές της διδασκαλίας ή της εκπαιδευτικής πρακτικής. Αντίθετα, η EBA θεωρεί ότι ο αξιολογούμενος – είτε άτομο είτε σχολική μονάδα - χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της αξιολόγησης, μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού (reflection) μπορεί να αντιληφθεί τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του (MacBeath, Gray, Cullen, Frost, Steward & Swaffield, 2007).

Ιδιαίτερα σημαντικό για την EBA είναι επίσης το σχολικό κλίμα. Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού κλίματος ομοφωνίας μεταξύ των εργαζομένων σε μια σχολική μονάδα θεωρείται προϋπόθεση για την οποιαδήποτε παρέμβαση. Συνεπώς, πριν από οποιαδήποτε παρέμβαση, η EBA υποστηρίζει ότι πρέπει να αναπτύσσονται διαδικασίες που να βελτιώνουν το κλίμα και να προδιαθέτουν τα άτομα θετικά απέναντι σε οτιδήποτε πρόκειται να εφαρμοστεί. Σε αντίθετη περίπτωση, οι πιθανότητες επιτυχίας της οποιασδήποτε παρέμβασης θεωρούνται περιορισμένες. Τέλος, η οποιαδήποτε παρέμβαση θεωρείται επιτυχής, σύμφωνα με την EBA, αν εφαρμοστεί και έχει συνέχεια και δε χρειάζεται κατ' ανάγκη να έχει άμεση ή έμμεση επίδραση στη μάθηση, όπως υποστηρίζει η EEA (Kyriakides & Campell, 2004).

*Προσπάθειες σύνδεσης της ΕΕΑ με την ΕΒΑ και οι δυσκολίες για την επίτευξη ουσιαστικής
σύνδεσης*

Η επισήμανση της ανάγκης για σύνδεση των δύο γνωστικών περιοχών από ερευνητές εκπροσώπους των δύο γνωστικών περιοχών έχει γίνει από τις αρχές του 1990 (Wikeley & Murillo, 2005) αλλά συνεχίζει μέχρι και σήμερα να αποτελεί πάγιο «αίτημα» από ερευνητές εκπροσώπους των δύο γνωστικών περιοχών (π.χ., Hopkins, 1995 · Mortimore, 1992 · Kyriakides & Campbell, 2003 · Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993 · Robertson & Sammons, 1997 · Stoll & Fink, 1996 · Thrupp, 1999). Από αυτή την περίοδο μέχρι και σήμερα έγιναν πολλές προσπάθειες για σύζευξη των δύο αυτών ερευνητικών περιοχών (Wikeley & Murillo, 2005). Ενδεικτικά παραδείγματα είναι η ανάπτυξη του διεθνούς συνδέσμου για την αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση {International Congress on School Effectiveness and Improvement (ICSEI)} και οργάνωση αντίστοιχων συνεδρίων, η έκδοση αντίστοιχου διεθνούς περιοδικού με σύστημα κριτών (School Effectiveness and School Improvement). Στις προσπάθειες περιλαμβάνονται επίσης και η ανάπτυξη κοινών ερευνητικών προγραμμάτων από εκπροσώπους των δύο περιοχών, όπως για παράδειγμα το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Effective School Improvement (Creemers & Reezigt, 2005) και η προσπάθεια ανάπτυξης κοινής κλείδας παρακολούθησης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού: International Instrument for Teaching Observation and Feedback (Teddlie, Creemers, Kyriakides & Muijis, 2006). Παράλληλα, όπως αναφέρουν οι Reynolds, Teddlie, Hopkins & Stringfield (2000), τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υπάρχουν αρκετά παραδείγματα όπου εκδηλώνεται έμπρακτα η προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ της ΕΕΑ και της ΕΒΑ, στα οποία φαίνεται και η προσπάθεια για εξεύρεση νέων τρόπων – πρακτικών για τη σύζευξη των δύο περιοχών (Gray κ.ά., 1999 · MacBeath & Mortimore, 2001 · Reynolds & Stoll, 1996 · Stoll & Fink, 1992, 1994, 1996 · Stoll, Reynolds, Creemers, & Hopkins, 1996).

Παρά ταύτα, ακόμη και σήμερα, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι έχει επιτευχθεί ουσιαστική σύζευξη των δύο αυτών περιοχών, αφού οι πιο πάνω προσπάθειες εμπίπτουν στα πλαίσια του τυπικού και δεν αγγίζουν την ουσία των διαφορών των δύο περιοχών, που αποτελεί και τον κύριο λόγο διάκρισής τους. Όπως σχολιάζουν οι Creemers & Reezigt, (1997), οι δυσκολίες που συναντά η ερευνητική κοινότητα στην προσπάθειά της να επιτύχει ουσιαστική σύνδεση ανάμεσα στις δύο γνωστικές περιοχές ανάγονται σε

ουσιώδεις διαφορές των δύο γνωστικών περιοχών. Τα κυριότερα εμπόδια για τη σύνδεση των δύο περιοχών μπορούν να κατανεμηθούν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες.

Πρώτον, υπάρχουν εμπόδια που προκύπτουν από τις διαφορές των δύο γνωστικών περιοχών σε σχέση με τις θεωρητικές παραδοχές (value assumptions) στις οποίες στηρίζονται. Ειδικότερα η ΕΕΑ δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων που ερμηνεύουν την ΕΑ ενώ η ΕΒΑ δίνει έμφαση στην ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και στη μοναδικότητα των προσεγγίσεων που πρέπει να ακολουθούνται προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι ερευνητές του χώρου της ΕΕΑ στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν πιο ευαίσθητα θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία της ΕΑ προσπαθούν να απομονώσουν τον παράγοντα συγκείμενο (context) στις έρευνές τους. Με αυτό τον τρόπο επιχειρούν να εξηγήσουν το γιατί ορισμένες μεταβλητές ερμηνεύουν την αποτελεσματικότητα σε όλες τις χώρες ενώ άλλες μεταβλητές όχι (Reynolds κ.ά., 2002). Σύμφωνα με τους ίδιους, η χρήση τέτοιων ευαίσθητων μοντέλων ερμηνείας της ΕΑ θα συμβάλει στο να εντοπιστούν οι παράγοντες που επιδρούν πανομοιότυπα σε διαφορετικές χώρες, καθώς και παράγοντες που ερμηνεύουν την αποτελεσματικότητα ορισμένων μόνο χωρών (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2006 α & β). Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούν να αναπτυχθούν τόσο γενικεύσιμα (generic) όσο και διαφοροποιημένα (differentiated) μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Campbell κ.ά., 2004 · kyriakides, 2007). Από την άλλη, η ΕΒΑ δεν αποδέχεται την τυποποίηση και μοντελοποίηση της ΕΑ την οποία επιχειρεί η ΕΕΑ (Harris, 2000). Συνεπώς, για την ΕΒΑ η κάθε σχολική μονάδα ή εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός, συνεπώς η οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς του θα πρέπει να ξεκινά από μηδενική βάση, λόγω ακριβώς της ιδιαιτερότητας και της μοναδικότητάς του (Glaser, 1967).

Δεύτερο, υπάρχουν εμπόδια που προκύπτουν από τις διαφορές στην ερευνητική μεθοδολογία της κάθε γνωστικής περιοχής. Συγκεκριμένα, στο χώρο της ΕΕΑ υιοθετούνται κυρίως μέθοδοι ποσοτικής έρευνας, ενώ αντίθετα στο χώρο της ΕΒΑ γίνεται χρήση κυρίως μεθόδων ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση της διαδικασίας που ακολουθεί η κάθε σχολική μονάδα για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά της. Είναι γνωστό ότι η έρευνα για την ΕΕΑ έχει αναπτυχθεί με γοργούς ρυθμούς κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες σε πολλές χώρες (Teddlie & Reynolds, 2000). Η πρόοδος της ΕΕΑ αφορά κυρίως στην επιτυχία της να ερμηνεύσει την επίδραση (impact) των διαφόρων παραγόντων στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η πρόοδος η οποία παρατηρήθηκε, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό τόσο στους μεθοδολογικούς σχεδιασμούς που πλέον υιοθετούνται, όσο και στην ανάλυση δεδομένων που προέρχονται από τις έρευνες αυτές, με τη βοήθεια των

δυνατοτήτων που παρέχουν τα σύγχρονα στατιστικά πακέτα όπως τα πολυεπίπεδα μοντέλα στατιστικής ανάλυσης (π.χ. MLwiN). Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα έγκυρων εκτιμήσεων της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών (Goldstein, 2003). Επιπλέον, σήμερα φαίνεται να υπάρχει ουσιαστική συμφωνία στην ερευνητική κοινότητα της ΕΕΑ ως προς το είδος των πληροφοριών που απαιτούνται για τη διενέργεια έγκυρων μετρήσεων της ΕΑ (Hopkins, Reynolds & Gray, 1999).

Εντούτοις, οι ερευνητές της ΕΕΑ κατακρίνονται ότι ακολουθούν θετικιστική προσέγγιση και ότι σχεδόν ουδέποτε έγινε χρήση των μοντέλων της ΕΕΑ σε σχολική βάση για ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Slee, Weiner & Tomlinson, 1998). Από την άλλη, η ΕΒΑ με διάφορα παρεμβατικά προγράμματα που έχει αναπτύξει σε σχολικές μονάδες, αποσκοπεί στο να βοηθήσει άμεσα τα σχολεία να βελτιωθούν. Ένα ακόμη σημείο για το οποίο ασκείται κριτική στην ΕΕΑ είναι ότι οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ορισμένες χώρες (π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο) στήριξαν στα πορίσματα της ΕΕΑ την ανάγκη ανάπτυξης μηχανισμών εξωτερικής λογοδότησης των εκπαιδευτικών και των σχολείων (contractual accountability) που δε θεωρούνται ιδιαίτερα επιτυχημένοι.

Τρίτο, αν και οι δύο προσεγγίσεις εκκινούν από την προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, διαφέρουν ως προς το κριτήριο που καθορίζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Η ΕΕΑ, υποστηρίζει ότι η οποιαδήποτε αλλαγή ή καινοτομία πρέπει να έχει επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών καθώς και των παρεμβάσεων που γίνονται στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης, κρίνεται και αξιολογείται από την ΕΕΑ με βάση το βαθμό της άμεσης ή έμμεσης επίδρασης που έχει στα μαθησιακά αποτελέσματα. Παράλληλα, η ΕΕΑ περιλαμβάνει στα θεωρητικά σχήματα και τα μοντέλα που έχει αναπτύξει μόνο τους παράγοντες εκείνους που έχει φανεί από την έρευνα ότι επηρεάζουν την ΕΑ. Από την άλλη, η ΕΒΑ, θεωρεί ότι μια καινοτομία ή μια προσπάθεια αλλαγής είναι επιτυχημένη, αν η πολιτική αυτή έχει συνέχεια, αν δηλαδή διατηρηθεί στο χρόνο. Πεποίθηση της ΕΒΑ είναι ότι αν π.χ. μια καινοτομία που βελτιώνει το σχολικό κλίμα ή το εργασιακό περιβάλλον διατηρηθεί, τότε αυτή με τη σειρά της θα επηρεάσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βασική συνεισφορά της έρευνας: η αντιπαραβολή των δύο προσεγγίσεων αντί η προσπάθεια σύζευξής τους

Όπως αναφέρουν διάφοροι ερευνητές (Creemers & Reezigt, 1997 · Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993), η σύνδεση της ΕΕΑ με την ΕΒΑ θα μπορούσε να είχε αμοιβαία ευεργετικά αποτελέσματα και για τις δύο γνωστικές περιοχές. Η ΕΕΑ και οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί στην πορεία της θα μπορούν να παρέχουν ένα αρκετά πλούσιο υπόβαθρο γνώσεων στην ΕΒΑ. Από την άλλη η ΕΒΑ αποτελεί ένα αρκετά πολύτιμο εργαλείο για εξέταση της ορθότητας των θεωριών που αναπτύσσονται από την ΕΕΑ. Παρά το γεγονός ότι εδώ και χρόνια, αρκετοί ερευνητές που εντάσσονται και στις δύο περιοχές θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την προσπάθεια σύζευξης των δύο περιοχών, οι διαφορές που παρουσιάστηκαν πιο πάνω για τις δύο ερευνητικές περιοχές είναι ίσως τόσο ουσιαστικές που πιθανόν να μην επιτρέπουν τη σύζευξη των δύο περιοχών. Αυτό έχει ως πιθανό αποτέλεσμα, η ερευνητική κοινότητα να αναλώνεται σε προσπάθειες σύζευξης ασύνδετων δεδομένων. Γι' αυτό το λόγο, η παρούσα έρευνα ακολουθεί διαφορετική φιλοσοφία σε σχέση με την προσέγγιση που ακολουθούν οι πλείστοι ερευνητές, οι οποίοι προσπαθούν να εντοπίσουν τομείς ή τρόπους σύνδεσης των δύο ερευνητικών περιοχών.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι επιχειρεί να αντιπαραβάλει τις δύο προσεγγίσεις, ώστε να εντοπιστούν οι δυνατότητες των δύο ερευνητικών περιοχών ξεχωριστά στο να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και να αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Demetriou & Kyriakides, 2009). Αντίθετα, οι μέχρι στιγμής προσπάθειες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία επιχειρούσαν είτε να αξιοποιήσουν κάποια από τις δύο περιοχές ώστε να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο συμβάλλει στη βελτίωση των σχολείων, είτε και να συνδέσουν τις δύο περιοχές μεταξύ τους. Συνεπώς, με την μεθοδολογία που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα, στο τέλος του ερευνητικού σχεδιασμού, θα μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους οι δυνατότητες των δύο περιοχών, ώστε να φανεί πόσο αποδοτική είναι η κάθε μια ως προς τη βελτίωση που επιφέρει στη σχολική μονάδα.

Επιπλέον, με τον ερευνητικό σχεδιασμό που αναπτύσσεται, επιδιώκεται ταυτόχρονα και ο εντοπισμός τυχόν παραγόντων που καθιστούν την κάθε μια προσέγγιση περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματική, σε σχέση πάντοτε με την πρόοδο των μαθητών. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται η επίδραση διαφόρων παραγόντων (π.χ. οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η περιοχή δράσης του κάθε σχολείου, η προσπάθεια που καταβάλλει το κάθε σχολείο για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης κ.α.) στην ερμηνεία της διακύμανσης όσον αφορά στην πρόοδο των μαθητών.

Πτυχές της ανάπτυξης μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που οδηγεί στη βελτίωσή της

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι δύο ερευνητικές περιοχές συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τις πτυχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι οποίες θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Εντούτοις, οι διαφορές τους ανάγονται στο ότι προτείνουν διαφορετικές λύσεις και ακολουθούν διαφορετική προσέγγιση σε σχέση με την κάθε πτυχή.

Σε ότι αφορά στις πτυχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ειδικό τεύχος του περιοδικού *Journal of Personnel Evaluation in Education* {Volume 17 (1), 2003} αναφέρεται αποκλειστικά στις δυνατότητες (Teddlie κ.ά., 2003) σύνδεσης της ΕΕΑ με την ανάπτυξη μηχανισμών εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από το ειδικό αυτό τεύχος, ερευνητές που προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα, αναλύουν διεξοδικά τους τρόπους με τους οποίους έχει αναπτυχθεί η ΕΕΑ στη δική τους χώρα. Ταυτόχρονα καταθέτουν εισηγήσεις για τις προοπτικές ανάπτυξης της ΕΕΑ στη χώρα τους καθώς επίσης αναφέρονται στις δυσκολίες που προκύπτουν στην προσπάθεια σύνδεσης της ΕΕΑ με την ΕΒΑ. Μελετώντας τα πορίσματα των ερευνητών αυτών, προκύπτει ότι οι άξονες που πρέπει να οριοθετούν την προσπάθεια για ανάπτυξη τέτοιων συστημάτων αξιολόγησης της ΕΑ, είναι (1) οι σκοποί της αξιολόγησης, (2) τα κριτήρια μέτρησης και (3) οι πηγές συγκέντρωσης δεδομένων (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006 · Κυριακίδης & Δημητρίου, 2003).

Σε ότι αφορά στους σκοπούς της αξιολόγησης μπορεί κανείς να διακρίνει: (α) το διαμορφωτικό (formative) που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και μπορεί να συνδεθεί με την έρευνα για τη βελτίωση της ΕΑ, και (β) το συγκριτικό (summative) που επιδιώκει να εντοπίσει τους εκπαιδευτικούς ή σχολικές μονάδες που είναι οι πλέον αποτελεσματικοί ως προς συγκεκριμένα κριτήρια, και που συνδέεται με την έρευνα για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας (Beerens, 2000 · Ellett, Wren, Callendar, Loup, & Liu, 1996 · Kyriakides & Campbell, 2003 · Stronge, 1997). Οι δύο πιο πάνω σκοποί, είναι πρακτικά αδύνατο να επιτευχθούν με τη χρήση ενός και μόνο συστήματος αξιολόγησης (Harlen & James, 1997 · Stronge, 1997), αφού ο καθορισμός του σκοπού της αξιολόγησης επηρεάζει τόσο το σχεδιασμό των οργάνων αξιολόγησης όσο και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της (Brown, 1991 · Black & Wiliam, 1998). Χρειάζεται, όμως, να καθοριστούν διαδικασίες και μέσα που θα επιτρέπουν τη σύζευξη των δύο

σκοπών, ώστε να μην επικρατήσει ο ένας σε βάρος του άλλου, όπως η εμπειρία πολλών χωρών φαίνεται να αποκαλύπτει (Ellett κ.ά., 1996).

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και ειδικότερα, η προσπάθεια ανάπτυξης μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εμπίπτει στο διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης, αφού στόχος της, όπως επεξηγεί ο MacBeath, (1999), είναι η βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004) συμπληρώνουν ότι ένας δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα. Αυτό περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002 · Muijs & Reynolds, 2001), όσο και βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997).

Έχοντας υπόψη τις πιο πάνω αρχές που πρέπει να διέπουν τον καθορισμό σκοπών αξιολόγησης, μπορούμε στη συνέχεια να προχωρήσουμε σε ανάπτυξη πολιτικής που θα αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης και στις πηγές συγκέντρωσης δεδομένων. Ειδικότερα, κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να προκύψουν από μοντέλα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Cheng & Tsui, 1999 · Κυριακίδης & Δημητρίου, 2003) και της σχολικής μονάδας, τα οποία καλύπτουν όλο το εύρος των πολυποίκιλων υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού καθώς και των ρόλων που καλείται να επιτελέσει η σχολική μονάδα (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006).

Όσον αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αυτά είναι άμεσα συνδεδεμένα και με την έννοια της ποιότητας. Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει τύχει αρκετής διερεύνησης τα τελευταία χρόνια η οποία απέδειξε απλώς την πολυπλοκότητά της, αλλά και τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της. Η Ευρώπη έχει θέσει το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως ζήτημα υψίστης σημασίας και προτεραιότητας σε όλα τα κράτη μέλη. Σε ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης στις 26/11/1999, οι υπουργοί Παιδείας προσδιόρισαν το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης ως ένα από τα ζητήματα που πρέπει να εξεταστούν συλλογικά και συνεργατικά μεταξύ των χωρών – μελών, αλλά και των υπό ένταξη χωρών. Στα πλαίσια αυτά, έχουν ήδη πραγματοποιηθεί μελέτες, αλλά και συγκριτικές έρευνες στις οποίες επιχειρείται η εξέταση των επιπέδων μάθησης στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, με ποσοτικά κυρίως μέσα. Η αξιολόγηση όμως της ποιότητας της εκπαίδευσης παρέμενε ένα ουσιώδες κενό. Μέσα στο 2000, Επιτροπή Εργασίας που απαρτίστηκε από εμπειρογνώμονες 26 ευρωπαϊκών χωρών επιχείρησε να προσδιορίσει περιορισμένο αριθμό δεικτών ή συγκριτικών σημείων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο. Σκοπός του

καταρτισμού των δεικτών είναι η ενθάρρυνση της συνεργασίας και η προώθηση πολύπλευρου διαλόγου μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών για την πολιτική της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Βεβαίως, τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν στην Ευρώπη για τα διάφορα κράτη, μέσα από τις διεθνείς έρευνες που γίνονται κατά καιρούς, δεν καλύπτουν όλους τους τομείς των περιοχών που διερευνούν και δε λαμβάνουν υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας. Συνοπτικά, οι 16 δείκτες που ορίστηκαν εμπίπτουν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες προτεραιοτήτων. Θεωρήθηκε ότι (α) οι επιδόσεις των μαθητών, (β) η σχολική επιτυχία αλλά και η μετάβαση από τη μια βαθμίδα σε άλλη, (γ) η παρακολούθηση της εκπαίδευσης υπό μορφή αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του σχολικού έργου και (δ) οι πόροι ενός εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και οι δομές του, είναι βασικές παράμετροι – ενδείξεις για την ποιότητά του.

Σημαντικές ικανότητες και διαχρονικές στην κοινωνία της τρίτης χιλιετίας θεωρήθηκαν θέματα όπως οι Θετικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά, αφού προάγουν την ικανότητα της λογικής σκέψης και παρέχουν τα μέσα για έρευνα του περιβάλλοντος. Οι αναγνωστικές δεξιότητες και η ικανότητα κατανόησης οδηγιών θεωρούνται από τους βασικούς δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση και προάγουν τη διά βίου μάθηση. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών επηρεάζουν άμεσα και θα επηρεάζουν περισσότερο στο μέλλον τη δομή της κοινωνίας μας. Η επάρκεια στις κοινοτικές γλώσσες θεωρείται εξίσου σημαντική προϋπόθεση επιτυχίας. Έρευνα μεταξύ νέων Ευρωπαίων έδειξε ότι η μεγαλύτερη ανησυχία τους είναι η δυσκολία με τις ξένες γλώσσες, όταν εξετάζουν το ενδεχόμενο να εργαστούν ή να σπουδάσουν στο εξωτερικό. Όμως, θεωρήθηκαν εξίσου σημαντικές και οι ικανότητες σε θέματα όπως η Αγωγή του Πολίτη ή η ικανότητα του μανθάνειν, ικανότητες που κατά την ίδια την Ευρωπαϊκή Επιτροπή προάγουν σήμερα τις δεξιότητες της διά βίου εκπαίδευσης. Συνεπώς, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το κυπριακό και σε μια κοινωνία που προσπαθεί να προσαρμοστεί στα νέα κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά δεδομένα που προέκυψαν από την ένταξή μας στην Ευρώπη, οι συλλογικές αποφάσεις των οργάνων της Ευρώπης δεν πρέπει να μας αφήνουν αδιάφορους. Αντίθετα, ένα κράτος που θέλει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που επιβάλλει η ένταξή του σε μια ευρύτερη ομάδα, θα πρέπει αν μη τι άλλο να μπορεί να ανταγωνιστεί επάξια τα αδελφά κράτη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, ως κριτήριο αποτελεσματικότητας τέθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών. Ειδικότερα, έγιναν μετρήσεις του γνωστικού επιπέδου των μαθητών στα μαθηματικά με δοκίμια που

αξιολογούν τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών στα μαθηματικά όπως προσδιορίζονται στο ΑΠ σπουδών της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας, 1994). Η επιλογή του συγκεκριμένου μαθήματος έγινε για τρεις κυρίως λόγους. Πρωτίστως, λόγω του ότι αποτελεί προτεραιότητα της ΕΕ. Παράλληλα, το συγκεκριμένο μάθημα παρέχει την δυνατότητα πιο έγκυρων συγκρίσεων μεταξύ των σχολείων λόγω της συστηματικής στάθμισης που μπορεί να επιτευχθεί στην αξιολόγηση των ασκήσεων που δίνονται στους μαθητές (Κασσωτάκης, 1998). Τέλος, ο ερευνητής είχε στη διάθεσή του εγκυροποιημένα δοκίμια στο μάθημα των μαθηματικών, γεγονός που εξασφάλιζε ακόμα μια φορά τη διενέργεια έγκυρων συγκρίσεων. Θα πρέπει όμως να αναφερθεί, ότι για σκοπούς επανάληψης της παρούσας έρευνας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και οποιοδήποτε άλλο μάθημα του ΑΠ σπουδών της Κύπρου.

Ολοκληρώνοντας όσον αφορά τους σκοπούς και τα κριτήρια της αξιολόγησης, περνάμε στην τρίτη πτυχή που διέπει την ανάπτυξη ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα τις πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την αυτοαξιολόγηση. Η ανάγκη ύπαρξης ενός πολυδιάστατου συστήματος αξιολόγησης ως προς τις πηγές συγκέντρωσης δεδομένων, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική (Cashin, 1988 · Danielson & McGreal, 2000 · Harris, 1987 · Hoyle & Skrla, 1999 · Gastel, 1991 · Manatt, 1988). Με την ύπαρξη ποικιλίας πηγών αξιολόγησης αυξάνεται η εσωτερική αξιοπιστία του συστήματος αξιολόγησης και ελέγχεται η συνέπεια των επιμέρους συστημάτων. Μελετώντας τη βιβλιογραφία όσον αφορά τις πηγές που πρέπει να χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, φαίνεται να είναι καθολικά αποδεκτό από τη σύγχρονη έρευνα ότι η χρήση πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση είναι εκ των ων ουκ άνευ για τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Όμως, αν και η χρήση πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση θεωρείται λίγο ή πολύ πανάκεια για την όλη διαδικασία, εντούτοις, δεν είναι άμοιρη προβλημάτων, αφού υπάρχουν και εγγενείς αδυναμίες κάθε πηγής στο να προσφέρει πληροφορίες για συγκεκριμένους τομείς της αποτελεσματικότητας (Demetriou, 2005 · Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006). Παράλληλα, η χρήση πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση έχει να αντιμετωπίσει και προβλήματα που αναφέρονται στην πρακτική εφαρμογή της. Το τελευταίο αφορά κυρίως στις δυσκολίες αποδοχής από τους εμπλεκόμενους φορείς της χρήσης κάποιας συγκεκριμένης πηγής συγκέντρωσης δεδομένων και συνεπώς στις δυνατότητες αξιοποίησης με «πολιτικά ουδέτερο τρόπο» κάποιας πηγής για την αξιολόγηση. Για το σκοπό αυτό, στο επόμενο τμήμα της διατριβής, γίνεται αναφορά στην πολιτική διάσταση της αξιολόγησης και ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο ενεργούν τα άτομα σε

επικείμενες αλλαγές. Η αναφορά που γίνεται στην πολιτική διάσταση της αξιολόγησης δεν αφορά μόνο στις δυσκολίες αποδοχής από τους εμπλεκόμενους φορείς της χρήσης κάποιας συγκεκριμένης πηγής συγκέντρωσης δεδομένων, αλλά και τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, κυρίως όταν επίκειται μια αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πολιτική διάσταση της αξιολόγησης ως εμπόδιο στη διαδικασία ανάπτυξης μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Τα σχολεία και γενικά η εκπαίδευση, όπως αναφέρει η Seymour Sarason, (1990), είναι φύσει πολιτικοί οργανισμοί. Η παραγνώριση των σχέσεων «δύναμης» (power) σε περίπτωση οποιασδήποτε επικείμενης αλλαγής, ουσιαστικά δυναμιτίζει τη διαδικασία αλλαγής εκ προοιμίου. Αυτό, όπως αναφέρει, δε συμβαίνει διότι υπάρχει μια μεγάλη συνωμοσία για αντίδραση στις επικείμενες αλλαγές, ούτε και διότι οι εισάγοντες τις αλλαγές δεν είναι δημιουργικοί ή δε διαθέτουν φαντασία. Αντίθετα, συμβαίνει διότι η αναγνώριση και η προσπάθεια αλλαγής των σχέσεων «δύναμης», κυρίως σε παραδοσιακά δομημένα συστήματα, είναι από τους πιο δύσκολους στόχους που μπορούν να αναληφθούν.

Οι Hall & Hord (1987) μαζί με τον Fullan (1991) προσπάθησαν εναγωνίως μέσα από τα βιβλία τους να περάσουν το μήνυμα ότι η αλλαγή είναι μια διαδικασία και όχι ένα γεγονός. Εντούτοις, η σύγχυση σχετικά με αυτή την «υποτιθέμενη» κοινοτοπία τείνει να εμφανίζεται κυρίως όταν υιοθετείται επίσημα μια προτεινόμενη αλλαγή. Παρ' όλα αυτά, η αλλαγή δεν μπορεί να ξεκινά κατά την ημερομηνία στην οποία ένα κυβερνητικό σώμα την εφαρμόζει απλά με το να ψηφίσει μια πολιτική. Αντίθετα, η αλλαγή θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή μετά την περίοδο στην οποία τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή την αποδέχονται και την υλοποιούν ως μια πραγματικά λειτουργική πολιτική (Lowman, 1995).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Morrison (2003), «Η αλλαγή πρέπει να θεωρείται ως μια δυναμική και συνεχής διαδικασία ανάπτυξης που εμπεριέχει αναδιοργάνωση με σκοπό να ανταποκριθεί ένα σύστημα στις ανάγκες του. Είναι μια διαδικασία μεταμόρφωσης, μια μετακίνηση από μια κατάσταση σε μια άλλη, που είτε προωθείται από εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες, και περιλαμβάνει τόσο τα άτομα όσο και τους οργανισμούς και οδηγεί σε επανατοποθέτηση των υφιστάμενων αξιών, πρακτικών και αποτελεσμάτων» (σελ. 13). Οι Hall & Hord (1987), καθώς και οι McDonnell (1991) και McLaughlin (1987), σχολιάζουν την αναγκαιότητα διενέργειας ερευνών για τη συνέχεια από τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική πρακτική. Ενώ υπάρχει μια εκτενής

ερευνητική περιοχή που ασχολείται με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και μια άλλη που στράφηκε προς τις πολυποίκιλες πτυχές της εφαρμογής της πολιτικής, εντούτοις υπάρχουν μόνο λίγες δημοσιευμένες μελέτες που προσπαθούν να γεφυρώσουν αυτές τις ερευνητικές περιοχές (Blase, 1998) έτσι ώστε να μπορούν να μας δώσουν μια ολιστική θεωρία της αλλαγής.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι σημαντική (Πασιαρδής & Δημητρίου, submitted · Stronge, 1991 · Pashiardis, 1994), αφού μέσα από μια τέτοια διαδικασία οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν την αίσθηση ιδιοκτησίας για το τελικό προϊόν και υποχρέωση για την επιτυχία του (Clement & Vandenberghe, 2001 · Owens, 1995 · Nakamura & Smallwood, 1980 · Morphet κ.ά., 1982), πράγμα που βελτιώνει συνάμα το κλίμα του οργανισμού στον οποίο εργάζονται (Rausch, 1996a,b · Schneider, 1984). Εξάλλου μια τέτοια εμπλοκή επιτρέπει την ύπαρξη των πολιτικών διαδικασιών της έκφρασης, διαλόγου, αντιπαραβολής ιδεών και συμβιβασμού (Mazzoni, 1994) και συμβάλλει τα μέγιστα στη διατήρηση της εμπιστοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού κατά την υλοποίηση της συνεργασίας (Duke, 1990 · Poston & Manatt, 1993). Επιπλέον η εμπλοκή των εκπαιδευτικών αυξάνει την ικανοποίηση από την εργασία και την απόδοση των εργαζομένων (Parnell & Crandall, 2000).

Όπως, όμως, αναφέρει ο Sclan (1994), «ο τρόπος που επιβάλλεται η πολιτική προκαθορίζει την επιτυχία της, και όχι το περιεχόμενο της πολιτικής καθεαυτού» (σελ. 35). Συνεπώς, σχετικό και εξίσου σημαντικό θεωρήθηκε από τη διεθνή έρευνα να γίνει κατανοητό το πώς η λήψη αποφάσεων μπορεί να υλοποιείται με τρόπο που να χαίρει της αποδοχής, της συναίνεσης δηλαδή, των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων. Ταυτόχρονα, όμως, φαίνεται ότι η σύγχρονη έρευνα δεν έχει λάβει σοβαρά υπόψη της ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας μεταρρύθμισης στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πρωτίστως πολιτική πρόκληση (Stronge & Tucker, 2000). Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζουν οι Bridges & Groves (1999) “politics shape the character of personnel evaluation” (p. 321).

Η άποψη ότι τα σχολεία αποτελούν μικρά πολιτικά συστήματα με διάφορους εμπλεκόμενους φορείς και η ορολογία «μικροπολιτική της εκπαίδευσης» έχουν εμφανιστεί στην διεθνή βιβλιογραφία εδώ και 30 χρόνια (Kyriakides & Demetriou, 2005 · Hoyle & Skrla, 1999). Ο Morrison (2003) συνοψίζει ότι η αλλαγή «είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο ... που επηρεάζει πολλές πτυχές (Hopkins κ.ά., 1994) και συνεπώς αποδέχεται την ύπαρξη αντίστασης» (σελ. 14). Όπως αναφέρει ο Berman (1978), η επιτυχής εφαρμογή μιας πολιτικής είναι συνισταμένη δύο σημαντικών παραγόντων: του περιεχομένου της

πολιτικής και του συγκείμενου στο οποίο εφαρμόζεται η πολιτική. Οι εκπαιδευτικοί, ως ομάδα εμπλεκόμενων φορέων στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν πλέον τη δυνατότητα να επηρεάζουν τόσο το περιεχόμενο της πολιτικής όταν συμμετέχουν στη διαμόρφωσή της, καθώς επίσης και το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται η πολιτική, αφού συνήθως είναι οι ίδιοι οι εφαρμοστές ή οι άμεσοι αποδέκτες της πολιτικής (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004). Σε αυτό το μέρος της εργασίας θα καταδειχθεί ότι οι τοποθετήσεις των εμπλεκόμενων φορέων στη διαδικασία της αλλαγής - που είναι συχνά συμβιβασμοί εις βάρος της ποιότητας (Seyfarth, 1999) - πιθανόν να κατευθύνονται από ιδιοτελή ως προς τους ίδιους κίνητρα (Bridges & Groves, 1999) και όχι κατ' ανάγκη κίνητρα που συνάδουν με το καλώς νοούμενο συμφέρον της εκπαίδευσης.

Ο Codd (1995) προσδιορίζει την εκπαιδευτική πολιτική ως την άσκηση δύναμης και ελέγχου που γίνεται για την επίτευξη ή τη διατήρηση κάποιων προτιμητέων διευθετήσεων για το σχολείο και την κοινωνία. Η άσκηση δύναμης και ελέγχου έχει δύο πτυχές: «η μία επιδιώκει να επηρεάσει τα αποτελέσματα της διαδικασίας λήψης απόφασης προς το συμφέρον μιας ομάδας και η άλλη να παρεμποδίσει ή να υποσκάψει θέματα που συζητούνται και που πιθανόν να επηρεάσουν στο μέλλον τα κεκτημένα δικαιώματα μιας ομάδας» (Bachrach & Baratz, 1968, σελ. 239). Αυτοί οι τρόποι χρήσης της δύναμης που έχουν οι επιμέρους ομάδες των εμπλεκόμενων ονομάζεται πολιτική. Αν και ο όρος «πολιτική» δεν μπορεί εύκολα να οριστεί, γενικά θεωρείται ως μια μορφή κοινωνικής διαμάχης, στην οποία διάφορα άτομα ή ομάδες ατόμων προσπαθούν να προωθήσουν τα δικά τους συμφέροντα, είτε «παραπλανώντας», είτε μέσω διαπραγματευτικών διαδικασιών (Daft, 1994 · Greenberg & Baron, 1997 · Mitchell κ.ά., 1994 · Wirt & Kirst, 1997 · Pfeffer, 1992), τόσο κατά την ανάπτυξη όσο και κατά την εφαρμογή μιας πολιτικής απόφασης.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν οι επιμέρους ομάδες των εμπλεκόμενων για να προωθήσουν τα δικά τους συμφέροντα επηρεάζει και την ποιότητα της εμπλοκής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σημαντικά είναι τα ερωτήματα που δημιουργούνται από το πιο πάνω σχόλιο. Ποια είναι τα κριτήρια που επηρεάζουν τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών όταν εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; Κατά λογική συνέπεια, μήπως το καλώς νοούμενο συμφέρον της εκπαίδευσης τίθεται υπεράνω του ατομικού ή ομαδικού συμφέροντος από τις διάφορες ομάδες εμπλεκόμενων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων φορέων; Δεδομένου ότι ομάδες εμπλεκόμενων φορέων, όπως οι εκπαιδευτικοί, έχουν το δικαίωμα – δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, με ποιο τρόπο μπορεί να διασφαλιστεί η «ανιδιοτελής» συμμετοχή τους; Δεν πρέπει εξάλλου να αγνοούμε το γεγονός ότι οι συνδικαλιστικές

οργανώσεις των εκπαιδευτικών είναι συνασπισμοί «κοινής ωφελείας». Σκοπός τους, όπως εύστοχα το συμπυκνώνει ο Scott (1981) είναι το συμφέρον των μελών τους, και όχι των ατόμων που σε τελική ανάλυση υπηρετούν (μαθητές). Αυτό το επιτυγχάνουν, αξιοποιώντας την πολιτική δύναμη (“power”) που έχουν αποκτήσει στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η κατοχή «δύναμης» σε μια περίοδο αλλαγής μπορεί να χρησιμοποιηθεί με δύο τρόπους: με τον επηρεασμό της έκβασης του προφανούς αποτελέσματος σε μια διαδικασία λήψης απόφασης, ή με την ιδιότητα - ικανότητα του ατόμου και των ομάδων να αποτρέψουν ζητήματα που θα μπορούσαν να τους επηρεάσουν με οποιοδήποτε τρόπο (Bachrach & Baratz, 1968). Σύμφωνα με τον Blase (1998), οι ερευνητές όπως οι Ball (1987), Bacharach and Mitchell (1987), Blase (1987a, 1987b, and 1991), and Hoyle (1986) συνέβαλαν σημαντικά στην κατανόηση της μικροπολιτικής (“micropolitics”) των σχολείων. Εντούτοις, η περισσότερη εργασία που έχει γίνει στον τομέα έχει εστιαστεί (α) στην διαμαχόμενη (conflictive) - «σκοτεινή» πολιτική, (β) στην ομαδική - ισόπεδη συμπεριφορά, και (γ) στις επίσημες διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Για να εξετάσει αυτούς τους περιορισμούς, ο Blase (1991) ανέπτυξε έναν περιεκτικό ορισμό της μικροπολιτικής:

«Η μικροπολιτική αναφέρεται στη χρήση επίσημης και ανεπίσημης δύναμης από άτομα ή ομάδες για την επίτευξη των στόχων τους στους οργανισμούς. Σε μεγάλο βαθμό, οι πολιτικές πράξεις προκύπτουν από τις υποτιθέμενες διαφορές μεταξύ ατόμων και ομάδων, που συνοδεύονται από το κίνητρο να χρησιμοποιήσουν τη δύναμή τους για να επηρεάσουν ή και να αντιδράσουν. Αν και οι περισσότερες τέτοιες πράξεις ενεργοποιούνται συνειδητά, εντούτοις, η κάθε πράξη που γίνεται συνειδητά ή ασυνειδητά, μπορεί να έχει πολιτική «σημασία» σε μια δεδομένη κατάσταση. Τόσο οι συνεργατικές όσο και οι διαμαχόμενες πράξεις ή διαδικασίες είναι μέρος αυτού που ονομάζεται μικροπολιτική» (σελ. 11).

Ο πιο πάνω ορισμός υπονοεί ότι οι διάφορες ομάδες εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές μπορούν να προσπαθήσουν να προωθήσουν τα συμφέροντα όταν σχεδιάζεται μια εκπαιδευτική πολιτική που προνοεί αλλαγές σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι η αλλαγή είναι συνήθως κάτι που επιβάλλεται σ’ αυτούς σε αντιδιαστολή με κάτι έπρεπε να γίνεται με τη σύμπραξή τους (Doyle & Ponder, 1977).

Κατά τη διάρκεια των περιόδων σταθερότητας, οι μικροπολιτικές διαδικασίες και δομές ωφελούν μερικά άτομα ή και ομάδες περισσότερο από άλλες. Επιπλέον, η πολιτική δύναμη των ατόμων και των ομάδων συχνά καθίσταται ως δεδομένη επειδή συναρμόζεται στις οργανωτικές και πολιτιστικές δομές που λειτουργούν για να συντηρήσουν το υφιστάμενο καθεστώς πραγμάτων (Blase, 1991 · Cusick, 1992 · Gronn, 1986 · Lukes, 1974 · Sarason, 1990). Ο Mangham (1979) έγραψε, ότι «είναι τόσες πολλές οι δυνάμεις που επηρεάζουν την συμπεριφορά στους οργανισμούς, που προκαλεί έκπληξη το να υλοποιηθεί η οποιαδήποτε αλλαγή χωρίς αντιδράσεις» (σελ. 122). Η Sarason (1990) παρόμοια αναφέρει ότι:

«Τα σχολεία θα δεχτούν την αλλαγή με τρόπο που να απαιτεί τη λιγότερη ή ακόμα και καθόλου αλλαγή ... η δύναμη του στάτους κβο - ... σχεδόν αυτόματα επηρεάζει τις απόψεις μας για την διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης πραγμάτων» (σελ. 35).

Όπως εξηγεί ο Gustavson (1955), οι άνθρωποι φοβούνται τις δραστικές αλλαγές, από τη μια επειδή προτιμούν να βιώνουν κάτι το οικείο, και από την άλλη επειδή τα κοινά ενδιαφέροντα των περισσότερων ανθρώπων, συνήθως συνδέονται με το υφιστάμενο καθεστώς πραγμάτων (σελ. 72).

Κατά τη διάρκεια των περιόδων αλλαγής, εντούτοις, οι μικροπολιτικές αλληλεπιδράσεις τείνουν να ενταθούν και να γίνουν πιο ορατές, τόσο στις τυπικές – φανερές, όσο και στις άτυπες πτυχές της σχολικής ζωής. Η δυναμική της αλλαγής, η ασάφεια, αβεβαιότητα, και η πολυπλοκότητα που πιθανόν να επιβάλλει, προκαλεί και επιδεινώνει την εντεταμένη αλληλεπίδραση. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι περισσότερες πρόσφατες αναδιαρθρωτικές προσεγγίσεις στα εκπαιδευτικά δρώμενα έχουν αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αυξάνουν την πολιτική δραστηριότητα στα σχολεία μέσω, παραδείγματος χάρη, της ανάπτυξης δημοκρατικών δομών λήψης αποφάσεων. Τέτοιες δομές είναι ανοικτές στην είσοδο νέων εμπλεκόμενων φορέων, με διαφορετικές ιδεολογικές προσεγγίσεις και συμφέροντα, και οι οποίοι χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές και μεθόδους για να επιτύχουν κάτι που επιδιώκουν (Ball, 1987 · Blase & Blase, 1994 · Cusick, 1992 · Ferris, Russ, & Fandt, 1989 · Hall & Spencer-Hall, 1982 · Hardy, 1987 · Mangham, 1979). Αυτές οι δομές παρέχουν στους εμπλεκόμενους φορείς – με όμοια και διαφορετικά συμφέροντα και επιδιώξεις – την ευκαιρία για πολιτική αλληλεπίδραση είτε αυτή είναι διαμαχόμενη είτε συνεργατική (Bolman & Deal, 1984 · Mangham, 1979).

Στην ουσία, η δύναμη και η πολιτική των υποομάδων επιδρά, επηρεάζει και οδηγεί όλες τις βασικές διαστάσεις της αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών στους

εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στις παραδοσιακές μορφές οργάνωσης, όπως τα σχολεία η αλλαγή είναι συχνά μια ιεραρχικά επιβαλλόμενη πολιτική στρατηγική. Ο καθορισμός μιας νέας τάξης πραγμάτων στον οργανισμό είναι ουσιαστικά μια πολιτική διαδικασία από την οποία οι «κυρίαρχοι συνασπισμοί» (Thompson, 1967) επιβάλλουν τις απόψεις τους στα σχέδια που αναπτύσσονται, λαμβάνοντας υπόψη τους συμβιβασμούς που προκύπτουν από την πολιτική συζήτηση μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών. Αν και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι σχεδόν αναντίλεκτη ανάγκη, αυτή η συμμετοχή στο στάδιο της χάραξης πολιτικής έχει επικριθεί (Bridges & Groves, 1999). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι οργανώσεις δασκάλων είναι συνασπισμοί κοινής ωφελείας, δηλαδή λειτουργούν πρωτίστως προς όφελος των μελών τους, και όχι κατ' ανάγκη προς το συμφέρον των πελατών που εξυπηρετούν. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών – όπως και οι αντίστοιχες οργανώσεις άλλων υπαλλήλων - επιδιώκουν κυρίως τη διασφάλιση της απασχόλησης, γνοιάζονται για τις αμοιβές και τις συνθήκες εργασίας. Υποστηρίζουν ότι είναι ο ασφαλής υπάλληλος, ο απαλλαγμένος από τις ανησυχίες για το μέλλον, αυτός που είναι σε θέση να υλοποιήσει τους επαγγελματικούς του στόχους στο έπακρον.

Ο Lieberman (1988) κατηγορεί την ύπαρξη των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την απουσία ενός κώδικα της ηθικής μεταξύ των εκπαιδευτικών, και κατ' επέκταση, την έλλειψη επαγγελματικής υπευθυνότητας. Ο Carlson (1992) ενισχύει αυτήν τη γραμμή κριτικής και κατηγορεί τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών ότι βρίσκονται υπό αντιδραστική στάση σε ένα συνεχές παιχνίδι συμβιβασμών στο οποίο οι ηγέτες των συνδικαλιστικών οργανώσεων εστιάζουν στη διαπραγμάτευση της βέλτιστης για τους ίδιους λύσης, αλλά είναι ανίκανοι να ενεργοποιήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές που θα βελτιώσουν ποιοτικά τα υπό συζήτηση θέματα.

Όπως συνοψίζει ο Bascia (1998) στην εκτενή ανασκόπηση της εμπλοκής των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών έπρεπε να ανταποκρίνονται στην πίεση να συναινέσουν σε κάποιο θέμα που εγείρει προσωπικές ανησυχίες, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τα θέματα που προκύπτουν από την επαγγελματική πρακτική (Little, 1993, p. 146), να υπερισχύσουν α αιτήματά τους για τη βελτίωση των εργασιακών τους αποτελεσμάτων και να περιορίσουν τις απαιτήσεις τους για αυξήσεις μισθών ή βελτίωση των συνθηκών εργασίας (Johnson, 1999).

Η άποψη ότι τα σχολεία αποτελούν μικρά πολιτικά συστήματα με διάφορους εμπλεκόμενους φορείς και η ορολογία «μικροπολιτική της εκπαίδευσης» έχουν εμφανιστεί στην διεθνή βιβλιογραφία εδώ και 30 χρόνια (Kyriakides & Demetriou, 2007 · Hoyle & Skrla, 1999). Ο Morrison (2003) συνοψίζει ότι η αλλαγή είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο ... που περιλαμβάνει πολλαπλές πτυχές (Hopkins κ.ά., 1994) και συνεπώς προϋποθέτει την ύπαρξη αντιδράσεων και συγκρούσεων (σελ. 14). Όπως αναφέρει ο Berman (1978), η επιτυχής εφαρμογή μιας πολιτικής είναι συνισταμένη δύο σημαντικών παραγόντων: του περιεχομένου της πολιτικής και του συγκείμενου στο οποίο εφαρμόζεται η πολιτική. Συνεπώς, η ανάπτυξη και υιοθέτηση ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν είναι μόνο τεχνοκρατική υπόθεση, αφού καθορίζεται εν πολλοίς και από πολιτικές επιρροές (Bridges & Groves, 1999).

Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν οι επιμέρους ομάδες των εμπλεκόμενων για να προωθήσουν τα δικά τους συμφέροντα, επηρεάζει και την ποιότητα της εμπλοκής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σημαντικά είναι τα ερωτήματα που δημιουργούνται από το πιο πάνω σχόλιο. Ποια είναι τα κριτήρια που επηρεάζουν τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών όταν εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; Κατά λογική συνέπεια, μήπως το καλώς νοούμενο συμφέρον της εκπαίδευσης τίθεται υπεράνω του ατομικού ή ομαδικού συμφέροντος από τις διάφορες ομάδες εμπλεκόμενων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων φορέων; Δεδομένου ότι ομάδες εμπλεκόμενων φορέων, όπως οι εκπαιδευτικοί, έχουν το δικαίωμα – δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, με ποιο τρόπο μπορεί να διασφαλιστεί η «ανιδιοτελής» συμμετοχή τους; Δεν πρέπει εξάλλου να αγνοούμε το γεγονός ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών είναι συνασπισμοί «κοινής ωφελείας». Σκοπός τους, όπως εύστοχα το συμπυκνώνει ο Scott (1981), είναι το συμφέρον των μελών τους, και όχι των ατόμων που σε τελική ανάλυση υπηρετούν (μαθητές). Αυτό το επιτυγχάνουν αξιοποιώντας την πολιτική δύναμη (“power”) που έχουν αποκτήσει στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η προσπάθεια εγκαθίδρυσης δημοκρατικών δομών λήψης αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής επιδιώκεται αφού, όπως αναφέρει ο Sclan (1994), «ο τρόπος που επιβάλλεται η πολιτική προκαθορίζει την επιτυχία της, και όχι το περιεχόμενο της πολιτικής καθεαυτό» (σελ. 35). Συνεπώς, σχετική και εξίσου σημαντική θεωρήθηκε κυρίως από την ΕΒΑ και η κατανόηση του πώς ένα σύστημα αξιολόγησης θα χαίρει της αποδοχής των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων, αφού αξιολόγηση χωρίς συναίνεση μεταξύ των εμπλεκόμενων έχει μεγάλες πιθανότητες να οδηγηθεί σε αποτυχία (Stuffledeam, & Shinkfield, 1990 · Παλαιοκρασάς, 1996 · Fullan 1991).

Η σύγχρονη έρευνα, όμως, δε φαίνεται να έχει λάβει σοβαρά υπόψη της ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας μεταρρύθμισης στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού είναι πρωτίστως πολιτική πρόκληση (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004 · Kyriakides & Demetriou, 2007 · Stronge & Tucker, 1999). Αυτό γιατί πέραν και πριν από τη δόμηση ενός συστήματος αξιολόγησης, πρέπει να αναγνωριστούν και να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τις εισηγήσεις των εμπλεκόμενων φορέων (Lewin, 1951), όσον αφορά τον καταρτισμό του περιεχομένου ενός συγκεκριμένου συστήματος αξιολόγησης (Johnson, 1997), είτε που οδηγούν επιμέρους ομάδες των εμπλεκόμενων φορέων σε σθεναρή αντίσταση προς τυχόντα συστήματα αξιολόγησης ή και εισηγήσεις που προτείνονται από άλλους (Johnson, 1998 · Reddin, 1970). Το πιο πάνω κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, αφού οι πολιτικές αποφάσεις, επηρεάζονται από τις απόψεις και εισηγήσεις των εμπλεκόμενων. Οι εισηγήσεις όμως αυτές, συμβιβασμοί εις βάρος της ποιότητας ορισμένες φορές (Seyfarth, 1999), πιθανότατα δε στηρίζονται σε βελτιωτικές προς την εκπαιδευτική διαδικασία απόψεις, αλλά σε συμφεροντολογικά ως προς τη συγκεκριμένη ομάδα κίνητρα.

Το υπόβαθρο, λοιπόν, για οποιαδήποτε αποτελεσματική προσπάθεια μεταρρύθμισης, και ιδιαίτερα για ένα σύστημα αξιολόγησης, είναι όχι μόνο να αναγνωριστούν, να ληφθούν υπόψη και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων οι οργανώσεις των εμπλεκόμενων (Firestone, 1989 · Johnson, 1999 · Patterson κ.ά., 1986), αλλά και να διερευνηθούν οι λόγοι και τα κίνητρα που επηρεάζουν τις επιμέρους ομάδες ως προς τις τοποθετήσεις τους (Kyriakides & Demetriou, 2007). Δεν θα ήταν υπερβολή αν λεχθεί ότι, ακόμη και με την εγκατάσταση ενός εξαιρετικού, από τεχνική άποψη, συστήματος αξιολόγησης, το τελευταίο μπορεί να είναι καταδικασμένο σε αποτυχία, αν δεν μελετηθεί από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής του η πολιτική δυναμική και ειδικότερα, η μικροπολιτική διάσταση που επηρεάζει την υλοποίησή του (Nakamura & Smallwood, 1980, σελ. 175).

Τα προβλήματα της ανάπτυξης πολιτικής που στηρίζεται στη συναίνεση των εμπλεκόμενων

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω, τόσο η προσπάθεια λειτουργικής αξιοποίησης των πορισμάτων των δύο ερευνητικών περιοχών (EEA και EBA), όσο και η πολιτική δυναμική της λήψης αποφάσεων, είναι οι δύο πτυχές που πρέπει να διέπουν την ανάπτυξη ενός έγκυρου, αξιόπιστου, λειτουργικού και εφαρμόσιμου συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, όπως φάνηκε και από τη σύνοψη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που παρουσιάστηκε, η δεύτερη πτυχή πιθανό να είναι αυτή

που δημιουργεί πρωτίστως την όλη προβληματική, αφού φαίνεται ότι οποιασδήποτε μορφής και να είναι το σύστημα που θα αναπτυχθεί, η μικροπολιτική διάσταση είναι αυτή που θα καθορίσει την εφαρμογή του ή όχι. Το ερώτημα που τίθεται από τα πιο πάνω, είναι το κατά πόσο είναι ή όχι ήσσονος σημασίας η επίλυση των προβλημάτων που προκαλούνται από την πολιτική δυναμική που επηρεάζει τη λήψη και την εφαρμογή αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως υποστηρίζει η ΕΒΑ. Φυσικά, το «πρόβλημα» εκτραχύνεται στην περίπτωση που η ανάπτυξη και η υλοποίηση της πολιτικής στηρίζεται στη συναίνεση των εμπλεκόμενων. Ο προβληματισμός αναπτύσσεται σε συντομία στην επόμενη παράγραφο.

Τα άτομα, ή και οι ομάδες ατόμων που επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από μια αλλαγή σε ένα θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής δεν συμπεριφέρονται κατ' ανάγκη με τον ίδιο τρόπο. Όμως, είναι αυτών των ατόμων ή ομάδων ατόμων των οποίων τα «κεκτημένα» συμφέροντα ή δικαιώματα επηρεάζονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο από κάποια αλλαγή σε ένα θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής. Τόσο οι ομάδες εμπλεκόμενων φορέων πιθανόν να έχουν μεταξύ τους διαφορετικά συμφέροντα (π.χ. επιθεωρητές και εκπαιδευτικοί), αλλά ακόμα και άτομα που βρίσκονται στην ίδια ομάδα πιθανόν να διαφοροποιούνται ως προς τις προτιμήσεις τους σε μια επικείμενη αλλαγή για πολλούς λόγους (π.χ. διαφορετική κοσμοθεωρία - φιλοσοφία, διαφορετικές ανάγκες – προτεραιότητες κ.α.). Όταν επίκειται μια εκπαιδευτική αλλαγή, οι διάφοροι φορείς που νιώθουν ότι επηρεάζονται από αυτή, λογικά θα προσπαθήσουν να την αποφύγουν με διάφορους τρόπους που αναφέρθηκαν και πιο πριν. Δεδομένης της διαφορετικότητας των αναγκών των ατόμων μεταξύ τους, αλλά και των συμφερόντων και αναγκών των διάφορων υποομάδων εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ή όχι δυνατό να ικανοποιηθούν τα αιτήματα όλων;

Η προφανής άρνηση στο πιο πάνω ερώτημα, δεν αντιμετωπίζεται μοιρολατρικά. Εφόσον η συμμετοχή των εμπλεκόμενων φορέων στη διαδικασία της αλλαγής όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι κάτι που κατά πάσα πιθανότητα θα οδηγήσει σε αδιέξοδο, μήπως θα πρέπει να στραφούμε σε άλλες κατευθύνσεις προκειμένου να μπορούν να αναπτύσσονται και να εφαρμόζονται καινοτομίες στην εκπαίδευση; Σύμφωνα με την ΕΒΑ, πριν από οποιαδήποτε παρέμβαση, πρέπει να αναπτύσσονται διαδικασίες που να βελτιώνουν το κλίμα και να προδιαθέτουν τα άτομα θετικά απέναντι σε οτιδήποτε πρόκειται να εφαρμοστεί. Σε αντίθετη περίπτωση, οι πιθανότητες επιτυχίας της οποιασδήποτε παρέμβασης θεωρούνται περιορισμένες. Από την άλλη, η ΕΕΑ θεωρεί ότι οι αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να ληφθούν και να εφαρμοστούν χωρίς προηγουμένως να επιτευχθεί συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων (Kyriakides & Demetriou, 2007). Η ΕΕΑ υιοθετεί την άποψη ότι είναι πιο πιθανό τα άτομα

να συναινέσουν και να αποδεχθούν μια αλλαγή, όταν τη βιώσουν και αντιληφθούν τη χρησιμότητά της, άσχετα με τις προηγούμενες πεποιθήσεις τους για την αλλαγή. Ποια από τις δύο πιο πάνω απόψεις όμως πρέπει να ακολουθήσουμε προκειμένου να αποφύγουμε τη σχεδόν βέβαιη πολιτική δυναμική που επηρεάζει τη λήψη και την εφαρμογή αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής;

Προσωπικές ανησυχίες έναντι της αλλαγής

Κατά τον προγραμματισμό μιας αλλαγής, οι εισάγοντες την αλλαγή θα πρέπει να έχουν υπόψη τους μια αποτελεσματική στρατηγική μέσα από την οποία θα επιτύχουν την αλλαγή. Αυτή η στρατηγική σίγουρα δεν θα είναι αποτελεσματική εάν δεν λαμβάνει υπόψη τους «αθέμιτους» (“non legitimate”) λόγους (Sergiovanni & Starrat, 2002) που δημιουργούν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών έναντι στην αλλαγή. Ο Reddin (1970) αναφέρει ότι οι προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών εμπίπτουν σε τρεις ευρείες κατηγορίες:

- ανησυχίες για τον εαυτό (π.χ. Πώς θα επηρεαστούν οι προοπτικές προαγωγής μου, ο μισθός, το μέλλον μου στον οργανισμό, το επαγγελματικό μου status;)
- ανησυχίες για την εργασία (π.χ. Πώς θα διαφοροποιηθεί ο όγκος της εργασίας που επιτελώ, η σημασία της εργασίας μου, οι εξωτερικές πιέσεις στην εργασία μου;) και
- ανησυχίες για τις σχέσεις (π.χ. Πώς θα διαφοροποιηθούν οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου, με τους ανώτερους μου, με τους υφιστάμενούς μου;).

Παρόμοια, ο Dalin (1978) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερα σημαντικά εμπόδια έναντι της αλλαγής:

1. εμπόδια αξιών, όταν η προτεινόμενη αλλαγή αντιτίθεται στις πεποιθήσεις κάποιου ατόμου ή αν το άτομο δε συμφωνεί με τις αξίες που πρεσβεύει η επικείμενη αλλαγή,
2. εμπόδια δύναμης, όπου οι άνθρωποι μπορούν να δεχτούν μια καινοτομία εάν η καινοτομία τους παρέχει περισσότερη δύναμη στο σύστημα, ή μπορούν να αντισταθούν σ’ αυτήν εάν τους περιορίζει τη δύναμη που ήδη κατέχουν,
3. ψυχολογικά εμπόδια, όπου οι άνθρωποι αντιστέκονται στην αλλαγή λόγω της ανασφάλειας, της έλλειψης εμπιστοσύνης και της αναταραχής της συναισθηματικής ευημερίας που επιφέρει η αλλαγή,
4. πρακτικά εμπόδια, όπου οι άνθρωποι θα αντισταθούν στην αλλαγή εάν νιώσουν ότι απειλούνται να θεωρηθούν ότι δεν κατέχουν τις δεξιότητες για να υλοποιήσουν την

αλλαγή - καινοτομία, εάν το κόστος επιμόρφωσής τους είναι αποθαρρυντικό ή επίσης, εάν τα υφιστάμενα μέσα (π.χ. υλικά, άνθρωποι, χρόνος, χρήματα, διοικητική υποστήριξη, πείρα) είναι ανεπαρκή για να υποστηρίξουν την αλλαγή.

Σύμφωνα με τον Morisson (2003), τα πρώτα τρία, εάν όχι όλα, εμπίπτουν και προέρχονται από προσωπικούς παράγοντες. Παρόμοια, αναφέρει ότι και ο Leigh (1988) προτείνει τέσσερις πηγές αντίστασης: (1) πολιτιστικοί παράγοντες στην οργάνωση (2) κοινωνικοί παράγοντες (3) οργανωτικοί παράγοντες (4) ψυχολογικοί παράγοντες. Στον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων οι Bowman & Asch (1987, σελ. 233-234) υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι θα αντισταθούν στην αλλαγή από φόβο για την τυχούσα ανεπάρκειά τους και την ανάγκη να αποδεχτούν τις αδυναμίες τους, αλλά και από φόβο για την απώλεια της ικανοποίησης που τους παρέχει η υφιστάμενη σταθερή τάξη πραγμάτων ή τη διατάραξη της επαγγελματικής σταθερότητας της θέσης που κατέχουν. Οι Katzenbach & Smith (1993) αναφέρουν ότι, η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να προέλθει από την έλλειψη αυτοπεποίθησης (εμπόδιο αξίας) και το προσωπικό ρίσκο των ατόμων να υποστούν μια ταλαιπωρία (ψυχολογικό εμπόδιο). Τέλος, όσον αφορά την κατηγορία των ψυχολογικών εμποδίων, η θεωρία της γνωστικής σύγκρουσης (cognitive dissonance) υποστηρίζει ότι εάν μια προτεινόμενη αλλαγή είναι ασύμβατη με τις ιδέες, απόψεις και πεποιθήσεις των ατόμων που επηρεάζονται απ' αυτήν, η αντίσταση στην αλλαγή θα πρέπει να είναι αναμενόμενη, εκτός και αν τα άτομα που επηρεάζονται είναι έτοιμα να διαφοροποιήσουν τις απόψεις τους (Burnes, 1996, σελ. 320).

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω, οι αρμόδιοι λοιπόν για την εφαρμογή μιας καινοτομίας, δεν πρέπει να γνιιάζονται απλώς για το περιεχόμενο της αλλαγής, ούτε απλώς για το σύστημα στο οποίο θα εφαρμοστεί η προτεινόμενη αλλαγή, αλλά πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και τους προσωπικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα άτομα έναντι της αλλαγής (Morisson, 2003). Κατά συνέπεια, χρειάζεται περισσότερη έρευνα στην κατεύθυνση της ερμηνείας των πιθανόν ανησυχιών και της συμπεριφοράς των επηρεαζόμενων από μια επικείμενη αλλαγή. Οι αλλαγές που γίνονται αποδεκτές από τους εμπλεκόμενους φορείς μετά από τον πιο πάνω εσωτερικό έλεγχο, εμπίπτουν στη «ζώνη αποδοχής» τους. Συνεπώς, η τυχούσα αντίδρασή τους σε μια αλλαγή θα πρέπει να εξετάζεται και ως προς τους πιο πάνω ελέγχους – ερωτήματα που θέτουν οι ίδιοι. Ο πιο πάνω έλεγχος θα συμβάλει στο να εντοπιστούν τα πραγματικά αίτια πιθανόν αντιδράσεων των φορέων, και αν αυτά είναι ιδιοτελή, τότε η προϊστάμενη αρχή θα πρέπει να περιορίσει την ισχύ της εμπλοκής τους στη διαδικασία λήψης απόφασης ή ακόμα και να τους αποκλείσει από αυτήν.

Το τελευταίο σχόλιο πιθανόν να φαίνεται ασύμβατο με τις συμμετοχικές διαδικασίες λήψης απόφασης. Σύμφωνα όμως με τους Hersey & Blanchard (1993), βασική παράμετρος για την ύπαρξη συμμετοχικών διαδικασιών είναι η ωριμότητα των εμπλεκομένων. Η ωριμότητα αυτή είναι συνάρτηση της ικανότητας των μελών να θέτουν ψηλούς και ταυτόχρονα πραγματοποιήσιμους στόχους, της προθυμίας και της ικανότητάς τους να αναλάβουν ευθύνες και της πείρας που διαθέτουν (Hersey & Blanchard, 1993). Στο επίπεδο της πολιτικής διάστασης που εξετάζουμε, η ωριμότητα ερμηνεύεται ως η ικανότητα και η ετοιμότητα των εμπλεκομένων φορέων να επιδείξουν επαγγελματισμό όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δηλαδή να ενεργήσουν ανιδιοτελώς, έχοντας ως γνώμονα το καλώς νοούμενο συμφέρον της εκπαίδευσης. Όπως σχετικά αναφέρουν οι Hoy & Miskel, θα πρέπει να γίνεται «έλεγχος της εμπιστοσύνης», δηλαδή έλεγχος του κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι είναι αφοσιωμένοι στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού για τον οποίο εργάζονται, και το κατά πόσο θα πρέπει να τους εμπιστευτούμε ώστε να πάρουν αποφάσεις με στόχο αποκλειστικά και μόνο το καλώς νοούμενο συμφέρον του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2001 · Somech & Bogler, 2002).

Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)

Για τη μελέτη και ερμηνεία των πτυχών που επηρεάζουν την ΕΑ, κατά καιρούς αναπτύχθηκαν διαφορά μοντέλα, που αρχικά προέκυψαν από το χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας (Carroll, 1963). Μέσα από την έρευνα για την ΕΑ προσδιορίστηκε αριθμός παραγόντων στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου οι οποίοι επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Σε θεωρητικό επίπεδο έγιναν προσπάθειες διάταξης των παραγόντων με σκοπό τη δημιουργία μοντέλων ΕΑ. Οι παράγοντες τοποθετήθηκαν σε διαφορετικά επίπεδα της εκπαίδευσης, όμως τα περισσότερα μοντέλα ΕΑ δεν σχετίζουν τους συγκεκριμένους παράγοντες με ξεκάθαρες ενδείξεις αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν την επίδοση ως σύνολο. Εξ' αιτίας αυτού, τα μοντέλα ΕΑ παραθέτουν κριτήρια για δημιουργία θεωρίας, όπως τη διατύπωση σχημάτων για κατηγοριοποίηση των κριτηρίων αποτελεσματικότητας, αλλά δεν μπορούν να θεωρηθούν ως μοντέλα αντιπροσωπευτικά μιας συγκεκριμένης θεωρίας (Reezight κ.ά., 1999). Οι ερευνητές στον χώρο της ΕΑ, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 80, προσπάθησαν να αναπτύξουν ολιστικά μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας (Creemers 1994 · Scheerens, 1992 · Stringfield & Slavin, 1992). Από το συγκερασμό των ερευνών που ασχολήθηκαν με τη σχολική αποτελεσματικότητα, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και τις μελέτες εισροών - εκροών, προέκυψαν τα πολυεπίπεδα μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας, στα οποία γίνεται προσπάθεια να

ληφθούν υπόψη παράγοντες που δρουν σε διάφορα επίπεδα. Παρά, όμως, τη συστηματική μακρόχρονη ενασχόληση αρκετών ερευνητών με την ανάπτυξη και εγκυροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, τα μοντέλα που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί δέχθηκαν κριτική για διάφορους λόγους. Η κυριότερη αιτία κριτικής των μοντέλων ήταν το γεγονός ότι δεν μπορούσαν εύκολα να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη πολιτικής.

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, δύναται να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε μοντέλο ΕΑ από τα όσα έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί. Εντούτοις, θα χρησιμοποιηθεί το ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2006 · 2008). Το ΔΜΕΑ αποτελεί το πιο σύγχρονο προϊόν της έρευνας στον τομέα της ΕΑ και της μοντελοποίησης της ΕΑ. Η όλη ανάπτυξη του δομήθηκε στην εποικοδομητική κριτική των υφιστάμενων μοντέλων ΕΑ και στην προσπάθεια υπέρβασης των προβλημάτων που ταλανίζουν τα πλείστα μοντέλα ΕΑ. Ο βασικότερος λόγος ανάπτυξής του, ήταν η προσπάθεια εγκαθίδρυσης συσχετίσεων και συνδέσεων ανάμεσα στην θεωρία (δηλαδή τη μοντελοποίηση της ΕΑ) και την πράξη, δηλαδή την εκπαιδευτική πολιτική. Με τον τρόπο αυτό τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση της ΕΑ με βάση το ΔΜΕΑ μπορούν να αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, πράγμα αρκετά δύσκολο, αν όχι και αδύνατο με τα πλείστα μοντέλα ΕΑ που έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα. Παράλληλα, η φιλοσοφία του ΔΜΕΑ συνδέεται άμεσα με τους στόχους της έρευνας, αφού το ΔΜΕΑ θεωρεί την αξιολόγηση ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα.

Συνοπτικά, το ΔΜΕΑ είναι ένα θεωρητικό μοντέλο (α) πολυεπίπεδο από τη φύση του, (β) βασίζεται στην υπόθεση ότι η σχέση κάποιων παραγόντων αποτελεσματικότητας με την αποτελεσματικότητα μπορεί να μην είναι γραμμική, (γ) επεξηγεί τις διαστάσεις πάνω στις οποίες πρέπει να στηρίζεται η μέτρηση κάθε παράγοντα αποτελεσματικότητας και (δ) προσδιορίζει σχέσεις μεταξύ των παραγόντων αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2006, 2008).

Μια από τις κυριότερες διαφορές του ΔΜΕΑ από όλα τα υπόλοιπα θεωρητικά μοντέλα, είναι η προσπάθεια του να δείξει ότι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας είναι πολυδιάστατες κατασκευές και μπορούν να μετρηθούν σε σχέση με συγκεκριμένες διαστάσεις (Creemers & Kyriakides, 2008). Το ΔΜΕΑ υποστηρίζει ότι κύριος στόχος της κάθε σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι η βελτίωση της μάθησης που συμβαίνει στο σχολείο και ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κυριότερο φορέα μάθησης. Ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού έχει άμεση επίδραση στην ποιότητα της μάθησης που συντελείται. Το ΔΜΕΑ ανήκει στο χώρο των «περιπτωσιακών μοντέλων» και εισηγείται

την ανάπτυξη πολιτικής που στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα στην προσπάθεια του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του.

Τεκμηρίωση της επιλογής του ΔΜΕΑ στην παρούσα έρευνα

Οι κυριότεροι λόγοι επιλογής του ΔΜΕΑ στην παρούσα έρευνα, αντί οποιουδήποτε άλλου μοντέλου από όσα έχουν αναπτυχθεί στην πορεία της έρευνας για την ΕΑ συνοψίζονται οι πιο κάτω:

A) Στοιχεία εγκυροποίησης: Μια σειρά από έρευνες που διενεργήθηκαν επιβεβαιώνουν την εγκυροποίηση του ΔΜΕΑ. Ειδικότερα, στον κυπριακό χώρο έχουν ήδη διενεργηθεί έρευνες που εγκυροποιούν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της τάξης όπως περιγράφονται από το ΔΜΕΑ, τόσο στη Δημοτική, όσο και στην Προδημοτική εκπαίδευση (Kyriakides & Creemers, 2009). Παράλληλα, πέραν της εγκυροποίησης των παραγόντων, οι παράγοντες του ΔΜΕΑ φάνηκε ότι ερμηνεύουν την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά, στα ελληνικά και στη χριστιανική αγωγή (Kyriakides & Pashiardis, 2005). Τέλος, πορίσματα πρόσφατων μετα-αναλύσεων ερευνών που αφορούσαν σε παράγοντες που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε σχολικό επίπεδο φαίνεται να επιβεβαιώνουν για μια ακόμα φορά τους παράγοντες του ΔΜΕΑ (Kyriakides, Creemers, Demetriou, & Antoniou, in press).

B) Το ΔΜΕΑ μπορεί να αποτελέσει ένα αρκετά πολύτιμο εργαλείο για σκοπούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Οι δύο κύριοι στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η βελτίωση της ποιότητας του σχολικού οργανισμού και η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Kyriakides & Campbell, 2004). Η βελτίωση της ποιότητας του σχολικού οργανισμού περιλαμβάνει θέματα που αφορούν στις κοινωνικές – διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού, το οργανισμιακό κλίμα και την κουλτούρα (Freiberg, 1999), τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Hoy & Miskel, 2001), και την ετοιμότητα ανταπόκρισης του σχολείου ως οργανισμού σε εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις – τάσεις αλλαγής (Fullan, 1993). Από την άλλη, η προσπάθεια βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης είναι πιο σαφής ως έννοια. Περιλαμβάνει πτυχές της σχολικής αποτελεσματικότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού καθώς και αποφάσεις για το πώς αυτές οι πτυχές μπορούν να μετρηθούν σωστά στην ίδια τη σχολική μονάδα (Fitz-Gibbon, 1996 · Goldstein, 2003).

Το ΔΜΕΑ συνδέει απαραίτητα την οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης κάποιου από τους παράγοντες της ΕΑ με παρεμβάσεις που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα δύο

συγκεκριμένες πτυχές της εκπαίδευσης: (α) τη διδασκαλία και (β) το μαθησιακό περιβάλλον. Συνεπώς, σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, παρεμβάσεις σε κάποια σχολική μονάδα πρέπει να γίνονται μόνο στις πτυχές που η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας καταδεικνύει ότι χρήζουν βελτίωσης. Σε συνδυασμό με το πιο πάνω, η οποιαδήποτε παρέμβαση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας δεν αξιολογείται με βάση την εφαρμογή ή όχι μιας μορφής παρέμβασης, αλλά και στη βάση των πέντε διαστάσεων που αναφέρονται πιο κάτω.

Πέραν των πιο πάνω βασικών αρχών του ΔΜΕΑ, η ανάπτυξη του ΔΜΕΑ στηρίχθηκε στη βάση 6 ευρύτερων αρχών – αξιών σε σχέση με την ΕΑ. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ΔΜΕΑ:

- 1) Η έμφαση ενός σχολείου πρέπει να επικεντρώνεται στη βελτίωση της μάθησης που συντελείται στο σχολείο.
- 2) Ο κυριότερος φορέας μάθησης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, συνεπώς ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Πρέπει να τονιστεί ότι το ΔΜΕΑ, δε θεωρεί τον τρόπο διοίκησης του σχολείου (leadership) ως παράγοντα που έχει είτε άμεση, είτε έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού κάτι τέτοιο δεν τεκμηριώνεται από τις πρόσφατες μετα – αναλύσεις ερευνών σε σχέση με το θέμα. Συνεπώς, το ΔΜΕΑ δεν εστιάζεται στο ποιος είναι ο αρμόδιος για τη ανάπτυξη ή την εφαρμογή της πολιτικής ενός σχολείου, αλλά στο περιεχόμενο της σχολικής πολιτικής και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του σχολείου. Το τελευταίο αποδεικνύει και μια παραδοχή του ΔΜΕΑ, όσον αφορά στο ότι δεν επικεντρώνεται στα άτομα αυτά καθαυτά, αλλά στην επίδραση των πράξεών τους στις τάξεις ή στο σχολείο τους.
- 3) Ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της μάθησης που συντελείται. Οι δεξιότητες διδασκαλίας που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός είναι κοινότυπες για όλα τα μαθήματα του ΑΠ. Συνεπώς, σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, οι διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού (π.χ. ο τρόπος που υποβάλλει ερωτήσεις) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της μάθησης που συντελείται στην τάξη. Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός που έχει καλές διδακτικές ικανότητες, μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις ικανότητες σε όλα τα θέματα του ΑΠ που διδάσκει. Από την άλλη, το ΔΜΕΑ, σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζει ότι συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας είναι καλύτερες από άλλες (π.χ. η συνεργατική μέθοδος, έναντι της μετωπικής διδασκαλίας). Αντίθετα, αυτό που επιδρά σύμφωνα με το ΔΜΕΑ στα μαθησιακά αποτελέσματα στο επίπεδο της τάξης, είναι όχι η μέθοδος διδασκαλίας, αλλά μια σειρά από παράγοντες τους οποίους ορίζει το

ΔΜΕΑ και οι οποίοι επιδρούν στο επίπεδο της τάξης (οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στη συνέχεια).

4) Το ΔΜΕΑ υποστηρίζει τη διαφοροποίηση. Για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι κάποια σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές πρέπει να λαμβάνουν μεγαλύτερα κονδύλια από το κράτος, σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία. Παράλληλα υποστηρίζει, π.χ. ότι ένας διευθυντής μπορεί να συμπεριφερθεί διαφορετικά σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς που έτυχε να καθυστερήσουν να προσέλθουν στο σχολείο, όπως ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριφερθεί διαφορετικά σε δύο μαθητές που την ίδια μέρα υπέπεσαν στο ίδιο παράπτωμα (π.χ. δεν έφεραν το βιβλίο τους σε κάποιο μάθημα).

5) Το ΔΜΕΑ ανήκει στο χώρο των «περιπτωσιακών μοντέλων». Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός (σχολείο) αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός αφού έχει διαφορετικές ανάγκες και πρέπει να στοχεύσει προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του. Συνεπώς, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες «πράξεις» ή «συνταγές» με βάση τις οποίες κάποιο σχολείο θα βελτιωθεί.

6) Το ΔΜΕΑ εισηγείται την ανάπτυξη πολιτικής που στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα στην προσπάθεια του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του. Συνεπώς, η συγκέντρωση δεδομένων για τις πτυχές λειτουργίας κάποιου σχολείου είναι απαραίτητη προκειμένου να εξαχθούν σωστά συμπεράσματα και να καταρτιστεί το σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Επίσης, η δέσμευση των μελών του οργανισμού για τη συγκέντρωση των πιο πάνω δεδομένων είναι επιβεβλημένη.

Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, υπάρχουν τρεις κύριοι άξονες της ιδιαίτερης πολιτικής του σχολείου που επιδρούν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων:

α. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

Σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου εξετάζονται θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας στην τάξη, τις απουσίες των μαθητών, τις απουσίες των εκπαιδευτικών, την κατ' οίκον εργασία που ανατίθεται στους μαθητές, το σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και το διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται σε δραστηριότητες πέραν του επίσημου ΑΠ, όπως είναι οι πρόβες γιορτών και εκδηλώσεων.

β. Παροχή ευκαιριών μάθησης

Εξετάζεται η πολιτική του σχολείου σε σχέση με την υλοποίηση των ιδιαίτερων στόχων που τέθηκαν από το σχολείο, τη χρήση εποπτικού υλικού και τεχνολογικού εξοπλισμού

στη διδασκαλία, την αντιμετώπιση των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (π.χ. προικισμένα παιδιά, παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα), καθώς και το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.

γ. Ποιότητα διδασκαλίας

Εξετάζεται η πολιτική του σχολείου σε σχέση με τους ακόλουθους παράγοντες, που αφορούν στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη: Αξιολόγηση του μαθητή, δόμηση του μαθήματος, προσανατολισμός των μαθητών στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων, υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων στη διδασκαλία, ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και μαθησιακό περιβάλλον της τάξης.

Ειδικότερα, σε σχέση με τα πιο πάνω, το ΔΜΕΑ αναφέρει τέσσερις παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου που με τη σειρά τους επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα:

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

Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες σχολιάζονται στη συνέχεια με αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα σχολικής πολιτικής σε σχέση με τον καθένα:

Η πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, τα αποτελεσματικά σχολεία, αναμένονται να παίρνουν αποφάσεις για μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, και των παροχών ευκαιριών μάθησης. Επιπρόσθετα τα αποτελεσματικά σχολεία αναμένεται να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιωθούν, με τη χρήση αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Η διαχείριση του διδακτικού χρόνου (π.χ. το μάθημα ξεκινά στην ώρα του και τελειώνει στην ώρα του. Παράλληλα δε γίνονται διακοπές του μαθήματος π.χ. για ανακοινώσεις ή για πρόβες για σχολικές εορτές).

Οι απουσίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Γίνονται ή δε γίνονται απουσίες, οι λόγοι για τους οποίους πιθανόν να γίνονται και η τήρηση αρχείου που αφορά τη συχνότητά τους. Οι ενέργειες που γίνονται σε περίπτωση επανειλημμένων απουσιών ή παρατεταμένης απουσίας. Επίσης η έγκαιρη προσέλευση μαθητών και εκπαιδευτικών, η ακριβής τήρηση του προγράμματος διδασκαλίας και η αποχώρηση μαθητών και εκπαιδευτικών από το σχολείο).

Η κατ' οίκον εργασία (ο όγκος της και ο χρόνος που απαιτείται για την υλοποίησή της, το είδος της κατ' οίκον εργασίας και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται).

Ο ημερήσιος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού για τα μαθήματα, ο βραχυπρόθεσμος και ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός των εκπαιδευτικών (τι είδους προγραμματισμός γίνεται, γίνεται τυπικά από υποχρέωση ή αποτελεί το εργαλείο του εκπαιδευτικού για το σωστό προγραμματισμό της εργασίας του;)

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η σχολική πολιτική για την παροχή ευκαιριών θα πρέπει να φαίνεται από τις ενέργειες που οργανώνει η σχολική μονάδα και που συνάδουν με το ΑΠ. Σημαντικός είναι, επίσης, τόσο ο βραχυπρόθεσμος όσο και ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός του σχολείου για τα πιο πάνω, καθώς και η πολιτική του σχολείου για τη στήριξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο το σχολείο αξιοποιεί τις εκπαιδευτικές επισκέψεις. Τέλος, η πολιτική του σχολείου για την παροχή ευκαιριών μάθησης σχετίζεται άμεσα και με την πολιτική του σχολείου για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Η ποιότητα της διδασκαλίας με τη σειρά της συνδέεται με οχτώ παράγοντες που επιδρούν στο επίπεδο της τάξης και αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής: Αξιολόγηση του μαθητή, δόμηση του μαθήματος, διαχείριση του διδακτικού χρόνου, προσανατολισμός των μαθητών στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων, υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων στη διδασκαλία, ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Πιο κάτω γίνεται σύντομη αναφορά σε ορισμένα χαρακτηριστικά κάποιου μαθήματος ή και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού ή των μαθητών σε κάθε ένα από τους 8 πιο πάνω παράγοντες που σύμφωνα με το ΔΜΕΑ συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας:

Αξιολόγηση του μαθητή:

Ο εκπαιδευτικός:

Συγκεντρώνει πληροφορίες για τις ανάγκες των μαθητών του.

Αξιολογεί συστηματικά την πρόοδο των μαθητών του.

Παρέχει στους μαθητές του εξατομικευμένη ανατροφοδότηση.

Με διάφορες ερωτήσεις προσπαθεί να εντοπίσει το βαθμό κατανόησης του μαθήματος από τους μαθητές.

Αξιοποιεί τα πορίσματα της αξιολόγησης των μαθητών για να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική.

Τηρεί στοιχεία για την πρόοδο των μαθητών του.

Ενημερώνει τους μαθητές για την πρόοδό τους.

Δόμηση του μαθήματος:

Ο εκπαιδευτικός αφιερώνει χρόνο για:

Να εξηγήσει στους μαθητές με ποιο τρόπο συνδέεται η κάθε δραστηριότητα με την προηγούμενη δραστηριότητα.

Να υποβάλει ερωτήσεις, ώστε να συνδέσει το μάθημα της ημέρας με τα προηγούμενα μαθήματα.

Να υποβάλει ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις, ώστε να εξετάσει τι κατάλαβαν οι μαθητές από το μάθημα.

Να αναλύσει στους μαθητές τη δομή του μαθήματος.

Να κάνει ο ίδιος διάλεξη στους μαθητές.

Να κάνει αφόρμηση.

Κλείσιμο του μαθήματος.

Να αναπτύξει και να κτίσει το μάθημα πάνω στις ιδέες που προτείνονται από τους μαθητές.

Διαχείριση του διδακτικού χρόνου:

Το μάθημα αρχίζει και τελειώνει στην ώρα του.

Ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει το χρόνο που πρέπει να αφιερώσει σε κάθε δραστηριότητα στο μάθημα.

Ο εκπαιδευτικός παραμένει για όσο χρόνο χρειάζεται σε κάθε δραστηριότητα.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν υπάρχει κενός χρόνος.

Όλοι οι μαθητές έχουν κάτι να κάνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ο εκπαιδευτικός τηρεί βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας του (μάθημα - ενότητα) με βάση τους στόχους του ΑΠ.

Προσανατολισμός των μαθητών στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων:

Ο εκπαιδευτικός:

Εξηγεί τους σκοπούς και στόχους του μαθήματος.

Εξηγεί το πως οι δραστηριότητες εξυπηρετούν τους στόχους του μαθήματος.

Επεξηγεί το πως συνδέεται το μάθημα με προηγούμενα ή επόμενα μαθήματα της ενότητας.

Ζητά από τους μαθητές να ανακαλύψουν το λόγο για τον οποίο γίνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες του μαθήματος.

Προβληματίζει τους μαθητές γύρω από το περιεχόμενο ή τις διαδικασίες του μαθήματος.

Χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων:

Ο εκπαιδευτικός παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να αξιοποιήσουν έννοιες και δεξιότητες που απέκτησαν είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε σε προηγούμενα μαθήματα.

Οι ασκήσεις εφαρμογής που αναθέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές είναι πιο απαιτητικές από αυτές που έχουν διδαχθεί.

Οι δραστηριότητες που αναθέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές καταλήγουν σε αποτελέσματα, τα οποία είναι αξιοποιήσιμα από τον εκπαιδευτικό, αφού αποτελούν αρχή για νέα μάθηση.

Υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων στη διδασκαλία:

Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει ερωτήσεις, που αφορούν στη διαδικασία εύρεσης της λύσης παρά στην ίδια τη λύση.

Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει ερωτήσεις με στόχο να εντοπίσει τις παρανοήσεις των μαθητών.

Όταν ο εκπαιδευτικός υποβάλλει μια ερώτηση, που δεν είναι κατανοητή από τους μαθητές, συνηθίζει να την επαναδιατυπώνει.

Όταν ο εκπαιδευτικός υποβάλλει μια ερώτηση, που δεν είναι κατανοητή από τους μαθητές, συνηθίζει να υποβάλλει μια πιο απλή ερώτηση για να βοηθήσει τους μαθητές να φτάσουν στη σωστή απάντηση.

Όταν ο εκπαιδευτικός υποβάλλει ερωτήσεις, δίνει χρόνο στους μαθητές να απαντήσουν.

Όταν δίνονται λανθασμένες απαντήσεις, ο εκπαιδευτικός συνηθίζει να παρέχει στους μαθητές υποβοηθητικές νύξεις.

Ο εκπαιδευτικός, αφού εντοπίσει μέσα από τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών τις παρανοήσεις τους, προσπαθεί να τις αναιρέσει.

Όταν κάποιος μαθητής απαντά λανθασμένα, ο εκπαιδευτικός δίνει το λόγο σε άλλο μαθητή, μέχρι να βρεθεί κάποιος μαθητής που να απαντήσει την ερώτηση σωστά.

Ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης:

Όταν ο εκπαιδευτικός ακούει τις απαντήσεις των μαθητών, δίνει έμφαση στη διαδικασία εύρεσης της απάντησης παρά στην ίδια την απάντηση.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτόβουλα τους τρόπους ή τις στρατηγικές που τους προσφέρει ο εκπαιδευτικός για την επίλυση παρόμοιων προβλημάτων.

Οι στρατηγικές ή οι μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων που παρέχει ο εκπαιδευτικός μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα μαθήματα της ενότητας.

Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη σκέψη των μαθητών για τον τρόπο επίλυσης κάποιου προβλήματος, για να καταλήξει στη στρατηγική ή μέθοδο επίλυσής του.

Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάποιο εμπόδιο ή προβληματισμό, ο εκπαιδευτικός τους παρέχει βοηθητικούς τρόπους ή στρατηγικές για την επίλυσή τους.

Μαθησιακό περιβάλλον της τάξης:

Ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στους αδύνατους μαθητές της τάξης να συναγωνιστούν τους δυνατούς μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον υγιή συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές συμβάλλει στην ολοκλήρωση του σκοπού του μαθήματος.

Οι μαθητές συνεργάζονται αυτόβουλα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα και να εκφράσουν την άποψή τους.

Η εικόνα της τάξης δίνει την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα χώρο που προωθεί τη μάθηση.

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

Συγκεκριμένα, ο παράγοντας αυτός αφορά στις πέντε πιο κάτω πτυχές:

- A) Ο έλεγχος και οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης (π.χ. η συμπεριφορά και η όλη εικόνα των μαθητών την ώρα του διαλείμματος, σε σχολικές εκδρομές, εορτές κ.α., η τήρηση κώδικα συμπεριφοράς στο σχολείο και σε κάθε τάξη)
- B) Η συνεργασία και αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς εκτός τάξης (π.χ. οι μαθητές θεωρούν τους εκπαιδευτικούς ως φίλους την ώρα του διαλείμματος και όχι ως διαιτητές).
- Γ) Προώθηση των δεσμών συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθώς και του σχολείου με την κοινότητα.
- Δ) Η αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο και η παροχή επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και πηγών μάθησης στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (υπάρχουν ευκαιρίες αξιοποίησης πηγών μάθησης πέραν του σχολείου, όπως για παράδειγμα η επίσκεψη σε ένα εργοστάσιο, ένα κυβερνητικό κτίριο, η συνέντευξη από κάποιον γονιό που ασκεί ένα συγκεκριμένο επάγγελμα κ.α.)
- Ε) Η προώθηση αξιών που συμβάλλουν στη μάθηση (π.χ. το είδος των συνημάτων που υπάρχουν στις σχολικές πινακίδες, το πρότυπο του εκπαιδευτικού που προβάλλεται).

Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και των ενεργειών που γίνονται για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, είναι σημαντικό το κάθε σχολείο να αναπτύσσει τον ιδιαίτερο μηχανισμό αυτοαξιολόγησής του. Ο μηχανισμός αυτός θα αποτελεί και το μέσο για την ανάπτυξη της ιδιαίτερης πολιτικής του σχολείου, αφού μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναμένεται να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες του ανάγκες στους πιο πάνω τομείς. Παράλληλα, θα πρέπει να αξιοποιούνται όσο το δυνατό περισσότερες πηγές για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και άτομα που κατέχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία και εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα μπορούν να λειτουργήσουν ως ο «critical friend» της σχολικής μονάδας. Τέλος, θα πρέπει να τηρούνται αρχεία για τις αποφάσεις που λαμβάνονται και τις ενέργειες που προγραμματίζονται για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης του κάθε σχολείου.

Γ) Τρόπος με τον οποίο γίνεται η εξέταση – αξιολόγηση του κάθε παράγοντα με βάση το

ΔΜΕΑ

Σε συνδυασμό με το πιο πάνω, η οποιαδήποτε παρέμβαση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας δεν αξιολογείται με βάση την εφαρμογή ή όχι μιας μορφής παρέμβασης, ούτε γίνεται μονοδιάστατα με βάση κάποιο λειτουργικό ορισμό, αλλά στη βάση πέντε πιο εξειδικευμένων διαστάσεων που ορίζουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, οι πέντε διαστάσεις που ορίζουν την ΕΑ σύμφωνα με το μοντέλο αυτό είναι: η συχνότητα, η εστίαση, το στάδιο, η ποιότητα και η διαφοροποίηση και οι οποίες αναλύονται πιο κάτω.

Η συχνότητα αφορά στο βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με ένα παράγοντα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα παρουσιάζεται σε ένα σύστημα, σχολείο ή τάξη. Οι πλείστες μελέτες της ΕΑ χρησιμοποιούν κυρίως αυτή την πτυχή για να μετρήσουν την επίδραση κάποιου παράγοντα στις επιδόσεις των μαθητών. Εντούτοις, σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, η επίδραση κάποιου παράγοντα μπορεί να μη σχετίζεται καθ' ανάγκη με γραμμικό τρόπο με τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά για παράδειγμα να βαίνει αυξανόμενη μέχρι κάποιου βέλτιστου σημείου και στη συνέχεια, μπορεί ακόμη και να έχει αρνητική επίδραση ή επιπλέον εμφάνιση των συμπεριφορών που ενισχύουν αυτό τον παράγοντα (curvilinear relationship).

Η δεύτερη διάσταση με την οποία αξιολογούνται οι συμπεριφορές που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα αφορά στην εστίαση των παραγόντων σε ένα σύστημα, σχολείο ή τάξη. Όσον αφορά τη διάσταση της εστίασης, επιπλέον λαμβάνονται υπόψη δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά στο πόσο συγκεκριμένη και εξειδικευμένη είναι η συμπεριφορά και μπορεί να ποικίλλει από συγκεκριμένη σε γενική. Η δεύτερη πτυχή αυτής της διάστασης αφορά στον σκοπό για τον οποίο εκδηλώνεται μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά – πράξη στη σχολική μονάδα. Μπορεί για παράδειγμα μια συμπεριφορά να επιδιώκει να επιτύχει μόνο ένα στόχο ή πολλαπλούς στόχους. Το ΔΜΕΑ υποστηρίζει ότι η μέτρηση της εστίασης κάποιου παράγοντα και με τις δύο πιο πάνω πτυχές πιθανό να συνδέεται με μη γραμμική σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τρίτο, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα μπορούν να μετρηθούν λαμβάνοντας υπόψη το στάδιο στο οποίο ενεργοποιούνται. Αναμένεται ότι οι διάφοροι παράγοντες για να έχουν είτε άμεση είτε έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να εμφανίζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Για παράδειγμα, η υποχρέωση κάποιου σχολείου να ασκεί συμβουλευτικό ρόλο στους μαθητές όσον αφορά τα μαθήματα ή και για τις απουσίες τους, αναμένεται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και όχι μόνο σε κάποια χρονική στιγμή (π.χ. στην αρχή του σχολικού έτους). Επίσης, είναι γνωστό ότι η συνέχεια μιας πολιτικής στη σχολική μονάδα σχετίζεται με την ικανότητα της σχολικής μονάδας να είναι ευέλικτη στο

να επαναπροσδιορίζει την πολιτική της και να διαμορφώνει τις δραστηριότητες και ενέργειές της που σχετίζονται με τους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Το τελευταίο επιβεβαιώνει για ακόμη μια φορά τις δυνατότητες του ΔΜΕΑ να αποτελέσει το πλαίσιο για την ανάπτυξη ενός μηχανισμού αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης δικαιολογεί και την επιλογή του ΔΜΕΑ για σκοπούς αξιοποίησής του στην παρούσα έρευνα. Τέλος, η σημαντικότητα της χρήσης αυτής της διάστασης για τη μέτρηση κάθε παράγοντα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα, συνδέεται και με το γεγονός ότι η έρευνα για την ΕΑ έδειξε ότι η επίδραση κάποιου παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα εν μέρει επηρεάζεται και από το βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτό τον παράγοντα παρέχονται καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης του μαθητή (e.g., Creemers, 1994 · Slater & Teddlie, 1992).

Τέταρτο, η διάσταση της ποιότητας μπορεί να ερμηνευτεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος αναφέρεται στις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' εαυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, η σχολική πολιτική που αφορά στην αξιολόγηση, μπορεί να μετρηθεί λαμβάνοντας υπόψη τους μηχανισμούς που ενεργοποιήθηκαν προκειμένου να αναπτυχθούν ψυχομετρικά κατάλληλα δοκίμια αξιολόγησης. Την ίδια στιγμή, αυτού του είδους η πολιτική εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένονται να αξιοποιήσουν τα δεδομένα που συγκεντρώνονται για τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών τους προκειμένου να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ατομικές ανάγκες (Black & Wiliam, 1998 · Harlen & James, 1997 · Kyriakides κ.ά., 2000).

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 αυτό τον παράγοντα. Ο λόγος για τον οποίο το ΔΜΕΑ θεωρεί σημαντική της διάσταση της διαφοροποίησης είναι το ότι οι μαθητές κάθε ηλικίας και της οποιασδήποτε κουλτούρας, διαφέρουν μεταξύ τους σε πολλές γνωστικές και ψυχοκινητικές ικανότητες, στις γενικές και εξειδικευμένες πληροφορίες που κατέχουν ως προγενέστερη γνώση, στα ενδιαφέροντα και στα κίνητρα, στο κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (ΚΟΕ) και στο προσωπικό τους στυλ σκέψης και τρόπου εργασίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Dowson & McInerney, 2003). Ερευνητές στο χώρο της ΕΑ κατέδειξαν ότι αυτές οι διαφορές συνδέονται με τις ατομικές διαφορές στην πρόοδο των μαθητών (π.χ. Creemers, 1994 · Kyriakides, 2005 · Slavin, 1987 · Teddlie & Reynolds, 2000). Τα πιο πάνω καταδεικνύουν ότι οι μαθητές μπορεί να μην είναι μεταξύ τους το ίδιο

ικανοί να εκμεταλλευτούν το δεδομένο – και συνήθως πανομοιότυπο – μαθησιακό περιβάλλον που τους παρέχεται. Από την άλλη, αν και η εκπαιδευτική πρακτική παραμένει ουσιαστικά η ίδια στις πλείστες χώρες, η έρευνα για τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία μπορεί να είναι διαφοροποιημένα αποτελεσματικοί/α για διαφορετικές ομάδες μαθητών (Campbell κ.ά., 2004).

Δ) Το ΔΜΕΑ ανήκει στο χώρο των περιπτώσιακών μοντέλων (situational models).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός (σχολείο) αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός, αφού έχει διαφορετικές ανάγκες και πρέπει να στοχεύσει προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του. Συνεπώς, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες «πράξεις» ή «συνταγές» με βάση τις οποίες κάποιο σχολείο θα βελτιωθεί. Αντίθετα, το ΔΜΕΑ εισηγείται την ανάπτυξη πολιτικής που στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (evidence based policy making) (Fitz-Gibbon, 1996) στην προσπάθεια του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του. Έτσι, η συγκέντρωση δεδομένων για τις πτυχές λειτουργίας κάποιου σχολείου θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να εξαχθούν σωστά συμπεράσματα και να καταρτιστεί το σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Επίσης, η δέσμευση των μελών του οργανισμού για τη συγκέντρωση των πιο πάνω δεδομένων είναι επιβεβλημένη (DfEE, 1998, Fitz-Gibbon κ.ά., 1990 · Visscher & Coe, 2002).

Ερωτήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Η έρευνα αυτή ξεκινά από την καθολικά αποδεκτή, από την ερευνητική κοινότητα, παραδοχή ότι η ύπαρξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας (Creemers, Kyriakides, Demetriou, & Antoniou, in press · Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks, & Doornekamp, 2005) και εξετάζει τρία κυρίως θέματα:

A) το κατά πόσο η χρήση μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για περίοδο ενός έτους συμβάλλει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της σε σχέση με σχολικές μονάδες που δε χρησιμοποιούν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης,

Β) τη μορφή που πρέπει να έχει ο μηχανισμός αυτοαξιολόγησης ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο αποδοτικός ως προς τη βελτίωση που επιφέρει στα μαθησιακά αποτελέσματα και

Γ) το είδος των μεταβλητών που επιτρέπουν την ερμηνεία αποκλίσεων μεταξύ των σχολείων που εφαρμόζουν παρόμοιας μορφής μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Λόγω της φύσης των ερωτημάτων της έρευνας, αξιοποιείται για σκοπούς υλοποίησής της ένας πειραματικός σχεδιασμός που θα μας επιτρέψει την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων για τα πιο πάνω ερωτήματα.

Ειδικότερα, για να την απάντηση του πρώτου ερωτήματος της έρευνας, παράλληλα με τις τρεις πειραματικές ομάδες σχολείων που συγκροτούνται για την υλοποίηση του πειραματικού σχεδιασμού και οι οποίες χρησιμοποιούν διαφορετικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υπάρχει και μια ομάδα ελέγχου, η οποία δε χρησιμοποιεί οποιοδήποτε μηχανισμό αυτοαξιολόγησης. Συνεπώς, με τη χρήση της ομάδας ελέγχου, είναι δυνατή η σύγκριση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας που πιθανόν να παρατηρηθεί σε σχολεία που χρησιμοποιούν διαφορετικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε σχέση με τυπικά σχολεία που δε χρησιμοποιούν τέτοιους μηχανισμούς.

Το δεύτερο ερώτημα της έρευνας, δηλαδή η μορφή που πρέπει να έχει ο μηχανισμός αυτοαξιολόγησης ώστε να είναι αποδοτικός ως προς τη βελτίωση που επιφέρει στα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι κάτι που ταλανίζει την ερευνητική κοινότητα στο χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς. Το έναυσμα για την προσπάθεια διερεύνησης αυτού του ερωτήματος αποτέλεσε η ασυμφωνία που υπάρχει στην ερευνητική κοινότητα για το ποια από τις δύο ερευνητικές περιοχές (ΕΕΑ και ΕΒΑ) μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο για την ανάπτυξη ενός μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η παρούσα έρευνα επιχειρεί για πρώτη φορά να αντιπαραβάλει τις δυνατότητες των δύο ερευνητικών περιοχών, δηλαδή της ΕΕΑ και της ΕΒΑ, για να εξακριβώσει ποια από τις δύο ερευνητικές περιοχές μπορεί πράγματι να βοηθήσει τα σχολεία να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Παράλληλα, θα εξετάσει το κατά πόσο οι δύο περιοχές δεν μπορούν ξεχωριστά να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και να αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, σε αυτό το σενάριο θα μπορούν να κατατεθούν εισηγήσεις για τις προτεραιότητες που θα πρέπει να τεθούν

(Δημητρίου, 2005 · Demetriou & Kyriakides, 2009). Με τον τρόπο αυτό, οι απαντήσεις που θα δοθούν με την υλοποίηση της έρευνας, όχι μόνο θα βοηθήσουν την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά επιπλέον θα βοηθήσουν και τις ίδιες τις ερευνητικές περιοχές στο να βελτιωθούν. Για παράδειγμα, η έρευνα θα καταδείξει αν η ΕΕΑ θα πρέπει να διευρύνει το πλαίσιο των ερωτημάτων που την απασχολούν, ώστε να περιλάβει θέματα που αφορούν τους τρόπους πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών της σχημάτων - μοντέλων. Παρόμοια, μπορεί να καταδείξει ότι η ΕΒΑ θα πρέπει να συστηματοποιήσει το υφιστάμενο θεωρητικό της πλαίσιο για τους τρόπους ανάπτυξης κλίματος αποδοχής της αλλαγής σε σχολική βάση, ώστε να ικανοποιούνται οι ατομικές διαφορές αλλά και οι απαιτήσεις των υποομάδων εμπλεκόμενων φορέων σε μια επικείμενη αλλαγή.

Ειδικότερα, για την απάντηση του δεύτερου ερωτήματος, με τον πειραματικό σχεδιασμό που αναπτύχθηκε, συγκροτούνται τρεις διαφορετικές πειραματικές ομάδες. Η 1^η Ομάδα αποτελείται από σχολεία που χρησιμοποιούν, μετά από επιμόρφωση, όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς) για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης με σκοπό να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Όμως, τα σχολεία αυτά, δε δεσμεύονται για τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τους εμπλεκόμενους φορείς, ούτε και τα δεδομένα που πιθανόν να προκύπτουν από αυτούς. Με αυτό τον τρόπο, τα σχολεία της 1^{ης} Ομάδας θα αφήνονται ελεύθερα να αναπτύξουν δικό τους θεωρητικό πλαίσιο για το πώς να υιοθετήσουν τις πολλαπλές πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την αυτοαξιολόγησή τους και για το πώς να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία που μπορεί να συγκεντρώνει ένα τέτοιο σύστημα.

Από την άλλη, τα σχολεία της 2^{ης} Ομάδας θα πληρούν ότι έχει αναφερθεί πιο πάνω για τη 1^η Ομάδα. Όμως, τα σχολεία αυτής της πειραματικής ομάδας θα ακολουθούν το πρότυπο της ΕΒΑ για να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, στα σχολεία αυτά, όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί φορείς (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, επιθεωρητές) θα τύχουν επιμόρφωσης για το θέμα της πολιτικής διάστασης της αξιολόγησης, αφού η ΕΒΑ υποστηρίζει ότι πριν την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος ή αλλαγής στα σχολεία θα πρέπει να προηγείται ανάπτυξη κατάλληλου κλίματος αποδοχής της αλλαγής. Επειδή, όπως αναφέρθηκε και στο τμήμα της πολιτικής διάστασης πιο πάνω, οι περισσότερες αντιδράσεις σε κάποια επικείμενη αλλαγή προέρχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνεπώς θα χορηγηθεί έντυπο υλικό στους εκπαιδευτικούς από τον ερευνητή για το θέμα της πολιτικής διάστασης της αξιολόγησης και θα οργανωθούν συναντήσεις με σκοπό την ανάπτυξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η 3^η Ομάδα θα συγκεντρώνει τα σχολεία που ακολουθούν το πρότυπο της ΕΕΑ για να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, τα σχολεία που ανήκουν σε αυτή την πειραματική ομάδα, θα χρησιμοποιούν ένα δεδομένο θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης. Το πλαίσιο αυτό θα αποτελέσει το ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2005 · 2006). Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, επιθεωρητές) των σχολείων της 3^{ης} Ομάδας θα τύχουν επιμόρφωσης με σεμινάρια - εργαστήρια που θα οργανωθούν, καθώς και με έντυπο υλικό που θα χορηγηθεί. Τα σεμινάρια θα γίνουν για σκοπούς επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων φορέων της 3^{ης} Ομάδας για το ΔΜΕΑ, καθώς και για τους τρόπους αξιοποίησης των θεωρητικών επιταγών του για την ανάπτυξη και λειτουργία ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Τέλος, για την απάντηση του τρίτου ερωτήματος, δηλαδή το είδος των μεταβλητών που επιτρέπουν την ερμηνεία αποκλίσεων μεταξύ των σχολείων που εφαρμόζουν παρόμοιας μορφής μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, θα γίνουν διάφορες μετρήσεις κατά τη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας. Συγκεκριμένα, θα χορηγηθούν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς που, κατά περίπτωση, σκοπό έχουν τη συγκέντρωση δεδομένων για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και για τη χρήση του ΔΜΕΑ, για την πολιτική του σχολείου σε σχέση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ και τη συγκέντρωση των στάσεων, απόψεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών για το ενδεχόμενο να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο δικό τους σχολείο (πολιτική διάσταση της αυτοαξιολόγησης). Παράλληλα, θα συγκεντρωθούν δεδομένα για το είδος της δράσης που επιλέγει να χρησιμοποιήσει το κάθε σχολείο στα πλαίσια της υλοποίησης του μηχανισμού αυτοαξιολόγησης, καθώς επίσης θα διεξαχθούν συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολείων και τους συνδέσμους επικοινωνίας, όσον αφορά στις κυριότερες δράσεις που θα γίνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης του σχολείου, καθώς και για τις όποιες δυσκολίες ή προβλήματα που πιθανόν να προέκυψαν στην υλοποίηση των δράσεων ή στην εφαρμογή του προγράμματος. Ακόμα, θα ακολουθήσει ανάλυση εγγράφων, όπως πρακτικά των συνεδριάσεων των σχολείων, και ανάλυση του στοχαστικού ημερολογίου που θα τηρούν οι σύνδεσμοι επικοινωνίας του κάθε σχολείου με τον ερευνητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά τεκμηριώνεται η επιλογή της πειραματικής έρευνας στον ερευνητικό σχεδιασμό, παρουσιάζονται θέματα που αφορούν στην εγκυρότητα της πειραματικής έρευνας και στη συνέχεια, αναλύεται ο ερευνητικός σχεδιασμός που αναπτύχθηκε και οι συγκρίσεις που μπορούν να γίνουν με αυτόν. Ακολούθως, παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας και παρατίθενται τα μέσα συλλογής δεδομένων. Περιγράφονται στη συνέχεια οι τρεις φάσεις της έρευνας και επεξηγούνται οι στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων. Κατόπιν, παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας σε όλα τα επίπεδα και επεξηγούνται οι αναλύσεις που έγιναν για την κάθε μεταβλητή. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας.

Η επιλογή της πειραματικής έρευνας στον ερευνητικό σχεδιασμό

Στο επόμενο τμήμα της διατριβής, τεκμηριώνεται η επιλογή του ερευνητικού σχεδιασμού που χρησιμοποιήθηκε. Ο ερευνητικός σχεδιασμός που αναπτύχθηκε στηρίχθηκε στην πειραματική έρευνα (Miller, 1984) και συγκεκριμένα στη χρήση της τυχαίας επιλογής ομάδων ενδιαφερόντων (group randomisation) (Magnusson κ.ά., 1991). Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο ο ερευνητικός σχεδιασμός στηρίζεται στην πειραματική έρευνα είναι το ότι η φύση των ερωτημάτων της έρευνας είναι τέτοια που απαιτεί την εύρεση σχέσεων αιτίας - αιτιατού (Demetriou & Kyriakides, 2009).

Είναι γεγονός ότι οι πλείστες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης είναι συνήθως έρευνες που γίνονται σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή είναι διαχρονικές. Το γεγονός επιβεβαιώνεται και από πρόσφατη μετα-ανάλυση που αφορούσε στις έρευνες που μελετούν τη σχέση παραγόντων της ΕΑ με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers, Kyriakides, Demetriou, & Antoniou, 2007). Η ίδια μετα-ανάλυση κατέδειξε ότι μόνο

ελάχιστες έρευνες αναπτύχθηκαν με βάση το παράδειγμα της πειραματικής έρευνας. Εντούτοις, το τελευταίο διάστημα γίνεται έντονη συζήτηση για τις δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα της πειραματικής έρευνας στην εκπαιδευτική έρευνα και έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούνται τέτοιου είδους σχεδιασμοί (Borman κ.ά., 2003), αφού είναι η μοναδική μορφή ερευνητικού σχεδιασμού που μπορεί να καταδείξει σχέσεις αιτίας – αιτιατού. Αντίθετα, οι άλλες μορφές εκπαιδευτικής έρευνας που χρησιμοποιούνται μπορούν μόνο να καταλήξουν σε συνδέσεις – συσχετίσεις παραγόντων της ΕΑ με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Παράλληλα, ένα άλλο πλεονέκτημα που δικαιολογεί την ανάγκη χρήσης του πειραματικού σχεδιασμού είναι και το γεγονός ότι με τη χρήση του πειραματικού σχεδιασμού μπορούν να αυξηθούν οι αποκλίσεις στο πώς επηρεάζει μια μεταβλητή τα μαθησιακά αποτελέσματα. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν να εξαχθούν σαφή συμπεράσματα από τις συγκρίσεις που μπορούν να προκύψουν, τόσο μεταξύ σχολείων που ανήκουν στην ίδια πειραματική ομάδα, όσο και μεταξύ σχολείων διαφορετικών πειραματικών ομάδων. Συνεπώς, με τον ερευνητικό σχεδιασμό, που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, μπορεί να ερμηνευθεί η επίδραση τριών διαφορετικών στρατηγικών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα μαθησιακά αποτελέσματα και να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων ομάδων. Επίσης, μπορούν να γίνουν και συγκρίσεις με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε τυχαίο δείγμα σχολείων όπου δεν εφαρμόστηκε καμία στρατηγική. Τέλος, η χρήση του πειραματικού σχεδιασμού συμβάλλει στο να εντοπιστούν και οι πρακτικές δυσκολίες εφαρμογής των διαφόρων μηχανισμών εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στις τρεις πειραματικές ομάδες που συγκροτήθηκαν. Αυτό γίνεται με τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης των παρεμβάσεων που θα γίνουν στα διάφορα σχολεία του δείγματος.

Η εγκυρότητα της πειραματικής έρευνας

Ο βασικός σκοπός του πειραματικού σχεδιασμού είναι να επιβάλει τον έλεγχο πάνω στις συνθήκες, οι οποίες διαφορετικά θα μπορούσαν να αλλοιώσουν τις αληθινές επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών πάνω στις εξαρτημένες μεταβλητές.

Οι συνθήκες αλλοίωσης οι οποίες επηρεάζουν την εγκυρότητα των πειραματικών σχεδιασμών έχουν εντοπιστεί από τους Campbell & Stanley (1963) και από τους Bracht & Glass (1986). Πιο κάτω γίνεται αναφορά στις συνθήκες αυτές, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν είτε την εσωτερική, είτε την εξωτερική εγκυρότητα του ερευνητικού σχεδιασμού. Η εσωτερική εγκυρότητα σχετίζεται με το ερώτημα: οι πειραματικοί

χειρισμοί προκαλούν πράγματι κάποια διαφορά όσον αφορά τα συγκεκριμένα πειράματα που εξετάζουμε; Από την άλλη, η εξωτερική εγκυρότητα θέτει το ερώτημα: δεδομένων αυτών των επιδράσεων που μπορούν να καταδειχθούν, σε ποιους πληθυσμούς ή συγκεκριμένα μπορούν να γενικευθούν αυτές οι επιδράσεις;

Επιδράσεις στην εσωτερική εγκυρότητα

1. *Ιστορία.* Στην εκπαιδευτική έρευνα, κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ των παρατηρήσεων πριν και μετά την παρεμβολή της δοκιμασίας, συμβαίνουν συνήθως γεγονότα άλλα εκτός από εκείνα των πειραματικών επεξεργασιών. Τέτοια γεγονότα έχουν αποτελέσματα τα οποία μπορούν να αποδοθούν λανθασμένα στις διαφορές των πειραματικών χειρισμών.

2. *Ωρίμανση.* Μεταξύ δύο οποιωνδήποτε παρατηρήσεων, τα υποκείμενα αλλάζουν με διάφορους τρόπους. Τέτοιου είδους αλλαγές μπορούν να δημιουργήσουν διαφορές οι οποίες είναι ανεξάρτητες από τους πειραματικούς χειρισμούς. Το πρόβλημα της ωρίμανσης είναι οξύτερο στις παρατεταμένες εκπαιδευτικές έρευνες και λιγότερο στα σύντομα εργαστηριακά πειράματα. Το πρόβλημα της ωρίμανσης μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή να αποδώσει λανθασμένα τα οφέλη και τις απώλειες που ακολουθούν την παρεμβολή της δοκιμασίας στις χαμηλές και υψηλές βαθμολογίες αντίστοιχα.

4. *Δοκιμασίες.* Οι δοκιμασίες που δίνονται στην αρχή των πειραμάτων μπορούν να παραγάγουν αποτελέσματα διαφορετικά από εκείνα τα οποία οφείλονται στους πειραματικούς χειρισμούς. Τέτοιες επιδράσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση των υποκειμένων στους αληθινούς σκοπούς του πειράματος και να επιφέρουν επιδράσεις οι οποίες προκαλούν υψηλότερες βαθμολογίες στις μετρήσεις που ακολουθούν την παρεμβολή της δοκιμασίας.

5. *Χρήση των επιστημονικών εργαλείων.* Αναξιόπιστα τεστ ή εργαλεία μπορούν να προκαλέσουν σοβαρά λάθη στα πειράματα. Έχοντας ανθρώπους ως παρατηρητές ή κριτές, το λάθος μπορεί να προκύψει από αλλαγές στις δεξιότητες τους και στο επίπεδο συγκέντρωσής τους κατά τη διάρκεια των πειραμάτων.

6. *Επιλογή.* Είναι δυνατό να υπάρξουν αποκλίσεις, ως αποτέλεσμα των διαφορών στην επιλογή των υποκειμένων για τις ομάδες σύγκρισης ή όταν αυτούσιες τάξεις χρησιμοποιούνται ως πειραματικές ομάδες ή ομάδες ελέγχου. Επιπλέον, οι προκαταλήψεις ως προς την επιλογή μπορεί να αλληλεπιδρούν με άλλους παράγοντες (ιστορία, ωρίμανση

κτλ.) και να επισκιάζουν ακόμα περισσότερο τις επιδράσεις των χειρισμών που συγκρίνονται μεταξύ τους.

7. *Πειραματική θνησιμότητα.* Η απώλεια των υποκειμένων μέσω των διαρροών συμβαίνει συχνά στα μακροχρόνια πειράματα και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη σύγχυση των επιδράσεων των πειραματικών μεταβλητών, γιατί ενώ αρχικά οι ομάδες είχαν ίσως επιλεγεί τυχαία, το υπόλοιπο που απομένει είναι πιθανό να είναι διαφορετικό από το δείγμα που δεν επηρεάστηκε από προκαταλήψεις με το οποίο και ξεκίνησε το πείραμα.

Επιδράσεις στην εξωτερική εγκυρότητα

Οι επιδράσεις ως προς την εξωτερική εγκυρότητα είναι πιθανό να περιορίσουν το βαθμό στον οποίο μπορούν να γίνουν γενικεύσεις από τις συγκεκριμένες πειραματικές συνθήκες σε άλλους πληθυσμούς ή περιβάλλοντα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται περιληπτικά ένας αριθμός παραγόντων οι οποίοι θέτουν σε κίνδυνο την εξωτερική εγκυρότητα.

1. *Αποτυχία σαφούς περιγραφής των ανεξάρτητων μεταβλητών.* Οι μελλοντικές επαναλήψεις των πειραματικών συνθηκών είναι πράγματι αδύνατες, εκτός εάν οι ανεξάρτητες μεταβλητές περιγραφούν επαρκώς από τον ερευνητή.

2. *Έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας των διαθέσιμων πληθυσμών και των πληθυσμών στους οποίους απευθύνεται η έρευνα.* Ενώ οι συμμετέχοντες στο πείραμα μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικοί ενός διαθέσιμου πληθυσμού, ίσως να μην είναι αντιπροσωπευτικοί του πληθυσμού στον οποίο ο ερευνητής επιδιώκει να γενικεύσει τα ευρήματά της.

3. *Η επίδραση του Hawthorne.* Η ιατρική έρευνα έχει αναγνωρίσει εδώ και πολύ καιρό τις ψυχολογικές επιδράσεις οι οποίες προκύπτουν από την απλή συμμετοχή σε φαρμακευτικά πειράματα και συνήθως χρησιμοποιούνται εικονικά φάρμακα, για τα οποία υπάρχει άγνοια και από τις δύο πλευρές, για να αντισταθμίσουν τις επιδράσεις που προκαλούνται λόγω προκατάληψης από τη συμμετοχή. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι αποκαλούμενες επιδράσεις *Hawthorne* επηρεάζουν τους πειραματικούς χειρισμούς στην εκπαιδευτική έρευνα, όταν τα υποκείμενα συνειδητοποιούν το ρόλο τους ως υποκείμενα της έρευνας.

4. *Ανεπαρκής λειτουργικός ορισμός των εξαρτημένων μεταβλητών.* Οι εξαρτημένες μεταβλητές, τις οποίες ορίζει λειτουργικά ο ερευνητής, πρέπει να έχουν εγκυρότητα στο μη πειραματικό περιβάλλον στο οποίο θέλει να κάνει γενικεύσεις των ευρημάτων του ο ερευνητής. Για παράδειγμα, ένα ερωτηματολόγιο για την επιλογή μεθόδου αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να έχει μικρή εγκυρότητα σε σχέση με

τους πραγματικούς τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σχολική μονάδα για την αυτοαξιολόγησή της.

5. *Ευαισθητοποίηση στις πειραματικές συνθήκες.* Όπως συμβαίνει και με τις απειλές προς την εσωτερική εγκυρότητα, οι αρχικές δοκιμασίες μπορεί να προκαλέσουν αλλαγές στην ευαισθησία των υποκειμένων απέναντι στις πειραματικές μεταβλητές και κατά συνέπεια, να επισκιάσουν τις πραγματικές επιδράσεις των πειραματικών χειρισμών.

6. *Αποτελέσματα αλληλεπίδρασης των εξωτερικών παραγόντων με τους πειραματικούς χειρισμούς.* Όλες οι παραπάνω απειλές στην εξωτερική εγκυρότητα αντιπροσωπεύουν αλληλεπιδράσεις των διαφόρων παραγόντων που επισκιάζουν τους χειρισμούς. Όπως και αυτά, τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης μπορούν επίσης να προκύψουν ως αποτελέσματα κάποιων ή όλων αυτών των παραγόντων οι οποίοι αναφέρθηκαν και για την εσωτερική εγκυρότητα.

Συνοψίζοντας, ένας πειραματικός σχεδιασμός μπορεί να θεωρηθεί εσωτερικά έγκυρος στο βαθμό κατά τον οποίο μέσα στα ίδια του τα όρια, τα αποτελέσματά του είναι αξιόπιστα. Όμως, για να είναι χρήσιμα αυτά τα αποτελέσματα, πρέπει να είναι γενικεύσιμα πέρα από τα όρια του συγκεκριμένου πειράματος. Με μία λέξη, πρέπει να έχει και εξωτερική εγκυρότητα. Είναι προφανές ότι υπάρχει ασύμμετρη σχέση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας. Χωρίς εσωτερική εγκυρότητα ένα πείραμα δεν είναι δυνατό να είναι εξωτερικά έγκυρο. Αλλά το αντίστροφο δεν ισχύει κατ' ανάγκην: ένα πείραμα εσωτερικά έγκυρο ίσως έχει ή ίσως δεν έχει εξωτερική εγκυρότητα. Συνεπώς, ένας καλός πειραματικός σχεδιασμός στα σχολεία και στις σχολικές τάξεις στηρίζεται στη μεγιστοποίηση τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής εγκυρότητας.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, οι μόνες συνθήκες - απειλές για την έρευνα, εκτός από το φαινόμενο Hawthorne, αφορούσαν στην εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, γεγονός που παρατηρείται και στις πλείστες έρευνες που ακολουθούν πειραματικούς σχεδιασμούς. Εντούτοις, ο ερευνητής, πριν και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, μερίμνησε να απαντήσει σε όλες τις απειλές έναντι της εγκυρότητας της έρευνας.

Τέλος, ένας περιορισμός στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν και ο περιορισμός της επιλογής, δηλαδή το γεγονός ότι τα σχολεία της έρευνας δεν επιλέγησαν τυχαία. Αντίθετα, όσα σχολεία συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σχολεία που τα ίδια εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν σε μια έρευνα για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, ένας περιορισμός της έρευνας είναι και το ενδεχόμενο τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα να έχουν διαφορετικές στάσεις ως προς την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τον ευρύτερο πληθυσμό. Όμως, πρέπει να αναφερθεί ότι η

κατανομή των σχολείων στις διάφορες πειραματικές ομάδες, καθώς και στην ομάδα ελέγχου, έγινε με τυχαίο τρόπο.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Ομάδα ελέγχου	1 ^η Ομάδα	2 ^η Ομάδα	3 ^η Ομάδα
Τυπικά σχολεία που δε χρησιμοποιούν οποιοδήποτε μηχανισμό εσωτερικής αξιολόγησης.	X1: Χρήση δεδομένων σε ελεύθερη μορφή για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	X1	X1
		X2: Ανάπτυξη κλίματος αποδοχής πολιτική διάσταση.	
			X3: Το ΔΜΕΑ αποτελεί τη βάση για το X1

Στον ερευνητικό σχεδιασμό, η **Ομάδα Ελέγχου** αποτελείται από τυπικά σχολεία στα οποία έγιναν μετρήσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς, με τον ίδιο τρόπο που έγιναν και στις πειραματικές ομάδες και που θα περιγραφεί στη συνέχεια.

Κάθε πειραματική ομάδα σκοπό είχε να επιχειρήσει να αναπτύξει ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωσή της. Εντούτοις, δεν παρασχέθηκε καμία υποστήριξη από τον

ερευνητή στα σχολεία της **1^{ης} Ομάδας**. Δηλαδή, η **1^η Ομάδα** αποτελείται από σχολεία που χρησιμοποιούν, μετά από επιμόρφωση, όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς) για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης με σκοπό να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Όμως, τα σχολεία αυτά, δε δεσμεύτηκαν για τον τρόπο που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τους φορείς αυτούς, καθώς και τα δεδομένα που πιθανόν να πρόεκυπταν από τους φορείς. Με αυτόν τον τρόπο, τα σχολεία της **1^{ης} Ομάδας** αφέθηκαν ελεύθερα να αναπτύξουν δικό τους θεωρητικό πλαίσιο για το πώς να υιοθετήσουν τις πολλαπλές πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την αυτοαξιολόγησή τους και για το πώς να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία που μπορεί να συγκεντρώνει ένα τέτοιο σύστημα.

Τα σχολεία της **2^{ης} Ομάδας** πληρούσαν ότι έχει αναφερθεί πιο πάνω για τη **1^η Ομάδα**. Επιπλέον, στα σχολεία αυτά, όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί φορείς (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, επιθεωρητές) έτυχαν επιμόρφωσης για το θέμα της πολιτικής διάστασης της αξιολόγησης. Για αυτόν το σκοπό χορηγήθηκε έντυπο υλικό στους εμπλεκόμενους φορείς από τον ερευνητή για το θέμα της πολιτικής διάστασης της αξιολόγησης και οργανώθηκαν συναντήσεις με σκοπό την ανάπτυξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής στους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, η **3^η Ομάδα** συγκέντρωνε τα σχολεία που χρησιμοποιούσαν ένα δεδομένο θεωρητικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων, καθώς και για το πώς να επεξεργαστούν τα δεδομένα που μπορεί να συγκεντρώνει ένα τέτοιο σύστημα. Το πλαίσιο αυτό αποτέλεσε το ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2005 · 2006). Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, επιθεωρητές) των σχολείων της **3^{ης} Ομάδας** έτυχαν επιμόρφωσης με σεμινάρια - εργαστήρια που οργανώθηκαν, καθώς και με έντυπο υλικό που τους χορηγήθηκε. Τα σεμινάρια έγιναν για σκοπούς επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων φορέων της **3^{ης} Ομάδας** για το ΔΜΕΑ, καθώς και για τους τρόπους αξιοποίησης των θεωρητικών επιταγών του για την ανάπτυξη και λειτουργία ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Από την πιο πάνω περιγραφή, φαίνεται ότι στον πειραματικό σχεδιασμό που αναπτύχθηκε, δόθηκε στην κάθε ομάδα κάτι επιπρόσθετο από όσα παρασχέθηκαν στην αμέσως προηγούμενη ομάδα.

Η χρήση της τυχαίας επιλογής για τη δημιουργία των τριών πειραματικών ομάδων

Ο προτεινόμενος ερευνητικός σχεδιασμός υλοποιήθηκε στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιήθηκε ο τοπικά

προσδιορισμένος σχεδιασμός (δηλαδή η έρευνα υλοποιήθηκε σε σχολικό επίπεδο) με τη χρήση της τυχαίας επιλογής ομάδων ενδιαφερόντων για να εξεταστεί ο βαθμός επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος στα μαθησιακά αποτελέσματα, παρατίθενται στη συνέχεια. Ο κάθε ένας από τους πιο κάτω λόγους σχετίζεται με την προσπάθεια να αξιολογηθεί η επίδραση παραγόντων της ΕΑ στα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της δημιουργίας παρεμβάσεων που σχετίζονται με τον τρόπο επίδρασης των πιο πάνω παραγόντων (Slavin, 1986 · 2002).

Οι πρώτοι τρεις λόγοι στηρίζονται σε ορισμένες εγγενείς πτυχές των παρεμβατικών προγραμμάτων που αξιολογούνται. Πρώτο, είναι γνωστό ότι τα αποτελέσματα κάποιου παρεμβατικού προγράμματος έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των εμπλεκόμενων στην παρέμβαση ή και από αυτούς που εμπλέκονται σε μια παρέμβαση σε αυτούς που δεν εμπλέκονται. Συνεπώς, σε σχολικό επίπεδο είναι προτιμότερο τα άτομα κάποιου σχολείου (εκπαιδευτικοί ή / και μαθητές) στην ολότητά του να ανήκουν είτε στην ομάδα ελέγχου, είτε στην πειραματική ομάδα. Δεύτερο, οι στόχοι κάποιου προγράμματος είναι πιο εύκολο να επιτευχθούν και να αξιολογηθούν όταν προσδιοριστεί επακριβώς ο χώρος δράσης του παρεμβατικού προγράμματος. Παράλληλα, η εξέταση της επίδρασης των παραγόντων της ΕΑ είναι πιο εύκολο να γίνει με την τυχαία κατανομή ομάδων σχολείων, παρά των ίδιων των μαθητών στην ομάδα ελέγχου ή την πειραματική ομάδα. Τρίτο, θα πρέπει να αναγνωρισθεί ότι τα πλείστα παρεμβατικά προγράμματα δημιουργούνται για να επιλύσουν μια προβληματική κατάσταση. Επειδή συνήθως αυτές οι προβληματικές καταστάσεις είναι φύσει τοπικά προσδιορισμένες (π.χ. αφορούν κάποιο σχολείο), είναι πιο λογικό να τις αξιολογήσουμε χρησιμοποιώντας ερευνητικούς σχεδιασμούς που αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητικοί σχεδιασμοί τυχαίας επιλογής ομάδων ενδιαφερόντων θα πρέπει να αφορούν και να εμπλέκουν ομάδες ατόμων που ζουν, εργάζονται ή δέχονται υπηρεσίες στο χώρο που εξετάζεται.

Οι άλλοι δύο λόγοι για τη χρήση τοπικά προσδιορισμένων αξιολογήσεων σχετίζονται με τις δυσκολίες χρήσης πειραματικών σχεδιασμών τυχαίας επιλογής ομάδων ενδιαφερόντων σε ρεαλιστικές συνθήκες και κυρίως στην εκπαίδευση. Πρώτο, με τη χρήση του τοπικά προσδιορισμένου ερευνητικού σχεδιασμού εξομαλύνεται η πιθανή αντίδραση ορισμένων εμπλεκόμενων φορέων στο να δεχθούν να αφήσουν κάποιο ερευνητή να κατανέμει τους μαθητές σε διαφορετικές πειραματικές ομάδες. Αντίθετα με την τυχαία κατανομή ομάδων σχολείων στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα, περιορίζεται το ενδεχόμενο κάποιοι να μην αποδεχτούν να συμμετέχουν στον ερευνητικό σχεδιασμό, αφού πλέον ο ερευνητικός σχεδιασμός μεταχειρίζεται εξίσου δίκαια όλα τα

μέλη μιας ομάδας. Δεύτερο, για να διατηρηθεί η συνοχή του πειραματικού σχεδιασμού, απαιτείται η φυσική διάκριση των μελών της ομάδας έλεγχου από τις πειραματικές ομάδες. Αυτό επιτυγχάνεται πιο εύκολα διακρίνοντας τα σχολεία σε σχολεία που ανήκουν στις πειραματικές ομάδες και σε σχολεία που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου.

Συγκρίσεις που μπορούν να γίνουν με τον πειραματικό σχεδιασμό

Ο πειραματικός σχεδιασμός που περιγράφηκε πιο πάνω δίνει τη δυνατότητα για τη διενέργεια των πιο κάτω συγκρίσεων:

- 1) Συγκρίνοντας την ομάδα ελέγχου με την 1^η πειραματική ομάδα, μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για το κατά πόσο η ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οδηγεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας που φαίνεται μέσω των επιδόσεων των μαθητών. Ειδικότερα, αν οι επιδόσεις των μαθητών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας είναι συστηματικά καλύτερες από τις επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου, αυτό σημαίνει ότι πράγματι, η ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οδηγεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.
- 2) Συγκρίνοντας τα σχολεία της 1^{ης} πειραματικής ομάδας με τα σχολεία της 2^{ης} πειραματικής ομάδας, μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για το κατά πόσο η ύπαρξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής – πολιτική διάσταση, είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, αν οι επιδόσεις των μαθητών της 2^{ης} πειραματικής ομάδας είναι συστηματικά καλύτερες από τις επιδόσεις των μαθητών της 1^{ης} ομάδας, αυτό σημαίνει ότι πράγματι, η ανάπτυξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής οδηγεί σε μεγαλύτερη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας σε σχέση με σχολεία όπου δε λαμβάνεται πρόνοια για την ανάπτυξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής.
- 3) Συγκρίνοντας τα σχολεία της 1^{ης} πειραματικής ομάδας με τα σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας, μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για το κατά πόσο η αξιοποίηση της ΕΕΑ και ειδικότερα η χρήση του ΔΜΕΑ ως βάση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οδηγεί σε μεγαλύτερη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας σε σχέση με τη μη χρήση τέτοιων μοντέλων. Ειδικότερα, αν οι επιδόσεις των μαθητών της 3^{ης} πειραματικής ομάδας είναι συστηματικά καλύτερες από τις επιδόσεις των μαθητών της 1^{ης} ομάδας, αυτό σημαίνει

ότι πράγματι, η αξιοποίηση της ΕΕΑ και ειδικότερα η χρήση του ΔΜΕΑ ως βάση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οδηγεί σε μεγαλύτερη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

- 4) Τέλος, συγκρίνοντας τα σχολεία της 2^{ης} πειραματικής ομάδας με τα σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας, μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για το είδος της έρευνας που θα πρέπει να αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, αν οι επιδόσεις των μαθητών της 3^{ης} πειραματικής ομάδας είναι συστηματικά καλύτερες από τις επιδόσεις των μαθητών της 2^{ης} ομάδας, αυτό σημαίνει ότι πράγματι οι ΕΕΑ και οι θεωρητικές επιταγές της μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας σε σχέση με την ΕΒΑ και τις θεωρητικές επιταγές της.

Δείγμα της έρευνας

Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, ήταν σχολεία που από μόνα τους εκδήλωσαν ενδιαφέρον να ενταχθούν στην έρευνα. Για σκοπούς υλοποίησης της παρούσας έρευνας, διαμορφώθηκαν τέσσερις ομάδες σχολείων, δηλαδή μία ομάδα ελέγχου και τρεις πειραματικές ομάδες. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από 4 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέγηκαν τυχαία (randomized group design) (Demetriou & Kyriakides, 2009). Τα περισσότερα σχολεία της έρευνας βρίσκονταν στην πόλη και επαρχία Λεμεσού. Ο λόγος ήταν οι πρακτικές δυσκολίες στον ερευνητή να συντονίζει την έρευνα και να βρίσκεται όσο το δυνατό πιο πολλές φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε όλα τα σχολεία. Η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας είναι η επίδοση των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης των σχολείων που συμμετείχαν στα μαθηματικά. Το δείγμα της έρευνας είναι ανάλογο των δειγμάτων διαχρονικών ερευνών που γίνονται στην Κύπρο, των οποίων η στατιστική δύναμη (statistical power) είναι ιδιαίτερα μεγάλη (Kyriakides, 2005), ιδιαίτερα για το λόγο ότι οι αναλύσεις που έγιναν στηρίχτηκαν στη χρήση των πολυεπίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης (Snidgers & Bosker, 1999).

Επιπλέον, συγκρίνουμε πιο κάτω τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος σε αντιπαράβολή με τον πληθυσμό (για όσα δημογραφικά χαρακτηριστικά τηρούνται δεδομένα από το ΥΠΠ), για να εξεταστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς τον πληθυσμό.

Όσον αφορά το φύλο των υποκειμένων της έρευνας, παρατηρούμε ότι στην έρευνα συμμετείχαν 543 αγόρια (51,56 %) και 510 κορίτσια (48,44%). Με τη βοήθεια του στατιστικού κριτηρίου χ^2 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές

του δείγματος σε σχέση με τον ευρύτερο πληθυσμό ($\chi^2=0.89$, $df=1$, $p=.43$). Όσον αφορά την ηλικία των μαθητών, στην έρευνα συμμετείχαν 530 μαθητές της Δ' τάξης και 523 μαθητές της Ε' τάξης. Συγκρίνοντας τους αριθμούς των μαθητών της έρευνας με τους αντίστοιχους αριθμούς των μαθητών των σχολείων της Κύπρου, παρατηρούμε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Όπως φαίνεται πιο πάνω, η μελέτη της συνολικής σύνθεσης του πληθυσμού του δείγματος κατέδειξε ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου συνόλου των σχολείων της Κύπρου, τόσο ως προς τα ποσοστά αγοριών και κοριτσιών στους μαθητές, τις ηλικιακές ομάδες των μαθητών που συμμετείχαν, όσο και ως προς το μέγεθος των σχολείων της έρευνας. Παράλληλα, η κατανομή των σχολείων με τυχαίο τρόπο σε ομάδες δεν οδήγησε σε σημαντική διαφοροποίηση της συμβατότητας των πιο πάνω ποσοστών στο επίπεδο των ομάδων. Συνεπώς μπορεί να ειπωθεί ότι και οι ομάδες ήταν ίσες μεταξύ τους ως προς δημογραφικά στοιχεία που εξετάστηκαν. Πρέπει να αναφερθεί ότι στην Κύπρο, δεν τηρούνται επίσημα στοιχεία για τις επιδόσεις των μαθητών, όμως, για την περίπτωση της παρούσας έρευνας, αυτό δεν αποτελεί περιορισμό, αφού η έρευνα εστιάστηκε στη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών (με τη χρήση αρχικής και τελικής μέτρησης), προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση των διαφορετικών παρεμβάσεων στην πρόοδο των μαθητών.

Σε κάθε σχολείο του δείγματος, έγιναν ξεχωριστές μετρήσεις σε δύο διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών και συγκεκριμένα τους μαθητές της Δ' και της Ε' τάξης του κάθε σχολείου. Αυτό επιτρέπει και τον έλεγχο της συνέπειας που υπάρχει στην ανάλυση των δεδομένων αφού μπορούν να γίνουν διαδοχικές αναλύσεις τόσο κατά τάξη, όσο και στο συνολικό πληθυσμό των μαθητών των δύο τάξεων του κάθε σχολείου.

Μέσα συλλογής δεδομένων της έρευνας

(α) Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών

Για τη συγκέντρωση δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) που περιγράφονται πιο κάτω:

1) Ερωτηματολόγιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και για τη χρήση του

ΔΜΕΑ

Το ερωτηματολόγιο αυτό αναπτύχθηκε από τον ερευνητή, με σκοπό τη συγκέντρωση δεδομένων για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και για τη χρήση του ΔΜΕΑ. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, συγκεντρώνονται τα περιγραφικά στοιχεία. Στο δεύτερο μέρος, σε πέντε διαφορετικές ομάδες δηλώσεων, συγκεντρώνονται τα εξής δεδομένα:

1) Περιλαμβάνει 30 δηλώσεις που αφορούν πτυχές που διέπουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να τοποθετηθούν σε μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 – 7, όπου το 1 σημαίνει σε ελάχιστο βαθμό και το 7 σε μέγιστο βαθμό, για να δείξουν το βαθμό στον οποίο τους αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο της καθεμιάς από τις δηλώσεις.

2) Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν από ένα σύνολο 5 δηλώσεων για το τι είναι ένα αποτελεσματικό σχολείο τις τρεις πιο σημαντικές και στη συνέχεια, να ιεραρχήσουν τις τρεις δηλώσεις με βάση τη σημαντικότητά τους βάζοντας 1 για την πιο σημαντική, 2 για την αμέσως επόμενη σημαντική και 3 για τη λιγότερο σημαντική μεταξύ των τριών.

3) Περιλαμβάνει 30 γενικές δηλώσεις που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων. Οι δηλώσεις αυτές προκύπτουν από τις βασικές θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 – 7, όπου το 1 σημαίνει διαφωνώ απόλυτα και το 7 συμφωνώ απόλυτα, για να δείξουν το βαθμό στον οποίο τους αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο της καθεμιάς από τις δηλώσεις.

4) Περιλαμβάνει 11 δηλώσεις που σχετίζονται με την ενεργό συμμετοχή των φορέων σε ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που μπορεί να αναπτυχθεί στην Κύπρο σήμερα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 – 7, όπου το 1 σημαίνει διαφωνώ απόλυτα και το 7 συμφωνώ απόλυτα, για να δείξουν το βαθμό στον οποίο τους αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο της καθεμιάς από τις δηλώσεις.

5) Περιλαμβάνει 16 δηλώσεις που σχετίζονται με τομείς της αυτονόμησης της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 - 7 για να δείξουν το βαθμό στον οποίο τους αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο της καθεμιάς από τις δηλώσεις, όπου το 1 σημαίνει: το ΥΠΠ πρέπει να έχει τον αποκλειστικό έλεγχο στη λήψη αποφάσεων για τη συγκεκριμένη πτυχή, το 4 σημαίνει: το ΥΠΠ και η σχολική μονάδα πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη αποφάσεων για τη συγκεκριμένη πτυχή, και το 7: η σχολική μονάδα πρέπει να έχει τον αποκλειστικό έλεγχο στη λήψη αποφάσεων για τη συγκεκριμένη πτυχή.

Τέλος, στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχε μια ερώτηση ανοικτού τύπου για οποιαδήποτε άλλα σχόλια σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε τυχαίο δείγμα 8 εκπαιδευτικών και ακολούθησε συζήτηση με 4 από αυτούς. Τα πιο πάνω κατέδειξαν την ανάγκη για ελάχιστες εκφραστικές διαφοροποιήσεις σε ορισμένες από τις δηλώσεις, αφού όλοι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεώρησαν ως αρκετά κατανοητές τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, καθώς και τις οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσής του.

Το ερωτηματολόγιο αυτό χορηγήθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς για να εξεταστεί και το ενδεχόμενο διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πτυχές του ερωτηματολογίου, ως αποτέλεσμα της εμπλοκής τους στην έρευνα.

II) Ερωτηματολόγιο πολιτικής του σχολείου σε σχέση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ

Το ερωτηματολόγιο αυτό (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε για σκοπούς ανάπτυξης του ΔΜΕΑ. Έγινε χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στα σχολεία που συμμετείχαν στην 3^η πειραματική ομάδα του δείγματος και τα οποία χρησιμοποιούσαν το ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν και την προηγούμενη σχολική χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Σκοπός της χορήγησης του ερωτηματολογίου αυτού, ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου τους έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες του σχολείου σε κάποια περιοχή, η οποία θα αποτελούσε και την περιοχή δράσης του σχολείου. Το ερωτηματολόγιο αυτό εξετάζει, κυρίως, την πολιτική που έχει αναπτύξει το σχολείο κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, σε σχέση με τα πιο κάτω:

A. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

Σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου εξετάζονται θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας στην τάξη, τις απουσίες των μαθητών, τις απουσίες των εκπαιδευτικών, την κατ' οίκον εργασία που ανατίθεται στους μαθητές, το σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και το διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται σε δραστηριότητες πέραν του επίσημου ΑΠ, όπως είναι οι πρόβες γιορτών και εκδηλώσεων.

B. Παροχή ευκαιριών μάθησης

Εξετάζεται η πολιτική του σχολείου σε σχέση με την υλοποίηση των ιδιαίτερων στόχων που τέθηκαν από το σχολείο, τη χρήση εποπτικού υλικού και τεχνολογικού εξοπλισμού στη διδασκαλία, την αντιμετώπιση των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (π.χ. προικισμένα παιδιά, παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα), καθώς και το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.

Γ. Ποιότητα διδασκαλίας

Εξετάζεται η πολιτική του σχολείου σε σχέση με τους ακόλουθους παράγοντες, που αφορούν στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη: Αξιολόγηση του μαθητή, δόμηση του μαθήματος, προσανατολισμός των μαθητών στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων, υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων στη διδασκαλία, ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και μαθησιακό περιβάλλον της τάξης.

III) Ερωτηματολόγιο πολιτικής διάστασης

Το ερωτηματολόγιο αυτό (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) αναπτύχθηκε από τον ερευνητή με σκοπό τη συγκέντρωση των στάσεων, απόψεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών για το ενδεχόμενο να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο δικό τους σχολείο. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από μια ερώτηση ανοικτού τύπου για τα πιο πάνω και χορηγήθηκε στα σχολεία που συμμετείχαν στη 2^η πειραματική ομάδα του δείγματος και για τα οποία γινόταν παρέμβαση όσον αφορά στην πολιτική διάσταση. Συγκεκριμένα, μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από όλους τους εκπαιδευτικούς, οι δηλώσεις τους κωδικοποιούνταν και στην επόμενη συνάντηση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς, κατόπιν συζήτησης, ο ερευνητής διασκέδαζε τις ανησυχίες και τις φοβίες των εκπαιδευτικών και συνέγραφε ένα συμβόλαιο εργασίας με το σχολείο όπου διασφαλιζόταν η τήρηση των συμφωνηθέντων. Παράλληλα, αντίγραφο του συμβολαίου εργασίας δινόταν και στον διευθυντή κάθε σχολείου καθώς και στο σύνδεσμο επικοινωνίας με τον ερευνητή.

(β) Δοκίμια μαθηματικών

Έγιναν μετρήσεις του γνωστικού επιπέδου των μαθητών στα μαθηματικά με δοκίμια που αξιολογούν τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών στα μαθηματικά όπως προσδιορίζονται στο ΑΠ σπουδών της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας, 1994). Ειδικότερα, έγιναν μετρήσεις των μαθητών της Δ' και της Ε' τάξης, τόσο στην αρχή, όσο και στο

τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα δοκίμια που χρησιμοποιήθηκαν γι' αυτόν το σκοπό, είχαν αναπτυχθεί και εγκυροποιηθεί στο παρελθόν, αφού είχαν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες που διενεργήθηκαν τα τελευταία χρόνια στην Κύπρο (Kyriakides, 2005 · Creemers & Kyriakides, 2008). Συνεπώς, κρίθηκαν κατάλληλα για να χρησιμοποιηθούν και στην παρούσα έρευνα.

(γ) Συνεντεύξεις

Οι προσωπικές συνεντεύξεις είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη συλλογή έγκυρων πληροφοριών σε σχέση με τις αντιλήψεις προσώπων ή/και ομάδων (Maykut, & Morehouse, 1994). Για εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της μεθόδου χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες διενεργήθηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή. Ειδικότερα, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, υπήρχε τακτική επικοινωνία του ερευνητή με τους διευθυντές των σχολείων, καθώς και τους συνδέσμους επικοινωνίας με τον ερευνητή. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων που γίνονταν σε αυτές τις συναντήσεις, ο ερευνητής κατέγραφε τα αιτήματα των διευθυντών και των συνδέσμων επικοινωνίας, τις ανάγκες του κάθε σχολείου, καθώς και σχόλιά τους για τυχόν δυσκολίες, επιφυλάξεις που διατύπωναν για την υλοποίηση του προγράμματος, καθώς και ανησυχίες που ίσως να διατύπωναν οι εκπαιδευτικοί για το πρόγραμμα. Επίσης, στο τέλος της σχολικής χρονιάς διενεργήθηκαν εστιασμένες συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολείων και τους συνδέσμους επικοινωνίας αναφορικά με τις κυριότερες δράσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης του σχολείου, καθώς και για τις όποιες δυσκολίες ή προβλήματα που πιθανόν να προέκυψαν στην υλοποίηση των δράσεων ή στην εφαρμογή του προγράμματος.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυπταν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της «συνεχούς σύγκρισης» (Constant Comparative Method) και διενεργήθηκαν τόσο αναλύσεις κατά άτομο (within-case analysis) όσο και ανάμεσα στα άτομα/φορείς (cross-case analysis) (Denzin & Lincoln, 1998).

(δ) Μηχανισμός ανάλυσης σχεδίων δράσης, εγγράφων και των στοχαστικών ημερολογίων

Για την τριγωνοποίηση των δεδομένων, δόθηκε σε όλα τα σχολεία από την 1^η Φάση της έρευνας συγκεκριμένο έντυπο για την ανάπτυξη και την τήρηση του Σχεδίου

Δράσης κάθε σχολικής μονάδας (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Παράλληλα, δόθηκε στους συνδέσμους επικοινωνίας με τον ερευνητή συγκεκριμένο έντυπο στο τέλος της σχολικής χρονιάς που περιελάμβανε τις κυριότερες δράσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης του σχολείου καθώς και τις όποιες δυσκολίες ή προβλήματα που πιθανόν να προέκυψαν κατά την υλοποίηση των δράσεων ή κατά την εφαρμογή του προγράμματος (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Το έντυπο αυτό συμπληρώθηκε και επιστράφηκε στον ερευνητή, μαζί με οποιαδήποτε άλλα δεδομένα, όπως πρακτικά συνεδριάσεων, βοηθητικό υλικό κ.α. που αναπτύχθηκαν ή χρησιμοποιήθηκαν από τη σχολική μονάδα για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης.

Φάσεις της έρευνας – συγκέντρωση δεδομένων

Η ολοκλήρωση του ερευνητικού σχεδιασμού, υλοποιήθηκε μέσα από τρεις κύριες φάσεις:

1^η Φάση: Επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων σχετικά με τη διαδικασία ανάπτυξης συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Κατά το μήνα Σεπτέμβριο του 2007, ο ερευνητής διοργάνωσε σε μη εργάσιμο χρόνο σεμινάριο για σκοπούς ενημέρωσης όλων των ενδιαφερομένων σχολείων σχετικά με το ερευνητικό πρόγραμμα που επρόκειτο να αναπτυχθεί. Το σεμινάριο μπορούσαν να το παρακολουθήσουν όσοι από τους εμπλεκόμενους φορείς ενδιαφέρονταν (διευθυντικές ομάδες και εκπαιδευτικοί) και είχε ενημερωτικό χαρακτήρα για το πρόγραμμα που θα ακολουθούσε. Παράλληλα, έγινε επικοινωνία με όσους διευθυντές, τα σχολεία των οποίων επιλέγηκαν στο δείγμα της έρευνας, όμως δεν κατέστη δυνατόν να παρακολουθήσουν οι ίδιοι το σεμινάριο, οπότε και ενημερώθηκαν για το ερευνητικό πρόγραμμα.

Παράλληλα, στις αρχές του Οκτώβρη, ο ερευνητής χορήγησε δοκίμια αξιολόγησης των μαθητών στα Μαθηματικά, τα οποία αξιολογούσαν τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών στα μαθηματικά όπως προσδιορίζονται στο ΑΠ σπουδών της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας, 1994). Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών του κάθε σχολείου, αποτελούσαν την αρχική μέτρηση της επίδοσης των μαθητών του σχολείου.

2^η Φάση: Καθορισμός Περιοχής Δράσης, ανάπτυξη και υλοποίηση Σχεδίου Δράσης

Κατά το μήνα Οκτώβριο, ο ερευνητής επισκέφθηκε τουλάχιστον τρεις φορές όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, τόσο για επί τόπου ενημέρωση όλων όσων θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα, όσο και για να βοηθήσει το κάθε σχολείο να καθορίσει την «Περιοχή Δράσης». Παράλληλα, οργανώθηκαν επισκέψεις του ερευνητή σε σχολεία που το ζήτησαν και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ταυτόχρονα, το κάθε σχολείο μπορούσε να ζητήσει τη βοήθεια του ερευνητή όποτε το είχε ανάγκη.

Ο καθορισμός της περιοχής δράσης έγινε ξεχωριστά για κάθε σχολείο, αλλά με διαφορετικό τρόπο για τα σχολεία που ανήκαν σε διαφορετικές πειραματικές ομάδες. Ειδικότερα, για τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας, η επιλογή της περιοχής δράσης γινόταν με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων - απόψεων του κάθε φορέα (εκπαιδευτικών, γονιών, μαθητών). Συγκεκριμένα, το κριτήριο για το οποίο η πλειοψηφία των εμπλεκόμενων θεωρούσε πως χρειαζόταν ανάληψη δράσης για βελτίωση, αποτελούσε και την «Περιοχή Δράσης» για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Η «Περιοχή Δράσης» έπρεπε να παρουσιάζει τα εξής τρία χαρακτηριστικά:

1. Να είναι μια θεματική περιοχή στην οποία το σχολείο να μπορεί και να έχει την αρμοδιότητα να παρέμβει. Ήταν δηλαδή επιτρεπτό και εφικτό να αναληφθεί δράση για βελτίωση στη συγκεκριμένη περιοχή, λαμβανομένων υπόψη των κανόνων λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Για παράδειγμα, μια θεματική περιοχή την οποία οι σχολικές μονάδες δεν μπορούσαν να επιλέξουν, ήταν η διαφοροποίηση της κατανομής του χρόνου σε κάθε ένα μάθημα του ΑΠ, με τρόπο που να αντιβαίνει στις οδηγίες του ΥΠΠ σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Αντίθετα, οι σχολικές μονάδες θα μπορούσαν να επιλέξουν ως περιοχή δράσης τους την ενεργοποίηση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών, την ανάπτυξη προγραμμάτων αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας κ.ά..
2. Να αφορά όλους τους φορείς (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινοτικές αρχές), ώστε να γίνεται έκδηλο πως η μάθηση είναι έργο που συντελείται τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι και πως η όποια προσπάθεια για βελτίωση αποτελεί κοινή ευθύνη όλων.
3. Όλοι οι εμπλεκόμενοι να αναγνωρίζουν την ύπαρξη προβλημάτων και αδυναμιών στη συγκεκριμένη περιοχή, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα και τα δικά τους λάθη και αδυναμίες και ως εκ τούτου τα περιθώρια βελτίωσης που υφίστανται κατά περίπτωση. Για παράδειγμα, αν η περιοχή δράσης αφορά στην πολιτική του σχολείου για την αξιολόγηση του μαθητή, είναι πιθανόν να αναγνωρίσουν αδυναμίες στον τρόπο με τον οποίο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές τους. Αδυναμίες μπορούν

να παρατηρούνται και στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους με τους εκπαιδευτικούς, στις οποίες μπορεί το κύριο μέλημά τους να είναι η εξασφάλιση κατά το δυνατόν καλύτερης βαθμολογίας, αντί η χρήση της αξιολόγησης για σκοπούς εντοπισμού των μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους.

Για τον καθορισμό της περιοχής δράσης για τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας ακολουθήθηκε η πιο κάτω διαδικασία:

Αρχικά, ο ερευνητής είχε σε κάθε σχολείο, διαδοχικές συναντήσεις με αντιπροσώπους των μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών. Οι συναντήσεις αυτές είχαν την μορφή ομαδικής συζήτησης με τη μορφή ιδεοθύελλας. Ειδικότερα, και οι τρεις φορείς καλούνταν να τοποθετηθούν ως προς τα χαρακτηριστικά εκείνα που θεωρούσαν ότι χρειάζονταν να υπάρχουν στο δικό τους σχολείο, ώστε το σχολείο τους να θεωρείται αποτελεσματικό. Επισημαίνεται, ότι στα σχολεία αυτά δε γινόταν αναφορά από μέρους του ερευνητή για τον όρο «αποτελεσματικότητα». Ο ερευνητής μαγνητοφώνουσε την συζήτηση και κατέγραφε τις δηλώσεις των μαθητών, των γονιών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, ο ερευνητής, μετά την απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των πιο πάνω δηλώσεων, προσκόμιζε σε κάθε σχολείο 3 διαφορετικά ερωτηματολόγια (ένα για κάθε φορέα: μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς) που περιελάμβαναν τις δηλώσεις που κατατέθηκαν υπό μορφή ερωτημάτων. Τα ερωτηματολόγια χορηγούνταν στους μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης, στους γονείς όλων των μαθητών και σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν στις δηλώσεις των αντιπροσώπων τους, χρησιμοποιώντας μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 μέχρι και το 5, όπου το 1 σήμαινε ότι το χαρακτηριστικό που αναφερόταν θεωρούνταν από το μαθητή ως καθόλου σημαντικό, ενώ το 5 σήμαινε ότι το χαρακτηριστικό που αναφερόταν θεωρούνταν από το μαθητή ως πάρα πολύ σημαντικό. Παρόμοια, οι γονείς όλων των μαθητών και οι εκπαιδευτικοί, τοποθετούνταν στις δηλώσεις των αντιπροσώπων τους, χρησιμοποιώντας μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 μέχρι και το 7, όπου ο αριθμός 1 αντιπροσώπευε το χαρακτηρισμό «καθόλου σημαντικό» και ο αριθμός 7 αντιπροσώπευε το χαρακτηρισμό «πάρα πολύ σημαντικό».

Μετά την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων και από τους τρεις φορείς κάθε σχολείου, ακολουθούσε παραγοντική ανάλυση που ομαδοποιούσε τις δηλώσεις των φορέων σε ευρύτερες κατηγορίες – θεματικές περιοχές (παράγοντες). Για παράδειγμα, ένας παράγοντας μπορούσε να είναι το σχολικό κλίμα, η υλικοτεχνική

υποδομή του σχολείου κ.α. Συγκεκριμένα, για τα 8 σχολεία που ανήκαν στην 1^η και 2^η πειραματική ομάδα, μετά την καταχώρηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τους τρεις φορείς μέσω των ερωτηματολογίων, διενεργήθηκαν 24 παραγοντικές αναλύσεις (τρεις ανά σχολείο δηλαδή μία για κάθε φορέα). Στη συνέχεια, όλοι οι παράγοντες και των τριών φορέων, παρουσιάζονταν ενώπιον της ολομέλειας των αντιπροσώπων των τριών φορέων, όπου γινόταν, όπως προαναφέρθηκε, και η επιλογή της περιοχής δράσης με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων - απόψεων του κάθε φορέα (εκπαιδευτικών, γονιών, μαθητών). Συγκεκριμένα, το κριτήριο για το οποίο η πλειοψηφία των εμπλεκόμενων θεωρούσε πως χρειαζόταν ανάληψη δράσης για βελτίωση, αποτελούσε και την «Περιοχή Δράσης» για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Επισημαίνεται πως μετά την επιλογή της «Περιοχής Δράσης», γινόταν κοινοποίηση της περιοχής δράσης σε όλους τους φορείς από τον ερευνητή, με ταυτόχρονη κατάθεση εισηγήσεων από πλευράς του ερευνητή για ενδεικτικές δράσεις που μπορούσαν να γίνουν με βάση την «Περιοχή Δράσης». Ο καθορισμός της περιοχής δράσης για όλα τα σχολεία του δείγματος ολοκληρώθηκε μέχρι τα μέσα Οκτωβρίου 2007. Μετά τον εντοπισμό της «Περιοχής Δράσης», καθορίζονταν συγκεκριμένες δραστηριότητες και αναπτυσσόταν το «Σχέδιο Δράσης» για κάθε σχολείο. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του ερευνητή με την ομάδα των εκπαιδευτικών, γινόταν αναφορά στον τρόπο ανάπτυξης ενός σχεδίου δράσης και τήρησής του καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ταυτόχρονα, παρέχονταν σε κάθε σχολείο ενδεικτικό βοηθητικό έντυπο για την καταγραφή και τήρηση του σχεδίου δράσης, το οποίο αναπτύχθηκε από τον ερευνητή (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν με ευθύνη κάθε σχολείου στο «Σχέδιο Δράσης», μπορούσαν να έχουν σχέση είτε μόνο με μια ομάδα εμπλεκόμενων (π.χ. μαθητές), είτε με περισσότερες από μια ομάδα (π.χ. μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς).

Στη συνέχεια, και πάλι με ευθύνη του σχολείου, γινόταν κατανομή υπευθυνοτήτων: Η κάθε δραστηριότητα κατανεμόταν σε συγκεκριμένα άτομα και καθοριζόταν συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης. Σημαντικό επίσης στοιχείο κατά τη φάση αυτή, αποτελούσε και ο καθορισμός συστήματος παρακολούθησης και ελέγχου του βαθμού υλοποίησης κάθε δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, για κάθε δραστηριότητα καταρτιζόταν ομάδα ελέγχου του βαθμού υλοποίησης, στην οποία μπορούσαν να συμμετέχουν τόσο άτομα που ανέλαβαν την υλοποίηση της δραστηριότητας, όσο και άλλα άτομα.

Για σκοπούς καλύτερης επικοινωνίας του σχολείου με τον ερευνητή, έπρεπε να οριστεί από κάθε σχολείο ένας ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που να αναλάβουν το

ρόλο του συνδέσμου με τον ερευνητή. Ο ρόλος του συνδέσμου ήταν να φροντίζει να μεταφέρονται αμφίδρομα τα μηνύματα προς το σχολείο και τον ερευνητή, έτσι ώστε να συντονίζονται έγκαιρα οι τυχούσες συναντήσεις ή και να τυγχάνουν άμεσης ανατροφοδότησης οι εισηγήσεις του σχολείου σχετικά με τον καταρτισμό και την υλοποίηση του σχεδίου δράσης. Σημειώνεται ότι αντίγραφο ενός ενδεικτικού πλάνου για το σχέδιο δράσης δινόταν σε κάθε σχολείο σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, το οποίο και έπρεπε να συμπληρώνεται για σκοπούς τήρησης αρχείου των ενεργειών του σχολείου.

Ο ερευνητής προέβαινε, κατόπιν αιτήσεως του κάθε σχολείου, σε αξιολόγηση των προγραμματισμένων ενεργειών, καθώς και παρείχε ανατροφοδότηση στη σχολική μονάδα για την ποιότητα των προγραμματιζόμενων δράσεων. Επίσης, μπορούσε να υποδείξει ή να εντοπίσει καταρτισμένα άτομα που μπορούσαν να στηρίζουν το σχολείο, σε σχέση πάντα με τις προγραμματιζόμενες δράσεις του, αλλά και προσέφερε βοηθητικό υλικό στο σχολείο όποτε και όταν χρειαζόταν. Παράλληλα, καθ' όλη τη διάρκεια της 2^{ης} φάσης, ο ερευνητής είχε τακτή τηλεφωνική επικοινωνία (κάθε 2 εβδομάδες) με το διευθυντή και με το σύνδεσμο επικοινωνίας της κάθε σχολικής μονάδας. Σκοπός της επικοινωνίας αυτής ήταν κυρίως η ενημέρωση του ερευνητή για την πορεία υλοποίησης του σχεδίου δράσης, η παροχή συνεχούς ευκαιρίας στην κάθε σχολική μονάδα για ανατροφοδότηση σχετικά με τις προγραμματισμένες δράσεις καθώς και η δυνατότητα παροχής βοήθειας σε κάθε σχολική μονάδα. Με την υιοθέτηση του πιο πάνω μηχανισμού, η κάθε σχολική μονάδα εφαρμόζε συστηματικά ένα πρόγραμμα δράσης το οποίο αποσκοπούσε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.

Η διαφορά της 1^{ης} από την 2^η πειραματική ομάδα έγκειτο στο ότι, για τα σχολεία της 2^{ης} πειραματικής ομάδας γινόταν και διερεύνηση των «ανησυχιών - φοβιών» των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου της πολιτικής διάστασης. Ειδικότερα, μετά τη συμπλήρωση του σχετικού ερωτηματολογίου από όλους τους εκπαιδευτικούς, οι δηλώσεις τους κωδικοποιούνταν και στην επόμενη συνάντηση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς, κατόπιν συζήτησης, ο ερευνητής διασκέδαζε τις ανησυχίες και τις φοβίες των εκπαιδευτικών και συνέγραφε ένα συμβόλαιο εργασίας με το σχολείο όπου διασφαλιζόταν η τήρηση των συμφωνηθέντων. Παράλληλα, αντίγραφο του συμβολαίου εργασίας δινόταν στο διευθυντή καθώς και στο σύνδεσμο επικοινωνίας του κάθε σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είχαν την ευκαιρία να τοποθετηθούν ανοικτά έναντι του προγράμματος, τηρώντας ταυτόχρονα την ανωνυμία τους. Επίσης, μπορούσαν να ενημερωθούν και από τον ερευνητή για το θέμα της πολιτικής διάστασης της αξιολόγησης, όπως αυτό υπάρχει και στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Τέλος, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, έπρεπε όλοι

οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να ξεπεράσουν τις όποιες φοβίες, ανησυχίες ή και προβληματισμούς που είχαν εξ' αρχής για το πρόγραμμα, πράγμα που εξασφαλιζόταν εκτός από την προφορική συγκατάθεση του ερευνητή και του διευθυντή του σχολείου και με το συμβόλαιο εργασίας που συνεγραφόταν. Παράλληλα, κατά η διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο ερευνητής είχε τακτική επικοινωνία με το διευθυντή και το σύνδεσμο επικοινωνίας του σχολείου για να ενημερωθεί για την τήρηση του συμβολαίου εργασίας, καθώς και για το κατά πόσο είχαν παρατηρηθεί οποιεσδήποτε άλλες ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

Για τα σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας, η επιλογή της περιοχής δράσης γινόταν με διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, στα σχολεία αυτά χορηγήθηκε από τον ερευνητή το ερωτηματολόγιο πολιτικής του σχολείου σε σχέση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ. Το ερωτηματολόγιο αυτό έπρεπε να συμπληρωθεί μόνο από όσους εκπαιδευτικούς εργάζονταν και την προηγούμενη σχολική χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο. Μετά την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων αυτών, στην επόμενη συνάντηση του ερευνητή με το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου, γινόταν παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης και οι εκπαιδευτικοί, κατόπιν συζήτησης, κατέληγαν στον καθορισμό της «Περιοχής Δράσης». Να σημειωθεί ότι και για τα σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας ακολουθούσαν ακριβώς η ίδια διαδικασία όσον αφορά την ανάπτυξη και την τήρηση του «Σχεδίου Δράσης», όπως και με τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας, με τη διαφορά ότι οι γονείς και οι μαθητές δεν εμπλέκονταν άμεσα στη διαδικασία επιλογής της περιοχής δράσης. Επίσης, η επιλογή της «Περιοχής Δράσης» δε γινόταν εν λευκώ από τους εκπαιδευτικούς, αλλά με βάση τις αδυναμίες του σχολείου σε σχέση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ, όπως αυτές εντοπίζονταν από το ερωτηματολόγιο.

Συνεπώς, με την ολοκλήρωση της πιο πάνω διαδικασίας, συγκροτήθηκαν τρεις διαφορετικές πειραματικές ομάδες σχολείων, καθώς και μια ομάδα ελέγχου, και οι οποίες χρησιμοποιούσαν διαφορετικούς μηχανισμούς για να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που να επιδιώκει τη βελτίωσή της. Οι διαφορετικές παρεμβάσεις που έγιναν στις τρεις ομάδες σχολείων, προέρχονται από διαφορετικές φιλοσοφίες στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας τις οποίες και αντιπροσωπεύουν οι τρεις πειραματικές ομάδες. Ειδικότερα, στην 1^η πειραματική ομάδα, παρασχέθηκε μόνο βοήθεια στο να αναπτύξουν ένα μηχανισμό αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η όλη διαδικασία για την ανάπτυξή του αφέθηκε εξ' ολοκλήρου στους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής μονάδας (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς). Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η εμπλοκή των πιο πάνω φορέων είναι ένας σημαντικός

παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχία των συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης (Hopkins, 2001 · Kyriakides, 2005, McTaggart, 1997). Η πιο πάνω φιλοσοφία, υποθέτει ότι η εμπλοκή των φορέων στην ανάπτυξη κριτηρίων αυτοαξιολόγησης θα συμβάλει και στην μετέπειτα ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Έτσι, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην 1^η πειραματική ομάδα μπορούμε να πούμε ότι προσιδιάζει με την “grounded theory” που υποστηρίζει ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς είναι από μόνοι τους ικανοί να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, βιώνοντας έτσι και το αίσθημα της ιδιοκτησίας για το τελικό προϊόν, γεγονός που τους ενεργοποιεί στο να μεγιστοποιήσουν τις δράσεις τους για την επιτυχία του προγράμματος.

Από την άλλη, η φιλοσοφία που ακολουθήθηκε στη 2^η πειραματική ομάδα σχετίζεται με την ΕΒΑ και στη σημαντικότητα που αποδίδει η έρευνα αυτή στην εξασφάλιση υποστηρικτικού κλίματος αποδοχής της αλλαγής (Fullan, 2001 · Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004 · Kyriakides & Demetriou, 2007). Όπως αναφέρει ο Sclan (1994), η υλοποίηση μιας πολιτικής απόφασης εξαρτάται περισσότερο από τη διαδικασία που χρησιμοποιείται για σκοπούς προώθησής της και λιγότερο από το περιεχόμενό της. Συνεπώς, σχετική και εξίσου σημαντική θεωρείται και από την ΕΒΑ η κατανόηση του πώς ένα σύστημα αξιολόγησης θα χαίρει της αποδοχής των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων. Εξάλλου, όπως αναφέρουν αρκετοί ερευνητές, αξιολόγηση χωρίς συναίνεση μεταξύ των εμπλεκόμενων, έχει μεγάλες πιθανότητες να οδηγηθεί σε αποτυχία (Fullan, 1991). Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει ότι η εφαρμογή μιας αλλαγής στο σύστημα αξιολόγησης, είναι πρωτίστως πολιτική πρόκληση (Stronge & Tucker, 2000), αφού πέρα και πριν από τη δόμηση ενός συστήματος αξιολόγησης, πρέπει να αναγνωριστούν και να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τις εισηγήσεις των εμπλεκόμενων φορέων για διαφοροποίηση του υφιστάμενου συστήματος ή/και που οδηγούν επιμέρους ομάδες των εμπλεκόμενων φορέων σε σθεναρή αντίσταση προς πιθανές τροποποιήσεις του συστήματος .

Τέλος, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην 3^η πειραματική ομάδα προσιδιάζει με τις επιταγές της ΕΕΑ. Ειδικότερα, η έμφαση σε αυτή την πειραματική ομάδα εστιάστηκε στο να παρασχεθεί στα σχολεία ως βοήθεια, για να αναπτύξουν μηχανισμό αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ένα δομημένο θεωρητικό πλαίσιο και συγκεκριμένα το ΔΜΕΑ, το οποίο υποστηρίζεται και από εμπειρικά δεδομένα. Στην 3^η πειραματική ομάδα ακολουθήθηκε η διαδικασία που περιγράφηκε πιο πάνω, αφού η ΕΕΑ υποστηρίζει την ανάγκη να αξιοποιείται η προγενέστερη γνώση όσον αφορά στα πορίσματα της έρευνας για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική

αποτελεσματικότητα, όπως αυτοί αναλύονται στα διάφορα μοντέλα που έχει αναπτύξει η ΕΕΑ (π.χ. Creemers 1994 · Creemers & Kyriakides, 2008 · Stringfield & Slavin, 1992 · Scheerens, 1992).

3^η Φάση: Αξιολόγηση της προσπάθειας για βελτίωση

Από τα μέσα, μέχρι και τα τέλη Μαΐου, έγινε η τελική μέτρηση της επίδοσης των μαθητών με τη χορήγηση και πάλι αντίστοιχων δοκιμίων Μαθηματικών στους μαθητές. Σύμφωνα με την έρευνα, για να έχει επίδραση κάποιο πρόγραμμα που αναπτύσσεται στα σχολεία, θα πρέπει να υπάρχει συνεχής ενασχόληση με αυτό για περίοδο τουλάχιστον τριών χρόνων (Sammons, 2006 · Teddlie & Reynolds, 2000). Εντούτοις, η πρόταση που κατατίθεται για τη συμμετοχή των σχολείων στο πρόγραμμα, αφορούσε μόνο ένα χρόνο. Με το πέρας της 3^{ης} φάσης, δηλαδή στις αρχές Σεπτεμβρίου 2008, όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενημερώθηκαν για το βαθμό προόδου των μαθητών τους. Συνεπώς, στο στάδιο αυτό, μετά από την πιο πάνω ενημέρωση, το κάθε σχολείο είχε την ευκαιρία να αποφασίσει αν θα συνέχιζε να συμμετέχει στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, τα σχολεία που αποφάσισαν να συμμετέχουν, είχαν τη δυνατότητα είτε να επιλέξουν να συνεχίσουν να οργανώνουν δραστηριότητες («Σχέδιο Δράσης») με βάση τη συγκεκριμένη «Περιοχή Δράσης» ή και να αλλάξουν «Περιοχή Δράσης», ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής τους μονάδας και τηρώντας παράλληλα τον τρόπο επιλογής της περιοχής δράσης που όριζε η πειραματική ομάδα στην οποία είχαν αρχικά ενταχθεί.

Στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Εγκυροποίηση με τη χρήση της κλασικής θεωρίας μέτρησης: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

Η παραγοντική ανάλυση είναι μια στατιστική τεχνική η οποία χρησιμοποιείται για να εντοπίζει ή να επιβεβαιώνει την ύπαρξη ενός σχετικά μικρού αριθμού παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναπαραστήσουν σχέσεις ανάμεσα σε σύνολα πολλών αλληλοσυσχετιζόμενων μεταβλητών. Η παραγοντική ανάλυση, με τον προσδιορισμό των μη άμεσα παρατηρήσιμων παραγόντων, αποσκοπεί στο να απλοποιήσει

την περιγραφή, επεξήγηση και κατανόηση πολύπλοκων φαινομένων ή συνόλων δεδομένων και να συμβάλει στην πιο αποτελεσματική ερμηνεία των συνόλων και των συσχετίσεων των μεταβλητών.

Η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) χρησιμοποιείται κυρίως από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σε προβλήματα όπου σημαντικές μεταβλητές δεν μπορούν να μετρηθούν απευθείας. Με την παραγοντική ανάλυση προσπαθούμε να συνδέσουμε τις μη παρατηρούμενες μεταβλητές (παράγοντες ή συνιστώσες), με μεταβλητές που παρατηρούμε και για τις οποίες έχουμε μετρήσεις, επιτυγχάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο και την ομαδοποίηση των παρατηρούμενων μεταβλητών σε κοινές συνιστώσες. Η παραγοντική ανάλυση μπορεί να είναι διερευνητική (exploratory), δηλαδή να μας βοηθάει να ανακαλύψουμε και να ταυτοποιήσουμε μη παρατηρούμενους παράγοντες, ή επιβεβαιωτική (confirmatory), όπου ελέγχουμε αν ένα σύνολο μεταβλητών που χρησιμοποιούμε για να μετρήσουμε μη παρατηρούμενους παράγοντες είναι ικανοποιητικό. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση, με σκοπό τον εντοπισμό των παραγόντων που αφορούν στις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης, και τις θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ.

Εγκυροποίηση με τη χρήση της σύγχρονης θεωρίας μέτρησης

Τα μοντέλα της σύγχρονης θεωρίας μέτρησης (π.χ. το μοντέλο Rasch) μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για ανάπτυξη μονοδιάστατων κλιμάκων που να αξιοποιούνται για σκοπούς σύγκρισης των διαφόρων πειραματικών ομάδων. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η σύγχρονη θεωρία μέτρησης και συγκεκριμένα το μοντέλο Rasch, για να εξισωθούν τα δοκίμια που δόθηκαν στις δύο ηλικιακές ομάδες της έρευνας (Δ' και Ε' τάξεις).

Πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης

Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές πολυεπίπεδης ανάλυσης δεδομένων προκειμένου να εντοπιστεί ο βαθμός της επίδρασης των τριών παρεμβάσεων στις επιδόσεις των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης στα μαθηματικά για την κάθε πειραματική ομάδα.

Τα πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης επιτρέπουν τον εντοπισμό παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού ή/και μιας σχολικής μονάδας και οι οποίοι δρουν σε διαφορετικά επίπεδα (Goldstein, 2003 · Snijders & Bosker, 1999). Με τα πολυεπίπεδα μοντέλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεταβλητές που σχετίζονται

μεταξύ τους με την πιο δυνατή μεταβλητή να επικρατεί. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται επιτρέπει την αποφυγή λαθών, όπως η ετερογένεια της παλινδρόμησης (heterogeneity of regression). Τέτοια φαινόμενα συμβαίνουν όταν μια μεταβλητή, όπως για παράδειγμα το ΚΟΕ, έχει διαφορετικό νόημα και συνεπώς διαφορετική επίδραση στα διάφορα επίπεδα του σχολείου. Για παράδειγμα, το μέσο ΚΟΕ του σχολείου μπορεί να έχει επίδραση στην επίδοση του μαθητή πέρα από την επίδραση του ΚΟΕ του ίδιου του μαθητή. Με τη χρήση των πολυεπίπεδων μοντέλων αποφεύγεται ο «κακός» υπολογισμός των τυπικών σφαλμάτων που οφείλεται στο γεγονός ότι δε λαμβάνεται υπόψη η εξάρτηση ανάμεσα στις απαντήσεις ατόμων μέσα στο ίδιο σχολείο. Τα πολυεπίπεδα μοντέλα αντιμετωπίζουν το πρόβλημα αυτό ενσωματώνοντας στο μοντέλο μια μοναδική τυχαία επίδραση (random effect) για κάθε σχολείο (Bryk & Raudenbush, 1992). Ακόμη, με την πολυεπίπεδη ανάλυση μπορεί να γίνει κατανοητό πού και πώς συμβαίνουν οι επιδράσεις.

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές πολυεπίπεδης ανάλυσης, προκειμένου να διαγνωστούν τυχών διαφορές τόσο μεταξύ (between - group analyses) των πειραματικών ομάδων όσο και ανάμεσα στις ίδιες τις ομάδες (within - group analyses) (Demetriou & Kyriakides, 2009). Επιχειρήθηκε επίσης η ερμηνεία της διασποράς της επίδοσης των μαθητών με τη χρήση ερμηνευτικών μεταβλητών. Το ενδιαφέρον που αποδόθηκε για τον εντοπισμό άλλων παραγόντων που επιδρούν, εκτός από τη χρήση του συγκεκριμένου μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προκύπτει από το γεγονός ότι οι έρευνες που αξιολογούσαν εκπαιδευτικές καινοτομίες φανερώνουν ότι, ανεξάρτητα της φύσης / του περιεχομένου της κάθε αλλαγής που εφαρμόζεται στα σχολεία, υπάρχει διακύμανση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών και των σχολείων να εφαρμόσουν την κάθε αλλαγή (Worthen κ.ά., 1997 · Kyriakides κ.ά., 2006). Η έρευνα για την ΕΑ φανερώνει ότι υπάρχουν διαφορετικοί παράγοντες στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου (πέραν της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης) που έχουν σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Συνεπώς, για τη σύγκριση της επίδρασης της κάθε παρέμβασης στις τρεις πειραματικές ομάδες, συγκεντρώθηκαν δεδομένα για παράγοντες που εδράζονταν στο επίπεδο του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του σχολείου και οι οποίοι πιθανόν να επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Συνεπώς, η εξαρτημένη και οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Μεταβλητές

Εξαρτημένη μεταβλητή: Επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά

Τα δοκίμια των μαθηματικών χορηγήθηκαν σε όλους τους μαθητές της Δ΄ και της Ε΄ τάξης του δείγματος, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα criterion-referenced tests είναι πιο αποτελεσματικά από τα norm-referenced tests για να συγκρίνουν την επίδοση κάποιου μαθητή με την αναμενόμενη γνώση που πρέπει να έχει ο μαθητής για την ηλικία του. Συνεπώς, για τους μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας, χρησιμοποιήθηκαν κριτηριακά δοκίμια στα μαθηματικά, που δομήθηκαν για να μετρούν τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών στα μαθηματικά σύμφωνα με τους στόχους του ΑΠ. Στα δοκίμια, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε τουλάχιστον δύο διαφορετικές ασκήσεις που σχετίζονταν με κάθε στόχο του ΑΠ για τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης. Τα δοκίμια ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Πρέπει να αναφερθεί ότι κανένας μαθητής δε βαθμολογήθηκε με άριστα. Επιπλέον, λιγότερο από 5% των μαθητών απέδωσε περισσότερο του 80% της μέγιστης βαθμολογίας και λιγότερο από 12% των μαθητών απέδωσε περισσότερο του 70% της μέγιστης βαθμολογίας. Συνεπώς, η επίδραση του ceiling effect δεν φάνηκε να υπάρχει στα δεδομένα. Παράλληλα, ούτε το floor effect παρουσιάστηκε στα δεδομένα, αφού κανένας μαθητής δε είχε μηδενική επίδοση.

Εξίσωση των δοκιμίων

Τα δοκίμια που χορηγήθηκαν στους μαθητές της Ε΄ τάξης στο τέλος της σχολικής χρονιάς είχαν μεγαλύτερο δείκτη δυσκολίας από τα δοκίμια που χορηγήθηκαν στους μαθητές της Δ΄ τάξης στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Για να μπορεί να διενεργηθεί σωστή σύγκριση των επιδόσεων στα δοκίμια, οι επιδόσεις των μαθητών στα διαφορετικά δοκίμια πρέπει να καταστούν συγκρίσιμες. Η εξίσωση των δοκιμίων έγινε με τη χρήση της σύγχρονης θεωρίας μέτρησης (IRT). Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την εξίσωση των δοκιμίων ακολούθησε την ίδια διαδικασία όπως χρησιμοποιείται και στις έρευνες PISA (βλέπε OECD 2002). Εντούτοις, στις έρευνες PISA η εξίσωση των δοκιμίων γίνεται οριζόντια (εξίσωση διαφορετικών εκδόσεων των δοκιμίων), ενώ σε αυτή την έρευνα η εξίσωση ήταν κάθετη. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις μετατράπηκαν στην ίδια κλίμακα, στη βάση των χαρακτηριστικών των μοντέλων IRT ότι το επίπεδο/ικανότητα των μαθητών ως προς ένα γνώρισμα (latent level of ability (θ)) και ο βαθμός δυσκολίας των έργων των δοκιμίων (difficulty level of an item (β)) ταυτίζονται, όταν ικανοποιούνται συγκεκριμένες συνθήκες (Bond & Fox, 2001). Η ικανότητα (στη δική μας περίπτωση η επίδοση στα Μαθηματικά) για κάθε μαθητή προσδιορίζεται σε κάθε έκδοση του δοκιμίου, φτάνει να υπάρχουν τα γνωστά anchoring items που συνδέουν μεταξύ τους τα διαφορετικά δοκίμια.

Για την έρευνα αυτή, χρησιμοποιήθηκαν αρκετές κοινές ασκήσεις (σχεδόν 12% των anchoring items στα δοκίμια) που μετρούσαν αντιπροσωπευτικό περιεχόμενο του ινολυτικού προγράμματος (Kolen & Brennan, 1995). Οι μετρήσεις έγιναν με το Extended Logistic Model του Rasch (Andrich, 1988) το οποίο λαμβάνει υπόψη του τη διατακτική φύση των δεδομένων. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις στατιστικές τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων ολόκληρου του δείγματος με τη βοήθεια του μοντέλου Rasch και τις αντίστοιχες τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών ξεχωριστά. Στον πίνακα, επίσης, παρουσιάζονται οι τιμές των κλιμάκων που προέκυψαν από την ξεχωριστή ανάλυση για κάθε τάξη κατά τις δύο μετρήσεις που έγιναν (αρχή και τέλος σχολικής χρονιάς).

Από τη μελέτη του πίνακα προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις: Πρώτο, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι για ολόκληρο το δείγμα και για κάθε ομάδα (αγόρια, κορίτσια) οι δείκτες διάκρισης των ατόμων και οι δείκτες διάκρισης των ερωτήσεων είναι ψηλότεροι του 0,89. Το αποτέλεσμα αυτό αναφέρεται σε αναλύσεις που έγιναν μετά που ακολούθησε εξίσωση των δοκιμίων (δες τρεις πρώτες στήλες Πίνακα 1). Ακριβώς η ίδια παρατήρηση προκύπτει και από τις τιμές των άλλων 6 στηλών οι οποίες αναφέρονται σε ξεχωριστές, ανά δοκίμιο και μέτρηση, αναλύσεις. Το αποτέλεσμα αυτό μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι σε κάθε ανάλυση η αξιοπιστία της κλίμακας που προέκυπτε ήταν πολύ ικανοποιητική. Δεύτερο, οι τιμές των μέσων τετραγώνων που προκύπτουν από τα δύο κριτήρια ελέγχου του βαθμού στον οποίο το μοντέλο Rasch προσιδιάζει με τα εμπειρικά δεδομένα (infit mean squares και outfit mean squares) είναι γύρω στη μονάδα (0,98 μέχρι 1,05) και οι αντίστοιχες τιμές t (infit t και outfit t) είναι γύρω στο μηδέν (0,11 μέχρι -0,12). Το αποτέλεσμα αυτό υποβάλλει ότι υπάρχει ικανοποιητική συμβατότητα των δεδομένων της έρευνας με τις βασικές υποθέσεις του μοντέλου Rasch τόσο όταν προηγήθηκε εξίσωση των δοκιμίων όσο και όταν έγιναν ξεχωριστές ανά περίπτωση αναλύσεις. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι δείκτες δυσκολίας των ερωτήσεων δε μεταβάλλονται ανάλογα με την ομάδα των παιδιών που απάντησαν το δοκίμιο, αλλά κυμαίνονται μέσα στα περιθώρια του τυπικού σφάλματος (0.25 logits). Έτσι, μπορεί να ειπωθεί ότι σε κάθε ανάλυση δημιουργήθηκαν κλίμακες που ικανοποιούν τη σημαντικότερη υπόθεση της σύγχρονης θεωρίας μέτρησης (Item Response Theory), η οποία απαιτεί τη δημιουργία κλίμακας ανεξάρτητης της ικανότητας των υποκειμένων του δείγματος που απάντησαν το δοκίμιο.

Πίνακας 1:

Στατιστικές τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος με τη βοήθεια της κλίμακας Rasch και την ανάλυση των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών ξεχωριστά

Στατιστικές τιμές		Όλα τα παιδιά (n= 1053)	Αγόρια (n= 543)	Κορίτσια (n= 510)	Αρχή Δ (n= 527)	Αρχή Ε (n= 513)	Αρχή όλα (n= 1040)	Τέλος Δ (n= 518)	Τέλος Ε (n= 488)	Τέλος όλα (n= 1006)
Μέσος όρος	Ερωτήσεων	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Παιδιών	0.07	.06	.08	-.12	-.04	-.05	-.01	.04	.02
Τυπική απόκλιση	Ερωτήσεων	1.01	1.02	1.01	1.03	1.01	1.02	1.02	1.01	1.04
	Παιδιών	1.01	1.02	1.01	1.02	1.03	1.00	1.01	1.01	1.02
Αξιοπιστία-διακριτικότητα	Ερωτήσεων	0.92	.94	.89	.89	.91	.92	.91	.93	.94
	Παιδιών	.91	.92	.90	.90	.91	.93	.90	.91	.92
Mean infit mean square	Ερωτήσεων	1.01	0.98	1.03	0.99	1.01	1.02	1.03	1.04	0.98
	Παιδιών	1.02	1.01	0.99	1.02	1.03	1.04	1.01	1.02	0.99
Mean outfit mean square	Ερωτήσεων	1.00	1.02	0.99	1.05	1.06	1.04	1.02	0.99	1.01
	Παιδιών	1.01	1.02	1.04	0.99	1.03	1.02	1.02	1.01	0.99
Infit t	Ερωτήσεων	0,03	0.02	0,05	0.10	0.11	0,09	0,07	0,06	0,05
	Παιδιών	0,06	0.01	0,08	-.06	.07	.10	.11	.10	-.07
Outfit t	Ερωτήσεων	-.09	-.07	.08	.04	.05	.03	.10	.08	.08
	Παιδιών	.06	-.12	.09	.07	.06	.08	.11	.09	.05

Η αξιοπιστία αντιπροσωπεύει την αναλογία της εγκυρότητας γνώρισματος, η οποία λαμβάνεται ως ορθή. Αξία μονάδας (1) αντιπροσωπεύει ψηλή αξιοπιστία και αξία μηδέν (0) αντιπροσωπεύει χαμηλή αξιοπιστία.

Ερμηνευτικές μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή

Ετοιμότητα

Η ετοιμότητα αφορά στο βαθμό στον οποίο ένας μαθητής είναι ικανός να ανταποκριθεί στον επόμενο μαθησιακό στόχο. Για το σκοπό της έρευνας, η ετοιμότητα αποτελεί την αρχική επίδοση στα μαθηματικά. Προκειμένου να εξακριβωθεί η αρχική επίδοση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών των σχολείων των τριών πειραματικών ομάδων, καθώς και της ομάδας ελέγχου, έγιναν μετρήσεις στη αρχή της σχολικής χρονιάς 2007 – 2008 στα μαθηματικά, με δοκίμια που αξιολογούν τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών στα μαθηματικά, όπως προσδιορίζονται στο ΑΠ σπουδών της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας, 1994). Λόγω της τυχαίας κατανομής των σχολείων του δείγματος σε πειραματικές ομάδες, η επίδοση των μαθητών των σχολείων που κατανεμήθηκαν στην ομάδα ελέγχου, θεωρείται η τυπική επίδοση των σχολείων που δε χρησιμοποιούν οποιοδήποτε μηχανισμό αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας προκειμένου να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, χρησιμοποιήθηκε το Extended Logistic Model του Rasch για την ανάλυση των δεδομένων και οι ψυχομετρικές ιδιότητες αυτών των κλιμάκων ήταν ικανοποιητικές.

Παράγοντες συγκειμένου των μαθητών

Συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για δύο παράγοντες συγκειμένου των μαθητών: φύλο (0 = αγόρια, 1 = κορίτσια), και ΚΟΕ. Όσον αφορά το ΚΟΕ, υπήρχαν πέντε μεταβλητές: το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και της μητέρας (π.χ. απόφοιτοι δημοτικού, λυκείου, κολεγίου/πανεπιστημίου), το κοινωνικό στάτους του επαγγέλματος του πατέρα, το κοινωνικό στάτους του επαγγέλματος της μητέρας και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Ακολουθώντας την κατάταξη των επαγγελμάτων που χρησιμοποιείται από το Υπουργείο Οικονομικών, έγινε εφικτή η κατανομή των επαγγελμάτων των γονιών σε τρεις ομάδες με σχετικά παρόμοια μεγέθη: επαγγέλματα της εργατικής τάξης (34%), επαγγέλματα της μεσαίας τάξης (38%) και επαγγέλματα της ανώτερης τάξης (28%). Οι πιο πάνω πληροφορίες λήφθηκαν από το μητρώο των μαθητών κάθε σχολείου. Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι αξίες των πέντε πιο πάνω μεταβλητών, οι οποίες και αποτελούσαν την ένδειξη για το ΚΟΕ κάθε μαθητή.

Ερμηνευτικές μεταβλητές στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου

Οι πιο κάτω ερμηνευτικές μεταβλητές λήφθηκαν υπόψη προκειμένου να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο κάποια/ες από αυτές ερμηνεύουν τις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά.

Αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών των σχολείων έναντι της χρήσης του ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η μέτρηση των πιο πάνω αντιλήψεων – στάσεων των εκπαιδευτικών έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) που χορηγήθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (n=329) στην αρχή της σχολικής χρονιάς (δηλαδή πριν την παρέμβαση). Η μέτρηση των αντιλήψεων – στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της χρήσης του ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας υποστηρίζει την ερμηνευτική εγκυρότητα (inferential validity) του μοντέλου (βλέπε Kyriakides & Demetriou, 2008), καθώς επίσης και καταδεικνύει το βαθμό στον οποίο η συγκεκριμένη προσέγγιση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εφαρμόστηκε πιο εύκολα σε ορισμένα σχολεία παρά σε άλλα.

Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, προνοήθηκε να καλυφθούν τρεις διαφορετικές θεματικές που σχετίζονται με τη χρήση του ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Αρχικά διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αξίες και τις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης, καθώς και τα μεθοδολογικά διλήμματα που διέπουν την αυτοαξιολόγηση. Ειδικότερα, οι θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης που λήφθηκαν υπόψη ήταν: όλα τα μέλη του οργανισμού που ονομάζεται σχολείο μπορούν και θέλουν να γίνουν καλύτερα, οι ουσιαστικές / αυθεντικές αλλαγές που οδηγούν σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και δράσεων των μελών του οργανισμού, η σημασία αξιοποίησης των αποτελεσμάτων μιας αξιολογικής έρευνας, η άποψη ότι το αίσθημα του «ανήκειν» οδηγεί σε επιθυμητές μορφές αφοσίωσης και παράθησης των μελών ενός οργανισμού και τέλος, το γεγονός ότι τα μέλη ενός οργανισμού αναμένεται να θεωρούν ως σημαντικό μέρος της «αποστολής» τους τη συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων.

Τα μεθοδολογικά διλήμματα για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας προκύπτουν από τις εξής ανάγκες: διασφάλισης συναίνεσης για τους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ανάπτυξης υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, καθορισμού κανόνων για τη χρήση των δεδομένων της

αυτοαξιολόγησης, δημιουργίας κριτηρίων αυτοαξιολόγησης. Είναι προφανές ότι οι θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης αλληλοσχετίζονται με τα μεθοδολογικά διλήμματα, αφού η αποδοχή των θεωρητικών παραδοχών επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο θα ξεπεραστούν τα μεθοδολογικά διλήμματα.

Δεύτερο, αν και οι ερευνητές στο χώρο της ΕΑ θεωρούν τις επιδόσεις των μαθητών ως σημαντικό κριτήριο για τη μέτρηση της ΕΑ (Teddlie & Reynolds, 2000), οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να θεωρούν άλλα κριτήρια, εκτός από τις επιδόσεις των μαθητών, ως πιο σημαντικά για τη μέτρηση της ΕΑ, όπως για παράδειγμα κριτήρια που προκύπτουν από τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα μέτρησης της ποιότητας στην εκπαίδευση (βλέπε Cheng & Tsui, 1999 · Kyriakides κ.ά., 2006). Αλλά, εφόσον το ΔΜΕΑ εστιάζεται στη μάθηση, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια μέτρησης της ΕΑ και συγκεκριμένα τη σημαντικότητα που αποδίδεται στις επιδόσεις των μαθητών.

Τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κυριότερες θεωρητικές παραδοχές πάνω στις οποίες στηρίζεται το ΔΜΕΑ. Αυτές οι παραδοχές προκύπτουν από την έμφαση που δίνει το ΔΜΕΑ στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη και στο γεγονός ότι λαμβάνει υπόψη μόνο τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου που μπορούν να επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη διδασκαλία (Creemers & Kyriakides, 2008). Ακόμα μια σημαντική παραδοχή του ΔΜΕΑ, είναι η έμφαση που δίνει στην ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που γίνεται για διαμορφωτικούς σκοπούς. Επιπλέον, λήφθηκε υπόψη το προτεινόμενο πλαίσιο για τη μέτρηση του τρόπου λειτουργίας των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και συγκεκριμένα η χρήση της διαφοροποίησης, ως διάσταση για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των παραγόντων. Τέλος, λήφθηκε υπόψη η σημαντικότερη παραδοχή πάνω στην οποία δομήθηκε η όλη ανάπτυξη του ΔΜΕΑ. Συγκεκριμένα, οι Creemers & Kyriakides (2008) αναφέρουν ότι στα σχολεία θα πρέπει να αναπτύσσονται προσπάθειες βελτίωσης που να υποστηρίζονται από θεωρία (να έχουν θεωρητική υπόσταση) και γι' αυτόν το σκοπό το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας για την ΕΑ, όπως αυτό φαίνεται και στο μοντέλο, θα πρέπει να θεωρείται ως η αφετηρία για το σχεδιασμό στρατηγικών βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση που διενεργήθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονταν με τη χρήση του ΔΜΕΑ (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ), κατέδειξε ένα στατιστικά σημαντικό επίπεδο της τάξης του 0.001 στο τεστ του Barlett για τη σφαιρικότητα και ένα ιδιαίτερα ψηλό ΚΜΟ value (.952) (βλέπε Kyriakides & Demetriou, 2008).

Δημιουργήθηκε ένα μοντέλο επτά παραγόντων, αφού οι φάνηκε ότι η ιδιοτιμή για τη λύση επτά παραγόντων ήταν μεγαλύτερη από 1, ενώ η αμέσως επόμενη ήταν μικρότερη από ένα. Επιπλέον, η λύση επτά παραγόντων ερμηνεύει 69% της συνολικής διασποράς. Συνεπώς, το μοντέλο επτά παραγόντων που συγκροτήθηκε θεωρήθηκε ικανοποιητικό για να περιγράψει τα δεδομένα. Στη συνέχεια, ακολουθήθηκε η διαδικασία της ορθογώνιας περιστροφής (varimax rotation) για να καταστεί πιο εύκολη η ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Kline, 1994).

Από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση που διενεργήθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονταν με τη χρήση του ΔΜΕΑ, προέκυψε ότι οι 30 δηλώσεις του ερωτηματολογίου μπορούν να κατανεμηθούν στις ακόλουθες επτά κατηγορίες (βλέπε Kyriakides & Demetriou, 2008) που αφορούν: (α) δύο πεποιθήσεις του ΔΜΕΑ για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί πρόοδος σε σχολικό επίπεδο και (β) πέντε βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ που αποτελούν και τις ουσιώδεις διαφορές του με τα άλλα θεωρητικά μοντέλα στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας:

1. Η αξιοποίηση της υφιστάμενης θεωρητικής βάσης στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας για την ανάπτυξη στρατηγικών και ενεργειών για τη σχολική βελτίωση,
2. η αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων για την ανάπτυξη και αξιολόγηση στρατηγικών και ενεργειών για τη σχολική βελτίωση,
3. η χρησιμοποίηση της διαφοροποίησης ως διάσταση για τη μέτρηση των παραγόντων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου,
4. το γεγονός ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματική διδασκαλία,
5. το γεγονός ότι η μάθηση αποτελεί τον απώτερο στόχο της κάθε προσπάθειας για σχολική βελτίωση,
6. η υποστήριξη της παρουσίας μη γραμμικών σχέσεων μεταξύ της διάστασης της εστίασης και των παραγόντων του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
7. η ύπαρξη συνέχειας και ευελιξίας στην λειτουργία των παραγόντων του επιπέδου του σχολείου (δηλαδή υποστήριξη της διάστασης του σταδίου)

Εντοπίστηκε επίσης υψηλή εσωτερική αξιοπιστία με όλες τις συσχετίσεις με κάθε παράγοντα να είναι στατιστικά σημαντικές ($p < .001$). Ο δείκτης Cronbach's Alpha κατέδειξε αποδεκτά επίπεδα εσωτερικής συνέπειας, αφού κυμαινόταν μεταξύ .72 μέχρι .79 για όλους του παράγοντες. Συνεπώς, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των τιμών της κάθε δήλωσης που ανήκε στον ίδιο παράγοντα με σκοπό τον εντοπισμό του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τον κάθε παράγοντα (δηλαδή τη χρήση του ΔΜΕΑ για

σκοπούς σχολικής βελτίωσης). Τέλος, η ίδια διαδικασία, όπως περιγράφηκε πιο πάνω, χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση των σκορ του κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου, τα οποία και χρησιμοποιήθηκαν ως ερμηνευτικές μεταβλητές για τους σκοπούς της έρευνας.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις θεωρητικές παραδοχές και τα μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Το ερωτηματολόγιο που αναφέρθηκε πιο πάνω, διερευνούσε ταυτόχρονα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις θεωρητικές παραδοχές και τα μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ($n=329$) στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς. Ο λόγος που θεωρήθηκε σημαντική η διερεύνηση αυτής της μεταβλητής είναι ότι η έρευνα στο χώρο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δείχνει ότι η αυτοαξιολόγηση δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί σε ένα σχολείο, αν οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται τις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης (Kyriakides & Campbell, 2004). Η σημαντικότητα ακόμα αυτής της μεταβλητής καταδεικνύεται και από την έρευνα για την πολιτική διάσταση της αξιολόγησης, η οποία επισείει την προσοχή στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, όποτε επίκειται μια αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης (Kyriakides & Demetriou, 2007). Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι η παρέμβαση στη 2^η πειραματική ομάδα αφορούσε ακριβώς αυτή την μεταβλητή. Συνεπώς, ήταν επίσης ουσιώδες να διερευνηθεί και το κατά πόσο η παρέμβαση αυτής της πειραματικής ομάδας είχε πράγματι επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών αυτής της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο, κάποιος μπορεί να αξιολογήσει και την ποιότητα της παρέμβασης που παρασχέθηκε σε αυτή την ομάδα.

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση που διενεργήθηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, κατέδειξε ένα στατιστικά σημαντικό επίπεδο της τάξης του 0.001 στο τεστ του Barlett για τη σφαιρικότητα και ένα ιδιαίτερα ψηλό ΚΜΟ value (.961). Επιπλέον, εντοπίστηκε ένα μοντέλο τεσσάρων παραγόντων αφού φάνηκε ότι η λύση τεσσάρων παραγόντων έδινε ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1, ενώ η αμέσως επόμενη ιδιοτιμή ήταν μικρότερη του 1. Ακόμα, 60% της όλης διασποράς αφορούσε στους πρώτους τέσσερις παράγοντες, πράγμα που σημαίνει ότι το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων μπορεί να θεωρηθεί επαρκές για να παρουσιάσει τα δεδομένα. Για την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε η διαδικασία της ορθογωνίας (varimax) περιστροφής. Με τον πιο πάνω τρόπο, φάνηκε ότι οι δηλώσεις αυτού του μέρους του ερωτηματολογίου,

μπορούσαν να κατανεμηθούν στις ακόλουθες τέσσερις ευρείες κατηγορίες που αφορούν τις θεωρητικές παραδοχές και τα μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ).

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στα διάφορα μεθοδολογικά διλήμματα που έχουν να αντιμετωπίσουν τα σχολεία στην προσπάθεια ανάπτυξης μηχανισμού αυτοαξιολόγησης, η υπέρβαση των οποίων θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τα μεθοδολογικά διλήμματα προκύπτουν από: την εξασφάλιση διαφάνειας και συναίνεσης για τους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού κλίματος, την εγκαθίδρυση κανόνων για τη χρήση των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης και την ανάπτυξη κριτηρίων αυτοαξιολόγησης.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελούνταν από δηλώσεις που υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι (και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί φορείς) από τη φύση τους επιδιώκουν να μαθαίνουν μέσω των εμπειριών που αποκτούν και επιτυγχάνουν το στόχο αυτό, όταν κάθε φορά επιδιώκουν να αξιολογήσουν τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει (Beerens, 2000).

Ο τρίτος παράγοντας αφορά στις αντιλήψεις των μελών του οργανισμού για τη διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων. Τα μέλη ενός οργανισμού αναμένεται ότι θεωρούν ως σημαντικό μέρος της «αποστολής» τους τη συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων και επομένως, θεωρούν σημαντικό να αναπτύξουν ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης, που θα τους δώσει την ευκαιρία να συγκεντρώσουν εμπειρικά δεδομένα. Παράλληλα, αναφέρεται στη σημασία αξιοποίησης των αποτελεσμάτων μιας αξιολογικής έρευνας. Όσοι αποφασίζουν να υιοθετήσουν ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης θεωρούν ως σημαντικά τα μηνύματα ανατροφοδότησης, τα οποία θα προκύψουν ως αποτέλεσμα της μέτρησης.

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας αποτελούνταν από τις δηλώσεις που περιγράφουν δύο θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που φαίνεται να σχετίζονται μεταξύ τους. Η πρώτη παραδοχή υποστηρίζει ότι οι ουσιαστικές/αυθεντικές αλλαγές που οδηγούν σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και δράσεων των μελών του οργανισμού και η δεύτερη αναφέρεται στην άποψη ότι το αίσθημα του «ανήκειν» οδηγεί σε επιθυμητές μορφές αφοσίωσης και παρώθησης των μελών ενός οργανισμού.

Εντοπίστηκε επίσης υψηλή εσωτερική αξιοπιστία με όλες τις συσχετίσεις του κάθε παράγοντα να είναι στατιστικά σημαντικές ($p < .001$). Ο δείκτης Cronbach's Alpha κατέδειξε αποδεκτά επίπεδα εσωτερικής συνέπειας αφού κυμαινόταν μεταξύ .78 μέχρι .84 για όλους του παράγοντες. Για τον πιο πάνω λόγο, θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον κάθε παράγοντα. Συνεπώς, ο μέσος όρων των τιμών

όλων των δηλώσεων που ανήκαν στον ίδιο παράγοντα θεωρήθηκε η τιμή του κάθε παράγοντα. Οι τιμές των παραγόντων χρησιμοποιήθηκαν ως ερμηνευτικές μεταβλητές. Η ανάλυση της διασποράς (one-way analysis of variance) κατέδειξε επίσης ότι τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου έναντι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Έτσι, την τιμή του κάθε σχολείου για τον κάθε παράγοντα αποτέλεσε ο μέσος όρος των τιμών του κάθε παράγοντα που προέκυπτε από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου. Συνεπώς, τα σκορ του κάθε παράγοντα στα οποία έγινε αναγωγή στο επίπεδο του σχολείου χρησιμοποιήθηκαν ως ερμηνευτικές μεταβλητές κάθε σχολείου και όχι τα factor scores του κάθε ενός εκπαιδευτικού, αφού δεν ήταν δυνατή ούτε η αντιστοίχιση της ταυτοποίησης των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στις δύο τάξεις που συμμετείχαν στην έρευνα (Δ' και Ε' τάξης).

Τέλος, για τον έλεγχο διαφοροποίησης των στάσεων των εκπαιδευτικών της 2^{ης} πειραματικής ομάδας ως αποτέλεσμα της παρέμβασης, διενεργήθηκε έλεγχος με t – test. Ο έλεγχος κατέδειξε σημαντική διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της 2^{ης} πειραματικής ομάδας και για τους 4 παράγοντες που εντοπίστηκαν σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση και που περιγράφηκαν πιο πάνω (F1 t=2.21, d.f.=31, p=.04, F2 t=2.71, d.f.=31, p=.001 F3 t=2.09, d.f.=31, p=.05 και F4 t=2.12, df=31, p=.05). Τα πιο πάνω αποτελέσματα πιστοποιούν και την ποιότητα της παρέμβασης που παρασχέθηκε σε αυτή την ομάδα, αφού η συγκεκριμένη παρέμβαση οδήγησε σε διαφοροποίηση των αρχικών στάσεων των εκπαιδευτικών των σχολείων αυτής της ομάδας.

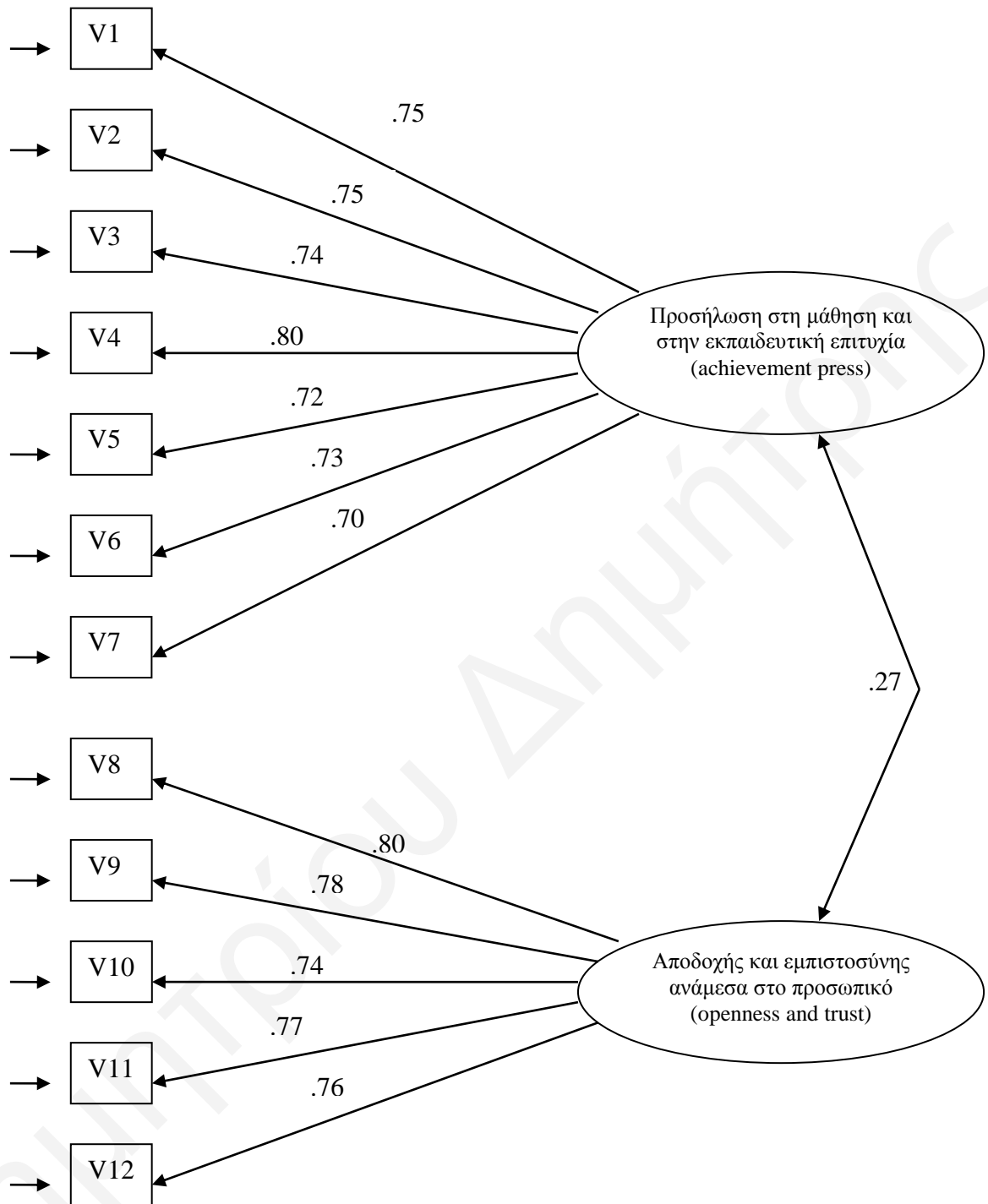
Σχολικό κλίμα

Χρησιμοποιήθηκε ένα επιβεβαιωτικό μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης πρώτης τάξης (first-order Confirmatory Factor Analysis model) για τον έλεγχο της ύπαρξης περισσότερων από μίας διαστάσεων μέτρησης (multidimensionality) του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών που μετρούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα του σχολείου τους, καθώς και για τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος αυτού του μέρους του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, το μοντέλο υπέθετε ότι: (α) οι 12 μεταβλητές, δηλαδή οι δηλώσεις αυτού του μέρους του ερωτηματολογίου, θα μπορούσαν να ερμηνευθούν με τους δύο παράγοντες που αφορούσαν τα δύο μέρη του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση του σχολικού κλίματος, (β) κάθε μεταβλητή θα είχε μια μη μηδενική φόρτιση για τον παράγοντα για τον οποίο μετρούσε και μηδενικές φορτίσεις σε όλους τους άλλους παράγοντες, (γ) οι δύο παράγοντες θα

αλληλοσχετίζονταν και (δ) τα σφάλματα μέτρησης δεν θα αλληλοσχετίζονταν. Τα αποτελέσματα του παράγοντα πρώτης τάξης της ανάλυσης SEM σε γενικές γραμμές επιβεβαίωσαν τη θεωρία πάνω στην οποία αναπτύχθηκε το ερωτηματολόγιο. Αν και ο δείκτης X^2 για τους δύο παράγοντες ($X^2=108.1$, d.f.=53, $p<.001$) όπως αναμενόταν ήταν στατιστικά σημαντικός, οι τιμές RMSEA (0.031) και CFI (0.969) πληρούσαν τα κριτήρια για τα αποδεκτά όρια ταυτοποίησης. Επιπλέον, τα κριτήρια δεν ταίριαζαν για τη δημιουργία μοντέλου με έναν παράγοντα ($X^2=119.4$, d.f.=54, $p<.001$; RMSEA=0.149 και CFI=0.425) αφού έδιναν τιμές που παρέκκλιναν από τα αποδεκτά επίπεδα ταυτοποίησης του μοντέλου ενός παράγοντα. Συνεπώς, το μοντέλο με τους δύο παράγοντες θεωρήθηκε λογικό για την μέτρηση των factor scores. Είναι τέλος σημαντικό να αναφερθεί ότι το ANOVA αποκάλυψε ότι τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος για κάθε παράγοντα. Έτσι, το αποτέλεσμα του κάθε σχολείου για τον κάθε παράγοντα, αποτέλεσε η μέση τιμή των αποτελεσμάτων των παραγόντων που προέκυψαν από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου. Συνεπώς, τα σκορ του κάθε παράγοντα στα οποία έγινε αναγωγή στο επίπεδο του σχολείου χρησιμοποιήθηκαν ως ερμηνευτικές μεταβλητές.

Διάγραμμα 1:**Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης του σχολικού κλίματος**

Δημητρίου Δημήτρης



Κατάλογος κωδικοποίησης δηλώσεων

- V1 Αρκετοί εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διδακτική τους συμπεριφορά, αν κάποιος εμπειρογνώμονας τους παρείχε ανατροφοδότηση στους τομείς για τους οποίους

- χρειάζεται να βελτιωθούν.
- V2 Πρέπει να αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνει τους στόχους της η κάθε αλλαγή που εφαρμόζεται στα σχολεία.
- V3 Αν κάποιος κάνουν την αρχή να στηρίξουν μια αλλαγή σε μια σχολική μονάδα και φανεί ότι τελικά είναι αποτελεσματική, τότε είναι πιο εύκολο να πειστούν και άλλοι για να υποστηρίξουν αυτή την αλλαγή.
- V4 Οι εκπαιδευτικοί που είναι αποτελεσματικοί στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων, είναι αυτοί που ως άτομα έχουν ψηλά στις προτεραιότητές τους το σχολείο τους.
- V5 Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να ζητήσει από όλους τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας.
- V6 Η ενεργός συμμετοχή των γονιών σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας απέχει πολύ από τα ενδιαφέροντά τους.
- V7 Το ΥΠΠ θα πρέπει να παρέχει τις υπηρεσίες έμπειρων ερευνητών σε σχολεία που ενδιαφέρονται να αναπτύξουν προγράμματα αυτοαξιολόγησης.
- V8 Δεν αξίζει κάποιος να συμμετέχει σε προσπάθειες που αναπτύσσονται από τη σχολική μονάδα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της, διότι συνήθως δεν το εκτιμά κανείς.
- V9 Η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών μιας σχολικής μονάδας σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της είναι απαραίτητη.
- V10 Οι μαθητές του Β' κύκλου του δημοτικού, έχουν την απαιτούμενη ωριμότητα για να συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας.
- V11 Οι γονείς δεν πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, γιατί δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τι συμβαίνει στο σχολείο.
- V12 Με την ενεργό συμμετοχή των γονιών σε ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι δυνατόν να διασαλευτούν οι σχέσεις οικογένειας και σχολείου.

Η περιοχή δράσης πάνω στην οποία επιχειρήθηκε η προσπάθεια σχολικής βελτίωσης

Η περιοχή πάνω στην οποία εστιάστηκε η ανάπτυξη του σχεδίου δράσης για την βελτίωση της σχολικής μονάδας κατανεμήθηκε σε τρεις ομάδες (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ). Αρχικά εξετάστηκε το κατά πόσο η περιοχή δράσης κάθε σχολείου συνάδει με τις θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ. Υπενθυμίζεται ότι τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας δεν είχαν υπόψη τους το ΔΜΕΑ, όμως είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν οποιαδήποτε περιοχή την οποία οι ίδιοι θεωρούσαν σημαντική για να αναπτύξουν το σχέδιο δράσης τους. Εντούτοις, κάποια σχολεία επέλεξαν περιοχή δράσης που βρίσκεται σε συμφωνία με τις θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ. Συνεπώς, εξετάζοντας το αν αυτή η ψευδομεταβλητή είναι ερμηνευτική μεταβλητή, κάποιος μπορεί

να εντοπίσει το κατά πόσο η επίδραση της παρέμβασης που παρασχέθηκε στην 1^η και 2^η ομάδα, εξαρτάται και από το βαθμό στον οποίο επέλεξαν περιοχή δράσης συμβατή με το ΔΜΕΑ. Οι περιοχές δράσης που ήταν συμβατές με το ΔΜΕΑ κατηγοριοποιήθηκαν περαιτέρω, λαμβάνοντας υπόψη τον υπερπαράγοντα των σχολικών παραγόντων του ΔΜΕΑ με τον οποίο σχετιζόταν η κάθε περιοχή. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν δύο ευρύτερες κατηγορίες, που αφορούσαν στο κατά πόσο οι περιοχές δράσης σχετιζόνταν με τη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία ή με το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον. Αυτή η ερμηνευτική μεταβλητή λήφθηκε υπόψη με σκοπό να εντοπιστεί το κατά πόσο οι προσπάθειες σχολικής βελτίωσης θα πρέπει να εστιάζονται σε συγκεκριμένους παράγοντες του ΔΜΕΑ ώστε να είναι αποτελεσματικές.

Η προσπάθεια που καταβλήθηκε από τα σχολεία για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας

Αφού ένας από τους σημαντικότερους κινδύνους της εσωτερικής εγκυρότητας των πειραματικών ερευνών έχει να κάνει με το βαθμό στον οποίο όλες οι ομάδες κατέβαλαν την ίδια προσπάθεια για την επίτευξη των σχολικών στόχων (ο πιο πάνω κίνδυνος αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως “experimental mortality”), λήφθηκαν δεδομένα από διαφορετικές πηγές με σκοπό να εξακριβωθεί ο βαθμός της προσπάθειας που κατέβαλε το κάθε σχολείο. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκε ανάλυση περιεχομένου (content analysis) των στοχαστικών ημερολογίων που τηρούσαν οι σύνδεσμοι επικοινωνίας του κάθε σχολείου (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method) για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από συνεντεύξεις με διευθυντές, συνδέσμους επικοινωνίας και με εκπαιδευτικούς των σχολείων. Οι συνεντεύξεις αυτές αφορούσαν κυρίως στις εμπειρίες τους και στις στάσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων έναντι του προγράμματος που υλοποιήθηκε στα σχολεία τους. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων συνέβαλε στη κατηγοριοποίηση των σχολείων σε πέντε ομάδες με βάση το βαθμό προσπάθειας που κατέβαλε το σχολείο. Αυτή η μέτρηση καταχωρήθηκε με τη χρήση ισοδιαστημικής κλίμακας.

Μοντέλο αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιείται (είδος παρέμβασης)

Το μοντέλο αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποίησε το κάθε σχολείο ήταν συνάρτηση της πειραματικής ομάδας στην οποία κατανεμήθηκε το κάθε σχολείο. Ειδικότερα, η 1^η πειραματική ομάδα αποτελείται από σχολεία που χρησιμοποιούν, μετά από επιμόρφωση, τις πολλαπλές πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης με σκοπό να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Όμως, τα σχολεία αυτά, δε θα δεσμεύονται για τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τις πολλαπλές πηγές, ούτε και τα δεδομένα που πιθανόν να προκύπτουν από αυτές. Η 2^η πειραματική ομάδα συγκέντρωνε τα σχολεία που ακολουθούσαν το πρότυπο της ΕΒΑ για να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και τέλος τα σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας ακολουθούσαν το πρότυπο της ΕΕΑ για να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Συγκέντρωση δεδομένων

Συνοπτικά, το σύνολο των ενεργειών που οργανώθηκαν για την υλοποίηση της έρευνας και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στις διάφορες φάσεις της έρευνας παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα:

	Χρόνος	Ενέργειες	Συγκέντρωση δεδομένων
1 ^η Φάση	Σεπτέμβρης 2007	✓ Διοργάνωση ενημερωτικού συνεδρίου για όσα σχολεία ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα σε μη εργάσιμο χρόνο. Ενημέρωση των διευθυντών των σχολείων.	✓ Ερωτηματολόγιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και για τη χρήση του ΔΜΕΑ σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των σχολείων του δείγματος.
2 ^η Φάση	Οκτώβρης 2007	✓ Επισκέψεις του ερευνητή, τρεις τουλάχιστον φορές, σε όλα τα σχολεία των τριών πειραματικών ομάδων. Σκοπός των επισκέψεων είναι τόσο η επί τόπου ενημέρωση όλων όσων συμμετείχαν στο	✓ Χορήγηση δοκιμίων αξιολόγησης των μαθητών στα Μαθηματικά για τις Δ' και Ε' τάξεις του σχολείου, τα οποία αξιολογούν τις γνώσεις και δεξιότητες με βάση το ΑΠ (αρχική μέτρηση). ✓ Χορήγηση ερωτηματολογίου

		<p>πρόγραμμα, όσο και ο καθορισμός της «Περιοχής Δράσης», που γίνεται με διαφορετικό τρόπο για τις τρεις πειραματικές ομάδες.</p>	<p>πολιτικής του σχολείου σε σχέση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ στη 2^η πειραματική ομάδα.</p> <p>✓ Συγκέντρωση δεδομένων για την ύπαρξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής – πολιτική διάσταση, με τη χορήγηση ερωτηματολογίου πολιτικής διάστασης στην 3^η πειραματική ομάδα.</p>
<p>Οκτώβρης – Δεκέμβρης 2007</p>	<p>✓ Το κάθε σχολείο αναπτύσσει το δικό του πρόγραμμα και υλοποιεί τις ενέργειες που προγραμματίστηκαν με βάση το δικό του «Σχέδιο Δράσης». Επικοινωνία του κάθε σχολείου με τον ερευνητή όποτε είναι απαραίτητο και όποτε ζητήσει βοήθεια το κάθε σχολείο.</p>	<p>✓ Συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων μετά από συζήτηση με τους διευθυντές και τους συνδέσμους επικοινωνίας για τυχούσες δυσκολίες ή προβλήματα στην υλοποίηση του προγράμματος.</p>	
<p>Γενάρης 2008</p>	<p>✓ Επισκέψεις του ερευνητή σε όλα τα σχολεία που εντάχθηκαν στις 3 ομάδες του πειραματικού σχεδιασμού για ενημέρωση για την πορεία υλοποίησης του «Σχεδίου Δράσης», την παροχή ανατροφοδότησης και για το συντονισμό των επόμενων ενεργειών.</p>	<p>✓ ο.π.</p>	
<p>Γενάρης – Μάης 2008</p>	<p>✓ Το κάθε σχολείο συνεχίζει να υλοποιεί τον προγραμματισμό του για την υλοποίηση του «Σχεδίου</p>	<p>✓ ο.π.</p>	

		Δράσης». Επικοινωνία του κάθε σχολείου με τον ερευνητή και επισκέψεις του ερευνητή στα σχολεία όποτε είναι απαραίτητο.	
3 ^η Φάση	Μάης - Ιούνης 2008	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ολοκλήρωση όλων των ενεργειών που περιλήφθηκαν στο σχέδιο δράσης του κάθε σχολείου. Το κάθε σχολείο με δική του ευθύνη, προβαίνει σε αυτοαξιολόγηση του προγράμματος. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Χορήγηση δοκιμίων αξιολόγησης των μαθητών στα Μαθηματικά για τις Δ΄ και Ε΄ τάξεις του σχολείου, τα οποία θα αξιολογούν τις γνώσεις και δεξιότητες με βάση το ΑΠ (τελική μέτρηση). ✓ Επαναχορήγηση ερωτηματολογίου για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και για τη χρήση του ΔΜΕΑ σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των σχολείων του δείγματος. ✓ Διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους διευθυντές και τους συνδέσμους επικοινωνίας όλων των σχολείων ✓ Συγκέντρωση στοχαστικών ημερολογίων και σχεδίων δράσης από τα σχολεία.
	Σεπτέμβρης 2008	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ενημέρωση όλων σχολείων που εντάχθηκαν στις 3 ομάδες του πειραματικού σχεδιασμού για την επίδραση των ενεργειών του «Σχεδίου Δράσης» στα μαθησιακά αποτελέσματα. ✓ Λήψη απόφασης από τα 	

		<p>σχολεία για το κατά πόσο θα συνεχίσουν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα και αν ναι, για το κατά πόσο θα διατηρήσουν ή όχι την υφιστάμενη «Περιοχή Δράσης».</p>	
--	--	---	--

Περιορισμοί

Στους διάφορους πειραματικούς σχεδιασμούς ενδέχεται τα αποτελέσματα να μην οφείλονται μόνο στην πειραματική μεταβλητή αλλά και σε κάποια άλλα φαινόμενα τα οποία έχουν διαπιστωθεί πειραματικά. Έτσι, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στην εσωτερική ή και την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα, το μόνο φαινόμενο που δύναται να παρατηρηθεί λόγω του πειραματικού σχεδιασμού και επηρεάζει την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας είναι το φαινόμενο Hawthorne. Όσον αφορά το φαινόμενο Hawthorne, ο μόνος τρόπος εξουδετέρωσης της επίδρασης αυτού του φαινομένου, είναι όταν η μεταχείριση της ομάδας ελέγχου τύχει της ίδιας προσοχής από τους ερευνητές, όπως και η κάθε πειραματική ομάδα. Στην προκειμένη περίπτωση, ο ερευνητής μερίμνησε με τον κάθε δυνατό τρόπο, ώστε να συμπεριφέρεται πανομοιότυπα στις διάφορες πειραματικές ομάδες. Ειδικότερα, ο ερευνητής διενήργησε ίσο αριθμό επισκέψεων σε όλες τις πειραματικές ομάδες και χορήγησε πανομοιότυπο βοηθητικό υλικό σε αυτές. Παράλληλα, επικοινωνούσε σε τακτά χρονικά διαστήματα με όλους τους διευθυντές όλων των πειραματικών ομάδων, καθώς και τους συνδέσμους επικοινωνίας όλων των σχολείων και των τριών πειραματικών ομάδων. Τέλος, όλα τα σχολεία είχαν το ίδιο δικαίωμα να αποταθούν στον ερευνητή για την παροχή βοηθητικού υλικού ή ανατροφοδότησης.

Παράλληλα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το γεγονός ότι το δείγμα μας δεν ήταν τυχαίο, θέτει ακόμα έναν περιορισμό στην εγκυρότητα της έρευνας και συνεπώς, στη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της. Ειδικότερα, τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σχολεία που από μόνα τους δήλωσαν ότι ήθελαν να συμμετέχουν σε μια έρευνα για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επομένως, κάποιος μπορεί να υποστηρίξει ότι τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είναι αντιπροσωπευτικά του ευρύτερου πληθυσμού. Από την άλλη, λόγω της φύσης των ερωτημάτων της έρευνας και λόγω του πειραματικού σχεδιασμού που χρησιμοποιήθηκε για αυτήν, ήταν ίσως ανέφικτο να

υπάρξει κάποιος άλλος τρόπος επιλογής των σχολείων. Για παράδειγμα, θα ήταν ίσως αδύνατο για τον ερευνητή να επιλέξει ένα τυχαίο δείγμα σχολείων για να υλοποιήσει την έρευνά του, αφού πιθανόν κάποια σχολεία από το δείγμα, να μην ήθελαν να συμμετέχουν στην έρευνα.

Όσον αφορά στους κινδύνους για την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, οι οποίες παρατηρούνται και στις πλείστες έρευνες που ακολουθούν πειραματικούς σχεδιασμούς, ο ερευνητής, πριν και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας μερίμνησε να απαντήσει σε όλες τις απειλές έναντι της εγκυρότητας της έρευνας.

Τέλος, ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι ο χρονικός περιορισμός για την υλοποίησή της. Σύμφωνα με την έρευνα, για να έχει επίδραση κάποιο πρόγραμμα που αναπτύσσεται στα σχολεία, θα πρέπει να υπάρχει συνεχής ενασχόληση με αυτό για περίοδο τουλάχιστον τριών χρόνων (Sammons, 2006 · Teddlie & Reynolds, 2000). Από την άλλη, στην Κύπρο, υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν ότι είναι δυνατό να εντοπιστούν διαφορές, ακόμα και με τη συμμετοχή κάποιου σχολείου σε ένα πρόγραμμα έστω και για περίοδο ενός έτους (Kyriakides & Pashiardis, 2005). Αυτό, ίσως να είναι απόρροια του γεγονότος ότι στην Κύπρο, λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που υπάρχει, κυριαρχούν συνήθως συνθήκες σταθερότητας στα σχολεία, με αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολα εμφανείς οι τυχόν επιδράσεις παρεμβατικών προγραμμάτων.

Η πρόταση που κατατέθηκε για τη συμμετοχή των σχολείων στο πρόγραμμα, αφορούσε μόνο ένα χρόνο. Με το πέρας της τρίτης φάσης, δηλαδή στις αρχές Σεπτεμβρίου 2008, όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενημερώθηκαν για το βαθμό προόδου των μαθητών τους. Άρα, στο στάδιο αυτό, μετά από την πιο πάνω ενημέρωση, το κάθε σχολείο είχε το δικαίωμα να αποφασίσει αν θα συνεχίσει να συμμετέχει στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, τα σχολεία που αποφάσισαν να συμμετέχουν είχαν τη δυνατότητα είτε να επιλέξουν να συνεχίσουν να οργανώνουν δραστηριότητες («Σχέδιο Δράσης») με βάση την συγκεκριμένη «Περιοχή Δράσης» ή και να αλλάξουν «Περιοχή Δράσης», ακολουθώντας πάντοτε το πρότυπο της πειραματικής ομάδας στην οποία είχαν αρχικά ενταχθεί. Συνεπώς, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα είναι σχετικά πιο δύσκολο να εντοπιστούν οι επιδράσεις τους είδους της παρέμβασης σε κάθε πειραματική ομάδα, αφού λόγω του περιορισμού του χρόνου, η έρευνα θέτει τον πήχη πιο ψηλά όσον αφορά την δυνατότητα εντοπισμού διαφορών. Παράλληλα, σε περίπτωση εντοπισμού τυχόν διαφορών μεταξύ των πειραματικών ομάδων, λογικά θα αναμένεται οι διαφορές αυτές να έχουν πιο μεγάλη

επίδραση για περίοδο των τριών χρόνων, αν φυσικά η επίδραση της παρέμβασης διαφοροποιείται με γραμμικό τρόπο.

Δημητρίου Δημήτρης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος εξετάζει το βαθμό στον οποίο η κάθε πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου σημείωσαν βελτίωση σε επίπεδο σχολικής αποτελεσματικότητας. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα αυτής της πειραματικής έρευνας. Το μέρος αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή συγκριτικής αξιολόγησης των παρεμβατικών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας αυτής. Αντίθετα, το δεύτερο μέρος αφορά στη δυνατότητα εύρεσης τρόπων βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της κάθε παρέμβασης και άρα μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο διαμορφωτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο μέρος, γίνεται συστηματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, ώστε να δοθούν απαντήσεις σε μια σειρά ερωτημάτων που αναφορικά με τη διαδικασία υλοποίησης των παρεμβατικών προγραμμάτων, τις δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν τα σχολεία, τους τρόπους που χρησιμοποίησαν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες αυτές, καθώς και τις δυνατότητες που υπάρχουν ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του κάθε προγράμματος. Παρόλο που το μέρος αυτό δε συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς της έρευνας, επιτρέπει στον αναγνώστη να κρίνει το βαθμό στον οποίο ο ερευνητής λειτούργησε έτσι ώστε να σεβαστεί τις θεωρητικές παραδοχές της κάθε παρέμβασης και να μπορέσει τελικά να μετρήσει την προσφορά της κάθε μιας σε επίπεδο μάθησης.

Αξιολόγηση της επίδρασης που είχε η υλοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού στα μαθησιακά αποτελέσματα

Στο μέρος αυτό, αρχικά γίνεται συνοπτική αναφορά στα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής που μας επιτρέπει να παρουσιάσουμε τις κατανομές της κάθε μεταβλητής της έρευνας (ερμηνευτικών και εξαρτημένης). Με τον τρόπο αυτό, φαίνεται και η στατιστική δύναμη (statistical power) των δεδομένων, που επιτρέπει και τη διενέργεια περαιτέρω αναλύσεων για τον εντοπισμό σχέσεων αιτίας - αιτιατού. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι αναλύσεις που διενεργήθηκαν στα ποσοτικά δεδομένα και οι οποίες επιτρέπουν τον εντοπισμό της επίδρασης καθεμιάς παρέμβασης, καθώς και τις μεταβλητές που ερμηνεύουν τις διαφορές μεταξύ των επιδράσεων.

Στον πίνακα 2 αναφέρονται οι παράγοντες που εντοπίστηκαν σχετικά με τις θεωρητικές παραδοχές και τα μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης, καθώς και οι παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι του ΔΜΕΑ. Ο τρόπος με τον ποίο εντοπίστηκαν οι παράγοντες περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο της διατριβής. Οι πίνακες των δύο ξεχωριστών παραγοντικών αναλύσεων που διενεργήθηκαν παρατίθενται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ, όπου φαίνονται και οι δηλώσεις που φορτίζουν τον κάθε παράγοντα.

Πίνακας 2:

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, λοξότητα και κύρτωση των ερμηνευτικών μεταβλητών

Ερμηνευτικές μεταβλητές	Μ.Ο.	Τ.Α.	Λοξότητα	Κύρτωση
Θεωρητικές παραδοχές και μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης *				
Δέσμευση για τη συγκέντρωση δεδομένων	5.37	1.03	-0.08	0.29
Οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν να μαθαίνουν	4.73	1.10	0.25	0.32
Οι αυθεντικές αλλαγές ξεκινούν πρωτίστως από τον ίδιο τον οργανισμό	3.91	1.81	0.05	0.06
Γενικός παράγοντας που περιλαμβάνει τα μεθοδολογικά διλήμματα	3.50	1.14	0.09	-0.04
Παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι του ΔΜΕΑ *				
Η ύπαρξη συνέχειας και ευελιξίας στην λειτουργία των παραγόντων του επιπέδου του σχολείου (δηλαδή υποστήριξη της διάστασης του σταδίου)	4.98	1.20	0.05	0.21
Η αξιοποίηση της υφιστάμενης θεωρητικής βάσης στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας για την ανάπτυξη στρατηγικών και ενεργειών για τη σχολική βελτίωση	4.34	1.69	-0.14	0.32
Το γεγονός ότι η μάθηση αποτελεί τον απώτερο στόχο της κάθε προσπάθειας για σχολική	4.22	1.92	0.04	0.24

βελτίωση.

Η αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων για την ανάπτυξη και αξιολόγηση στρατηγικών και ενεργειών για τη σχολική βελτίωση

4.05 1.72 0.06 -0.28

Το γεγονός ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματική διδασκαλία

4.04 1.22 -0.03 0.26

Η υποστήριξη της παρουσίας μη γραμμικών σχέσεων μεταξύ της διάστασης της εστίασης και των παραγόντων του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

3.94 1.68 -0.12 -0.19

Η χρησιμοποίηση της διαφοροποίησης ως διάσταση για τη μέτρηση των παραγόντων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου.

3.89 1.83 -0.26 -0.24

Σχολικό κλίμα *

Αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό (openness and trust)

4.21 1.82 -0.24 0.28

Προσήλωση στη μάθηση και στην εκπαιδευτική επιτυχία (achievement press)

3.52 1.62 -0.32 0.27

* Σε ισοδιαστημική κλίμακα από 1-7 (1=διαφωνώ απόλυτα, 7=συμφωνώ απόλυτα)

Ερμηνευτικές μεταβλητές	M.O.	T.A.	Correlation coefficients		
			r	n	p
Επιδόσεις					
Αρχική ικανότητα στο μάθημα των μαθηματικών	-0.18	1.02	0.75	1027	.001
Τελική μέτρηση επίδοσης στο μάθημα των μαθηματικών	0.09	1.01			

Παρατηρώντας την ανάλυση που αφορούσε στις θεωρητικές παραδοχές και μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης, μπορούμε να δούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε γενικές γραμμές αποδέχονται και υποστηρίζουν τον πρώτο παράγοντα που δημιουργήθηκε. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τάσσονται υπέρ της

συγκέντρωσης δεδομένων για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Σχετικά θετική στάση φαίνονται να παρουσιάζουν, επίσης, και για τον παράγοντα σχετικά με το ότι οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν να μαθαίνουν. Στους δύο πιο πάνω παράγοντες παρατηρούνται, επίσης, σχετικά μικρές Τ.Α., γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχει γενική ομοφωνία στον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για τους δύο αυτούς παράγοντες.

Από την άλλη, μελετώντας τις τοποθετήσεις τους έναντι των άλλων δύο παραγόντων, φαίνεται ότι οι Μ.Ο. κυμαίνονται στη μέση τιμή της κλίμακας, δηλαδή το 4. Οι τιμές των Μ.Ο. υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε γενικές γραμμές ούτε απορρίπτουν, αλλά ούτε και υποστηρίζουν ένθερμα τους παράγοντες αυτούς. Από την άλλη, οι μεγάλες Τ.Α. που παρατηρούνται φανερώνουν ότι στο δείγμα μας υπήρχαν άτομα που διαφωνούν με αυτούς τους παράγοντες. Για παράδειγμα, αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα, με Μ.Ο. το 3,91 και με Τ.Α. 1,81 σε κλίμακα από το 1-7, συνεπάγεται ότι ένα μεγάλο μέρος του δείγματος τάχθηκε αρνητικά έναντι του παράγοντα που υποστηρίζει ότι οι αυθεντικές αλλαγές ξεκινούν πρωτίστως από τον ίδιο τον οργανισμό. Ο πιο πάνω παράγοντας αποτελεί μια βασική θεωρητική παραδοχή της αυτοαξιολόγησης πάνω στην οποία ουσιαστικά επενδύει την επιτυχία της η όλη προσπάθεια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, αν οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου δεν πιστεύουν ότι το σχολείο από μόνο του μπορεί να βελτιωθεί με εκ των έσω ενέργειες, αυτό ουσιαστικά τους προδιαθέτει αρνητικά έναντι της ιδέας της αυτοαξιολόγησης.

Παρατηρώντας τώρα την ανάλυση που αφορούσε στους παράγοντες που προέκυψαν από τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι του ΔΜΕΑ, εντοπίζονται σχετικά μεγάλες Τ.Α.. Ειδικότερα, οι τυπικές αποκλίσεις κυμαίνονται μεταξύ του 1,2 – 1,92 σε κλίμακα από το 1-7, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν υπήρχε μεγάλη ομοφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται έναντι των διαφόρων παραγόντων. Παράλληλα, παρατηρώντας τους Μ.Ο. των επτά παραγόντων σε συνδυασμό με το πιο πάνω σχόλιο για τις μεγάλες Τ.Α., μπορούμε να πούμε ότι σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δεν ήταν ούτε θετικοί, αλλά ούτε και αρνητικοί έναντι του ΔΜΕΑ, αφού όλοι σχεδόν οι Μ.Ο. των δηλώσεων κυμαίνονται γύρω στη μέση τιμή. Ειδικότερα, οι Μ.Ο. των έξι από τους επτά παράγοντες κυμαίνονται μεταξύ από 3,89 – 4,34 σε κλίμακα από το 1-7. Ο μόνος παράγοντας στον οποίο μπορεί κάποιος να υποστηρίξει ότι γενικά υπήρχε θετική στάση των εκπαιδευτικών ήταν ο παράγοντας που αφορούσε στην ύπαρξη συνέχειας και ευελιξίας στην λειτουργία των παραγόντων του επιπέδου του σχολείου (δηλαδή υποστήριξη της διάστασης του σταδίου) (Μ.Ο.= 4,98 , Τ.Α.=1,20).

Σχολιάζοντας τα δεδομένα που αφορούν στο σχολικό κλίμα, μπορούμε να πούμε ότι εντοπίστηκαν δύο ξεχωριστές τάσεις – κατηγορίες σχολικού κλίματος: το κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό και το κλίμα που εστιάζεται στη μάθηση και στην εκπαιδευτική επιτυχία. Συγκρίνοντας τους Μ.Ο. μπορούμε να πούμε ότι στα σχολεία του δείγματος φαίνεται να υπάρχει τάση προς την εγκαθίδρυση κλίματος επικοινωνίας, αποδοχής και εμπιστοσύνης (Μ.Ο. 4,21) έναντι του κλίματος που εστιάζεται στη μάθηση και στην εκπαιδευτική επιτυχία (Μ.Ο. 3,52). Από την άλλη, η ύπαρξη μεγάλων Τ.Α. που παρατηρήθηκαν, υπονοεί ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των μελών του δείγματος για το σχολικό κλίμα, πράγμα που επιτρέπει τη δυνατότητα εντοπισμού τυχόν επιδράσεων που ασκούν οι δύο παράγοντες του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα.

Σχολιάζοντας τις τιμές της λοξότητας και της κύρτωσης για τα πιο πάνω δεδομένα, φαίνεται ότι τα δεδομένα μας ακολουθούν κατανομές που τείνουν στην κανονική, εφόσον οι τιμές της λοξότητας και της κύρτωσης τείνουν στο 0. Ειδικότερα, οι πλείστες τιμές λοξότητας και κύρτωσης είναι μεταξύ του -10 και του 10 , ενώ καμία τιμή δεν υπερβαίνει το 35 . Η τάση προς την κανονικότητα που παρατηρήθηκε, υπονοεί ότι το δείγμα της έρευνας ήταν ένα τυπικό δείγμα σχολείων που δεν ήταν ούτε θετικά, αλλά ούτε και αρνητικά προκατειλημμένοι έναντι των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και που περιέχονται στον Πίνακα 2.

Τέλος, όσον αφορά στην ερμηνευτική μεταβλητή της έρευνας, δηλαδή στην πρόοδο των επιδόσεων των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών, μπορούμε να πούμε ότι τα δοκίμια που χρησιμοποιήθηκαν είχαν καλή προβλεπτική εγκυρότητα. Από τη διαφορά της αρχικής με την τελική μέτρηση, φαίνεται ότι οι μαθητές του δείγματος βελτιώθηκαν κατά 0.27 logits.

Οι πιο πάνω αναλύσεις επιβεβαιώνουν τη στατιστική δύναμη των δεδομένων που επιτρέπει τη διεξαγωγή περαιτέρω αναλύσεων για τον έλεγχο της επίδρασης της κάθε παρέμβασης, καθώς και την αναζήτηση μεταβλητών που ερμηνεύουν διαφορές μεταξύ των ομάδων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση των πολυεπίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης και συγκεκριμένα με το στατιστικό πακέτο MLwiN (Rasbash κ.ά., 1995). Σκοπός της ανάλυσης ήταν η μέτρηση της επίδρασης της κάθε παρέμβασης στις επιδόσεις των μαθητών. Παράλληλα, με την ανάλυση, επιχειρήθηκε και ο εντοπισμός του βαθμού στον οποίο υπήρχαν άλλες μεταβλητές που ερμηνεύουν τη διακύμανση στα αποτελέσματα των μαθητών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά την ανάλυση ακολουθήθηκε μια «πιο αυστηρή» προσέγγιση. Ειδικότερα, κατά τη διεξαγωγή πολυεπίπεδων αναλύσεων, λόγω

ακριβώς της ιεραρχικής δομής των δεδομένων, προστίθενται μεταβλητές στα διάφορα επίπεδα που δύνανται να ερμηνεύουν τις διαφορές που παρατηρούνται στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής (τη μαθηματική επίδοση στην περίπτωση της παρούσας έρευνας). Στην προκειμένη περίπτωση, στις αναλύσεις, οι μεταβλητές που αφορούσαν ακριβώς στις παρεμβάσεις προστέθηκαν τελευταίες στα μοντέλα, δηλαδή μετά που προστέθηκαν οι μεταβλητές που αφορούσαν στο επίπεδο του μαθητή, της τάξης και του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται στατιστικά πιο δύσκολη η απόδοση ερμηνείας στις διάφορες παρεμβάσεις, αφού τυχόν συσχέτιση των παρεμβάσεων με συγκεκριμένη ερμηνευτική μεταβλητή δεν συνυπολογίζεται στην επίδραση που ασκεί η παρέμβαση. Έτσι, στο τελευταίο μοντέλο κάθε ανάλυσης εντοπίζονται οι τυχόν συσχετίσεις που αφορούν αποκλειστικά στην παρέμβαση στην επίδοση των μαθητών.

Για τον έλεγχο της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων, η ίδια διαδικασία ανάλυσης που ακολουθήθηκε για όλο το δείγμα, ακολουθήθηκε και ξεχωριστά για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών της 4^{ης} και της 5^{ης} τάξης. Το γεγονός ότι οι τρεις διαφορετικές αναλύσεις που έγιναν είναι παρόμοιες, ενισχύει την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Οι ξεχωριστές αναλύσεις που διενεργήθηκαν για την κάθε τάξη παρουσιάζονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ και σχολιάζονται συνοπτικά μετά το πέρας της ανάλυσης του συνόλου των μαθητών των δύο τάξεων. Τα πιο κάτω σχόλια αφορούν στην ανάλυση που έγινε στο σύνολο των μαθητών και για τις δύο τάξεις.

Το πρώτο βήμα στην ανάλυση ήταν ο προσδιορισμός των επιπέδων τα οποία έπρεπε να ληφθούν υπόψη προκειμένου να αντικατοπτρίζουν την ιεραρχική δομή των δεδομένων. Δημιουργήθηκαν κενά μοντέλα (empty models) με όλους του δυνατούς συνδυασμούς των επιπέδων της ανάλυσης (μαθητές, τάξεις και σχολεία) και έγινε σύγκριση των likelihood statistics του κάθε μοντέλου (Snijders & Bosker, 1999). Φάνηκε ότι το κενό μοντέλο που περιελάμβανε τα επίπεδα των μαθητών, τάξεων και σχολείων, αποτελούσε την καλύτερη λύση. Φάνηκε επίσης ότι 67.3% της κατανομής εδραζόταν στο επίπεδο του μαθητή, 18.5% στο επίπεδο της τάξης και 14.2% στο επίπεδο του σχολείου. Συνεπώς, στη συνέχεια, προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο οι ερμηνευτικές μεταβλητές, αρχίζοντας από το επίπεδο του μαθητή. Οι ερμηνευτικές μεταβλητές μετατράπηκαν σε σταθμισμένες (Z-scores με μέσο όρο=0 και τυπική απόκλιση=1). Οι κατηγορικές μεταβλητές μετατράπηκαν σε ψευδομεταβλητές. Συνεπώς, κάθε παρέμβαση έδειχνε το βαθμό στον οποίο η εξαρτημένη μεταβλητή αυξανόταν (ή μειωνόταν σε περίπτωση ένδειξης αρνητικού πρόσημου) με κάθε πρόσθετη απόκλιση στις ανεξάρτητες μεταβλητές (Snijders & Bosker, 1999). Τα μοντέλα που παρουσιάζονται στον **Πίνακα 3**

υπολογίστηκαν χωρίς τις μεταβλητές που δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στο επίπεδο του .05.

Πίνακας 3:

Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά (Μαθητές εντός τάξεων, εντός σχολείων)

Παράγοντες	Μηδενικό	1 ^ο	2 ^ο	3 ^ο
	μοντέλο	μοντέλο	μοντέλο	μοντέλο
Σταθερό μέρος (Intercept)	0.90 (.13)	0.72 (.12)	0.64 (.13)	0.41 (.13)
Επίπεδο μαθητή				
<u>Συγκείμενο</u>				
Αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.28 (.08)	0.27 (.07)	0.27 (.07)
Τάξη δημοτικού – ηλικία (0=Δ', 1=Ε' τάξη)		0.11 (.03)	0.11 (.03)	0.10 (.03)
Φύλο (0=Κορίτσια, 1=Αγόρια)		0.05 (.02)	0.05 (.02)	0.05 (.02)
ΚΟΕ		0.12 (.05)	0.11 (.05)	0.11 (.05)
Επίπεδο τάξης				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση επίδοση στα μαθηματικά		0.12 (.05)	0.11 (.04)	0.12 (.04)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό μαθητών Ε' τάξης		0.08 (.02)	0.08 (.02)	0.09 (.02)
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Επίπεδο σχολείου				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση επίδοση στα μαθηματικά		0.09 (.04)	0.09 (.03)	0.09 (.03)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό μαθητών Ε' τάξης		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι:</u>				
Θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας*			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας ΔΜΕΑ**			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Σχολικό κλίμα</u>				
Α) Αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Β) Πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία			0.08 (.03)	0.08 (.03)
<u>Προσέγγιση αυτοαξιολόγησης</u>				
Ομάδα ελέγχου				-.12 (.03)
Πρότυπο ΕΒΑ (2 ^η ομάδα)				Μ.Σ.Σ.
Πρότυπο ΕΕΑ (3 ^η ομάδα)				.14 (.04)
Κατανομή αποκλίσεων				
Σχολείο	14.2%	10.7%	9.2%	7.1%
Τάξη	17.5%	14.6%	12.7%	11.0%
Μαθητής	68.3%	49.0%	48.0%	47.1%
Ερμηνευμένο		25.7%	30.1%	34.8%

Έλεγχος σημαντικότητας

X ² (likelihood statistics)	1113.4	697.3	662.1	602.1
Μείωση		416.1	35.2	60.0
Βαθμοί ελευθερίας		7	1	2
p-value		.001	.001	.001

* χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι τρεις παράγοντες που αφορούσαν στις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: (α) οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν να βελτιώνονται, (β) δέσμευση για τη συγκέντρωση δεδομένων, και (γ) οι αυθεντικές αλλαγές είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και δράσεων των μελών του οργανισμού και ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση εξασφαλίζεται το αίσθημα της ιδιοκτησίας

** Τα αποτελέσματα των επτά παραγόντων που αφορούσαν στις θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ προστέθηκαν στο μοντέλο, αλλά κανένα από αυτά δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση το επίπεδο του .05.

M.S.S. = Μη Στατιστικά Σημαντική επίδραση στο επίπεδο του .05.

Στο 1^ο μοντέλο, οι μεταβλητές του συγκεκριμένου σε κάθε επίπεδο, προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο. Οι ακόλουθες παρατηρήσεις προκύπτουν από τα στοιχεία της τρίτης στήλης του Πίνακα 3. Αρχικά, το 1^ο μοντέλο ερμήνευσε 22.7% τη όλης διασποράς, η περισσότερη από την οποία εδραζόταν στο επίπεδο του μαθητή. Ο έλεγχος με το στατιστικό κριτήριο X² έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κενού και του 1^{ου} μοντέλου (p<.001). Δεύτερο, οι επιδράσεις όλων των μεταβλητών που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά που καθορίζουν το συγκεκριμένο (δηλ. ΚΟΕ, προηγούμενη γνώση, φύλο) ήταν σημαντικές. Εντούτοις, η μεταβλητή προγενέστερη γνώση στα μαθηματικά είχε τη σημαντικότερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επίσης, η μεταβλητή αυτή ήταν η μόνη μεταβλητή που είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, όταν γινόταν αναγωγή της (aggregated) είτε στο επίπεδο της τάξης ή του σχολείου.

Για τη δημιουργία του 2^{ου} μοντέλου, προστέθηκαν στο 1^ο μοντέλο οι ερμηνευτικές μεταβλητές που αφορούν στο κλίμα των σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνα και στις στάσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και για το ΔΜΕΑ. Καμία από τις μεταβλητές που σχετίζονταν με τις στάσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και για το ΔΜΕΑ δε φάνηκε να σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών. Όσον αφορά στην επίδραση του κλίματος του σχολείου, μόνο ο παράγοντας που αφορούσε στην «πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία» προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές φάνηκε να επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τον έλεγχο των μεθοδολογικών προβλημάτων που προκύπτουν λόγω πολυσυγγραμμικότητας (multicollinearity), ελέγχθηκε το κατά πόσο η κάθε μεταβλητή θα μπορούσε να έχει επίδραση, εάν ήταν η μόνη μεταβλητή που προστίθετο στο 1^ο μοντέλο.

Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης ήταν τα ίδια με αυτά που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, συνεπώς η μεταβλητή «πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία» ήταν η μόνη μεταβλητή που επηρέαζε τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο έλεγχος με το στατιστικό κριτήριο X^2 έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του 1^{ου} και του 2^{ου} μοντέλου ($p < .001$) όμως, μόνο 2% της όλης κατανομής ερμηνεύθηκε με την προσθήκη των μεταβλητών που αφορούσαν στο επίπεδο του σχολείου.

Στο 3^ο μοντέλο μετρήθηκε η επίδραση των τριών παρεμβάσεων για τη σχολική βελτίωση, με την προσθήκη των τριών ψευδομεταβλητών (που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο) στο 2^ο μοντέλο. Συνεπώς, έχοντας ως σημείο αναφοράς την 1^η πειραματική ομάδα, φάνηκε ότι η 1^η και η 2^η ομάδα είχαν παρόμοια αποτελέσματα και καλύτερα από την ομάδα ελέγχου. Μπορούμε επίσης να παρατηρήσουμε, ότι η 3^η πειραματική ομάδα είχε τα καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών. Τέλος, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο έλεγχος με το στατιστικό κριτήριο X^2 έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του 2^{ου} και του 3^{ου} μοντέλου ($p < .001$), πράγμα που καταδεικνύει ότι οι τρεις πειραματικές ομάδες είχαν καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου καθώς και ότι η επίδραση της κάθε προσέγγισης στις επιδόσεις των μαθητών ήταν διαφορετική.

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε να εντοπιστεί η ύπαρξη κάποιας μεταβλητής που πιθανόν να ερμηνεύει το γεγονός ότι οι τρεις προσεγγίσεις για τη σχολική βελτίωση είχαν διαφορετική μεταξύ τους επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως φάνηκε και από το 3^ο μοντέλο. Για το σκοπό αυτό, διενεργήθηκε πολυεπίπεδη ανάλυση των επιδόσεων όλων των μαθητών στα μαθηματικά εκτός των μαθητών που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον **Πίνακα 4**.

Πίνακας 4:

Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων

Παράγοντες	Μηδενικό μοντέλο	1^ο μοντέλο	2^ο μοντέλο	3^ο μοντέλο
Σταθερό μέρος (Intercept)	0.87 (.13)	0.72 (.12)	0.64 (.13)	0.41 (.13)
Επίπεδο μαθητή				
<u>Συγκείμενο</u>				
Αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.28 (.08)	0.28 (.07)	0.28 (.07)
Τάξη δημοτικού – ηλικία (0=Δ', 1=E' τάξη)		0.06 (.03)	0.06 (.02)	0.06 (.02)
Φύλο (0=Κορίτσια, 1=Αγόρια)		0.10 (.03)	0.10 (.03)	0.10 (.03)
ΚΟΕ		0.13 (.04)	0.12 (.04)	0.12 (.04)
Επίπεδο τάξης				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.11 (.05)	0.12 (.04)	0.12 (.04)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό μαθητών Ε' τάξης		0.07 (.02)	0.07 (.02)	0.07 (.02)
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Επίπεδο σχολείου				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.09 (.04)	0.10 (.03)	0.10 (.03)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό μαθητών Ε' τάξης		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι:</u>				
Θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας*			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας ΔΜΕΑ**			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Σχολικό κλίμα</u>				
Αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία			0.09 (.04)	0.09 (.03)
<u>Προσέγγιση αυτοαξιολόγησης</u>				
Πρότυπο ΕΒΑ (2 ^η ομάδα)			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Πρότυπο ΕΕΑ (3 ^η ομάδα)			0.15 (.05)	0.14 (.04)
<u>Περιοχή δράσης</u>				
Πολιτική για το μαθησιακό περιβάλλον				Μ.Σ.Σ.
Καμία σύνδεση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ				-0.09 (.03)
Βαθμός προσπάθειας για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας				Μ.Σ.Σ.
Κατανομή αποκλίσεων				
Σχολείο	13.4%	11.0%	9.5%	8.2%
Τάξη	16.8%	15.5%	13.5%	12.7%
Μαθητής	69.8%	49.1%	48.2%	48.0%

Ερμηνευμένο		24.4%	28.8%	31.1%
Έλεγχος σημαντικότητας				
X ² (likelihood statistics)	1023.4	727.3	690.3	670.1
Μείωση		296.1	37.0	20.2
Βαθμοί ελευθερίας		7	2	1
p-value		.001	.001	.001

Σημείωση: Οι υποσημειώσεις όπως και στον Πίνακα 3

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης που αναγράφονται στον Πίνακα 3 και 4, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι ίδιες μεταβλητές που επηρέαζαν τις επιδόσεις των μαθητών για όλο το δείγμα, επηρέαζαν επίσης τις επιδόσεις των μαθητών στις τρεις πειραματικές ομάδες. Επίσης, τα μεγέθη των επιδράσεων (effect sizes) που προέκυψαν από τις δύο αναλύσεις φάνηκε να είναι παρόμοια. Επιπρόσθετα, το 2^ο μοντέλο έδειξε ότι η τρίτη προσέγγιση είχε μεγαλύτερη επίδραση παρά οι άλλες δύο προσεγγίσεις. Παρόμοια, το 3^ο μοντέλο έδειξε ότι η επίδραση της 3^{ης} προσέγγισης παρέμενε μεγαλύτερη συγκρινόμενη με τις δύο άλλες προσεγγίσεις, ακόμα και όταν λαμβάνονταν υπόψη άλλες ερμηνευτικές μεταβλητές που σχετιζόνταν με την υλοποίηση του σχεδίου δράσης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας στις τρεις πειραματικές ομάδες. Είναι, τέλος, σημαντικό να αναφερθεί ότι τα σχολεία που είχαν την μικρότερη επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών ήταν τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας των οποίων το σχέδιο δράσης για της βελτίωση της σχολικής μονάδας δεν σχετιζόταν με οποιονδήποτε παράγοντα του ΔΜΕΑ. Από την άλλη, φάνηκε ότι τα σχολεία που ανέπτυξαν δράσεις για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, που αφορούσαν στις πτυχές της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία, είχαν παρόμοιες επιδόσεις με τα σχολεία που επιχειρήσαν να βελτιώσουν το μαθησιακό περιβάλλον (learning environment).

Όπως προαναφέρθηκε, η ξεχωριστή ανάλυση που διενεργήθηκε για τις δύο τάξεις ήταν παρόμοια με την ανάλυση για το σύνολο των μαθητών και των δύο τάξεων. Συγκεκριμένα, συγκρίνοντας τους πίνακες 8Δ και 10Ε που βρίσκονται στο Παράρτημα με τον Πίνακα 3 μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι ερμηνευτικές μεταβλητές που προστέθηκαν στις τρεις αναλύσεις για τη δημιουργία των διαφόρων μοντέλων, συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο και στις τρεις αναλύσεις. Οι μεταβλητές που φάνηκε να έχουν επίδραση στο σύνολο των μαθητών των δύο τάξεων, επιδρούσαν με παρόμοιο τρόπο και για τις ξεχωριστές αναλύσεις κατά τάξη. Παράλληλα, οι μεταβλητές που στο σύνολο των μαθητών φάνηκε να μην έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στο επίπεδο του .05 συμπεριφέρονταν με τον ίδιο τρόπο και για τις ξεχωριστές αναλύσεις κατά τάξη. Συνοπτικά, παρατηρείται ότι οι τρεις αναλύσεις παρουσιάζουν μεταξύ τους συνέπεια, με τη διαφορά ότι το μέγεθος της επίδρασης (effect size) κάθε μεταβλητής είναι διαφορετικό.

Κάτι που επιβεβαιώνει τη λογικότητα των αναλύσεων είναι και το γεγονός ότι στην ανάλυση των δύο τάξεων παρατηρείται μεγαλύτερο ερμηνευόμενο ποσοστό. Παρόμοια, συγκρίνοντας την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων που παρουσιάζεται στον Πίνακα 4 με τις αντίστοιχες αναλύσεις κατά τάξη που παρουσιάζονται στους Πίνακες 9Δ και 11Ε αντίστοιχα, παρατηρούμε ότι και πάλι παρουσιάζονται παρόμοια αποτελέσματα.

Η υλοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού στις τρεις πειραματικές ομάδες, όπως προκύπτει από τα ποιοτικά δεδομένα

Αρχικά, παρατίθενται ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο υλοποιήθηκε ο πειραματικός σχεδιασμός στις τρεις πειραματικές ομάδες. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι δυσκολίες και τα προβλήματα που εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή του πειραματικού σχεδιασμού στην κάθε ομάδα. Στο τέλος, γίνεται αντιπαραβολική σύγκριση των προβλημάτων που εντοπίστηκαν και στις τρεις ομάδες.

Γενική εικόνα που εξέπεμπαν οι τρεις πειραματικές ομάδες προς τον ερευνητή καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας σε σχέση με τις στάσεις τους έναντι της αυτοαξιολόγησης

Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν δείχνουν ότι όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα επιδίωκαν πραγματικά να βελτιωθούν. Όπως προαναφέρθηκε, το δείγμα των σχολείων που συμμετείχαν, ήταν σχολεία που είτε ζήτησαν, είτε αποδέχθηκαν την πρόσκληση να συμμετέχουν σε μια έρευνα για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Όλα τα σχολεία έδειχναν να αποδίδουν μεγάλη σημασία στο ρόλο της αυτοαξιολόγησης, τόσο για τη βελτίωση της σχολικής τους μονάδας, όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ήταν ενήμεροι για θέματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είτε από τις σπουδές τους (προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές), είτε από άλλη μορφή επιμόρφωσης που έτυχαν (π.χ. επιμόρφωση διευθυντών). Από την άλλη, θα πρέπει να τονιστεί ότι σε κανένα από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα δεν εφαρμοζόταν οποιασδήποτε μορφής μηχανισμός αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά την προηγούμενη χρονιά της έρευνας και κανένας εκπαιδευτικός από οποιοδήποτε σχολείο του δείγματος δεν είχε εμπειρία από συμμετοχή σε οποιασδήποτε μορφής συστηματικής αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Αν και η μέχρι την υλοποίηση της έρευνας κατάρτιση και εμπειρία τους όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση ήταν, για ορισμένους μόνο εκπαιδευτικούς, αποκλειστικά

«θεωρητική», εντούτοις η θέληση των πλείστων να χρησιμοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση ήταν αυτό που τους ώθησε στο να συμμετέχουν στην έρευνα. Πιο κάτω παρατίθενται ποιοτικά δεδομένα κατά πειραματική ομάδα που σχετίζονται με τους τρόπους υλοποίησης της κάθε προσέγγισης, καθώς και τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν.

1^η πειραματική ομάδα:

Σε τρία από τα τέσσερα σχολεία της 1^{ης} πειραματικής ομάδας, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δέχθηκαν με ενθουσιασμό την ερευνητική ομάδα. Εξέφρασαν μάλιστα θετικά σχόλια για το ερευνητικό πρόγραμμα που επρόκειτο να ακολουθήσει καθώς και κατέθεσαν την αισιοδοξία τους για τα αποτελέσματα του προγράμματος τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές. Να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί των τριών σχολείων δεν εξέφρασαν οποιεσδήποτε επιφυλάξεις για το πρόγραμμα, παρά μόνο σε ένα από τα σχολεία της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (A4). Ειδικότερα, σε αυτό το σχολείο, συγκεκριμένη μερίδα εκπαιδευτικών ζητούσαν να μάθουν περισσότερες πληροφορίες για την εμπλοκή των γονιών στο πρόγραμμα και το ενδεχόμενο να μπορούν οι γονείς να «ελέγχουν» τους εκπαιδευτικούς μέσω της προόδου των μαθητών τους. Παράλληλα, ζήτησαν να μάθουν για τον ενδεχόμενο φόρτο εργασίας που απαιτούσε το πρόγραμμα και ανέφεραν ότι η αυθεντική εμπλοκή τους στο πρόγραμμα θα εξαρτιόταν κατά πολύ από το φόρτο εργασίας που θα επωμίζονταν για την υλοποίησή του. Ακόμα, κατέθεσαν και αρκετά άλλα παράπονα για την πλειάδα των διαφόρων προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία, για τα οποία κανένας δεν εξασφαλίζει ότι τελικά βοηθούν τους ίδιους ή τους μαθητές.

Παράλληλα, πρέπει να αναφερθεί ότι στα τρία από τα τέσσερα σχολεία (A1, A2 και A3), ακόμα και πριν την έναρξη του προγράμματος, οι διευθύνσεις και το προσωπικό των σχολείων είχαν συζητήσει σε συνεδριάσεις προσωπικού για τις ανάγκες βελτίωσης της σχολικής τους μονάδας και σε ένα μεγάλο βαθμό υπήρχε ομοφωνία μεταξύ των συναδέλφων σχετικά με τις ανάγκες βελτίωσης των σχολείων αυτών. Για παράδειγμα, σε συγκεκριμένο σχολείο (A3), όπου παρουσιάζονταν συχνά και έντονα φαινόμενα απειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς, από την πρώτη συνάντηση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς σε συνεδρίαση προσωπικού, σχολίασε ο διευθυντής του σχολείου συνοψίζοντας τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών: «Δεν υπάρχει λόγος να εμπλακούμε σε ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αν αυτό δε θα εστιαστεί στην επίλυση του προβλήματος της πειθαρχίας. Αυτή τη στιγμή το πρόβλημα της απειθαρχίας, όπως συμφωνούν και όλοι οι συνάδελφοί, είναι η προτεραιότητα όλων. Χωρίς την επίλυσή

του νομίζω ότι θα ήταν λάθος να επικεντρωθούμε στην υλοποίηση οποιουδήποτε άλλου στόχου» (sic).

Και στα 4 σχολεία της 1^{ης} πειραματικής ομάδας όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για το πρόγραμμα. Αυτό φάνηκε, τόσο από την αθρόα συμμετοχή των γονιών του συνδέσμου γονέων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, όσο και από τα θετικά σχόλια που εξέφρασαν οι γονείς. Ειδικότερα, από τους συνδέσμους γονέων των σχολείων παρουσιάστηκαν στις συναντήσεις με τον ερευνητή 6 από τα 7 άτομα στο σχολείο A1, 7 από τα 7 άτομα στο σχολείο A2, 5 από τα 7 άτομα στο σχολείο A3 και 4 από τα 5 άτομα στο σχολείο A4. Να σημειωθεί ότι αρκετοί από τους γονείς που παρευρέθηκαν το έπραξαν αυτό παρά τις σημαντικές δυσκολίες που είχαν για να εγκαταλείψουν το χώρο εργασίας τους σε εργάσιμο χρόνο (π.χ. εκπαιδευτικοί δημοτικής και μέσης, πυροσβέστης, υπάλληλος ΣΠΕ). Παράλληλα, ενθουσιασμό επέδειξαν οι μαθητές των σχολείων που θεώρησαν το πρόγραμμα μια μοναδική ευκαιρία για να καταθέσουν απόψεις για τη βελτίωση του σχολείου τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να επιδιώκουν αυτόβουλα την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα αφού αρκετοί από αυτούς επιδίωξαν να διαφοροποιήσουν το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμά τους για να μπορούν να συμμετέχουν στις συναντήσεις των φορέων, ή και ακόμα εκδήλωσαν ενδιαφέρον για να εμπλακούν στο πρόγραμμα ως σύνδεσμοι επικοινωνίας με την ερευνητική ομάδα.

Ακόμα και στο σχολείο που αρχικά παρατηρήθηκαν επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών (A4) φάνηκε να υπάρχει αρκετή συνεργασία των τριών φορέων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που στην αρχική συνάντηση διατύπωσαν τις επιφυλάξεις τους για το πρόγραμμα, κατά τη διάρκεια της δεύτερης συνάντησης ανέφεραν ότι οι προβληματισμοί τους δεν αφορούσαν αυτό καθ' εαυτό το πρόγραμμα, αλλά το γεγονός ότι στα σχολεία γίνονται πολλά άλλα πράγματα παράλληλα με τα μαθήματα που, κατά την άποψή τους, πολλές φορές και δυσκολεύουν το έργο τους και δε συμβάλλουν όσο πρέπει στην πρόοδο των μαθητών. Συνεπώς, όπως είπαν, θα ήθελαν πρώτα να ενημερωθούν για τους στόχους του προγράμματος και στη συνέχεια να αποφασίσουν αν θα ήθελαν να συμμετέχουν.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων A1 και A2, έδειξαν να εργάζονται με ιδιαίτερο ζήλο για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης. Ειδικότερα, και τα δύο αυτά σχολεία σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, είχαν ολοκληρώσει την ανάπτυξη του σχεδίου δράσης τους και είχαν δρομολογήσει ενέργειες – δράσεις για την υλοποίησή του. Όπως φαίνεται και στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε, στο σχολείο A1 είχε αναπτυχθεί ένα αρκετά αναλυτικό σχέδιο δράσης που περιελάμβανε τόσο δράσεις σε διάφορες περιοχές, όσο και καθορισμό δεικτών για την αξιολόγηση της επιτυχίας των δράσεων. Στο

σχολείο αυτό είχε αναπτυχθεί επίσης και χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση των δράσεων καθώς και κατανομή των υπευθυνοτήτων σε όλο το προσωπικό. Το σχολείο A1, δε ζήτησε ουσιαστική βοήθεια από τον ερευνητή, αφού τόσο ο διευθυντής, όσο και ορισμένα μέλη του προσωπικού έτυχε να είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της αυτοαξιολόγησης, καθώς και εργάστηκαν συστηματικά στον τρόπο ανάπτυξης και υλοποίησης του σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Παρόμοια στο σχολείο A2, όλο το προσωπικό εργάστηκε συστηματικά για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης του σχολείου, που όπως σχολίασε και η διευθύντρια του σχολείου, θεώρησαν το πρόγραμμα ως «... μια σημαντική πτυχή του σχολικού τους έργου, που δεν καθορίζεται από τις σταθερές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών» (sic). Στο σχολείο A2, υπήρχε τακτική επικοινωνία της διευθύντριας και του συντονιστή του προγράμματος με τον ερευνητή για την πορεία του προγράμματος. Σε αρκετές περιπτώσεις, τόσο η διευθύντρια, όσο και ο συντονιστής του προγράμματος αιτήθηκαν βοήθεια από τον ερευνητή. Για παράδειγμα, ζητήθηκαν βιβλία, από τα οποία θα μπορούσαν να αντλήσουν υλικό για το μάθημα της συναισθηματικής αγωγής. Ο ερευνητής εισηγήθηκε συγκεκριμένα βιβλία και παρέδωσε σχετικό υλικό που χρησιμοποίησε στο δικό του σχολείο σε αντίστοιχο πρόγραμμα. Επίσης, ζητήθηκαν εισηγήσεις του ερευνητή για εξειδικευμένα άτομα ή οργανωμένους φορείς που θα μπορούσε να καλέσει το σχολείο για να μιλήσουν σε γονείς και εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της δικής τους επιμόρφωσης. Ο ερευνητής έδρασε ως διαμεσολαβητής για να επισκεφθούν το σχολείο συγκεκριμένα άτομα για σκοπούς επιμόρφωσης του προσωπικού. Τέλος, έφερε σε επικοινωνία το συντονιστή του προγράμματος με συνάδελφο, που προεδρεύει συνδέσμου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, από την οποία το σχολείο έλαβε βοηθητικό υλικό για το πρόγραμμά του, καθώς και αρκετές εισηγήσεις για την υλοποίηση του προγράμματος, λόγω της εμπειρίας του συγκεκριμένου συνδέσμου με αντίστοιχα προγράμματα.

Στα άλλα δύο σχολεία της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (A3 και A4), αν και αρχικά οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να αντικρίζουν με θετικό μάτι το πρόγραμμα, εντούτοις στο μεν A3 πολλές από τις προγραμματισμένες δράσεις του σχολείου, για διάφορους λόγους δεν υλοποιήθηκαν, ενώ στο A4, δεν έγιναν ιδιαίτερες προσπάθειες για την υλοποίηση του προγράμματος. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε, οι διάφορες δράσεις που δεν υλοποιήθηκαν στο σχολείο A3, όπως μας ανέφερε και ο διευθυντής του σχολείου «... δεν ήταν λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς» (sic). Συνεχίζοντας στην συνέντευξή του, ο διευθυντής ανέφερε «αν ήταν κάποιος που ήθελε πραγματικά να πετύχει το πρόγραμμα στο σχολείο, αυτός ήταν ο διδασκαλικός σύλλογος στην ολότητά του» (sic). Από την άλλη, στο σχολείο A4, οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά δε δούλεψαν ούτε

για την ανάπτυξη του σχεδίου δράσης, αλλά ούτε και για την υλοποίησή του. Όπως μας σχολίασε με απολογητικό τρόπο ο διευθυντής του σχολείου «οι δάσκαλοι στη πλειοψηφία τους δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την υλοποίηση του προγράμματος. Παρά τις έμμεσες συστάσεις μου, η στάση τους εξακολούθησε να μην είναι τόσο θετική, οπότε αν θεώρησα ότι δεν ήταν σωστό εκ μέρους μου να τους πιέσω περισσότερο. Εξάλλου, τέτοιες προσπάθειες δεν πρέπει να επιβάλλονται από κανένα, αλλά πιστεύω ότι οι ίδιοι θα έπρεπε να τις επιδιώκουν» (sic).

Με το πέρας της έρευνας, τα σχολεία A1, A2 και A3, εκδήλωσαν ενδιαφέρον για να συνεχίσουν και την επόμενη σχολική χρονιά να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Παρά το γεγονός ότι στα σχολεία A1 και A2 μετατέθηκαν οι σύνδεσμοι επικοινωνίας, ενώ στο A3 ο διευθυντής του σχολείου, εντούτοις η στάση των σχολείων έναντι του προγράμματος παρέμεινε θετική. Από την άλλη, το A4, δεν εκδήλωσε αντίστοιχη επιθυμία για να συνεχίσει να συμμετέχει στην έρευνα.

2^η πειραματική ομάδα:

Όπως και στην 1^η πειραματική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δέχθηκαν με ενθουσιασμό την ερευνητική ομάδα. Μάλιστα, και στα τέσσερα σχολεία της 2^{ης} πειραματικής ομάδας, είχαν δρομολογηθεί ενέργειες από μέρους κυρίως της διεύθυνσης του σχολείου για την ανάπτυξη σχεδίου δράσης για την βελτίωση του σχολείου. Οι διευθύνσεις και το προσωπικό των σχολείων αποδέχθηκαν με ενθουσιασμό την πρόσκλησή μας για συμμετοχή στο πρόγραμμα και μάλιστα, όπως αναφέρθηκε και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς, το γεγονός ότι άτομα από το Πανεπιστήμιο Κύπρου θα εμπλέκονταν στο πρόγραμμα, έκανε τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να αντικρίσουν με πιο θετική διάθεση την όλη προσπάθεια. Για παράδειγμα, στο σχολείο B2 και B3, οι διευθυντές των σχολείων είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν είτε σε μεταπτυχιακές σπουδές (B3), είτε στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης των διευθυντών (B2) τον Δρ. Λεωνίδα Κυριακίδη με τον οποίο διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις. Κατά την πρώτη συνάντηση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία αυτά και οι δύο διευθυντές κατέθεσαν εγκωμιαστικά σχόλια για το πρόσωπό του καθώς και τη χαρά τους που το όλο πρόγραμμα θα επόπτευε ο Δρ. Λεωνίδας Κυριακίδης.

Παρόμοια θετική συμπεριφορά έναντι του προγράμματος επέδειξαν και οι γονείς των σχολείων αυτών. Σε δύο από τα 3 σχολεία της ομάδας οι γονείς εκφράστηκαν με πολύ εγκωμιαστικά σχόλια για το γεγονός ότι κλήθηκαν να έχουν λόγο σε θέματα που στοχεύουν στην πρόοδο των παιδιών τους (B1 και B3). Σε ένα από τα σχολεία αυτά, κατά

τη διάρκεια της κοινής συνάντησης εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών, ο πρόεδρος του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου ευχαρίστησε θερμά τη διευθύντρια για την πρωτοβουλία που ανέλαβε το σχολείο για την εμπλοκή στην έρευνα, καθώς επίσης τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την υποχρέωση που ανέλαβαν με την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα (B1).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, φάνηκε ότι και τα τέσσερα σχολεία της 2^{ης} πειραματικής ομάδας επιδίωξαν να αναπτύξουν και να υλοποιήσουν επιτυχώς το σχέδιο δράσης τους. Τα σχολεία B1, B2 και B4, δε ζήτησαν ιδιαίτερη βοήθεια από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ειδικότερα, στο σχολείο B1, λόγω της ιδιαιτερότητας της περιοχής δράσης, η διευθύντρια του σχολείου, σε συνεργασία με τον οικείο επιθεωρητή και τους εκπαιδευτικούς, ανέλαβαν την υλοποίηση του σχεδίου δράσης. Παρόμοια, τα σχολεία B2 και B4, δε ζήτησαν ουσιαστική βοήθεια από τον ερευνητή, αφού τόσο ο διευθυντής, όσο και ορισμένα μέλη του προσωπικού έτυχε να είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της αυτοαξιολόγησης καθώς και εργάστηκαν συστηματικά στον τρόπο ανάπτυξης και υλοποίησης του σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, στο σχολείο B2 αξιοποιήθηκε εκπαιδευτικός του σχολείου με ειδίκευση σε θέματα παραπλήσια της περιοχής δράσης (προεδρεύει συνδέσμου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής), τόσο για να καταθέσει εισηγήσεις για το σχέδιο δράσης του σχολείου, όσο και για να υλοποιήσει το σχέδιο δράσης, καθώς και να αξιολογήσει την επιτυχία του. Τέλος, στο σχολείο B3, παρά το γεγονός ότι τόσο ο διευθυντής, όσο και ορισμένα μέλη του προσωπικού έτυχε να είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της αυτοαξιολόγησης καθώς και γνώριζαν τον τρόπο ανάπτυξης και υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εντούτοις υπήρξε τακτική επικοινωνία του διευθυντή και του συνδέσμου επικοινωνίας με τον ερευνητή, καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Για παράδειγμα, ζητήθηκε από τον ερευνητή βιβλιογραφία, άρθρα και μελέτες για την κατ' οίκον εργασία. Ζητήθηκε ακόμα η βοήθειά του για τον καταρτισμό ερωτηματολογίου προς τους γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, για την καταχώρηση των δεδομένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και την στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Με το πέρας της έρευνας, τα σχολεία B2, B3 και B4, εκδήλωσαν ενδιαφέρον για να συνεχίσουν και την επόμενη σχολική χρονιά να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Από την άλλη, το B1 δεν εκδήλωσε αντίστοιχη επιθυμία για να συνεχίσει να συμμετέχει στην έρευνα.

3^η πειραματική ομάδα:

Και τα τέσσερα σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας αποδέχθηκαν την πρόσκληση για την εμπλοκή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα. Δεν εκδήλωσαν καθόλου αντιδράσεις για το πρόγραμμα. Αυτό πιθανόν να οφειλόταν στο γεγονός ότι στη δική τους πειραματική ομάδα δε θα υπήρχε οποιαδήποτε ουσιαστική εμπλοκή των γονιών. Για την ακρίβεια, αναμένονταν αντιδράσεις από μέρους των εκπαιδευτικών σε αυτή την πειραματική ομάδα για τυχόν δυσκολίες κατανόησης της φιλοσοφίας του ΔΜΕΑ ή και του τρόπου σύνδεσής του με πρακτικές που συμβάλλουν στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, όπως ανέφεραν και οι διευθυντές τους, θεώρησαν αρκετά σημαντικό το να εμπλακούν σε μια τέτοια προσπάθεια (Γ1, Γ2 και Γ4). Χαρακτηριστικά, σε ένα από τα σχολεία, όταν ζητήθηκε να αναφερθεί κάποιος εκπαιδευτικός που να αναλάβει το ρόλο του συνδέσμου με την ερευνητική ομάδα, εκδήλωσαν προθυμία σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας μάλιστα ότι ο σύνδεσμος επικοινωνίας ήταν ίσως ο μοναδικός εκπαιδευτικός στο σχολείο που θα επωμιζόταν περισσότερο φόρτο εργασίας (Γ4).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, και τα 4 σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας έδειξαν να εργάζονται για την ανάπτυξη και υλοποίηση του σχεδίου δράσης του σχολείου. Για τα σχολεία Γ1 και Γ2, δεν υπήρξαν ιδιαίτερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή. Χρειάστηκαν μόνο τη βοήθεια του ερευνητή στην ανάλυση των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης που επηρεάζουν, σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι πιο πάνω παράγοντες αποτέλεσαν του άξονες συζητήσεων σε συνεδριάσεις προσωπικού. Το σχολείο Γ4, δε ζήτησε καθόλου βοήθεια από τον ερευνητή. Από την άλλη, στο σχολείο Γ3, τόσο ο διευθυντής, όσο και ορισμένα μέλη του προσωπικού έτυχε να είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της αυτοαξιολόγησης καθώς και γνώριζαν τον τρόπο ανάπτυξης και υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, υπήρχε εκπαιδευτικός στο σχολείο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον τομέα της αξιολόγησης του μαθητή (αποσπασμένος σύμβουλος μαθηματικών), που λόγω της ιδιαιτερότητας της περιοχής δράσης του σχολείου και της σύνδεσής του με την ειδίκευσή του, έδωσε πολύτιμη βοήθεια στο σχολείο στο να αναπτύξει και να υλοποιήσει το σχέδιο δράσης του. Εντούτοις, υπήρξε τακτική επικοινωνία του διευθυντή και του συνδέσμου επικοινωνίας με τον ερευνητή, καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, κυρίως για την αναφορά του βαθμού υλοποίησης των δράσεων. Ζητήθηκαν από τον ερευνητή βιβλιογραφία, άρθρα και μελέτες που σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή.

Με το πέρας της έρευνας, τα σχολεία Γ1, Γ2 και Γ3, εκδήλωσαν ενδιαφέρον για να συνεχίσουν και την επόμενη σχολική χρονιά να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Από την άλλη, το Γ4 δεν εκδήλωσε αντίστοιχη επιθυμία για να συνεχίσει να συμμετέχει στην έρευνα.

Δυσκολίες – προβλήματα που εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή του πειραματικού σχεδιασμού στην κάθε ομάδα

Στο επόμενο μέρος, γίνεται σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η προσπάθεια ανάπτυξης μηχανισμού αυτοαξιολόγησης στην κάθε πειραματική ομάδα. Παράλληλα, παρουσιάζεται η πρόσθετη στήριξη που παρασχέθηκε στα σχολεία της κάθε ομάδας, καθώς και ρόλος του ερευνητή σε αυτές. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι κυριότερες δυσκολίες – προβλήματα που εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή του πειραματικού σχεδιασμού στην κάθε ομάδα. Λόγω της παρόμοιας προσέγγισης που ακολουθήθηκε στην 1^η και 2^η πειραματική ομάδα, παρατηρήθηκαν ορισμένες κοινές δυσκολίες – προβλήματα σ' αυτές τις δύο ομάδες τα οποία παρουσιάζονται αμέσως μετά. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένα πρόσθετα προβλήματα που παρατηρήθηκαν στη 2^η πειραματική ομάδα και έπειτα, οι δυσκολίες και προβλήματα που αφορούσαν στην 3^η πειραματική ομάδα. Στο τέλος, γίνεται αντιπαραβολική σύγκριση των προβλημάτων που εντοπίστηκαν και στις τρεις ομάδες.

Η πρόσθετη στήριξη που παρασχέθηκε στην 1^η πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η βοήθεια στο να αναπτύξουν ένα μηχανισμό αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην 1^η πειραματική ομάδα μπορούμε να πούμε ότι προσιδιάζει με την “grounded theory” που υποστηρίζει ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς είναι από μόνοι τους ικανοί να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, βιώνοντας έτσι και το αίσθημα της ιδιοκτησίας για το τελικό προϊόν, γεγονός που τους ενεργοποιεί στο να μεγιστοποιήσουν τις δράσεις τους για την επιτυχία του προγράμματος. Η όλη διαδικασία για την ανάπτυξη του αφέθηκε εξ' ολοκλήρου στους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής μονάδας (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς). Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η εμπλοκή των πιο πάνω φορέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχία των συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης (Hopkins, 2001 · Kyriakides, 2005, McTaggart, 1997). Η πιο πάνω φιλοσοφία, υποθέτει ότι η εμπλοκή των φορέων στην ανάπτυξη κριτηρίων αυτοαξιολόγησης θα συμβάλει και στην μετέπειτα ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Στην 1^η πειραματική ομάδα, ο ερευνητής, μερίμνησε να αντιληφθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς το ρόλο τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Σκοπός του ερευνητή ήταν να κατανοήσουν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι κοινός στόχος και των τριών φορέων, οπότε και οι τρεις φορείς, ως ισότιμοι συνεργάτες επιδιώκουν το κοινό καλό. Η πιο πάνω αρχή της ισότητας των εμπλεκόμενων φορέων και της ανάγκης του να βιώνουν και οι τρεις φορείς το αίσθημα της συμμετοχής και της ιδιοκτησίας για το τελικό προϊόν αναλύθηκαν διεξοδικά και στους τρεις εμπλεκόμενους φορείς. Ειδικότερα, κατά την πρώτη συνάντηση του ερευνητή με τους τρεις φορείς ξεχωριστά, εξηγήθηκε στον κάθε φορέα το πιο πάνω. Επίσης, κατά την κοινή συνάντηση του ερευνητή με όλους τους φορείς στο σύνολό τους σε κάθε σχολείο, ο ερευνητής επαναλάμβανε τα πιο πάνω. Παράλληλα, φρόντιζε στην παρουσία του να εξασφαλίζεται η ισότητα της εμπλοκής όλων των φορέων. Συγκεκριμένα, για την επιλογή της περιοχής δράσης, γινόταν ξεχωριστή ανάλυση των δηλώσεων και των τριών φορέων (μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών) στα ερωτηματολόγια που συγκεντρώνονταν. Στη συνέχεια, ο κάθε φορέας είχε ακριβώς την ίδια ευκαιρία να εξηγήσει τις απόψεις του, αναφορικά με τις προτεραιότητες που θα έπρεπε να τεθούν.

Σχετικά με τη 2^η πειραματική ομάδα, η φιλοσοφία που ακολουθήθηκε σχετίζεται με την ΕΒΑ και την σημαντικότητα που αποδίδει η έρευνα αυτή στην εξασφάλιση υποστηρικτικού κλίματος αποδοχής της αλλαγής (Fullan, 2001 · Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004 · Kyriakides & Demetriou, 2006). Συνεπώς, η πρόσθετη στήριξη που παρασχέθηκε στη 2^η ομάδα σε σχέση με την 1^η ήταν η προσπάθεια αποδόμησης των προβλημάτων που προκύπτουν λόγω της πολιτικής διάστασης και που εμποδίζουν την εφαρμογή αλλαγών, δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση εμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Εξάλλου, όπως αναφέρουν αρκετοί ερευνητές της ΕΒΑ, αξιολόγηση χωρίς συναίνεση μεταξύ των εμπλεκόμενων, έχει μεγάλες πιθανότητες να οδηγηθεί σε αποτυχία (Fullan, 1991). Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει ότι η εφαρμογή μιας αλλαγής στο σύστημα αξιολόγησης, είναι πρωτίστως πολιτική πρόκληση (Stronge & Tucker, 2000), αφού πέραν και πριν από τη δόμηση ενός συστήματος αξιολόγησης, πρέπει να αναγνωριστούν και να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τις εισηγήσεις των εμπλεκόμενων φορέων για διαφοροποίηση του υφιστάμενου συστήματος ή/και που οδηγούν επιμέρους ομάδες των εμπλεκόμενων φορέων σε σθεναρή αντίσταση προς πιθανές τροποποιήσεις του συστήματος.

Για το σκοπό αυτόν, στην 2^η πειραματική ομάδα, πέραν των όσων έγιναν και στην 1^η πειραματική ομάδα που αναφέρθηκαν και πιο πάνω, ο ερευνητής συγκέντρωσε τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών των σχολείων έναντι της αυτοαξιολόγησης. Αυτό έγινε, με

τη χρήση ερωτηματολογίου, καθώς και με ομαδική συνέντευξη των εκπαιδευτικών των σχολείων κατά τη διάρκεια συνεδρίας προσωπικού. Στη συνέχεια, ο ερευνητής, αφού συγκέντρωσε και ομαδοποίησε τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, στην αμέσως επόμενη συνεδρία προσωπικού, μέσω συζήτησης, βοήθησε τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να ξεπεράσουν τις φοβίες και τις ανησυχίες τους. Η συζήτηση ολοκληρωνόταν όταν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δήλωναν ικανοποιημένοι από τις απαντήσεις του ερευνητή και δεν υπήρχε οποιαδήποτε ένδειξη αντίδρασης από μέρους του διδακτικού συλλόγου έναντι της εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης. Μετά το πέρας της συζήτησης, ο ερευνητής συνέγραφε ένα συμβόλαιο εργασίας με το σχολείο όπου διασφαλιζόταν η τήρηση των συμφωνηθέντων. Παράλληλα, αντίγραφο του συμβολαίου εργασίας δινόταν στο διευθυντή και στο σύνδεσμο επικοινωνίας του κάθε σχολείου. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο ερευνητής είχε τακτική επικοινωνία με το διευθυντή και το σύνδεσμο επικοινωνίας του σχολείου για να ενημερωθεί για την τήρηση του συμβολαίου εργασίας, καθώς και για το κατά πόσον είχαν παρατηρηθεί οποιεσδήποτε άλλες ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

Από τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, τα κυριότερα προβλήματα – δυσκολίες που εντοπίστηκαν στην 1^η και 2^η πειραματική ομάδα σχετίζονταν με το βαθμό ουσιαστικής εμπλοκής γονιών και μαθητών, και την αυθεντική διάθεση για επιλογή δράσεων με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες βελτίωσης της σχολικής μονάδας από μέρους των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στο βαθμό ουσιαστικής εμπλοκής γονιών και μαθητών, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, παρά το γεγονός ότι το μαθητικό συμβούλιο και οι σύνδεσμοι γονέων των σχολείων της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας έδειξαν ενθουσιασμό για το γεγονός ότι κλήθηκαν να συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου τους, εντούτοις, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών και των γονιών στο σύνολό τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ήταν περιορισμένος και ουσιαστικά αναλωνόταν στην υλοποίηση δράσεων, παρά στο σχεδιασμό τους. Ειδικότερα, σε όλα σχεδόν τα σχολεία, οι μαθητές και οι γονείς συνεργάστηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό με τους άλλους φορείς για να εντοπίσουν την περιοχή δράσης του σχολείου. Όμως, χωρίς αυτό να επιβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές και οι γονείς, στην συνέχεια άφηναν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν το έργο του σχεδιασμού των δράσεων, αλλά συμμετείχαν με καλή διάθεση σε ορισμένες από τις δράσεις που τους πρότειναν οι εκπαιδευτικοί (π.χ. συμπλήρωση ερωτηματολογίων στα σχολεία A1, A2) και εκδηλώσεις του σχολείου (A2, B3). Ακόμα, σε ορισμένες περιπτώσεις ο γονείς δεν έδειχναν πρόθυμοι και δεκτικοί στο να αναλάβουν το ρόλο τους, παρά το ότι έδειχναν

αρχικά να αντιλαμβάνονται πως ο βαθμός ισότιμης συμμετοχής τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συνεπαγόταν και υποχρεώσεις για την επιτυχία της προσπάθειας (σχολεία A3, A4, B4).

Είναι σημαντικό όμως να αναφερθεί ότι, ο βαθμός εμπλοκής των γονιών και των μαθητών, αν και θα μπορούσε να ήταν πιο ισοβαρής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, σε κανένα σχολείο δεν έκανε είτε τους μαθητές, είτε τους γονείς να νιώσουν ότι παραγκωνίζονται. Αντίθετα, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές και οι γονείς των σχολείων της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας ένιωθαν πολύ ικανοποιημένοι για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Συνοπτικά, η περιορισμένη ή «οικειοθελής παθητική» - αν μπορεί να χαρακτηριστεί ως τέτοια - συμμετοχή των γονιών και των μαθητών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του σχεδίου δράσης των σχολείων ολοκληρώθηκε με τους γονείς και μαθητές να νιώθουν μάλιστα ικανοποιημένοι τόσο από τη συμμετοχή τους, όσο και από το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο σχολείο τους.

Όσον αφορά την αυθεντική διάθεση για επιλογή δράσεων με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες βελτίωσης της σχολικής μονάδας, αυτό ήταν κάτι που εντοπίστηκε σε όλα τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας, σε ορισμένα σε μεγαλύτερο και σε άλλα σε μικρότερο βαθμό. Ειδικότερα, κατά την πρώτη συνάντηση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα σχολεία, ο ερευνητής εξήγησε τον πειραματικό σχεδιασμό που θα αναπτυσσόταν, εξηγώντας παράλληλα το είδος των συμπερασμάτων που μπορούν να εξαχθούν από πειραματικές έρευνες αυτής της μορφής. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έδειξαν να κατανοούν τον πειραματικό σχεδιασμό καθώς και να αποδέχονται το γεγονός ότι με τυχαίο τρόπο τα σχολεία τους τοποθετήθηκαν σε κάποια από τις τρεις πειραματικές ομάδες καθώς και το ότι θα ήταν ισότιμοι συνεργάτες με τους μαθητές και τους γονείς στην προσπάθεια για βελτίωση.

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί και το διευθυντικό προσωπικό των έξι από τα επτά σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας είχαν, σε ένα βαθμό εντοπίσει τις περιοχές όπου το σχολείο τους έχριζε βελτίωσης. Παρά το γεγονός ότι με τον πειραματικό σχεδιασμό που ακολουθήθηκε, για την επιλογή της περιοχής δράσης του κάθε σχολείου θα έπρεπε να εμπλακούν εκτός από τους εκπαιδευτικούς τόσο οι γονείς, όσο και οι μαθητές, εντούτοις φάνηκε ότι η περιοχή δράσης που οι εκπαιδευτικοί είχαν αρχικά επιλέξει, ήταν αυτή που οριζόταν στο τέλος και ως περιοχή δράσης του σχολείου (A1, A2, A3, B1, B2, B3).

Αυτό μπορεί να υπονοεί ότι οι εκπαιδευτικοί πράγματι εντόπιζαν μια συγκεκριμένη περιοχή δράσης για την οποία συμφωνούσαν ταυτόχρονα και οι γονείς και οι μαθητές.

Στην πραγματικότητα όμως, υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι απόψεις των εκπαιδευτικών των γονιών και των μαθητών διαφοροποιούνταν μεταξύ τους και όμως στο τέλος υπερίσχυε η άποψη των εκπαιδευτικών. Γεγονός, όμως, αποτελεί και το ότι κατά την διάρκεια της συλλογικής συνάντησης των τριών φορέων (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών) με τον ερευνητή, η ομάδα των εκπαιδευτικών ήταν αυτή που συνήθως επιδείκνυε την περισσότερη πειθώ και είχε αρκετά επιχειρήματα ώστε να υποστηρίξει την άποψή της όσον αφορά την περιοχή δράσης, συγκριτικά με τις ομάδες των γονιών και των μαθητών. Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να τονιστεί ότι σε όλα τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας ήταν οι εκπαιδευτικοί που αναλάμβαναν σχεδόν εξ' ολοκλήρου το βάρος της υλοποίησης του προγράμματος, όπως για παράδειγμα την ανάπτυξη ερωτηματολογίων, τον συντονισμό των εκδηλώσεων, την εύρεση βοηθητικού υλικού για την υλοποίηση των δράσεων κ.α.

Όπως προαναφέρθηκε για στο σχόλιο πιο πάνω που αφορούσε στην περιορισμένη ενεργητική εμπλοκή των μαθητών και των γονιών, παρά τις παραινέσεις του ερευνητή για διατύπωση επιχειρημάτων και τεκμηρίωση των απόψεων των γονιών και των μαθητών σε αυτά τα σχολεία, η διαδικασία της συναίνεσης ολοκληρωνόταν εύκολα, με την άποψη ουσιαστικά των εκπαιδευτικών να κυριαρχεί. Από την άλλη, θα πρέπει να τονιστεί ότι σε κανένα από αυτά τα σχολεία ούτε οι γονείς, ούτε και οι μαθητές έδειξαν να μην αποδέχονται ή να νιώθουν ότι παραγκωνίζονται από τη διαδικασία. Μάλιστα, σε όλα τα σχολεία, με το πέρας της επιλογής της περιοχής δράσης, τόσο οι γονείς, όσο και οι μαθητές ένιωθαν ικανοποιημένοι από την συμμετοχή τους.

Προχωρώντας όμως σε μια πιο βαθιά ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εισηγούνταν κάποια περιοχή δράσης, ο ερευνητής μπόρεσε να διαπιστώσει ότι, σε ορισμένα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί κατέληγαν σε συγκεκριμένες εισηγήσεις λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το βαθμό στον οποίο η συγκεκριμένη περιοχή δράσης θα βοηθούσε στην πρόοδο του σχολείου, αλλά και το βαθμό δυσκολίας της υλοποίησης των δράσεων. Συγκεκριμένα, σε κάποια σχολεία στα οποία υπήρχαν εκπαιδευτικοί με ειδικά προσόντα, ενδιαφέροντα ή εμπειρογνωμοσύνη σε κάποιο τομέα, φάνηκε να προωθείται η ενασχόληση, ως περιοχή δράσης, με μια θεματική που συνάδει με τα ειδικά προσόντα, ενδιαφέροντα ή την εμπειρογνωμοσύνη των συγκεκριμένων συναδέλφων (A1, A2, B2, B4). Με αυτό τον τρόπο, σε αυτά τα σχολεία υπήρχε κάποιος/οι συνάδελφος/οι που θεωρούνταν από τους υπόλοιπους ως ειδικός/οι σε κάποιο τομέα, και που συνεπώς μπορούσε να βοηθήσει στην υλοποίηση του προγράμματος, ή και να «αναλάβει» τον περισσότερο φόρτο εργασίας, όπως μας σχολίασαν κάποιοι. Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι και στα 3 σχολεία της 2^{ης} πειραματικής ομάδας όπου έγινε και σε βάθος

διερεύνηση των ανησυχιών, η κυριότερη ανησυχία – αντίδραση των εκπαιδευτικών αφορούσε στην ενδεχόμενη ύπαρξη φόρτου εργασίας από την υλοποίηση του προγράμματος. Παράλληλα, σε ορισμένα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας, από την πρώτη κιόλας συνάντηση με τον ερευνητή, οι εκπαιδευτικοί κατέθεταν τον προβληματισμό για το κατά πόσο μπορούν να συνδυάσουν το σχέδιο δράσης της σχολικής τους μονάδας με κάποιο άλλο πρόγραμμα που «έτρεχε» παράλληλα στο σχολείο, π.χ. με πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής ή πρόγραμμα αγωγής υγείας (A2, B2).

Από την άλλη, οι κοινές δυσκολίες που συνάντησε ο ερευνητής σε αυτές τις δύο πειραματικές ομάδες αφορούσαν στο χρόνο που χρειαζόταν για την υλοποίηση της πρόσθετης στήριξης που παρασχέθηκε στην κάθε ομάδα και στην παροχή έγκυρης και επιστημονικά τεκμηριωμένης ανατροφοδότησης σε σχέση με την περιοχή δράσης που επιλεγόταν κάθε φορά. Είναι προφανές ότι τα δύο πιο πάνω προβλήματα αλληλοσυνδέονται αφού, για παράδειγμα, οι απαιτήσεις του προγράμματος για την παροχή έγκυρης και επιστημονικά τεκμηριωμένης ανατροφοδότησης σε σχέση με την περιοχή δράσης, δημιουργούσαν με τη σειρά τους και προβλήματα έγκαιρης ανατροφοδότησης, δηλαδή περισσότερη πίεση χρόνου στον ερευνητή.

Όσον αφορά στο χρόνο που χρειαζόταν για την υλοποίηση της πρόσθετης στήριξης που παρασχέθηκε στην κάθε ομάδα, ο ερευνητής χρειάστηκε περισσότερο χρόνο σε αυτές τις δύο πειραματικές ομάδες συγκριτικά με την 3^η πειραματική ομάδα, αφού έπρεπε, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, να επιμορφώσει τους μαθητές και τους γονείς, και επιπλέον να τους συντονίσει. Η ανάγκη επιμόρφωσης και συντονισμού των μαθητών των γονιών και των εκπαιδευτικών μεταφράστηκε σε τουλάχιστον τρεις επιπρόσθετες επισκέψεις του ερευνητή σε κάθε σχολείο της 1^{ης} και της 2^{ης} πειραματικής ομάδας. Επιπλέον, ο ερευνητής συστηματικά, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, επιχειρούσε να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των γονιών με συμβουλές, εισηγήσεις και παραινέσεις προς τους διευθυντές των σχολείων και προς τους συνδέσμους επικοινωνίας, κάτι που απαιτούσε χρόνο για τον ίδιο. Οι εισηγήσεις και παραινέσεις του ερευνητή γίνονταν καθαρά για λόγους σωστής υλοποίησης του ερευνητικού σχεδιασμού και με τρόπο που να μην νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο ερευνητής επιχειρούσε να τους επιβάλει κάτι. Εξάλλου, δεν ήταν οι εκπαιδευτικοί αυτοί που αρνούνταν ουσιαστικά την εμπλοκή των γονιών και των μαθητών, αλλά όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές και οι γονείς φάνηκαν να επιδιώκουν έναν πιο παθητικό ρόλο, αναγνωρίζοντας στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών τον ηγετικό – ή τον πλέον κατάλληλο ίσως ρόλο στην υλοποίηση του προγράμματος.

Η δυσκολία του χρόνου για την υλοποίηση της πρόσθετης στήριξης που παρασχέθηκε στην κάθε ομάδα, όπως ήταν και αναμενόμενο, ήταν πιο έντονη στην 2^η

πειραματική ομάδα. Αυτό, γιατί στη δεύτερη πειραματική ομάδα, εκτός από τα όσα υλοποιήθηκαν και στην 1^η πειραματική ομάδα, ο ερευνητής είχε να επιλύσει και προβλήματα που αφορούσαν στην πολιτική διάσταση. Αν και όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια, η επίλυση των προβλημάτων της πολιτικής διάστασης δεν είχε μεγάλο βαθμό δυσκολίας ως προς την υλοποίησή της για τον ερευνητή, εντούτοις, χρειάστηκαν άλλες δύο τουλάχιστον συναντήσεις του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία αυτά, για τη συγκέντρωση των ανησυχιών της πολιτικής διάστασης καθώς και για την αποδόμησή τους. Παράλληλα, επιπλέον χρόνος χρειάστηκε και για την συγγραφή του συμβολαίου εργασίας στα σχολεία της 2^{ης} πειραματικής ομάδας.

Τέλος, όσον αφορά στην παροχή έγκυρης και επιστημονικά τεκμηριωμένης ανατροφοδότησης σε σχέση με την περιοχή δράσης που επιλεγόταν κάθε φορά, λόγω της ελευθερίας που είχαν τα σχολεία των δύο ομάδων να επιλέξουν συναινετικά μεταξύ τους την περιοχή δράσης, το εύρος της θεματολογίας με την οποία ασχολήθηκαν τα σχολεία ήταν ιδιαίτερα μεγάλο. Για να ανταποκριθεί στο πιο πάνω, ο ερευνητής χρησιμοποίησε ιδιαίτερα τον ερευνητικό σύμβουλό του, Δρ. Λεωνίδα Κυριακίδη, όσο και την πρόσβασή που είχε μέσω του Πανεπιστημίου Κύπρου σε επιστημονικά περιοδικά και βιβλία, καθώς και προσωπικές του γνωριμίες με άτομα και οργανωμένα σύνολα που μπορούσαν να βοηθήσουν τα σχολεία σε σχέση με τις δράσεις που προγραμματίσαν.

Πρέπει να αναφερθεί ότι πέραν των σχολείων A2, B2 και B3, τα υπόλοιπα σχολεία των δύο πρώτων πειραματικών ομάδων δεν ήταν ιδιαίτερα «απαιτητικά» απέναντι στον ερευνητή ως προς την παροχή βοηθητικού υλικού. Όμως, το ιδιαίτερο πρόβλημα που φάνηκε να δημιουργείται στον ερευνητή στις δύο αυτές πειραματικές ομάδες, θα ήταν ίσως πολύ πιο έντονο στην περίπτωση που ο ερευνητής θα είχε είτε να συντονίσει πιο «απαιτητικά», είτε περισσότερα σχολεία.

Μιλώντας αποκλειστικά για τη 2^η πειραματική ομάδα, αν και αναμενόταν από τον ερευνητή να εκδηλωθούν περισσότερες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς έναντι του προγράμματος, μια και η ομάδα αυτή θα είχε ως παρέμβαση και την πολιτική διάσταση της αυτοαξιολόγησης, εντούτοις δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες αντιδράσεις. Στα σχολεία που επιχειρήθηκε η ανάπτυξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής (2^η πειραματική ομάδα), δε φάνηκε να υπάρχει κάτι που να διαφοροποιεί το κλίμα λειτουργίας του σχολείου σε σχέση με σχολεία που ανήκαν στις άλλες δύο πειραματικές ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών διατύπωναν μεν τις ανησυχίες τους, αλλά όπως φάνηκε και από τις συζητήσεις με τον ερευνητή, δε θεωρούσαν τις ανησυχίες τους ως εμπόδιο στην εφαρμογή της έρευνας για την αυτοαξιολόγηση.

Από την άλλη, ο ερευνητής δεν είχε καμία αμφιβολία για το γεγονός ότι και στα υπόλοιπα σχολεία των δύο άλλων πειραματικών μονάδων, οι εκπαιδευτικοί θα είχαν παρόμοιες ανησυχίες ή προβληματισμούς. Όμως, στα άλλα σχολεία, απλά δε δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους ή να προχωρήσουν, με τη βοήθεια του ερευνητή σε αποδόμηση των ανησυχιών. Θα πρέπει να αναφερθεί όμως, ότι κατά τις τηλεφωνικές συζητήσεις του ερευνητή με τους διευθυντές των σχολείων, οι διευθυντές των σχολείων Α2, Α3, Α4 και Γ1, Γ2 και Γ4 ανέφεραν ότι μέλη του προσωπικού τους είχαν κάποιες επιφυλάξεις, κυρίως για το φόρτο εργασίας του προγράμματος. Η πιο πάνω ανησυχία της έλλειψης χρόνου και φόρτου εργασίας για τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τα στοχαστικά ημερολόγια που παραδόθηκαν στον ερευνητή και για τα σχολεία Α1, Β1, Γ3.

Οι κυριότερες ανησυχίες που διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της 2^{ης} πειραματικής ομάδας καταγράφονται στον Πίνακα 12 στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ. Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι οι κυριότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε 5 τομείς: την εμπλοκή των φορέων, το φόρτο εργασίας και το χρόνο που απαιτεί η υλοποίηση του προγράμματος, τις πρακτικές δυσκολίες - αδυναμίες των εκπαιδευτικών, την περιοχή δράσης και τέλος τον ερευνητικό σχεδιασμό. Η ομαδοποίηση των ανησυχιών έγινε με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method). Παράλληλα, η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και από τον Δρ. Λεωνίδα Κυριακίδη για τον έλεγχο της συνέπειας της ομαδοποίησης.

Αναφορικά με την εμπλοκή των φορέων, οι κυριότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών αφορούσαν το ενδεχόμενο παρερμηνείας του ρόλου των γονιών στην όλη προσπάθεια αυτοαξιολόγησης, τις δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ των τριών φορέων, την αμφισβήτηση της ικανότητας των γονιών να εμπλακούν και το ενδεχόμενο η εμπλοκή των γονιών να προσανατολίσει τους εκπαιδευτικούς προς την ικανοποίησή τους. Όσον αφορά στο φόρτο εργασίας και στο χρόνο που απαιτεί η υλοποίηση του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις δυσκολίες με τις οποίες θα επιφορτίσει το ήδη βεβαρημένο πρόγραμμά τους ένα «απαιτητικό» για τους ίδιους πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης. Στις πρακτικές δυσκολίες - αδυναμίες των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκαν η ανάγκη ύπαρξης εξωτερικού κριτή, ο τρόπος αξιολόγησης της επιτυχίας του προγράμματος για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων και οι δυσκολίες εντοπισμού δράσεων, διενέργειας στατιστικών αναλύσεων και τήρησης χρονοδιαγραμμάτων. Για την περιοχή δράσης, αναφέρθηκαν προβληματισμοί που αφορούσαν τη δυσκολία εντοπισμού δράσεων, την ασάφεια σχετικά με τους στόχους της περιοχής δράσης και την αμφισβήτηση του κατά

πόσο η παρέμβαση θα έχει επίδραση στο σχολείο. Τέλος, όσον αφορά στον ίδιο τον ερευνητικό σχεδιασμό, αναφέρθηκαν η ανάγκη εξαγωγής έγκυρων συμπερασμάτων και ύπαρξης ανατροφοδότησης, η ανάγκη ύπαρξης μετρήσιμων αντικειμενικών κριτηρίων αυτοαξιολόγησης, ο κίνδυνος από το ενδεχόμενο σύγκρισης με άλλα σχολεία, καθώς και αμφισβήτηση του ρόλου και της πρόθεσης του ερευνητή όπως και του ρόλου της μέτρησης της επίδοσης στα μαθηματικά στην Δ' και Ε' τάξη μόνο.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της 2^{ης} πειραματικής ομάδας έδειξαν να θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη συζήτηση που έγινε για την αποδόμηση των ανησυχιών. Όπως προαναφέρθηκε, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν από τους ίδιους ανώνυμα και δόθηκαν στον ερευνητή. Μετά από την ομαδοποίησή τους, ο ερευνητής συζητούσε διεξοδικά για κάθε κατηγορία - ομάδα συνόλου ανησυχιών με το σύνολο των εκπαιδευτικών. Κατά τις συζητήσεις, φάνηκε ότι μόνο ορισμένοι εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που κατέθεσαν ανησυχίες και όχι όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων. Από την άλλη, από τη συζήτηση που έγινε, φάνηκε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν και για θέματα που οι ίδιοι αρχικά δε σκέφτηκαν ή θεώρησαν ήσσονος σημασίας για να τα αναφέρουν. Χαρακτηριστικά, σε ένα σχολείο (B2) τέθηκαν σχετικά έντονοι προβληματισμοί από κάποιους για το θέμα του ερευνητικού σχεδιασμού που ακολουθούνταν για την υλοποίηση της έρευνας. Στο συγκεκριμένο σχολείο, μετά από τη διερεύνηση των ανησυχιών που έγινε, διαπιστώθηκε ότι κάποια εκπαιδευτικός θεώρησε ότι η συγκεκριμένη έρευνα συνδέεται με την εισαγωγή άλλης καινοτομίας (αλλαγής) στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου (εισαγωγή εθνικών επιπέδων), λόγω της σύνδεσής της με τον συντονιστή της έρευνας και σχολίασε τους προβληματισμούς της και στους υπόλοιπους συναδέλφους, πριν τη συνάντηση για τη διερεύνηση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, με το πέρας της αποδόμησης των ανησυχιών, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων έδειξαν να ικανοποιούνται από τις απαντήσεις που πήραν, τόσο προφορικά, όσο και γραπτώς με το συμβόλαιο εργασίας που τους δόθηκε την επόμενη ημέρα. Χαρακτηριστικά, στο σχολείο που προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, που όπως σχολίασε, ίσως να κατέθεσε περισσότερες ανησυχίες από όλους τους συναδέλφους της συνολικά, μας είπε: «Νομίζω ότι ήταν απολύτως αναγκαία αυτή η συζήτηση που έγινε. Προσωπικά εγώ νιώθω ότι έπρεπε να γίνει αυτή η συζήτηση, ίσως από την πρώτη κιόλας συνάντηση. Πάντως, εγώ ανακουφίστηκα!» (sic).

Επίσης σε άλλο σχολείο της 2^{ης} πειραματική ομάδας (B3) κατά την αποδόμηση των ανησυχιών, μετά από έντονη παρότρυνση από μέρος του ερευνητή για να καταθέσουν τυχόν επιφυλάξεις και προβληματισμούς τους, σε ένα σχολείο αναφέρθηκε το ενδεχόμενο

να διαρρεύσουν τα αποτελέσματα της έρευνας με τρόπο που να «νταπελωθεί», όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, κάποιο σχολείο ως «προβληματικό ή αναποτελεσματικό». Ο προβληματισμός αυτός κατατέθηκε από εκπαιδευτικό η οποία υπηρετούσε για πολλά χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς και καταγόταν από την κοινότητα που βρισκόταν το σχολείο και όπως η ίδια ανέφερε «πονούσε» το σχολείο. Στα άλλα σχολεία της 2^{ης} πειραματικής ομάδας (B1 και B4) δεν αναφέρθηκαν οποιεσδήποτε ιδιαίτερες επιφυλάξεις ή προβληματισμοί μετά το πέρας της αποδόμησης των ανησυχιών. Χαριτολογώντας μάλιστα, κάποιος εκπαιδευτικός του σχολείου B1 κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης, μετά από την παρότρυνση του ερευνητή να καταθέσουν αντιδράσεις, ανέφερε: «Δεν καταλαβαίνω το λόγο που σώνει και καλά πρέπει να έχουμε αντιδράσεις ή φοβίες. Εμείς στο σχολείο μας δεν κολλούμε σε τέτοια. Η έγνοια μας δεν είναι αυτό καθ' εαυτό το πρόγραμμα, αλλά να το εφαρμόσουμε όσο πιο καλά γίνεται» (sic).

Στην 3^η πειραματική ομάδα, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε προσιδιάζει με τις επιταγές της ΕΕΑ. Ειδικότερα, η έμφαση σε αυτή την πειραματική ομάδα εστιάστηκε στο να παρασχεθεί στα σχολεία ως πρόσθετη βοήθεια για να αναπτύξουν μηχανισμό αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ένα δομημένο θεωρητικό πλαίσιο και συγκεκριμένα το ΔΜΕΑ, το οποίο υποστηρίζεται και από εμπειρικά δεδομένα. Στην 3^η πειραματική ομάδα ακολουθήθηκε η διαδικασία που περιγράφηκε πιο πάνω, αφού η ΕΕΑ υποστηρίζει την ανάγκη να αξιοποιείται η προγενέστερη γνώση όσον αφορά στα πορίσματα της έρευνας για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα, όπως αυτοί αναλύονται στα διάφορα μοντέλα που έχει αναπτύξει η ΕΕΑ (π.χ. Creemers 1994 · Creemers & Kyriakides, 2008 · Stringfield & Slavin, 1992 · Scheerens, 1992). Για το σκοπό αυτόν, ο ερευνητής αφιέρωσε δύο συναντήσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολείων σε δύο συνεχόμενες συνεδριάσεις προσωπικού, όπου παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς περιληπτικά το ΔΜΕΑ και οι θεωρητικές επιταγές του, καθώς και επεξηγήθηκαν οι τρόποι σύνδεσής του με προσπάθειες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, ο ερευνητής συνέγραψε μια ολιγοσέλιδη περίληψη των πιο πάνω, την οποία έδωσε σε όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν.

Στην 3^η ομάδα, κατά τις αρχικές επισκέψεις του ερευνητή στα σχολεία, ο ερευνητής διατηρούσε τις επιφυλάξεις του για τυχόν αντιδράσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων έναντι του ΔΜΕΑ. Δεδομένης της διαφορετικότητας των ατόμων και της διαφορετικής κοσμοθεωρίας με την οποία λειτουργεί το κάθε άτομο στο χώρο εργασίας του, ήταν πιθανόν κάποιοι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονταν με διαφορετικό τρόπο την έννοια της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και της προόδου των

μαθητών. Εξάλλου, υπάρχουν και στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας πολλά, διαφορετικά μεταξύ τους μοντέλα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη, υπήρχε και η αμφιβολία του κατά πόσο όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων θα αντιλαμβάνονταν τις έννοιες και τις θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ και θα ήταν ικανοί να αντιληφθούν τις συνδέσεις του ΔΜΕΑ με πρακτικές που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Σε γενικές γραμμές, από τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων σχολείων της 3^{ης} πειραματικής ομάδας καθώς και άλλων σχολείων, που ενώ ανήκαν στην 1^η και 2^η πειραματική ομάδα χρησιμοποίησαν παράγοντες του ΔΜΕΑ (Α1, Α3 και Β3), έδειχναν να συμφωνούν με το ΔΜΕΑ, παρατηρήθηκαν δε και ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες εξέφραζαν τόσο διαφωνίες με το ΔΜΕΑ, όσο και ανησυχίες για τη χρήση του. Η διατύπωση, περιορισμένων έστω, διαφωνιών - αντιδράσεων για το ΔΜΕΑ αποτέλεσε και το μοναδικό πρόβλημα που εντοπίστηκε στην 3η πειραματική ομάδα. Παραδείγματα συμπεριφορών και για τις δύο περιπτώσεις παρατίθενται πιο κάτω:

Τα πιο κάτω περιστατικά που παρατίθενται δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν και συμφωνούσαν με τις θεωρητικές επιταγές του ΔΜΕΑ. Σε ένα από τα σχολεία (Γ2), μετά το πέρας της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για το ΔΜΕΑ, ζητήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι τυχόν αντιρρήσεις τους και κατατέθηκαν πολύ θετικά σχόλια για το ΔΜΕΑ. Συγκεκριμένα, συνοψίζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου, η διευθύντρια ανέφερε ότι «το ΔΜΕΑ συμπυκνώνει αρκετά από τα θέματα που κατά καιρούς απασχολούν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στις συνεδριάσεις προσωπικού, καθώς και αγγίζει πολλά θέματα που εμπίπτουν στα αιτήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους» (sic). Σε ένα άλλο σχολείο (Γ1), εκπαιδευτικός σχολίασε ότι «για πρώτη φορά με το ΔΜΕΑ είχα την ευκαιρία να επιμορφωθώ σφαιρικά για παράγοντες που η έρευνα έχει καταδείξει ότι πράγματι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα» (sic). Στο ίδιο σχολείο ανέφεραν ότι αυτού του είδους η επιμόρφωση προσωπικού (εννοώντας το ΔΜΕΑ) θα έπρεπε να γινόταν από την προϊσταμένη αρχή, παρά τα πολλά και ασύνδετα μεταξύ τους, όπως ανέφεραν, συνέδρια επιμόρφωσης που διοργανώνονται κατά καιρούς.

Παράλληλα, ακόμα και σε σχολείο (Β3) που δε ανήκε στην 3^η πειραματική ομάδα, αλλά επέλεξε περιοχή δράσης συμβατή με το ΔΜΕΑ, φάνηκε να υπάρχει γενική ομοφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της περιοχής δράσης που επιλέγηκε, όσον αφορά το βαθμό επίδρασής της στην πρόοδο των μαθητών. Ειδικότερα, το σχολείο αυτό επικεντρώθηκε στη βελτίωση που αφορά στην επιμόρφωση γονιών και

εκπαιδευτικών, σε θέματα που σχετίζονται με το ρόλο τους στην υλοποίηση της πολιτικής του σχολείου για την κατ' οίκον εργασία, που αποσκοπεί τόσο στην κατάκτηση και εμπέδωση γνώσεων, όσο και στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης. Κατά τη συζήτηση που αναπτύχθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την επιλογή της περιοχής δράσης, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν έντονη πεποίθηση ότι με τη συγκεκριμένη περιοχή δράσης θα κατάφερναν πραγματικά να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιωθούν, αλλά και τους ίδιους να βελτιώσουν το έργο τους. Φάνηκε, μάλιστα, να έχουν αρκετούς προβληματισμούς για το συγκεκριμένο θέμα, όπως για παράδειγμα το είδος της κατ' οίκον εργασίας που πρέπει να δίδεται, ο όγκος της, το περιεχόμενό της, η διόρθωσή της κ.α. Συνοψίζοντας τους πιο πάνω προβληματισμούς μετά το πέρας της συνεδρίασης, ο διευθυντής του σχολείου (B3) σχολίασε χαρακτηριστικά ότι: «Ελπίζω, με την ολοκλήρωση της έρευνας να μπορέσουμε και εμείς να δώσουμε απαντήσεις σε θέματα που μας αφορούν και μας προβληματίζουν και σε τελική ανάλυση να γίνουμε σοφότεροι» (sic).

Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένα ποιοτικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν με τις θεωρητικές επιταγές του ΔΜΕΑ. Στο σχολείο Γ3, μετά την παρουσίαση του ΔΜΕΑ και με την αναφορά στις πτυχές στις οποίες θα έπρεπε να επικεντρωθεί το σχέδιο δράσης, φάνηκε να υπάρχει σχετική ομοφωνία για την επιλογή της «αξιολόγησης του μαθητή» ως περιοχή δράσης. Τότε, δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου εξέφρασαν απόψεις που διαφωνούσαν με τη συγκεκριμένη πτυχή. Εξηγώντας το σκεπτικό τους ανέφεραν ότι «...είναι λάθος τα πάντα στην εκπαίδευση να τα μετράμε με βάση τη μετρήσιμη πρόοδο στις γνώσεις των μαθητών» (sic). Η πιο πάνω στάση ζωής δείχνει ότι τα συγκεκριμένα άτομα δεν υιοθετούσαν τις βασικές θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ. Παρόμοιες απόψεις κατατέθηκαν και στα σχολεία Α2 και Β2. Ειδικότερα, στο σχολείο Α2, η διευθύντρια υιοθετούσε μια πολύ θετική στάση έναντι του ΔΜΕΑ και υποστήριζε ότι το σχολείο θα έπρεπε να εστιάσει το σχέδιο δράσης στη βελτίωση της προόδου των μαθητών. Από την άλλη, μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών είχαν διαφορετική άποψη, την οποία και υποστήριζαν έντονα. Την ίδια μάλιστα άποψη φάνηκε να υιοθετούν και οι μαθητές του σχολείου, καθώς και μια μερίδα των γονιών του συνδέσμου γονέων (4 από τους 7 γονείς που παρευρέθηκαν). Το σχολείο τελικά υιοθέτησε την άποψη της πλειοψηφίας, με τη διευθύντρια να καταθέτει το εξής σχόλιο στην συνέντευξή της: «Προσωπικά φανταζόμαστε να εστιαζόμαστε σε πιο ουσιαστικά θέματα σε σχέση με την πρόοδο των μαθητών. Θα ήθελα για παράδειγμα να επικεντρωθούμε στους τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας, στην αξιολόγηση του μαθητή και γενικά σε θέματα που επηρεάζουν τη μάθηση. Όπως όμως είδες (προς τον ερευνητή), η στάση των περισσότερων εκπαιδευτικών ήταν διαφορετική... ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα δε μπορεί μόνο να εφαρμόζει ... αλλά πολλές φορές

πρέπει να συμφωνεί για να μπορεί να κάνει τη δουλειά του» (sic). Παρόμοια στο σχολείο B2, κατά τη διάρκεια της συζήτησης για την επιλογή της περιοχής δράσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδειχναν να διαφωνούν με το ΔΜΕΑ, αφού έδειχναν να διαφωνούν έντονα με την μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ως ένδειξη της επιτυχίας του μηχανισμού αυτοαξιολόγησης που αναπτύσσεται.

Τέλος, αξιολογώντας, αντιπαραβολικά, μεταξύ των ομάδων τα διάφορα προβλήματα – δυσκολίες που παρουσιάστηκαν σε αυτές, μπορούμε να πούμε ότι τα προβλήματα – δυσκολίες που εντοπίστηκαν στην 1^η και 2^η πειραματική και συγκεκριμένα ο βαθμός ουσιαστικής εμπλοκής γονιών και μαθητών και η αυθεντική διάθεση για επιλογή δράσεων με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες βελτίωσης της σχολικής μονάδας από μέρους των εκπαιδευτικών, δεν παρουσιάστηκαν στην 3^η πειραματική ομάδα. Όσον αφορά στο βαθμό ουσιαστικής εμπλοκής γονιών και μαθητών, λόγω του σχεδιασμού που αναπτύχθηκε στην 3^η πειραματική ομάδα, δεν ήταν απαραίτητη η ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών και των γονιών. Η ενεργητική εμπλοκή των γονιών και των μαθητών στην 3^η πειραματική ομάδα δεν ήταν προαπαιτούμενο της φιλοσοφίας της ΕΕΑ πάνω στην οποία βασίστηκε η ανάπτυξη του προγράμματος στην 3^η πειραματική ομάδα. Αντίθετα, η εμπλοκή των γονιών και των μαθητών στην 3^η πειραματική ομάδα ήταν κάτι που επαφιόταν στις επιλογές και τις πρωτοβουλίες των σχολείων με βάση τις δράσεις που οργάνωσαν.

Σχετικά με την αυθεντική διάθεση για επιλογή δράσεων με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες βελτίωσης της σχολικής μονάδας από μέρους των εκπαιδευτικών, και πάλι λόγω του ιδιαίτερου τρόπου (αξιοποίηση ερωτηματολογίου) με τον οποίο εντοπίστηκαν οι ανάγκες βελτίωσης των σχολείων της 3^{ης} πειραματικής ομάδας, δε θα μπορούσαν να γίνουν μεγάλες παρεκκλίσεις αναφορικά με την επιλογή της περιοχής δράσης, αφού αυτή προσδιοριζόταν αποκλειστικά από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν και την προηγούμενη σχολική χρονιά στο ίδιο σχολείο, για τις ανάγκες βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Με την παρουσίαση από τον ερευνητή της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο σχετικό ερωτηματολόγιο, στην ολομέλεια των εκπαιδευτικών, σε κανένα από τα 4 σχολεία της ομάδας δε φάνηκε να υπάρχει οποιαδήποτε διαφωνία για τις ενδεικτικές περιοχές δράσης ή αμφισβήτηση από μέρους των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Το γεγονός επίσης, όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά από το διευθυντή του σχολείου Γ1, ότι οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους εντοπίζουν μια περιοχή στην οποία το σχολείο χρήζει βελτίωσης και στη συνέχεια προγραμματίζουν δράσεις για να τη βελτιώσουν, αποτελεί ιδανική συνθήκη για την βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς,

στην επικοινωνία που είχε ο ερευνητής με τους διευθυντές και τους συνδέσμους επικοινωνίας, του αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εργάζονταν με ιδιαίτερο ζήλο γνωρίζοντας πως η όλη προσπάθειά τους ήταν δομημένη σε ένα επιστημονικό θεωρητικό πλαίσιο.

Όσον αφορά στις περιορισμένες, έστω, αντιδράσεις που εντοπίστηκαν στην 3^η πειραματική ομάδα, λόγω και πάλι της διαφορετικότητας της προσέγγισης που ακολουθήθηκε μεταξύ των πειραματικών ομάδων, δεν παρατηρήθηκαν στις άλλες δύο πειραματικές ομάδες. Οι περιορισμένες αντιδράσεις που εντοπίστηκαν αφορούσαν ουσιαστικά διαφωνίες ορισμένων ατόμων με ορισμένες βασικές αρχές ή και θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ. Εξάλλου, το γεγονός ότι το ΔΜΕΑ ήταν κάτι το ετεροκαθορισμένο, στα σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας ήταν κάτι που ενίσχυε την πιθανότητα εκδήλωσης αντιδράσεων. Από την άλλη, στα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας, στόχος και του ερευνητικού σχεδιασμού ήταν να βιώνουν οι εμπλεκόμενοι το αίσθημα της ιδιοκτησίας για το τελικό προϊόν, γεγονός που απέτρεψε, όπως φάνηκε, και την εκδήλωση οποιωνδήποτε αντιδράσεων από μέρους των εκπαιδευτικών έναντι της φιλοσοφίας πάνω στην οποία αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε το πρόγραμμα στα σχολεία τους.

Κλείνοντας την αντιπαραβολική σύγκριση όσον αφορά στις δυσκολίες που συνάντησε ο ερευνητής, τα προβλήματα – δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην 1^η και τη 2^η πειραματική ομάδα, δεν παρατηρήθηκαν στην 3^η πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε, στην 3^η πειραματική ομάδα, ο χρόνος που αφιέρωσε ο ερευνητής για την υλοποίηση της πρόσθετης στήριξης ήταν λιγότερος. Στην 3^η πειραματική ομάδα ο ερευνητής χρειάστηκε μόνο να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για το ΔΜΕΑ και για τους τρόπους σύνδεσής του με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η πιο πάνω «υποχρέωση» του ερευνητή αναλώθηκε σε δύο συναντήσεις με την ολομέλεια των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια συνεδρίασης προσωπικού, καθώς και σε μια συνοπτική ολιγοσέλιδη περίληψη του ΔΜΕΑ που εκπονήθηκε από τον ερευνητή και δόθηκε στους εκπαιδευτικούς. Για τα πιο πάνω, ο ερευνητής αφιέρωσε συνολικά, λιγότερο από τον μισό χρόνο που αφιέρωσε για την εφαρμογή του προγράμματος στις άλλες δύο πειραματικές ομάδες.

Τέλος, όσον αφορά στην παροχή έγκυρης και επιστημονικά τεκμηριωμένης ανατροφοδότησης σε σχέση με την περιοχή δράσης που επιλεγόταν κάθε φορά, αυτό ήταν και πάλι ευκολότερο για τον ερευνητή στην 3^η πειραματική ομάδα, αφού σε αυτή την ομάδα υπήρχε περιορισμένο εύρος θεμάτων από τα οποία θα μπορούσε να επιλεγεί μια περιοχή δράσης. Ειδικότερα, οι περιοχές δράσεις που θα μπορούσαν να επιλεγούν ήταν

συγκεκριμένες αφού εντοπίστηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου που δομήθηκε με βάση το ΔΜΕΑ. Συνεπώς, χρησιμοποιώντας τις θεωρητικές επιταγές του ΔΜΕΑ, όπως παρουσιάζονται αναλυτικά και στο Creemers & Kyriakides (2008), ο ερευνητής μπορούσε να ανταποκριθεί στα αιτήματα των σχολείων της 3^{ης} πειραματικής ομάδας για την παροχή οποιασδήποτε πρόσθετης βοήθειας.

Δημητρίου Δημήτρης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά γίνεται μια σύνοψη και συζήτηση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν από τις αναλύσεις που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις που προκύπτουν από τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά σε εισηγήσεις που αφορούν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής, σε εισηγήσεις για την ερευνητική κοινότητα και ειδικότερα προς τους ερευνητές και τέλος κατατίθενται εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.

Σύνοψη - συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης φανερώνουν ότι η χρήση μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι και οι τρεις πειραματικές ομάδες είχαν καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά στην πρόοδο των επιδόσεων των μαθητών από την ομάδα ελέγχου. Παράλληλα, συγκρίνοντας μεταξύ τους τις τρεις προσεγγίσεις, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην 3^η πειραματική ομάδα, δηλαδή η χρήση του ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών συγκριτικά με τις δύο άλλες προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν στην 1^η και 2^η πειραματική ομάδα.

Συγκεκριμένα, από τις αναλύσεις που διενεργήθηκαν, προκύπτουν τρία αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν την υπεροχή του ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε σχέση με τις δύο άλλες προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν.

Πρώτο, και στις τρεις ξεχωριστές πολυεπίπεδες αναλύσεις που διενεργήθηκαν και που υπήρχε ως ερμηνευτική μεταβλητή η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ (3^ο μοντέλο κάθε ανάλυσης), φάνηκε ότι η αξιοποίησή του βοήθησε τα σχολεία να βελτιωθούν περισσότερο σε σχέση με τις άλλες δύο προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, τόσο στην ανάλυση που αφορούσε στους μαθητές της Δ' και της Ε' τάξης ξεχωριστά, όσο και στην ανάλυση στο σύνολο των μαθητών, τα σχολεία που χρησιμοποίησαν το ΔΜΕΑ βοήθησαν τους μαθητές τους να βελτιωθούν περισσότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία (effect size = 0,26(0,4)).

Δεύτερο, παρατηρώντας τις τρεις ξεχωριστές αναλύσεις που διενεργήθηκαν, και ειδικότερα το προτελευταίο μοντέλο (δηλαδή το 2^ο μοντέλο των Πινάκων 4, 9Δ και 11Ε), φαίνεται ότι οι βασικές θεωρητικές παραδοχές της 1^{ης} και 2^{ης} προσέγγισης, δεν επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην πρόοδο των μαθητών και συνεπώς η σημαντικότητά τους τίθεται σε αμφιβολία. Ειδικότερα, από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι τόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις θεωρητικές παραδοχές και τα μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όσο και η ύπαρξη σχολικού κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό, δεν έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Αντίθετα, το σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται ως κλίμα πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία και που αποτελεί ουσιαστικά ένα σχολικό γνώρισμα η αξία του οποίου προβάλλεται από την ΕΕΑ, φάνηκε να ήταν η μόνη ερμηνευτική μεταβλητή στο 2^ο μοντέλο κάθε ανάλυσης που είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών.

Τρίτο, το γεγονός επίσης ότι ορισμένα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής μονάδας χρησιμοποίησαν πτυχές του ΔΜΕΑ και βοηθήθηκαν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους, ισχυροποιεί ακόμα περισσότερο την υπεροχή της 3^{ης} πειραματικής ομάδας έναντι των άλλων δύο: Αφού μέλη της 1^{ης} και 2^{ης} ομάδας βελτιώθηκαν και παρά ταύτα η 3^η ομάδα συνέχισε να δείχνει στατιστικά σημαντική υπεροχή, αυτό συνεπάγεται ότι η 3^η πειραματική ομάδα απέδωσε περισσότερο, όσον αφορά στην πρόοδο των μαθητών σε σχέση με τις άλλες δύο. Παράλληλα, το πιο πάνω πόρισμα, ενισχύει και το επιχείρημα ότι η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ στην ανάπτυξη του σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι πιο σημαντική, ουσιαστική και απαραίτητη, αν ο απώτερος στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η πρόοδος των μαθητών. Επιπλέον, φαίνεται ότι η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ είναι πιο αποδοτική σε σχέση με την βελτίωση που επιφέρει στην πρόοδο των μαθητών όταν γίνεται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο (3^η πειραματική ομάδα), παρά όταν αποτελεί μέρος ενός πιο ελεύθερου συστήματος που στηρίζεται στις θεωρητικές παραδοχές που υποστηρίζουν η 1^η και 2^η προσέγγιση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν, επίσης, στον εντοπισμό των ελάχιστων προϋποθέσεων - συνθηκών που ενισχύουν την θετική επίδραση της αξιοποίησης της αυτοαξιολόγησης.

Πρώτο, φάνηκε ότι η αξιοποίηση και των δύο υπερπαραγόντων (overarching) των σχολικών παραγόντων που υποστηρίζει το ΔΜΕΑ, είχαν εξίσου σημαντική επίδραση στο σχεδιασμό του σχεδίου δράσης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, καθώς και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Όπως φάνηκε από την ανάλυση, δεν προέκυψε

στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στην επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, μεταξύ σχολείων που εστιάστηκαν σε δράσεις που αφορούσαν είτε (α) την πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία είτε (β) το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Πρέπει να σημειωθεί ότι το πιο πάνω σχόλιο, δεν αφορά μόνο τα σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας, αλλά και τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας που αγνοώντας τις θεωρητικές επιταγές του ΔΜΕΑ, χρησιμοποίησαν παράγοντες του ΔΜΕΑ κατά την επιλογή της περιοχής δράσης τους. Αυτό υπονοεί ότι τα σχολεία θα πρέπει να ενθαρρύνονται πρωτίστως να εντοπίζουν τις κυριότερές τους αδυναμίες, σε σχέση με τους παράγοντες που ενυπάρχουν στο ΔΜΕΑ, παρά να αναμένουμε να αναπτύσσουν γενικές δράσεις που σχετίζονται με οποιαδήποτε πτυχή των υπερπαραγόντων του ΔΜΕΑ.

Δεύτερο, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η εσωτερική εγκυρότητα της παρούσας έρευνας ενισχύεται και από το γεγονός ότι, όπως φάνηκε και από την ανάλυση, η προσπάθεια που κατέβαλαν τα σχολεία για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης τους δεν επηρέασε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την πρόοδο των μαθητών. Συνεπώς, το πιο πάνω αποτέλεσμα της ανάλυσης δηλώνει ότι η σημαντική πρόοδος που παρουσίασε η 3^η πειραματική ομάδα σε σχέση με τις άλλες δύο πειραματικές ομάδες δεν ήταν ούτε προϊόν υπερβάλλοντος κόπου της συγκεκριμένης ομάδας, αλλά ούτε και του ενδιαφέροντός τους να έχουν καλά αποτελέσματα. Επομένως, κάποιος μπορεί να υποστηρίξει ότι η προσπάθεια που καταβάλλουν οι εμπλεκόμενοι φορείς για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, δεν είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της προσπάθειάς τους. Από την άλλη, για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης, είναι πιο σημαντικό και ουσιαστικό το να ακολουθηθεί μια προσέγγιση που να βοηθήσει πραγματικά τα σχολεία να βελτιώσουν τις πραγματικές τους αδυναμίες. Αυτό στην πράξη, ισοδυναμεί με το να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τους σχολικούς παράγοντες που, σύμφωνα με την έρευνα, σχετίζονται με την πρόοδο των μαθητών. Ακόμα μια ένδειξη που ενισχύει το πιο πάνω συμπέρασμα ήταν και το γεγονός ότι, όπως φάνηκε από την ανάλυση, τα σχολεία που ανέπτυξαν σχέδια δράσης για την αυτοαξιολόγηση εστιάζοντας σε παράγοντες που δεν περιλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ, είχαν το μικρότερο βαθμό επίδρασης στα μαθησιακά αποτελέσματα, ανεξαρτήτως του αν εντάχθηκαν στην 1^η ή τη 2^η πειραματική ομάδα.

Τρίτο, η μεταβλητή που αφορά στις στάσεις – απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι του ΔΜΕΑ, δε φάνηκε να συνδέεται με την πρόοδο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Από το πιο πάνω αποτέλεσμα κάποιος μπορεί, ίσως εσφαλμένα, να γενικεύσει το συμπέρασμα και να υποστηρίξει ότι εφόσον η 3^η προσέγγιση φάνηκε να έχει σημαντική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών, ανεξαρτήτως των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι του ΔΜΕΑ,

τότε θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε την συγκεκριμένη προσέγγιση σε οποιοδήποτε σχολείο. Εντούτοις, όπως προαναφέρθηκε και στους περιορισμούς της έρευνας, το δείγμα των σχολείων που συμμετείχαν δεν ήταν τυχαίο, αλλά αντίθετα ήταν σχολεία που από μόνα τους δήλωσαν ότι ήθελαν να ενταχθούν σε μια έρευνα για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Εξάλλου, λόγω της φύσης των ερωτημάτων της έρευνας και της αξιοποίησης του πειραματικού σχεδιασμού που ακολουθήθηκε για την υλοποίησή της, δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί αντίστοιχος πειραματικός σχεδιασμός σε ρεαλιστικές συνθήκες σε τυχαίο δείγμα σχολείων. Φυσικά, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι σε σχέση με τις μεταβλητές που εξετάζονταν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, παρατηρήθηκαν σημαντικές αποκλίσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο της 3^{ης} πειραματικής ομάδας, όσο και όλων των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους (βλέπε Πίνακα 2). Το αποτέλεσμα αυτό φανερώνει ότι ο πιο πάνω περιορισμός, που ισχύει σε όλες τις πειραματικές έρευνες, δεν επέδρασε σε σημαντικό βαθμό στη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ειδικότερα, παρά το γεγονός ότι τα σχολεία εκδήλωσαν από μόνα τους ενδιαφέρον για να εμπλακούν στο πρόγραμμα, όπως φάνηκε και από τις αναλύσεις της περιγραφικής στατιστικής (βλέπε Πίνακα 2), οι εκπαιδευτικοί των σχολείων του δείγματος δεν ήταν σε μεγάλο βαθμό θετικά προδιατεθειμένοι τόσο έναντι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όσο και έναντι του ΔΜΕΑ. Παρ' όλα αυτά, λαμβάνοντας υπόψη και τον περιορισμό που τίθεται από τον τρόπο επιλογής του δείγματος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να ήταν διαφορετικά, αν η έρευνα εφαρμοζόταν σε ένα τυχαίο δείγμα σχολείων ή σε σχολεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικές στάσεις έναντι είτε της αυτοαξιολόγησης είτε/ή και του ΔΜΕΑ.

Τέταρτο, το γεγονός ότι ο παράγοντας που αφορούσε στην ύπαρξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δε φάνηκε να επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, δημιουργεί αμφιβολίες για το βαθμό σημαντικότητάς του. Η σημαντικότητα αυτού του αποτελέσματος πρέπει να τονιστεί αφού, μια ουσιώδης διαφορά της ΕΒΑ από την ΕΕΑ είναι ακριβώς η άποψη της ΕΒΑ ότι, πριν από την υλοποίηση οποιασδήποτε πολιτικής, πρέπει να εγκαθιδρύνονται διαδικασίες που να αναπτύσσουν κλίμα αποδοχής της αλλαγής στα σχολεία. Αφού, όπως φαίνεται να αποδέχονται και σημαντικότεροι ερευνητές του χώρου της ΕΒΑ, το κριτήριο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η μάθηση (MacBeath & Dempster, 2009), το γεγονός ότι, όπως φάνηκε από την ανάλυση, η πάνω προϋπόθεση της ΕΒΑ για την ύπαρξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής

δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση, ουσιαστικά δημιουργεί αμφιβολίες για την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων που υποστηρίζει η ΕΒΑ στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ένα τελευταίο αποτέλεσμα από την έρευνα είναι ότι η πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία είχε σημαντική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό φάνηκε και από τις δύο αναλύσεις που διενεργήθηκαν, δηλαδή τόσο από την ανάλυση που περιελάμβανε όλους τους μαθητές του δείγματος, όσο και από την ανάλυση που περιελάμβανε μόνο τις πειραματικές ομάδες (βλέπε Πίνακες 3 και 4). Το αποτέλεσμα αυτό τονίζει τη σημαντικότητα της πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία ως έναν παράγοντα που σχετίζεται με την πρόοδο των μαθητών. Αν και τα δεδομένα για τη μεταβλητή που αφορούσε την «πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία» συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, ο ερευνητής μπόρεσε να εντοπίσει χαρακτηριστικά κάποιων σχολείων που συνδέονται με τη συγκεκριμένη μεταβλητή, τόσο από τις επισκέψεις του στα σχολεία και τις τάξεις, όσο και από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές και τους συνδέσμους επικοινωνίας των σχολείων. Για παράδειγμα, στις προθήκες των σχολείων, στις πινακίδες των τάξεων και στους τοίχους υπήρχαν παρωθητικά συνθήματα, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί προωθούσαν τη συμμετοχή μαθητών του σχολείου σε διαγωνισμούς που προωθούν τη μάθηση. Συνάμα, σε ορισμένα από τα σχολεία αυτά, ο τρόπος με τον οποίο γίνονταν οι συνεδριάσεις, όπως αναφέρθηκε από τους διευθυντές των σχολείων, ήταν στοχοπροσηλωμένος προς την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Συγκεκριμένα, στις συνεδριάσεις αφιερωνόταν λίγος μόνο χρόνος στην κοινοποίηση των σημαντικότερων εγκυκλίων και περισσότερος στην επιμόρφωση προσωπικού. Σε άλλο σχολείο, ο χρόνος της συνεδρίασης ήταν αποκλειστικά αφιερωμένος στην επιμόρφωση του προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούσαν να ενημερωθούν για ανακοινώσεις, καθώς και για το περιεχόμενο εγκυκλίων είτε ηλεκτρονικά, είτε από συγκεκριμένο ντοσιέ που υπήρχε στο σχολείο γι' αυτόν το σκοπό, όπου και υπέγραφαν ότι έλαβαν γνώση. Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις των διευθυντών, ορισμένοι διευθυντές αξιοποιούσαν πρακτικές όπως τις πιο πάνω, αφού όπως ανέφεραν, η εμπειρία τους "έδειξε ότι ήταν βοηθητικές για την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας". Χαρακτηριστικό και σχετικό ήταν και το παράπονο από διευθύντρια σχολείου της 1^{ης} ομάδας (Α2), ότι ενώ δεν το ήθελε η ίδια, λόγω συγκεκριμένου προγράμματος που έτρεχε στο σχολείο της εκείνη τη χρονιά, αναλωνόταν πολύτιμος παιδαγωγικός χρόνος στις συνεδρίες προσωπικού για ήσσονος σημασίας θέματα όπως, διαδικαστικά θέματα για το περιεχόμενο γιορτής (μέρας δράσης) και χάσιμο χρόνου για πρόβες και συντονισμό των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας την πιο πάνω παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, φαίνεται ότι η χρήση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων. Παράλληλα, φαίνεται ότι η αξιοποίηση ενός θεωρητικού πλαισίου που υποστηρίζεται παράλληλα και από εμπειρικά δεδομένα, έχει τη μεγαλύτερη επίδραση όσον αφορά στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων, συγκρινόμενο με τις άλλες δύο προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν. Η ειδοποιός διαφορά της 3^{ης} προσέγγισης σε σχέση τις άλλες δύο που ακολουθήθηκαν, ήταν ίσως το γεγονός ότι η όλη ανάπτυξη του σχεδίου δράσης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας στηρίχθηκε στην αξιοποίηση του ΔΜΕΑ που ουσιαστικά συμπυκνώνει την αποκρυσταλλωμένη γνώση στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας για το «τι επιδρά στην εκπαίδευση και γιατί» (Sammons, 2009). Παράλληλα, και αυτό φάνηκε να ήταν εξίσου σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της 3^{ης} πειραματικής ομάδας δεν αφέθηκαν να εισηγηθούν ή να υποθέσουν θεματικές που θα αποτελούσαν την περιοχή δράσης του σχολείου. Αντίθετα, οι προτεραιότητες του σχολείου, όσον αφορά στις περιοχές που ήταν δυνατό να επιλεγούν ως περιοχή δράσης, εντοπίστηκαν με τη χρήση συγκεκριμένου ερωτηματολογίου που δομήθηκε βάση του ΔΜΕΑ, ακριβώς για το σκοπό αυτό. Η στατιστικά σημαντική θετική επίδραση που φάνηκε να έχει η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ, μπορεί να αποδοθεί στην έμφαση που αποδίδει το ίδιο το ΔΜΕΑ στη σύνδεση των δράσεων στα σχολεία με την υφιστάμενη γνώση στον τομέα για το τι πραγματικά συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων (Cheng & Mok, 2008 · Bosker & Muijs, 2008).

Συμπεράσματα – εισηγήσεις που προκύπτουν από τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας

Στο τελευταίο τμήμα του κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις που προκύπτουν από τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά σε εισηγήσεις που αφορούν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής, σε εισηγήσεις για την ερευνητική κοινότητα και ειδικότερα προς του ερευνητές της ΕΒΑ και της ΕΕΑ και τέλος, κατατίθενται εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.

Εισηγήσεις για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής

Ουσιαστικά, η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στο διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για να εντοπίσει τις απολύτως αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχία της διαδικασίας αλλαγής αναφορικά με την εισαγωγή ενός

νέου συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που να αποσκοπεί στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων. Ο απώτερος στόχος της έρευνας ήταν η ανάπτυξη μιας ολιστικής στρατηγικής για την αξιολόγηση, η οποία να μπορεί να εφαρμοστεί και σε πρακτικό επίπεδο, με την οποία τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Η προσπάθεια ανάπτυξης και εγκαθίδρυσης μηχανισμών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας συνάδει με την προθέσεις και τους στόχους του ΥΠΠ για αυτονόμηση των σχολικών μονάδων (Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία, 2007) και αποτελεί σημαντικό σημείο της πρότασης του ΥΠΠ για την ανάπτυξη ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΠ, 2009). Τα αποτελέσματα της έρευνας, υποστηρίζουν την ανάγκη ανάπτυξης πολιτικής σε εθνικό επίπεδο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Εφόσον και οι τρεις πειραματικές ομάδες του ερευνητικού σχεδιασμού έδειξαν να καταφέρνουν να βελτιώνουν τους μαθητές τους, φαίνεται ότι η χρήση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε κράτη που θέλουν να κερδίζουν τη μάχη του διεθνούς ανταγωνισμού είναι αδήριτη.

Οι προσπάθειες σε εθνικό επίπεδο σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να εστιαστούν στο να πείσουν τους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς να εφαρμόσουν αποτελεσματικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Leithwood, Edge, & Jantzi, 1999 · MacBeath, Schratz, Meuret, & Lakobsen, 2000 · Reezigt, 2001 · Wilcox & Gray, 1996). Όπως φάνηκε και από τις αναλύσεις που διενεργήθηκαν, οι αποτελεσματικοί μηχανισμοί αυτοαξιολόγησης αναμένονται να μπορούν να παρέχουν στους εμπλεκόμενους φορείς εμπειρικά δεδομένα για να τους στηρίξουν στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της σχολικής τους μονάδας και να αναπτύξουν ένα τέτοιο σχέδιο δράσης, που θα τους βοηθήσει να βελτιωθούν. Παράλληλα, οι αποτελεσματικοί μηχανισμοί αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως φάνηκε και από την ανάλυση, είναι αυτοί που υποστηρίζονται από ένα θεωρητικό υπόβαθρο, που τεκμηριώνεται ερευνητικά. Δηλαδή, είναι ουσιώδες σε μια σχολική μονάδα, όχι μόνο να εντοπίζει τις σημαντικότερες ανάγκες βελτίωσής της, αλλά και να δομεί την όλη προσπάθεια βελτίωσης σε ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο που αξιοποιεί την προγενέστερη γνώση στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας για το τι πραγματικά επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών.

Η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ στην 3^η πειραματική μονάδα, όπως περιγράφηκε και στο τρίτο κεφάλαιο της διατριβής, δεν αναλώθηκε μόνο στη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τις θεωρητικές επιταγές του συγκεκριμένου μοντέλου. Αντίθετα, τα ερευνητικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν για την εγκυροποίηση του ΔΜΕΑ, φάνηκε να

αποτελούν ένα αρκετά πολύτιμο εργαλείο για τους εμπλεκόμενους φορείς, αφού τους βοήθησαν να εντοπίσουν τις πραγματικές τους ανάγκες βελτίωσης. Δεδομένης της ύπαρξης αρκετών μοντέλων που περιγράφουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, θα ήταν καλό, σε επίπεδο κρατικής πολιτικής να αξιοποιούνται για σκοπούς ανάπτυξης συστημάτων αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εκείνα τα μοντέλα το οποία μπορούν να συγκεράσουν τη θεωρία με την πράξη.

Η πρακτική χρησιμότητα του ΔΜΕΑ στην 3^η πειραματική ομάδα, ίσως να επηρεάστηκε κατά πολύ από αυτήν ακριβώς την ιδιότητα του μοντέλου: το να μπορεί να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη. Ειδικότερα, το γεγονός ότι τα εργαλεία του μοντέλου συνέβαλαν ουσιαστικά στην εύκολη, γρήγορη και έγκυρη διάγνωση των αδυναμιών του κάθε σχολείου, ίσως να ήταν ο καθοριστικός παράγοντας για την πρόοδο που συντελέστηκε στην 3^η πειραματική ομάδα. Από την άλλη, όπως φαίνεται και από τα ποιοτικά δεδομένα (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε), η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ στην 3^η πειραματική ομάδα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών των σχολείων για το μοντέλο και οι δυνατότητες σύνδεσής του με την πράξη, ήταν κάτι που προδιέθεσε θετικά τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της 3^{ης} πειραματικής ομάδας έναντι του ΔΜΕΑ. Το πιο πάνω σχόλιο είναι σημαντικό τόσο για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όσο και για τους ίδιους τους οργανωμένους και μη εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, όπως προαναφέρθηκε, σε εθνικό επίπεδο θα ήταν καλό να αξιοποιούνται για σκοπούς ανάπτυξης συστημάτων αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, εκείνα τα μοντέλα το οποία μπορούν να συγκεράσουν τη θεωρία με την πράξη, αφού σε τελική ανάλυση αυτό συμβάλλει ουσιαστικά στην πρόοδο των μαθητών. Από την άλλη - και αυτό είναι εξίσου σημαντικό για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής - από την ανάλυση των δεδομένων για τις στάσεις όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος, καθώς και από τα ποιοτικά δεδομένα, φαίνεται ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τις βασικές θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ και γενικά υιοθετούν μια σχετικά θετική στάση έναντί του. Το πιο πάνω υπονοεί ότι η ενδεχόμενη αξιοποίηση ενός τέτοιου μοντέλου σε εθνικό επίπεδο, κατά πάσα πιθανότητα, θα περιόριζε και το ενδεχόμενο αντιδράσεων (πολιτική διάσταση) έναντι της αλλαγής στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στο επίπεδο των οργανωμένων και μη εκπαιδευτικών, η αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων της ΕΕΑ μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και για τους ίδιους. Πρώτο, οι εκπαιδευτικοί σήμερα, ολοένα και περισσότερο καλούνται να τεκμηριώσουν την αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου τους έργου. Το ΔΜΕΑ, όπως φάνηκε, κάνει αυτήν

ουσιαστικά την «υποχρέωση» των εκπαιδευτικών πιο εύκολη, αφού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας τους βοηθά να εντοπίζουν αδυναμίες και να περιορίζουν τις απώλειες χρόνου και άσκοπου φόρτου εργασίας. Δεύτερο, οι θεωρητικές, έστω δυνατότητες του ΔΜΕΑ, δεν αναλώνονται μόνο στη χρήση του σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, το ΔΜΕΑ υποστηρίζει ότι ο κυριότερος φορέας μάθησης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, συνεπώς ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της μάθησης που συντελείται. Οι δεξιότητες διδασκαλίας που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός είναι κοινότητες για όλα τα μαθήματα του ΑΠ. Συνεπώς, σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, οι διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού (π.χ. ο τρόπος που υποβάλλει ερωτήσεις) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της μάθησης που συντελείται στην τάξη. Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός που έχει καλές διδακτικές ικανότητες, μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις ικανότητες σε όλα τα θέματα του ΑΠ που διδάσκει. Από την άλλη, το ΔΜΕΑ, σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζει ότι συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας είναι καλύτερες από άλλες (π.χ. η συνεργατική μέθοδος, έναντι της μετωπικής διδασκαλίας). Αντίθετα, αυτό που επιδρά σύμφωνα με το ΔΜΕΑ στα μαθησιακά αποτελέσματα στο επίπεδο της τάξης, είναι όχι η μέθοδος διδασκαλίας, αλλά μια σειρά από παράγοντες τους οποίους ορίζει το ΔΜΕΑ και οι οποίοι επιδρούν στο επίπεδο της τάξης (Seidel & Shavelson, 2007).

Ολοκληρώνοντας, όσον αφορά στις εισηγήσεις που προκύπτουν από την έρευνα για την ανάπτυξη πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, είναι σημαντικό να αναφερθούν και οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή των τριών διαφορετικών προσεγγίσεων στις τρεις πειραματικές ομάδες. Από την αντιπαραβολή των προβλημάτων – δυσκολιών που εντοπίστηκαν στις τρεις πειραματικές ομάδες, προκύπτει ότι ανάλογα με την επιλογή της προσέγγισης που θα ακολουθήσει το κάθε κράτος για να προωθήσει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εξαρτώνται και οι δυσκολίες – προβλήματα που θα συναντήσει.

Όπως προαναφέρθηκε, αν ο στόχος της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η πρόοδος των μαθητών, η πιο «συμφέρουσα» προσέγγιση είναι αυτή που ακολουθήθηκε στην 3^η πειραματική ομάδα. Παράλληλα, αν οι πολιτικές αποφάσεις λαμβάνονται με γνώμονα και άλλα κριτήρια, όπως για παράδειγμα το κόστος εφαρμογής τους, και πάλι η 3^η προσέγγιση παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, εφόσον, όπως σχολιάστηκε και στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, χρειάστηκε πολύ λιγότερος χρόνος (σχεδόν ο μισός) για την υλοποίησή της έναντι των άλλων δύο. Ακόμα, το περιορισμένο εύρος των

θεματικών που μπορούν να επιλέγουν ως περιοχές δράσης με βάση την 3^η προσέγγιση, περιορίζει ακόμα περισσότερο το κόστος υλοποίησης, αφού μπορούν να καταναμηθούν περισσότερα σχολεία σε κάθε άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο του κριτικού φίλου. Παράλληλα, επιτρέπει την ύπαρξη πιο εύκολου συντονισμού και κρατικού ελέγχου των δράσεων των σχολείων. Κλείνοντας, η επιλογή της 3^{ης} προσέγγισης, θέτει και την υποχρέωση στο κράτος να μπορεί να ανταποκριθεί στο να επιλύσει προβλήματα που δυνατόν να παρουσιαστούν στα σχολεία, λόγω διαφωνιών ορισμένων ατόμων για την αξιοποίηση των θεωρητικών μοντέλων της ΕΕΑ.

Κλείνοντας, αντίθετα με τα πιο πάνω, αν ο τρόπος ανάπτυξης και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους επιβάλλει τη χρήση μοντέλων όπως αυτά της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας, το κράτος θα πρέπει να αποδεχθεί ότι πιθανόν οι επιδράσεις των μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας να μην έχουν κατ' ανάγκη μεγάλη επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Παράλληλα, η επιλογή προσεγγίσεων όπως αυτές της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας, για τους λόγους που αναλύθηκαν και πιο πάνω, θα αυξήσουν το κόστος της εφαρμογής της πολιτικής για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και θα περιορίσουν τη δυνατότητα ελέγχου των δράσεων των σχολείων.

Εισηγήσεις για την ερευνητική κοινότητα

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι επιχείρησε για πρώτη φορά να αντιπαραβάλει τις δυνατότητες των δύο ερευνητικών περιοχών, δηλαδή της ΕΕΑ και της ΕΒΑ για να εξακριβώσει ποια από τις δύο ερευνητικές περιοχές μπορεί πράγματι να βοηθήσει τα σχολεία να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Παράλληλα, εξέτασε το κατά πόσο οι δύο περιοχές μπορούν, αυτόνομα, να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και να αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι τόσο η ΕΒΑ, όσο και η ΕΕΑ, μπορούν, αυτόνομα να βοηθήσουν τα σχολεία να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους, αφού τόσο η 2^η, όσο και η 3^η πειραματική μονάδα βελτίωσαν τις επιδόσεις των μαθητών τους. Παράλληλα, φάνηκε ότι η αξιοποίηση της ΕΕΑ, βοήθησε περισσότερο τα σχολεία να βελτιωθούν (3^η πειραματική ομάδα) συγκρινόμενη με την ΕΒΑ (2^η πειραματική ομάδα) (Demetriou & Kyriakides, 2009). Από την παρούσα έρευνα προκύπτουν ορισμένες εισηγήσεις και προς τις δύο ερευνητικές περιοχές που αναφέρονται στη συνέχεια.

Εισηγήσεις προς την ΕΕΑ

Οι εισηγήσεις που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα για την ΕΕΑ εστιάζονται στο ότι η ΕΕΑ θα πρέπει να διευρύνει το πλαίσιο των ερωτημάτων που την απασχολούν, ώστε να περιλάβει θέματα που αφορούν όχι μόνο τη θεωρητική τεκμηρίωση των μοντέλων που κατά καιρούς εισηγείται (theory driven), αλλά και τους τρόπους πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών της σχημάτων - μοντέλων. Παρόμοια, θα πρέπει τα μοντέλα ΕΑ που αναπτύσσονται στο χώρο να μπορούν να τεκμηριώσουν την αποτελεσματικότητά τους (evidence based) (Demetriou & Kyriakides, 2009).

Η ανάγκη ανάπτυξης έγκυρων συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να ταλανίζει πολλά από τα αναπτυγμένα κράτη σε ολόκληρο τον κόσμο. Η πρόκληση, όσον αφορά στην προσπάθεια ανάπτυξης ενός έγκυρου, αξιόπιστου, λειτουργικού και εφαρμόσιμου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έγκειται σε δύο επιμέρους πτυχές: πρώτα στο να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας, χωρίς αυτό να γίνει με τρόπο που να καθιστά το ίδιο το σύστημα δυσλειτουργικό και δεύτερο, η πιο πάνω σύνδεση να γίνει με τρόπο που να διασφαλίζει την αποδοχή του συστήματος αξιολόγησης από τους άμεσα επηρεαζόμενους από την εφαρμογή του φορείς. Από το πιο πάνω, προκύπτουν ορισμένες «ευθύνες και υποχρεώσεις» της ΕΕΑ.

Μια από τις σημαντικότερες κριτικές που επιδέχεται η ΕΕΑ είναι η μεγάλη έμφαση που αποδίδει στην ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων που ερμηνεύουν την ΕΑ, παραγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και τη μοναδικότητα των προσεγγίσεων που πρέπει να ακολουθούνται προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, όπως κάνει η ΕΒΑ. Δεδομένου όμως ότι στην παρούσα έρευνα, παρουσιάστηκε μια γενική αποδοχή του ΔΜΕΑ το οποίο προέρχεται από την ΕΕΑ, καθώς επίσης φάνηκε ότι η χρήση του μοντέλου αυτού βοήθησε πραγματικά τα σχολεία να βελτιωθούν, αυτό φανερώνει ότι η χρήση μοντέλων της ΕΕΑ, όπως του ΔΜΕΑ, μπορεί να βοηθήσει συγκεκριμένες ομάδες σχολείων να βελτιωθούν.

Όμως, όπως σχολιάστηκε και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ένας λόγος που ίσως να οδήγησε στην πρόοδο των μαθητών της 3^{ης} πειραματικής ομάδας ήταν η ιδιαιτερότητα του ΔΜΕΑ και η διαφορετικότητά του με τα πλείστα μοντέλα ΕΑ (Sammons, 2009). Ειδικότερα, η έμφαση που αποδίδει το ΔΜΕΑ στην πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών του επιταγών ίσως να ήταν αυτό που συνέβαλε στη λειτουργικότητα του μοντέλου και στην καθολική αποδοχή του από τους εμπλεκόμενους φορείς της 3^{ης} πειραματικής ομάδας. Συνεπώς, χρέος της ερευνητικής κοινότητας στο χώρο της ΕΕΑ, δεν

είναι μόνο να αναπτύξει πιο ευαίσθητα θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία της ΕΑ, αλλά να μεριμνήσει ώστε τα θεωρητικά σχήματα – μοντέλα που αναπτύσσονται στο χώρο να έχουν πραγματική και εύκολη πρακτική εφαρμογή, που να είναι τόσο λειτουργική, όσο και να μπορεί να τεκμηριώσει την αποτελεσματικότητά της.

Εξάλλου, κύριος στόχος της ΕΕΑ ήταν και είναι η πρόοδος των μαθητών. Ανεξαρτήτως της εγκυρότητας, της ολιστικότητας και της περιγραφικότητας των μοντέλων που αναπτύσσονται στο χώρο της ΕΕΑ, αν τα μοντέλα αυτά παραμένουν απλά θεωρητικά σχήματα χωρίς καθόλου πρακτική εφαρμογή, ουσιαστικά η ΕΕΑ δεν επιτελεί το έργο το οποίο υποστηρίζουν οι ερευνητές του χώρου ότι επιτελούν. Ίσως πρακτικά πιο χρήσιμο για ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα ήταν ένα πιο αφαιρετικό μοντέλο ΕΑ που να αναλύει τις ελάχιστες απαιτήσεις που πρέπει να ικανοποιούνται προκειμένου να αξιοποιηθεί για σκοπούς βελτίωσης του συστήματος, παρά σε τελική ανάλυση ένα εκτενές αναλυτικό μοντέλο που να αυτοεγκλωβίζεται ακριβώς στην πολυπλοκότητά του. Επιτακτική λοιπόν ανάγκη του χώρου είναι να αναπτυχθούν γενικεύσιμα (generic) μοντέλα ΕΑ με πρώτιστο μέλημα την πρακτική τους εφαρμογή. Από την άλλη, η επιτυχία της εκπεφρασμένης βούλησης της ΕΕΑ για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων (differentiated) μοντέλων ΕΑ (Campbell κ.ά., 2004) δε θα πρέπει να κρίνεται μόνο από το βαθμό ευαισθησίας τους στην ερμηνεία της διαφορετικότητας των σχολείων, αλλά και από το βαθμό στον οποίο μπορούν τέτοια συστήματα να έχουν πρακτική εφαρμογή σε εκπαιδευτικά συγκείμενα που διαφοροποιούνται μεταξύ τους με βάση το βαθμό ετοιμότητας, δεκτικότητας και προθυμίας έναντι της αλλαγής.

Το πιο πάνω τονίζει την ανάγκη να συμπεριλάβουν τα μοντέλα της ΕΑ ως παράγοντα αποτελεσματικότητας το βαθμό ετοιμότητας των σχολείων να εφαρμόσουν αλλαγές. Είναι προφανές ότι το τελευταίο σχόλιο συμπορεύεται και με τις εισηγήσεις που κατατίθενται και στο επόμενο τμήμα του κεφαλαίου για την ΕΒΑ. Ακριβώς αυτή η ιδιαιτερότητα του ΔΜΕΑ, με τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι αυτή που το κάνει να συνάδει και με τους άμεσους στόχους της ΕΒΑ, χωρίς να μηδενίζει εκ προοιμίου τις θεωρητικές παραδοχές της. Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στην 3^η πειραματική ομάδα με την αξιοποίηση του ΔΜΕΑ, είναι συμβατή και με την ΕΒΑ αφού ουσιαστικά ξεκινά από το επίπεδο του σχολείου και στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η αλλαγή μπορεί να επέλθει πρωτίστως από το σχολικό επίπεδο.

Η πιο πάνω δυνατότητα του ΔΜΕΑ θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθεί και για άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, όπως π.χ. το φαινόμενο της νεανικής παραβατικότητας, του αναλφαβητισμού, τα σχολεία μειονοτήτων. Ειδικότερα, μετά από μια ανασκόπηση της θεωρίας που αφορά στο συγκεκριμένο πρόβλημα το οποίο έχει να

αντιμετωπίσει ένα σχολείο ή μια ομάδα σχολείων, θα μπορούσαν στη συνέχεια να αξιοποιούνται τόσο η χρήση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (εφόσον, όπως υποστηρίζει το ΔΜΕΑ, η αλλαγή μπορεί να επέλθει και από το σχολικό επίπεδο), όσο και οι βασικές θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ. Ειδικότερα, θα μπορούσε κάθε φορά να γίνεται προσαρμογή των παραγόντων του ΔΜΕΑ με σημείο αναφοράς το ιδιαίτερο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει η σχολική μονάδα και στη συνέχεια να αναπτύσσονται δράσεις για την υπέρβαση του προβλήματος.

Τέλος, μια ακόμα εισήγηση που προκύπτει από την παρούσα έρευνα για την ΕΕΑ, είναι και η ανάγκη τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας των μοντέλων που αναπτύσσει. Είναι προφανές ότι το σχόλιο αυτό συνδέεται άμεσα και με την προηγούμενη εισήγηση για την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών μοντέλων της ΕΕΑ. Η πρακτική όμως εφαρμογή των θεωρητικών μοντέλων, δε συνεπάγεται και ταυτόχρονη τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Είναι δηλαδή δυνατό, κάποιο μοντέλο να μπορεί να εφαρμοστεί πρακτικά, αλλά στην ουσία να μην είναι χρήσιμο. Η ανάγκη για τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας των μοντέλων της ΕΕΑ έχει ακόμα δύο προεκτάσεις. Η πρώτη αφορά στον εντοπισμό και αξιοποίηση των βέλτιστων τρόπων με τους οποίους μπορεί να τεκμηριωθεί η συμβολή της ΕΕΑ στην πρόοδο των μαθητών. Η δεύτερη αφορά στην πρακτική σημασία, τόσο για την ίδια την ΕΕΑ, όσο και για την εκπαίδευση, της ανάγκης η ΕΕΑ να τεκμηριώσει την αποτελεσματικότητά της.

Η πρώτη προέκταση που αφορά στον εντοπισμό και αξιοποίηση των βέλτιστων τρόπων με τους οποίους μπορεί να τεκμηριωθεί η συμβολή της ΕΕΑ στην πρόοδο των μαθητών, εστιάζεται ουσιαστικά στη μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθούν οι έρευνες που επιδιώκουν το πιο πάνω. Ειδικότερα, η ΕΕΑ θα πρέπει να επικεντρωθεί στη δημιουργία μακροχρόνιων ερευνών, που να είναι είτε νατουραλιστικού χαρακτήρα ή/και πειραματικές. Οι έρευνες που ακολουθούν πειραματικούς σχεδιασμούς όπως αυτόν που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, μπορούν να εξετάσουν την ύπαρξη σχέσεων αιτίας – αιτιατού (Schneider & Bosker, 1999). Παράλληλα μπορούν να αντιπαραβάλουν μεταξύ τους διαφορετικές προσεγγίσεις για την αυτοαξιολόγηση, όπως έγινε και στην παρούσα έρευνα. Συνεπώς, είναι επιτακτική η ανάγκη να ακολουθήσουν στο χώρο της ΕΕΑ και άλλες έρευνες στο πρότυπο της παρούσας έρευνας, οι οποίες όχι μόνο θα τεκμηριώνουν και θα συμβάλλουν στην πραγματική πρόοδο των μαθητών, αλλά και θα θέτουν πάντοτε υπό αξιολόγηση και κριτική την κάθε εισήγηση που κατατίθεται για τους τρόπους βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των σχολείων.

Η δεύτερη προέκταση, όπως προαναφέρθηκε, αφορά στην πρακτική σημασία, τόσο για την ίδια την ΕΕΑ, όσο και για την εκπαίδευση γενικότερα, της ανάγκης η ΕΕΑ να

τεκμηριώσει την αποτελεσματικότητά της. Η πρακτική σημασία για την ίδια την ΕΕΑ προκύπτει από τη βασική διαφορά της ΕΕΑ από την ΕΒΑ, που αφορά στους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται μια αλλαγή. Ειδικότερα, η ΕΕΑ, υποστηρίζει ότι η οποιαδήποτε αλλαγή ή καινοτομία πρέπει να έχει επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών καθώς και των παρεμβάσεων που γίνονται στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης, κρίνεται και αξιολογείται από την ΕΕΑ με βάση το βαθμό της άμεσης ή έμμεσης επίδρασης που έχει στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ΕΕΑ, θεωρεί ότι οι αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να ληφθούν και να εφαρμοστούν, χωρίς προηγουμένως να επιτευχθεί συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων. Η ΕΕΑ υιοθετεί την άποψη ότι είναι πιο πιθανό τα άτομα να συναινέσουν και να αποδεχθούν μια αλλαγή, όταν τη βιώσουν και αντιληφθούν τη χρησιμότητά της, άσχετα με τις προηγούμενες πεποιθήσεις τους για την αλλαγή. Συνεπώς, αν χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της ΕΕΑ βοηθούνται και πρακτικά οι εμπλεκόμενοι φορείς στο έργο τους και πείθονται για τη χρησιμότητα της ΕΕΑ, τότε ουσιαστικά η ΕΕΑ θα μπορέσει να ισχυροποιήσει το επιχειρήμα της για τη μη αναγκαιότητα ύπαρξης καθολικής συναίνεσης στη διαδικασία της αλλαγής.

Από την άλλη, αν η ΕΕΑ δε μεριμνήσει ώστε να μπορούν τα μοντέλα της να εφαρμοστούν και πρακτικά, τότε θα είναι ίσως αρκετά δύσκολο να πείσει για την αποτελεσματικότητά τους. Έτσι, αν επιδιώξει να αναπτύσσει μοντέλα, όπως το ΔΜΕΑ, που παρέχουν ταυτόχρονα βοηθητικά εργαλεία για τους εμπλεκόμενους φορείς, τότε ουσιαστικά θα είναι τόσο πιο εύκολο και για τους ίδιους τους φορείς να πειστούν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία αυτά, όσο και θα συμβάλει και πρακτικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Συνεπώς, θα μπορεί έτσι να πείσει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τη δική της προσέγγιση που αξιοποιεί τόσο τη θεωρία (theory driven) όσο και τα εμπειρικά δεδομένα (evidence based) προκειμένου να βελτιωθούν (Demetriou & Kyriakides, 2009). Αυτό εξάλλου φαίνεται να αποτελεί και προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως προκύπτει από τις πρόσφατες προκηρύξεις ερευνητικών προγραμμάτων (EAC/26/2009).

Τέλος, ο παράγοντας που αφορά στο κλίμα πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία, μπορεί να συμπεριληφθεί στο ΔΜΕΑ, αφού, όπως φάνηκε από τις αναλύσεις που διενεργήθηκαν, το κλίμα πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία είχε σημαντική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών, ενώ αποτελεί παράγοντα που δεν περιλαμβάνεται στο ΔΜΕΑ. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται άμεσα με ένα γνώρισμα που περιλαμβάνει έναν αριθμό πτυχών - που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή έμφαση / εστίαση των σχολείων - που με τη σειρά τους επιδρούν στην πρόοδο των μαθητών και που εντοπίστηκαν από τις πρώιμες

έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης (Edmonds, 1979). Στην πορεία της εκπαιδευτικής έρευνας, αρκετοί ερευνητές επιβεβαίωσαν αυτό το συμπέρασμα (Purkey & Smith, 1983 · Teddlie & Stringfield, 1993). Αργότερα, ο Hoy και οι συνεργάτες του συνέδεσαν αρκετά από τα πιο πάνω χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας σε ένα γνώρισμα που το ονόμασαν «ακαδημαϊκή έμφαση» (academic emphasis), που αποτελούσε ουσιαστικά παράγοντα του σχολικού κλίματος ο οποίος εντοπίστηκε σε τρεις διαφορετικές έρευνες (Hoy & Sabo, 1998 · Hoy & Tarter, 1997 · Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Ακαδημαϊκή έμφαση θεωρήθηκε ο βαθμός στον οποίο το σχολείο χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια εξασφάλισης ακαδημαϊκής επιτυχίας (Hoy & Sabo, 1998 · Hoy & Tarter, 1997 · Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991), πράγμα που φαίνεται να συνάδει με το χαρακτηριστικό που εντοπίστηκε και στην παρούσα έρευνα.

Εισηγήσεις προς την EBA

Οι εισηγήσεις που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα για την EBA εστιάζονται στο ότι η EBA πρέπει να συστηματοποιήσει το υφιστάμενο θεωρητικό της πλαίσιο για τους τρόπους ανάπτυξης κλίματος αποδοχής της αλλαγής σε σχολική βάση, ώστε να ικανοποιούνται οι ατομικές διαφορές, αλλά και οι απαιτήσεις των υποομάδων εμπλεκόμενων φορέων σε μια επικείμενη αλλαγή. Παράλληλα, εφόσον, όπως υποστηρίζουν σημαντικοί εκπρόσωποι της EBA, το ενδιαφέρον των ερευνητών του χώρου είναι η πρόοδος των μαθητών (MacBeath & Dempster, 2009), η EBA θα πρέπει να διαφοροποιήσει, ίσως, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων που θέτει για την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, το γεγονός ότι ο παράγοντας που αφορούσε στην ύπαρξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δε φάνηκε να επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, δημιουργεί αμφιβολίες για τις προτεραιότητες που θέτει η EBA στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Η περιορισμένες αντιδράσεις που εντοπίστηκαν για την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε διάφορα σχολεία όπου η παρέμβαση αφορούσε ακριβώς την ανάπτυξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής (2^η πειραματική ομάδα), καθώς και το γεγονός ότι σε σχολεία που δε λήφθηκε αντίστοιχη πρόνοια (1^η πειραματική ομάδα), τελικά παρουσίασαν είτε στατιστικά παρόμοια, είτε και μεγαλύτερη πρόοδο στις επιδόσεις των μαθητών (3^η πειραματική ομάδα) (βλέπε Πίνακα 4), θα πρέπει να προβληματίσει τους ερευνητές της EBA.

Κατά το σχολιασμό των αποτελεσμάτων στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, τονίστηκε ο εγγενής περιορισμός της έρευνας που αφορούσε στο ότι το δείγμα των σχολείων δεν ήταν τυχαίο. Ειδικότερα, αυτό έγινε αφού κάποιος μπορεί να υποθέσει ότι, εφόσον τα σχολεία δήλωσαν οικειοθελή συμμετοχή στην έρευνα, πιθανόν και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων στην πλειονότητά τους να ήταν δεκτικοί για την συγκεκριμένη έρευνα. Αυτό ίσως να συνεπάγεται και το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί να ήταν θετικά προδιατεθειμένοι τόσο έναντι της αυτοαξιολόγησης και του ΔΜΕΑ, όσο και ότι θα εκδήλωναν λιγότερες αντιδράσεις έναντι της αλλαγής (πολιτική διάσταση). Για την ακρίβεια, όμως, η οικειοθελής συμμετοχή των σχολείων δεν έγινε αφού ερωτήθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, αν αποδέχονται να ενταχθούν στο πρόγραμμα. Αντίθετα, ο άμεσα υπεύθυνος για να πάρει την απόφαση για να ενταχθεί το σχολείο στην έρευνα ήταν ο διευθυντής του σχολείου, αυτό όμως δε σημαίνει ότι οι διευθυντές όλων των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα το έπραξαν λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Εξάλλου, δεδομένου του τρόπου τοποθετήσεων και μεταθέσεων των εκπαιδευτικών των σχολείων της Κύπρου, μπορεί να ειπωθεί ότι η τυχαία κατανομή τους σε σχολεία συνεπάγεται και την πιθανή ύπαρξη διαφορετικότητας μεταξύ τους και συνεπώς, δικαιολογούν και την ύπαρξη διαφορετικών στάσεων – αντιλήψεων για διάφορα θέματα. Επομένως, ένα ερώτημα που τίθεται είναι το κατά πόσο θα πρέπει ουσιαστικά να επενδύσουμε στο να προδιαθέσουμε το διευθυντή ή μέρος του προσωπικού της σχολικής μονάδας έναντι της αλλαγής και όχι όλο το προσωπικό.

Από την άλλη, αν δεχτούμε ότι πράγματι, ο περιορισμός που προκύπτει από το γεγονός ότι το δείγμα μας δεν ήταν τυχαίο είναι σωστός, αυτό και πάλι θέτει ένα κρίσιμο ερώτημα στην ΕΒΑ. Αφού τα άτομα και τα σχολεία, που όπως υποστηρίζει, αντιδρούν διαφορετικά σε ένα δεδομένο, μη τυχαίο δείγμα σχολείων, φάνηκε ότι η πολιτική διάσταση της αυτοαξιολόγησης δεν ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή μιας αλλαγής. Όμως, τότε μπορούμε να εισάγουμε μια αλλαγή χωρίς να αναλωνόμαστε στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν από την πολιτική διάσταση και τότε πρέπει η πολιτική διάσταση να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και να αποτελεί προτεραιότητα της οποιασδήποτε πράξης; Ο παραπάνω προβληματισμός τονίζει την ανάγκη συστηματοποίησης του υφισταμένου θεωρητικού πλαισίου της ΕΒΑ για τους τρόπους ανάπτυξης κλίματος αποδοχής της αλλαγής σε σχολική βάση, ώστε να ικανοποιούνται οι ατομικές διαφορές αλλά και οι απαιτήσεις των υποομάδων εμπλεκόμενων φορέων σε μια επικείμενη αλλαγή.

Όμως, τα δεδομένα όσον αφορά στην πολιτική διάσταση δε φαίνεται από την παρούσα έρευνα να είναι κοινότυπα. Απ' τη στιγμή που υπάρχουν ορισμένα σχολεία που

μπορούν να εφαρμόσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης οι οποίοι πραγματικά συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών, τότε η συζήτηση για την πολιτική διάσταση σε αυτά τα σχολεία, ίσως να μην είναι τόσο άσκοπη και άστοχη, αλλά και να καθυστερεί ακόμα την πρόοδο των σχολείων, η οποία αποτελεί και τον στόχο της ΕΒΑ. Συνεπώς, η πρόκληση για την ΕΒΑ εστιάζεται στην αναγνώριση του βαθμού ετοιμότητας, ωριμότητας και θέλησης των εμπλεκόμενων φορέων να αποδεχτούν κάποια αλλαγή, αφού σε επίπεδο σχολείου εντοπίζεται συμφωνία ως προς τις στάσεις τους ή έστω μια γενική δεκτικότητα - αποδοχή για πειραματισμό.

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω, οι αρμόδιοι λοιπόν για την εφαρμογή μιας καινοτομίας, δεν πρέπει να γνιοιάζονται απλώς για το περιεχόμενο της αλλαγής, αλλά ούτε και να συμπεριφέρονται πανομοιότητα τόσο σε άτομα όσο και σε ομάδες σχολείων. Κατά συνέπεια, χρειάζεται περισσότερη έρευνα από πλευράς της ΕΒΑ στην κατεύθυνση τόσο της ερμηνείας των πιθανών ανησυχιών και της συμπεριφοράς των επηρεαζόμενων από μια επικείμενη αλλαγή, όσο και του βαθμού δεκτικότητας των ατόμων και των σχολείων σε αλλαγές.

Οι αλλαγές που γίνονται αποδεκτές από τους εμπλεκόμενους φορείς εμπίπτουν στη «ζώνη αποδοχής» τους. Άρα, σε τέτοια σχολεία, τα οποία είναι δεκτικά αλλαγών, οι αλλαγές ίσως θα πρέπει να εφαρμόζονται άμεσα. Από την άλλη, σε σχολεία όπου φαίνεται να παρατηρούνται αντιδράσεις θα πρέπει να εξετάζονται οι λόγοι των αντιδράσεων. Η ΕΒΑ, συνεπώς, θα πρέπει να εντρυφήσει στην ερμηνεία της διαφορετικότητας των ατόμων και των σχολείων, καθώς και στους τρόπους συμπεριφοράς από μέρος της προϊστάμενης αρχής σε υποομάδες ατόμων και σχολείων.

Με αυτού του είδους την έρευνα, θα μπορούν να εντοπιστούν τα πραγματικά αίτια πιθανών αντιδράσεων των φορέων, και αν αυτά είναι ιδιοτελή, τότε η προϊστάμενη αρχή θα πρέπει να περιορίσει την ισχύ της εμπλοκής τους στη διαδικασία λήψης απόφασης ή ακόμα και να τους αποκλείσει από αυτήν. Το τελευταίο σχόλιο πιθανόν να φαίνεται ασύμβατο με τις συμμετοχικές διαδικασίες λήψης απόφασης. Σύμφωνα όμως με τους Hersey & Blanchard (1993), βασική παράμετρος για την ύπαρξη συμμετοχικών διαδικασιών είναι η ωριμότητα των εμπλεκόμενων. Η ωριμότητα αυτή είναι συνάρτηση της ικανότητας των μελών να θέτουν ψηλούς και ταυτόχρονα πραγματοποιήσιμους στόχους, της προθυμίας και της ικανότητάς τους να αναλάβουν ευθύνες και της πείρας που διαθέτουν (Hersey & Blanchard, 1993). Στο επίπεδο της πολιτικής διάστασης που εξετάζουμε, η ωριμότητα ερμηνεύεται ως η ικανότητα και η ετοιμότητα των εμπλεκόμενων φορέων να επιδείξουν επαγγελματισμό όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δηλαδή να ενεργήσουν ανιδιοτελώς, έχοντας ως γνώμονα το καλώς

νοούμενο συμφέρον της εκπαίδευσης. Όπως σχετικά αναφέρουν οι Hoy & Miskel, θα πρέπει να γίνεται «έλεγχος της εμπιστοσύνης», δηλαδή έλεγχος του βαθμού στον οποίο οι εμπλεκόμενοι είναι αφοσιωμένοι στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού για τον οποίο εργάζονται, και το βαθμό στον οποίο θα πρέπει να τους εμπιστευτούμε, ώστε να πάρουν αποφάσεις με στόχο αποκλειστικά και μόνο το καλώς νοούμενο συμφέρον του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2001 · Somech & Bogler, 2002).

Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες

Στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκε η επίδραση διαφορετικών μηχανισμών αυτοαξιολόγησης στην πρόοδο των μαθητών στο γνωστικό επίπεδο και συγκεκριμένα στο μάθημα των μαθηματικών. Όπως φάνηκε από τις αναλύσεις που διενεργήθηκαν, η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά. Αντίστοιχη εξέταση μπορεί να γίνει τόσο για άλλους τομείς του γνωστικού επιπέδου των μαθητών (π.χ. ελληνικά, φυσικές επιστήμες), για άλλους τομείς της μάθησης (φυσική αγωγή, χριστιανική αγωγή, συναισθηματική αγωγή), όσο και γενικότερα για τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των προσεγγίσεων της ΕΕΑ και της ΕΒΑ στην επίλυση άλλων προβλημάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν τα σχολεία.

Για παράδειγμα, ορισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία είναι το πρόβλημα του εκφοβισμού, της νεανικής παραβατικότητας, και του αναλφαβητισμού. Μετά από τη μελέτη των εισηγήσεων των δύο προσεγγίσεων για τους τρόπους υπέρβασης αυτών των προβλημάτων, θα μπορούσαν και πάλι να αναπτυχθούν ερευνητικοί σχεδιασμοί που να ακολουθούν το πρότυπο της παρούσας έρευνας και να συγκρίνουν τις δύο προσεγγίσεις ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην επίλυση αυτών των προβλημάτων. Ένα τέτοιο πρόγραμμα όπως περιγράφεται πιο πάνω, ήδη υπάρχει (Daphne web page) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον περαιτέρω έλεγχο της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας.

Παρά το γεγονός ότι η έρευνα που έγινε ολοκληρώθηκε στην περίοδο ενός έτους, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί η επίδραση της αξιοποίησης των μηχανισμών αυτοαξιολόγησης με τη χρήση διαχρονικών ερευνών (Kyriakides & Creemers, 2008). Τέτοιου είδους έρευνες θα διαφωτίσουν κατά πόσον η επίδραση των μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας παραμένει (long term effect) και μετά το πέρας των παρεμβατικών προγραμμάτων όπως αυτά που αναπτύχθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Επίσης, τέτοιες έρευνες θα συμβάλουν στον εντοπισμό ρυθμού επίδρασης των παρεμβάσεων που αναπτύσσονται στην πρόοδο των μαθητών. Με τέτοιου

είδους έρευνες μπορεί να διαπιστωθεί, για παράδειγμα, πόσο αυξάνεται η θετική επίδραση της αξιοποίησης της αυτοαξιολόγησης με την πάροδο του χρόνου ή αν η θετική αυτή επίδραση δεν ακολουθεί γραμμική πορεία σε σχέση με το χρόνο.

Παρόμοια με το πιο πάνω, οι διαχρονικές έρευνες μπορούν να ενισχύσουν τα συμπεράσματα που μπορεί να προκύπτουν από πειραματικές έρευνες όπως αυτή που αναπτύχθηκε. Συγκεκριμένα, αν και η παρούσα έρευνα, λόγω του πειραματικού σχεδιασμού που ακολούθησε μπορεί να καταλήξει σε σχέσεις αιτίας – αιτιατού, εντούτοις, όπως και κάθε πειραματική έρευνα, χαρακτηρίζεται και από ορισμένους εγγενείς περιορισμούς, όπως σχολιάστηκαν και σε προηγούμενο μέρος της διατριβής. Με τις διαχρονικές όμως έρευνες, μπορούν να αναπτυχθούν ερευνητικοί σχεδιασμοί με πιο νατουραλιστικό χαρακτήρα – φύση, αποφεύγοντας έτσι τους περιορισμούς της πειραματικής έρευνας, διατηρώντας όμως παράλληλα την δυνατότητα εντοπισμού σχέσεων αιτίας – αιτιατού.

Ειδικότερα, με την επιλογή μεγαλύτερου δείγματος σχολείων και τη μεγαλύτερη χρονική διάρκεια υλοποίησης των ερευνών, μπορούν να συγκροτηθούν από μόνες τους ομάδες σχολείων που ακολουθούν διαφορετικά πρότυπα για την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, σε τέτοια περίπτωση, η επιλογή του τρόπου ανάπτυξης μηχανισμού αυτοαξιολόγησης δε θα ετεροκαθορίζεται από τον ερευνητικό σχεδιασμό, αλλά τα σχολεία από μόνα τους και αβίαστα ακολουθούν το δικό τους πρότυπο. Σε αυτή την περίπτωση, ο ερευνητής θα είναι και πάλι σε θέση να συγκρίνει μεταξύ τους σχολεία που είχαν ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά σχετικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές και όμως ακολούθησαν διαφορετική πορεία για να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών που αναπτύχθηκαν την τελευταία πενταετία (π.χ. με propensity scores).

Για τον έλεγχο της γενικευσιμότητας των συμπερασμάτων της έρευνας, μπορούν να γίνουν επίσης παρόμοιας μορφής έρευνες, τόσο σε τοπικό επίπεδο, σε διαφορετικές βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), όσο και σε διαφορετικές χώρες. Τέλος, παρόμοιες έρευνες θα μπορούν να επικεντρωθούν όχι μόνο στον εντοπισμό της επίδρασης των προσεγγίσεων σε σχολικό επίπεδο, αλλά και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, θα μπορούν και πάλι να συγκριθούν μεταξύ τους οι διάφορες προσεγγίσεις ως προς την προσφορά τους στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Ολοκληρώνοντας της εισηγήσεις αυτής τη διατριβής, εφόσον η σύγχρονη εποχή είναι στοχοπροσηλωμένη στη δημιουργία μιας κοινωνίας που να στηρίζεται στη γνώση, οι

ιθύνοντες για την ανάπτυξη και υλοποίηση πολιτικής σε κάθε χώρα, θα πρέπει να αναλάβουν το μερίδιο των ευθυνών τους. Το μερίδιο αυτό δεν αφορά μόνο στην επιτυχία υλοποίησης των βραχυπρόθεσμων στόχων παιδείας της κάθε χώρας. Οι επιλογές των φορέων υλοποίησης εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάζουν όχι μόνο το μέλλον των μαθητών αλλά και την πορεία της κοινωνίας στο χρόνο. Εξάλλου, κανένας στόχος σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να θεωρηθεί βραχυπρόθεσμος. Σε σχέση με τον άμεσο στόχο της παρούσας διατριβής, πριν την ανάπτυξη και εφαρμογή οποιουδήποτε συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, πρέπει να προηγείται έρευνα που να τεκμηριώνει την αποτελεσματικότητα του οποιουδήποτε συστήματος πρόκειται να εφαρμοστεί. Η έρευνα αυτή πρέπει να αναπτύσσεται με βάση το παράδειγμα της πειραματικής έρευνας (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2007, 2008). Στην περίπτωση αυτή θα είναι δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων που υποστηρίζονται όχι μόνο από θεωρία, αλλά και από εμπειρικά δεδομένα, αφού αυτό εξάλλου αποτελεί και προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως προκύπτει από τις πρόσφατες προκηρύξεις ερευνητικών προγραμμάτων (EAC/26/2009).

Ένα κράτος που στοχεύει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αν μη τι άλλο πρέπει να αναπτύσσει τέτοιους ερευνητικούς σχεδιασμούς πριν την ανάπτυξη και εφαρμογή οποιασδήποτε πολιτικής. Με αυτόν τον τρόπο, αφ' ενός αποφεύγονται οι προσπάθειες εισαγωγής καινοτομιών που σε τελική ανάλυση δεν προσφέρουν τα αναμενόμενα. Το πιο πάνω αποτελεί και μια μορφή λογοδότησης του ίδιου του κράτους προς τους πολίτες του, για την αποτελεσματική διαχείριση του δημόσιου χρήματος. Αφ' ετέρου, τέτοιου είδους ερευνητικοί σχεδιασμοί που «τεκμηριώνουν» την αποτελεσματικότητά τους, αποτελούν ένα ισχυρό μέσο στα χέρια των φορέων ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο να εφαρμόσουν συγκεκριμένες πολιτικές, με βάση πάντοτε τους ειδικούς στόχους της παιδείας που θέτει το κάθε κράτος.

Είναι γεγονός ότι οι αλλαγές που συντελούνται γύρω μας για διάφορους λόγους επιβάλλουν πιέσεις και στα εκπαιδευτικά θέματα. Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, η ίδια η φύση του σχολείου, το περιεχόμενο του ΑΠ, τα σχολικά εγχειρίδια, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι μόνο ορισμένα από τα πολλά εκπαιδευτικά ζητήματα που υπόκεινται σε κριτική. Ο άξονας που υποκινεί την όλη διαδικασία αμφισβήτησης είναι ότι υπάρχουν και θα υπάρχουν μαθητές που πρέπει να μορφωθούν. Εφόσον τα σχολεία παραμένουν να είναι ο κατ' εξοχήν φορέας αγωγής, η εύρυθμη και ποιοτική λειτουργία των σχολείων αποτελεί ίσως το πρώτιστο μέλημα μιας κοινωνίας που θεωρεί επένδυση την μόρφωση των μελλοντικών πολιτών της. Δεδομένης της ανομοιογένειας των σχολείων, η ύπαρξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της

σχολικής μονάδας είναι πλέον τόσο σημαντική όσο και η ομοιόσταση σε έναν ανθρώπινο οργανισμό.

Αναντίλεκτα, η ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αν και προβάλλει επιτακτικά, δεν είναι εύκολη υπόθεση. Παράλληλα, θα ήταν ίσως τραγελαφικό στη σύγχρονη εποχή, με την πρόοδο που έχει συντελεστεί στην εκπαιδευτική έρευνα, η όλη προσπάθεια ανάπτυξης ενός τέτοιου μηχανισμού στον κυπριακό χώρο να αναλωθεί σε μιμήσεις άλλων συστημάτων που έχουν αναπτυχθεί σε άλλες χώρες. Το ίδιο λάθος θα ήταν να αναπτυχθεί ένα οποιοδήποτε σύστημα αυτοαξιολόγησης στη βάση πεποιθήσεων για το τι βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης ή ακόμα και ένα πανομοιότυπο σύστημα αυτοαξιολόγησης για όλα τα σχολεία που θα αποτελεί το «δήθεν συνταγολόγιο» για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στην εποχή της λογοδότησης την οποία διάγουμε, ο κατ' εξοχήν αρμόδιος φορέας για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, το ΥΠΠ, θα πρέπει να αρθεί στο ύψος των περιστάσεων και να λάβει συγκεκριμένες αποφάσεις. Τέτοιες αποφάσεις, χρειάζονται μεν πολιτική βούληση για να ληφθούν, πολλάκις όμως πολλαπλάσιο θα είναι το πολιτικό κόστος, έστω και μακροχρόνιο, αν δε ληφθούν.

Η πρόοδος της εκπαιδευτικής έρευνας και η ουσιαστική συμφωνία που έχει επιτευχθεί στην ερευνητική κοινότητα για τους παράγοντες που επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα, θέτουν τα πλαίσια στην προσπάθεια ανάπτυξης ενός μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που να οδηγεί στη βελτίωσή της. Η πρόκληση που προβάλλει επαφίεται, πρωτίστως, στα χέρια της ερευνητικής κοινότητας για να αναπτύξει τέτοιους μηχανισμούς που να τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητά τους. Κατά δεύτερο λόγο, επαφίεται και στην κάθε χώρα να τους αξιοποιήσει στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Σε αντίθετη περίπτωση, το «στοίχημα» με το μέλλον θα είναι πλέον πολύ δύσκολο.

Αναφορές

- Andrich, D. (1988). A general form of Rasch's Extended Logistic Model for partial credit scoring. *Applied Measurement in Education*, 1 (4), 363-378.
- Bacharach, S. B., & Mitchell, S. M. (1987). The generation of practical theory: Schools as political organizations. In J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 405 - 418). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bachrach, P. & Baratz, M. (1968). Two faces of power. In W. Hawley & F. Wh (Eds.), *The search for community power*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen / Routledge & Kegan Paul.
- Barber, M. (1996). Creating a framework for success in urban areas, in M. Barber and R. Dann (eds), *Raising educational standards in the inner cities*, London, Cassell.
- Barth, R (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make the difference*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Bascia, N. (1998). *Teacher Unions and Educational Reform*. 895 – 915, In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds). *International Handbook of Educational Change*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Beerens, D. R. (2000). *Evaluating teaching for professional growth*. Thousands Oaks, California: Corwin Press, Inc. Sage.
- Berman, P. (1978). The study of macro – and micro – implementation. *Public Policy*, 26(2), 157–184.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
- Blase, J. (1991). (Ed.). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blase, J. & Blase, J. (1994). *Empowering teachers: What successful principals do*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Blase, J. (1987a). Political interaction among teachers: Sociocultural contexts in the schools. *Urban Education*, 22(3), 286 – 309.
- Blase, J. (1987b). The politics of teaching: The teacher – parent relationship and the dynamics of diplomacy. *Journal of Teacher education*, 38(2), 53 – 60.
- Blase, J. (1998). The Micropolitics of Educational Change, 544 – 557, In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds). *International Handbook of Educational Change*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Bond, T. & Fox, C. (2001). *Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (Available from IOM.)
- Borman, G., Hewes, G., Overman, L., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta – analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125 – 230.
- Bosker, R. J. & Muijs, D. (2008) The effective classroom and (far) beyond: an introduction. *School Effectiveness & School Improvement*, 19(4), pp. 351-365.
- Boud, D.J. & Donovan, W.F. (1982). The facilitation of school-based evaluation: a case study. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 359-362.
- Bowman, C. & Asch, D. (1987). *Strategic Management*. Basingstoke: Macmillan. Longman.
- Bracht, G.H. & Glass, G.V. (1986). The external validity of experiments. *American Educational Research Journal*, 4(5), 437-474.
- Bridges E. M., & Groves B. R. (1999). The macro - and micropolitics of personnel evaluation: A Framework. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 321-337.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brown, M. (1991). Problematic Issues in National Assessment, *Cambridge Journal of Education*, 21(2), 215-229.
- Bryk, A.S., & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park: CL: SAGE.
- Burnes, B. (1996). *Managing Change: A Strategic Approach to Organizational Dynamics*. London: Pitman.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching, in N.L. Gage (ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- 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.

- Carlson, D. (1992). *Teachers and crisis: Urban school reform and teachers' work culture*. New York: Routledge.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- Cashin, W. E. (1988). *Student ratings of teaching: A summary of the research*. IDEA Paper No. 20. Manhattan, KS: Kansas State University Division of Continuing Education.
- Cheng, Y. C. & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *The Journal of Educational Research*, 92(3), 141-150.
- Cheng, Y. C. & Mok, M. C. (2008). What effective classroom? Towards a paradigm shift. *School Effectiveness & School Improvement*, 19(4), pp. 365-385.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field, *School Leadership and Management*, 21 (1), 43 –57.
- Clift, P., Nuttall, D. & McCormick, R. (1987). *Studies in school self-evaluation*. London, Cassell.
- Codd, J. A. (1995). Educational Policy as a field of Philosophy Enquiry. *Paper presented to the Annual Conference of Philosophy of Education Society of Great Britain*. Oxford.
- 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 86th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M. & Reezigt, G. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 197-228.
- Creemers, B.P.M. & Reezigt, G. (1997). School effectiveness and school improvement: sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*. 8, 396 – 429.
- Creemers, B.P.M. & Reezigt, G. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*. 16(4), 359 – 372.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Demetriou, D., & Antoniou, P. (2007). *A critical analysis of the dynamic model of educational effectiveness based on a synthesis of studies investigating the impact of school factors on student achievement gains*. Paper presented at the ICSEI 2007 Conference. Portoroz (Slovenia), January 2007.
- Cusick, P. A. (1992). *The educational system: Its nature and logic*. New York: McGraw – Hill.
- Daft, R. (1994). *Organizational theory and design*. Minneapolis, MN: West.
- Dalin, P. (1978). *Limits to educational change*. Basikngstoke: Macmilan.
- Danielson C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Daphne web page:
http://ec.europa.eu/justice_home/funding/2004_2007/daphne/funding_daphne_en.htm
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2009). Using an evidence-based and theory-driven approach to improve school effectiveness: a group randomization study. *Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. USA.
- Demetriou, D. (2005). *An investigation into the political and methodological issues arising from the use of multiple sources of data to evaluate teacher effectiveness*. Paper presented at ICO Summer School 2005 (7th International Summer School on Educational Research, 8 – 13 May 2005, Nicosia).
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Department For Education and Employment (DfEE) (1999). *The National Curriculum for England* (London, DfEE)
- Devos, G. (1998). Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA (ERIC Document Reproduction Service No. ED421493).
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91-113.
- Doyle, W. & Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision – making. *Interchange*, 8(3), 1 – 12.

- Duke, D. L. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 4, pp. 131 – 144.
- EAC/26/2009: Call for Proposals — Evidence based-policy and practice: call for proposals to develop networks of knowledge brokerage initiatives, 2009/C 142/04.
- Edmonds, R., (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational/ Leadership*, Vol.37, No.1, pp.15-24.
- Ellett, C. D., Wren, C. Y., Callendar, K. E., Loup, K. S., & Liu, X. (1996). Looking backwards with the Personnel Evaluation Standards: An analysis of the development and implementation of a statewide teacher assessment system. *Studies in Educational Evaluation*, 22(1), 79-113.
- Ferris, G. R., Russ, G. S., & Fandt, P. M. (1989). Politics in organizations. In R. A. Giacalone & P. Rosenfeld (Eds.). *Impression management in the organization* (pp. 143 - 170). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Firestone, W. A. (1989). Education policy as an ecology of games. *Educational Researcher*, 18, 18 – 24.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1996). *Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness*. London: Cassell/Continuum.
- Fitz-Gibbon, C. T., Tymms, P .B., & Hazlewood, R. D. (1990). Performance indicators and information systems. In Reynolds, D.; Creemers, B. P. M. & Peters, D. (Eds.) *School Effectiveness and Improvement*. Groningen, RION.
- Freiberg, H.J. (ed.) (1999). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer press.
- Fullan, G. M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Cassell.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol, PA: Falmer.
- Gastel, B. (1991). A menu of approaches for evaluating your teaching. *BioShience*, 41(5), 342-345.
- Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *School Review*, 65, 423-441.
- Glaser, B. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine. Kai Strauss, A. & Corbin, J. (1987). *Basics of qualitative research: Grounded theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models*. (3rd Ed.). London: Edward Arnold.

- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving schools: Performance and potential*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1997). *Behaviour in organizations*. (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gronn, P. (1986). Politics, power and the management of schools. In E. Hoyle (Ed.), *The world yearbook of education 1986: the management of schools*. (pp. 45 - 54). London: Kogan Page.
- Gustavson (1955). *A preface to history*. Toronto: McGraw – Hill.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools. Facilitating the Process*. New York, State University of New York Press.
- Hall, P. & Spencer-Hall, D. A. (1982). The social conditions of negotiated order. *Urban Life* 11(3), 328 – 349).
- Hardy, C. (1987). The contribution of political science to organizational behavior. In J. W. Lorsch (Ed.). *Handbook of organizational behavior* (pp. 96 - 108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D.H., Hopkins, D. (1991), *The Empowered School*, Cassell, London.
- Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and Learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education*. 4(3), 365-379.
- Harris, A. (2000). Effective leadership and departmental improvement. *Westminster Studies in Education*. 23, 81-90.
- Harris, B. M. (1987). Resolving old dilemmas in diagnostic evaluation. *Educational Leadership*, 44(7), 46 – 49.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1993). *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. (6th edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hopkins D., Reynolds D., Gray J. (1999). Moving on and Moving up: Confronting the Complexities of School Improvement in the Improving Schools Project. *Educational Research and Evaluation*, 5(1) 22-40.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Buckingham, Open University Press.
- Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-274.

- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*, London: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hoy, W. K. & Miskell, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (6th. Ed.). McGraw – Hill Companies Inc. Singapore.
- Hoy, W.K., Sabo, D.J. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, CA.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*, Corwin Press, Inc., Thousands Oaks, CA.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*, Sage, Newbury Park, CA.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Hoyle, R. J & Skrla, L. (1999). The politics of superintendent evaluation, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 405-419.
- Johnson, B. (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications of teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 69-87.
- Johnson, B. (1999). Great expectations but politics as usual: the rise and fall of a state-level teacher evaluation initiative. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 361-381.
- Johnson, B. R. (1998). Toward a theoretical model of evaluation utilization. *Evaluation and Program Planning*, 21, 93-110.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: creating the high – performance organization*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (1995). *Test equating: methods and practices*. New York: Springer-Verlag.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103-152.
- 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., & Campbell, R. J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.
- 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. (1999). Research on baseline assessment in mathematics at school entry. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 6 (3), 357-375.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2007). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford Review of Education*, 34 (5), 521 – 546.
- 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), 61-85.
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2005). *Using international comparative studies for establishing generic and differentiated models of educational effectiveness research: the PISA study*. Paper presented at the ICSEI 2005 conference, Barcelona: Spain.
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2007). Introducing a teacher evaluation system based on teacher effectiveness research: An investigation of stakeholders' perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, (19) pp. 43-64.
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2008). Investigating the inferential validity of the dynamic model of effectiveness: A study of teachers' perceptions. *Paper presented at the 89th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York, USA.
- Kyriakides, L., & Huddleston, P. (1999). Ethical issues arising from the political dimensions of programme evaluation: Lessons from two evaluation studies. In: *Proceedings of the Fifth UK Evaluation Society Conference*.
- Kyriakides, L., & Pashiardis, P. (2005). *Generating school performance indicators through self-evaluation: a complementary way of building the capacity for school improvement*. Paper presented at the ICSEI 2005 Conference, Barcelona, January.
- 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., 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., Creemers, B.P.M., Demetriou, D. & Antoniou, P. (in press). A critical analysis of the dynamic model of educational effectiveness based on a synthesis of studies investigating the impact of school factors on student achievement gains. *British Educational Research Journal*.
- Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C., (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*. 48(1), 1 – 20.
- Kyriakides, L., Pashiardis, P., & Antoniou, A. (2007). *Building a National Reform Policy on Evaluation Based on Educational Effectiveness Research: The Methodology of the ATHENA project*. Paper presented at the ICSEI 2007 Conference. Portoroz (Slovenia), January 2007.
- Leithwood, K., Edge, K., & Jantzi, D. (1999). *Educational accountability: The state of the art*. Gurtersloh, Germany: Bertelsmann.
- Lewin K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.
- Lieberman, A. (1988). Teachers and Principals: Turf, Tension and New Tasks. *Phi Delta Kappan* 69: 648-653.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151.
- Lowman, J. (1995). Evolution of Intentions: From State Policy Development to Teacher Implementation. In Carter D.S.G. & O' Neill M. H. (Eds). *Case studies in Educational Change: An International Perspective*. The Falmer Press Washington, D.C.
- Lukes, S. (1974). *Power: A radical view*. London: MacMillan Press.
- MacBeath J. (1999). *Schools must speak for themselves the case for school self evaluation*. Routledge
- MacBeath, J. & Dempster, N. (Eds) (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. London: Routledge.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham, UK: Open University Press.
- MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S., & Swaffield, S. (2007). *Schools on the edge. Responding to challenging circumstances*. SAGE, London.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Lakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European schools*. London: Routledge Falmer.

- Manatt, R. P. (1988). Teacher performance evaluation: A total system approach. In Sarah J. Stanley & W. James Popham (Eds.). *Teacher Evaluation: Six perceptions for success*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mangham, I. (1979). *The politics of organizational change*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research-A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- Mazzoni, T. L. (1994). Analyzing State School Policymaking: An arena model. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 13 (2), P: 115 – 138.
- McDonnell, L. (1991). Ideas and values in implementation analysis; the case of teacher policy. In Odden, A. (Ed.). *Education Policy Implementation*. Albany, State University of New York Press.
- McLaughlin, M. (1987). Learning from Experience: Lessons from policy implementation, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, pp. 171 – 178.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research*. New York: Albany.
- Miller, S. (2nd Ed) (1984). *Experimental Design and Statistics*. London: Routledge.
- Mitchell, D. E., Boyd, W. L., Cooper, B., Malen, B., & Marsall, C. (1994). *Policy and political Studies: Taxonomy and overview*. New York: McGraw-Hill.
- Morphet, E. L. & Johns, R. L. & Reller, T. L. (1982). *Educational Organization and Administration. Concepts, Practices and Issues*. (4th Ed.). Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Morrison, K. (2003). *Management theories for educational change*. London: PCP
- Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness. Research, policy and practice*. (pp. 154 - 163). London: Cassell.
- Muijs, D., & Reynolds, D., (2001). *Effective Teaching: evidence and practice*. London: Sage.
- Nakamura, R. T., & Smallwood, F. (1980). *The politics of policy implementation*. New York: St Martin' s Press.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life - First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2002). *PISA 2000 Technical Report*, Paris: OECD
- Parnell, J. A. and Crandall, W. R. (2000). Rethinking participative decision making. A refinement of the propensity for participative decision making scale. *Personnel Review*, Vol. 30, No. 5, pp. 523 – 535.

- Pashirdis, P. (1994). Teacher participation in decision making. *International Journal of Educational Management*. Vol. 8, No. 5. pp 14 –17.
- Patterson, J., Purkey, S., & Parker, J. (1986). *Productive school systems for a nonrational world*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (Second edn.) Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power*. Boston: Harvard Business School Press.
- Popham, W. (1988) Judgment-based teacher evaluation. In S. Stanley and W. Popham (eds), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Poston, W.K. Jr, & Manatt, R.P. (1993). Principals as evaluators: limiting effects on school reform, *International Journal of Educational Reform*, Vol. 2 No.1, pp.41-8.
- Purkey, S., and Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Rasbach, J. & Woodhouse, G. (1995). *Mln command reference*. Multilevel Models Project. London, University of London.
- Rausch E., (1996a). Guidelines for participation in appropriate decision making. *Management Development Review*. Vol. 9. No. 4. pp. 29 –34.
- Rausch, E. (1996b) Appropriate techniques in decision making: Part 1. *Management Development Review*. Vol. 9. No. 2. pp. 35 –39.
- Reddin, W. J. (1970). *Managerial Effectiveness*, New York: McGraw- Hill.
- Reezight, G. J., Guldmond, H., & Creemers, B. P. M. (1999). Empirical Validity for a Comprehensive Model of educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 193-216
- Reezigt, G. (Ed.). (2001). *A framework for effective school improvement* (Final report of the Effective School Improvement Project SOE 2-CT97-2027). Groningen, The Netherlands: GION.
- Reynolds, D. & Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: The knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. (pp. 94 - 112). London: Routledge.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., & Schaffer, G. (Eds.) (2002). *World Class Schools: International perspectives on school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.

- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 37 – 58.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D., & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds), *The international handbook of school effectiveness research*. (pp. 206 - 231). London: Falmer Press.
- Robertson, P. & Sammons, P. (1997). *Improving school effectiveness: A project in progress*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Memphis, TN.
- Robson, C. (1994). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Sammons, P. (2006). *Embracing Diversity: New challenges for School Improvement in a Global Learning Society*. Keynote speech at International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale: Florida 4th January 2006.
- 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.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- 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 Organizational and Management.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilization of a self – evaluation instrument for primary education*. PrintPartners, Netherlands.
- Schneider, G. T., (1984). Teacher empowerment in decision making, zones of acceptance, decision conditions and job satisfaction. *Journal of Research and Development in Education*, 18, 25 – 32.
- Sclan, E. M. (1994). *Performance evaluation for experienced teachers: An overview of state policies*. Paper presented at the annual conference of the National Evaluation Institute, Gatlinburg, TN.

- Scott, W. R. (1981). *Organisations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Seidel, T. & Shavelson R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(7), 454 – 499.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002) *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York: McGraw -Hill Publishing Company.
- Seyfarth, J. T. (1999). *The principal: new leadership for new challenges*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Slater, R., & Teddlie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), 247-257.
- Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15 (9), 5-11.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement. *Review of Educational Research*, 57 (3), 293-336.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Slee, R., Weiner, G. & Tomlinson, S. (Eds.) (1998). *School effectiveness for whom, challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. London: Falmer Press.
- Snijders, T. & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Somech, A. and Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38, No. 4, pp. 555 – 577.
- Stoll, L. & Fink, D. (1992). *Reorganization for effectiveness. Proceeding of the Third International Congress*, Jerusalem (pp. 370 - 380). Jerusalem, Israel: The Magnes Press.
- Stoll, L. & Fink, D. (1994). School effectiveness and school improvement: Voices from the field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 149 – 177.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B., & Hopkins, D. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: Practical examples. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools* (pp. 113 - 147). London / New York: Routledge.

- Stringfield, S. C., & Slavin, R. E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B. P. M. Creemers & G. J. Reezigt (Eds.). *Evaluation of Educational Effectiveness* (pp. 35-69). Groningen: ICO.
- Stronge, J. H. (1991). The dynamics of effective performance evaluation systems in education: Conceptual, human relations, and technical domains. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Vol. 5, pp. 77 – 83.
- Stronge, J. H. (1997). *Evaluating teaching. A guide to current thinking and best practice*. (7th ed.) USA: Corwin Press.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2000). The politics of teacher evaluation: A case study of new system design and implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 339-359.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1990). *Systematic evaluation*. Lancaster: Kluwer-Nijhoff.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993), *Schools make a difference : Lessons learned from a 10 year study of school effects*. New York: Teachers College Press. 202-215.
- Teddlie, C., Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., Muijs, D., & Fen, Y. (2006). The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 561-582.
- Teddlie, C., Stringfield, S. & Burdett, J. (2003). International comparisons of the relations among educational effectiveness and improvement variables: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 5-19.
- Thompson, J. (1967). *Organizations in action*. New York: McGraw-Hill.
- Thrupp, M. (1999). *School making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Visscher, A. J. & Coe, R. (Eds) (2002). *School improvement through performance feedback*, Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Wikeley, F. & Murillo, J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*. 16(4), 355 – 359.

- Wilcox, B., & Gray, J. (1996). *Inspecting schools: Holding schools to account and helping schools to improve*. Buckingham, UK/Philadelphia: Open University Press.
- Wirt, F. M., & Kirst, M. W. (1997). *The political dynamics of American education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Worthen, B. & Sanders. J. (1997). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. London, Longman.
- Αντωνίου, Π., Δημητρίου, Δ., & Κυριακίδης, Λ. (2006) Μετα – ανάλυση ερευνών που αφορούν παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: Προς ένα δυναμικό μοντέλο αποτελεσματικότητας. *Πρακτικά συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.
- Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2006α). *Δυνατότητες αξιοποίησης και προοπτικές βελτίωσης των διεθνών ερευνών: Η έρευνα PISA*. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.
- Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2006β). *Η αξιοποίηση διεθνών συγκριτικών ερευνών για την ανάπτυξη μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Η έρευνα PISA*. Πρακτικά συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2007). Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, (6), σελ. 2-7.
- Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2008). *Η προβληματική της διαδικασίας ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στην Κύπρο*. Πρακτικά 10^{ου} Παγκύπριου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Δημητρίου, Δ. (2005). Η αξιοποίηση του μοντέλου CIPP για την ανάπτυξη και εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: Μεθοδολογία και πρακτικές εισηγήσεις. Στο Πασιαρδής Π., Σαββίδης Α., Τσιάκκικος Α. (επιμέλεια έκδοσης). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*, εκδόσεις ΙΩΝ, σελ. 119 – 139.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1998) (8η Έκδοση). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Κυριακίδης Λ. & Δημητρίου Δ. (2004). *Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό*. Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, (Αλεξανδρούπολη 28 – 30 Μαΐου) σελ. 241 – 248. Επιμέλεια: Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π.

- Κυριακίδης, Α. & Δημητρίου, Δ. (2003). Οι αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης τους, όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σελ. 31 – 46.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Owens R. G. (1995). *Organizational Behavior in Education*. Prentice Hall Inc. USA.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (1996). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Πασιαρδής, Π. & Δημητρίου, Δ. (υπό έκδοση). Τίποτα δεν επιβάλλεται! Εισηγήσεις προς ένα συμμετοχικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμες Αγωγής*.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο 1820-1900*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο -Τμήμα Αξιολόγησης.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Γ.Δ. 01/04). Προκήρυξη για την ανάπτυξη νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα δημοτικής εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008 [online] Στρατηγικός Σχεδιασμός του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Από το διαδίκτυο: http://www.moec.gov.cy/stratigikoi_sxediasmoi/pdf/17_1_2008_stratigikos_shediasmos_anatheorimenos.pdf [accessed 15 April 2008]
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008 [online] Στρατηγικός Σχεδιασμός του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Από το διαδίκτυο: http://www.moec.gov.cy/anakoinoseis/2009/pdf/28_04_2009_proteinomeno_systima_axiologisis_ekpaidevtikon.pdf [accessed 20 May 2009]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δημητρίου Δημήτρης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Δημητρίου Δημήτρου

**Ερωτηματολόγιο για
την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας
και για το ΔΜΕΑ**

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Αγαπητέ συνάδελφε,

Σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού είναι η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και για τον τρόπο αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων. Η έρευνα αυτή λαμβάνει χώρα σε περιορισμένο αριθμό σχολείων, τα οποία επιλέγηκαν με τη μέθοδο της διαστρωματικής δειγματοληψίας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτεί περίπου 14 - 18 λεπτά. Σε παρακαλώ θερμά να καταγράψεις τις προσωπικές σου απόψεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις σου θα παραμείνουν εμπιστευτικές. Εξάλλου, η έρευνα αυτή δεν επιδιώκει να εντοπίσει τις καθαυτό προσωπικές σου απόψεις, αλλά γενικές τάσεις στον ευρύτερο διδασκαλικό κόσμο, ώστε να διατυπωθούν εισηγήσεις για σκοπούς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο σχετικά με το θέμα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ακολούθησε τις οδηγίες και όταν συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο, τοποθέτησέ το στον ειδικό φάκελο που σου έχει δοθεί και στη συνέχεια σφράγισε το φάκελο. Μη διστάσεις να επικοινωνήσεις μαζί μου (demetrisdemg@yahoo.gr) για τυχόν ερωτήσεις/σχόλια.

Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σου στην έρευνα.

Δημητρίου Δημήτρης, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μέρος Α

Βάλτε $\sqrt{\quad}$ στο κατάλληλο κουτί

- 1) Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
- 2) Θέση: Δάσκαλος/α Βοηθός Διευθυντής/τρια Διευθυντής/τρια
- 3) Γράψετε τα χρόνια υπηρεσίας σας (θεωρήστε αυτό το χρόνο ως έναν ολόκληρο χρόνο): _____
- 4) Γράψετε τα χρόνια υπηρεσίας σας στο συγκεκριμένο σχολείο (θεωρήστε αυτό το χρόνο ως έναν ολόκληρο χρόνο): _____

Μέρος Β

1) Πιο κάτω υπάρχουν δηλώσεις που αφορούν πτυχές που διέπουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 - 7 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο σας αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο της καθεμιάς από τις δηλώσεις που ακολουθούν.

Το 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 7 «Συμφωνώ απόλυτα»

		Διαφωνώ απόλυτα ←	Συμφωνώ απόλυτα →
1	Υπάρχουν μαθητές, που όσο και να προσπαθήσουν, δεν μπορούν να κατακτήσουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους.	1	2 3 4 5 6 7
2	Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί από μόνος του να αντιληφθεί τους τομείς στους οποίους υστερεί όσον αφορά τη διδακτική του συμπεριφορά.	1	2 3 4 5 6 7
3	Υπάρχουν άτομα που δεν μπορούν να γίνουν καλύτερα, επειδή δεν μπορούν να εντοπίσουν τα λάθη και τις αδυναμίες τους.	1	2 3 4 5 6 7
4	Το καθημερινό έργο του εκπαιδευτικού είναι αρκετά βεβαρημένο πράγμα που δεν του επιτρέπει να εμπλέκεται ουσιαστικά σε προσπάθειες που αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες και αποσκοπούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.	1	2 3 4 5 6 7
5	Οι άνθρωποι έχουν την τάση να αξιολογούν τις εμπειρίες τους, ώστε να μαθαίνουν μέσα από αυτές.	1	2 3 4 5 6 7
6	Δεν είναι εφικτό να υπάρχει κοινή αποδοχή από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς σε μια σχολική μονάδα για τους στόχους και τις προτεραιότητές της.	1	2 3 4 5 6 7
7	Οι αλλαγές που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας είναι αυτές που προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας.	1	2 3 4 5 6 7
8	Αρκετοί εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διδακτική τους συμπεριφορά, αν κάποιος εμπειρογνώμονας τους παρείχε ανατροφοδότηση στους τομείς για τους οποίους χρειάζεται να βελτιωθούν.	1	2 3 4 5 6 7
9	Πρέπει να αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνει τους στόχους της η κάθε αλλαγή που εφαρμόζεται στα σχολεία.	1	2 3 4 5 6 7
10	Οι αλλαγές που ξεκινούν και υλοποιούνται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (π.χ. πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας), δεν μπορούν να έχουν επίδραση στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.	1	2 3 4 5 6 7

11	Κανένας μαθητής δεν μπορεί να βελτιωθεί, αν δεν το θέλει και ο ίδιος.	1 2 3 4 5 6 7
12	Αν κάποιος κάνει την αρχή να στηρίξουν μια αλλαγή σε μια σχολική μονάδα και φανεί ότι τελικά είναι αποτελεσματική, τότε είναι πιο εύκολο να πειστούν και άλλοι για να υποστηρίξουν αυτή την αλλαγή.	1 2 3 4 5 6 7
13	Οι αλλαγές που οδηγούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού είναι αυτές που προέρχονται από τα μέλη του οργανισμού.	1 2 3 4 5 6 7
14	Υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που όσο και να το θελήσουν, δεν μπορούν να βελτιώσουν σε σημαντικό βαθμό τις διδακτικές τους δεξιότητες.	1 2 3 4 5 6 7
15	Θα πρέπει να προηγείται έρευνα, που να καταδεικνύει τις ανάγκες για εκπαιδευτική αλλαγή, πριν την ανάπτυξη οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής.	1 2 3 4 5 6 7
16	Οι γονείς, δεν έχουν την κατάλληλη εμπειρογνομοσύνη για να μπορούν να εκφέρουν άποψη για το πώς μπορεί να βελτιωθεί το σχολείο των παιδιών τους.	1 2 3 4 5 6 7
17	Οι μαθητές του δημοτικού, δεν έχουν την ωριμότητα για να μπορούν να εκφέρουν άποψη για το πώς μπορεί να βελτιωθεί το σχολείο τους.	1 2 3 4 5 6 7
18	Αν μια έρευνα διενεργείται με μεθοδολογικά σωστό τρόπο, τότε κατά πάσα πιθανότητα θα δώσει ορθές απαντήσεις στα ερωτήματα που μας απασχολούν.	1 2 3 4 5 6 7
19	Οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν καλύτεροι από μόνοι τους, μαθαίνοντας μέσα από τα λάθη τους.	1 2 3 4 5 6 7
20	Σε ένα σχολείο, αν δεν στηρίζουν όλοι ανεξίτητα οι εμπλεκόμενοι φορείς ουσιαστικά μια αλλαγή, τότε είναι πολύ πιθανό η αλλαγή αυτή να μην πετύχει.	1 2 3 4 5 6 7
21	Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι υπεύθυνος μόνο για τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών σε μια σχολική μονάδα και όχι για να αναπτύσσει προγράμματα για εκπαιδευτικές αλλαγές.	1 2 3 4 5 6 7
22	Οι εκπαιδευτικοί που είναι αποτελεσματικοί στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων, είναι αυτοί που ως άτομα έχουν ψηλά στις προτεραιότητές τους το σχολείο τους.	1 2 3 4 5 6 7
23	Καμιά αλλαγή που προωθείται από το ΥΠΠ στις σχολικές μονάδες, δεν μπορεί να επιφέρει βελτίωση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας που να έχει διάρκεια.	1 2 3 4 5 6 7
24	Δεν αξίζει κάποιος να συμμετέχει σε προσπάθειες που αναπτύσσονται από τη σχολική μονάδα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της, διότι συνήθως δεν το εκτιμά κανείς.	1 2 3 4 5 6 7
25	Θα συμμετείχα σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ακόμα και αν η συμμετοχή μου απαιτούσε να αφιερώσω ένα μέρος από το μη διδακτικό μου χρόνο.	1 2 3 4 5 6 7

26	Η κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα οργανισμό, η βελτίωση του οποίου μπορεί να προκύψει μόνο από τα μέλη του.	1 2 3 4 5 6 7
27	Αν οι εμπλεκόμενοι φορείς σε μια σχολική μονάδα πιστεύουν ότι επιτυγχάνουν τους στόχους τους, τότε δεν χρειάζεται καμία έρευνα για να το επιβεβαιώσει.	1 2 3 4 5 6 7
28	Το Υπουργείο Παιδείας είναι ο μόνος φορέας που μπορεί να προτείνει ουσιαστικές αλλαγές στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας.	1 2 3 4 5 6 7
29	Δεν έχω εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα των ερευνών, διότι οι ερευνητές μπορούν να χειριστούν τα δεδομένα τους με οποιοδήποτε τρόπο για να δείξουν ό,τι οι ίδιοι θέλουν να δείξουν.	1 2 3 4 5 6 7
30	Η σχολική μονάδα ως οργανισμός πρέπει να εντοπίζει τις ιδιαίτερες της ανάγκες και να παίρνει αποφάσεις που θα αποσκοπούν σε βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.	1 2 3 4 5 6 7

2) Στην πιο κάτω ερώτηση, επιλέξτε μόνο τις τρεις πιο σημαντικές, κατά την άποψή σας, δηλώσεις και ιεραρχήστε τις βάζοντας 1, για την πιο σημαντική, 2 για την αμέσως επόμενη σημαντική και 3 για τη λιγότερο σημαντική μεταξύ των τριών.

1.	Αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο που βοηθά τους μαθητές να:	Βάλτε √ σε 3	Ιεραρχήστε τα
	κατακτήσουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους		
	νιώθουν ευτυχισμένοι κατά την παραμονή τους στο σχολείο		
	αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες		
	έρθουν σε επαφή με άλλα παιδιά και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με αυτά		
	αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση		

3) Στη συνέχεια ακολουθούν γενικές δηλώσεις που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων. Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 - 7 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο σας αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο της καθεμιάς από τις δηλώσεις που ακολουθούν.

Το 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 7 «Συμφωνώ απόλυτα»

		Διαφωνώ απόλυτα ←	Συμφωνώ απόλυτα →
1	Οποιαδήποτε αλλαγή επιδιώκεται στα σχολεία πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση της μάθησης.	1	2 3 4 5 6 7
2	Το κράτος πρέπει να παρέχει κονδύλια στα σχολεία ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών τους.	1	2 3 4 5 6 7
3	Οι διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού (π.χ. ο τρόπος που υποβάλλει ερωτήσεις) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της μάθησης που συντελείται στην τάξη.	1	2 3 4 5 6 7
4	Η σωστή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή βοηθά το μαθητή να κατακτήσει μόνος του διάφορους μαθησιακούς στόχους.	1	2 3 4 5 6 7
5	Αφού η εκπαιδευτική έρευνα δείχνει ότι η χρήση ερωτήσεων διερευνητικού περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό, ενισχύει το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, τότε θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να αυξήσουν στο μέγιστο βαθμό το βαθμό χρήσης ερωτήσεων διερευνητικού περιεχομένου στο μάθημά τους.	1	2 3 4 5 6 7
6	Κάποια σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές πρέπει να λαμβάνουν μεγαλύτερα κονδύλια από το κράτος, σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία.	1	2 3 4 5 6 7
7	Αν σε ένα σχολείο γίνονται πράγματα που δεν επηρεάζουν θετικά την μάθηση, αυτά τα πράγματα πρέπει να σταματήσουν να γίνονται.	1	2 3 4 5 6 7
8	Οι γνώσεις του εκπαιδευτικού για το αντικείμενο που διδάσκει, είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της μάθησης που παρέχεται στην τάξη.	1	2 3 4 5 6 7
9	Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να συγκεντρώνει δεδομένα για τις πτυχές λειτουργίας του, προκειμένου να καταρτίζει το καταλληλότερο σχέδιο δράσης για τη βελτίωσή του.	1	2 3 4 5 6 7
10	Όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν το ίδιο αποτελεσματικά μεταξύ τους το περιεχόμενο του ΑΠ για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.	1	2 3 4 5 6 7
11	Η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας βοηθά όλους τους μαθητές να κατακτήσουν γνώσεις χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.	1	2 3 4 5 6 7
12	Δεν πρέπει να διαφοροποιείται ο χρόνος που αφιερώνω στον κάθε μαθητή στην τάξη μου.	1	2 3 4 5 6 7
13	Αν σε ένα σχολείο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι «νιώθουν ευτυχισμένοι», τότε κατά πάσα πιθανότητα σημαίνει ότι λειτουργούν όσο πιο αποδοτικά μπορούν και στην εργασία τους.	1	2 3 4 5 6 7

14	Σ' ένα σχολείο, τα καθήκοντα, οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις πρέπει να κατανέμονται ισόποσα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5 6 7
15	Ο μαθητής μέσω διερευνητικών διαδικασιών μπορεί να ανακαλύψει όλες τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσει με βάση την ηλικία του.	1 2 3 4 5 6 7
16	Οι μαθητές της ίδιας τάξης σε όλα τα σχολεία της Κύπρου, πρέπει να διδάσκονται τον ίδιο χρόνο κάθε μάθημα του ΑΠ, ανεξάρτητα του πού βρίσκεται το σχολείο τους.	1 2 3 4 5 6 7
17	Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, έχουν συνήθως καλύτερα αποτελέσματα στην πρόοδο όλων των μαθητών τους από τους άλλους εκπαιδευτικούς.	1 2 3 4 5 6 7
18	Οι μαθητές είναι μεταξύ τους εξίσου ικανοί να αξιοποιήσουν ένα δεδομένο μαθησιακό περιβάλλον, που είναι κοινό για όλους, για να βελτιωθούν.	1 2 3 4 5 6 7
19	Όταν για παράδειγμα συζητείται στη συνεδρίαση προσωπικού το θέμα της κατ' οίκον εργασίας των μαθητών, οι αποφάσεις που θα παρθούν πρέπει να είναι όσο το δυνατό πιο συγκεκριμένες για την κάθε τάξη και κάθε μάθημα ξεχωριστά.	1 2 3 4 5 6 7
20	Κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να διδάσκουν εξίσου αποτελεσματικά τους ίδιους μαθητές, χρησιμοποιώντας διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας.	1 2 3 4 5 6 7
21	Αν διαπιστωθεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των σχολείων, τότε τα σχολεία θα πρέπει να αυξήσουν όσο το δυνατόν πιο πολύ το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων.	1 2 3 4 5 6 7
22	Ο εκπαιδευτικός πρέπει απαραίτητα να έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.	1 2 3 4 5 6 7
23	Πρέπει να έχουν τις ίδιες κυρώσεις δύο μαθητές που την ίδια μέρα υπέπεσαν στο ίδιο παράπτωμα (π.χ. δεν έφεραν το βιβλίο τους σε κάποιο μάθημα).	1 2 3 4 5 6 7
24	Όσο πιο συγκεκριμένοι είναι οι κανόνες λειτουργίας ενός σχολείου για το βαθμό εμπλοκής των γονέων, τόσο πιο μεγάλη είναι η επίδραση που μπορούν να ασκήσουν οι γονείς στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.	1 2 3 4 5 6 7
25	Οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε κάποιο σχολείο θα πρέπει να συνάδουν με τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας.	1 2 3 4 5 6 7
26	Ένας διευθυντής μπορεί να συμπεριφερθεί διαφορετικά σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς που έτυχε να καθυστερήσουν να προσέλθουν στο σχολείο.	1 2 3 4 5 6 7
27	Η υποχρέωση κάποιου σχολείου να ασκεί έλεγχο στους μαθητές όσον αφορά τις απουσίες τους, είναι καλύτερα να	1 2 3 4 5 6 7

	εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και όχι μόνο σε κάποια χρονική στιγμή (π.χ. στην αρχή του σχολικού έτους).	
28	Όταν διοργανώνονται ημερίδες ενημέρωσης των γονιών στο σχολείο, σε αυτές τις ημερίδες πρέπει να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερα θέματα για επιμόρφωση των γονιών.	1 2 3 4 5 6 7
29	Κάθε σχολείο πρέπει να συγκεντρώνει δεδομένα για τις πτυχές λειτουργίας του, ώστε να μπορεί να καταρτίζει το κατάλληλο σχέδιο δράσης για τη βελτίωσή του.	1 2 3 4 5 6 7
30	Ένας δάσκαλος που έχει καλές διδακτικές ικανότητες, μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις ικανότητες σε όλα τα θέματα του ΑΠ που διδάσκει.	1 2 3 4 5 6 7

3) Πιο κάτω ακολουθούν δηλώσεις που σχετίζονται με την ενεργό συμμετοχή των φορέων σε ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδα που μπορεί να αναπτυχθεί στην Κύπρο σήμερα. Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 - 7 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με την κάθε δήλωση.

Το 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 7 «Συμφωνώ απόλυτα»

		Διαφωνώ απόλυτα ←	Συμφωνώ απόλυτα →
1	Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να ζητήσει από όλους τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας.	1 2 3 4 5 6 7	
2	Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών είναι τόσο μεγάλος, γεγονός που τους εμποδίζει να συμμετέχουν ενεργά σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας.	1 2 3 4 5 6 7	
3	Η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών μιας σχολικής μονάδας σε προγράμματα αυτοαξιολόγησής της είναι απαραίτητη.	1 2 3 4 5 6 7	
4	Οι μαθητές του Β' κύκλου του δημοτικού, έχουν την απαιτούμενη ωριμότητα για να συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας.	1 2 3 4 5 6 7	
5	Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας απέχει πολύ από τα ενδιαφέροντά τους.	1 2 3 4 5 6 7	
6	Οι γονείς δυσκολεύονται να συμμετέχουν ενεργά σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας επειδή δεν έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο.	1 2 3 4 5 6 7	
7	Οι γνώσεις που έχουν οι γονείς για τις ανάγκες των παιδιών	1 2 3 4 5 6 7	

	τους, τους καθιστούν πολύτιμους συνεργάτες σε ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	
8	Η ενεργός συμμετοχή των γονιών σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας απέχει πολύ από τα ενδιαφέροντά τους.	1 2 3 4 5 6 7
9	Οι γονείς δεν πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, γιατί δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τι συμβαίνει στο σχολείο.	1 2 3 4 5 6 7
10	Με την ενεργό συμμετοχή των γονιών σε ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι δυνατόν να διασαλευτούν οι σχέσεις οικογένειας και σχολείου.	1 2 3 4 5 6 7
11	Το ΥΠΠ θα πρέπει να παρέχει τις υπηρεσίες έμπειρων ερευνητών σε σχολεία που ενδιαφέρονται να αναπτύξουν προγράμματα αυτοαξιολόγησης.	1 2 3 4 5 6 7

4) Ένα από τα αιτήματα των οργανωμένων εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες του κόσμου, είναι η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων. Πιο κάτω ακολουθούν διάφορες πτυχές της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 - 7 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να υπάρξει αυτονόμηση της σχολικής μονάδας για την κάθε πτυχή. (εξήγηση κλίμακας: **1:** το ΥΠΠ πρέπει να έχει τον αποκλειστικό έλεγχο στη λήψη αποφάσεων για τη συγκεκριμένη πτυχή, **4:** το ΥΠΠ και η σχολική μονάδα πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη αποφάσεων για τη συγκεκριμένη πτυχή, **7:** η σχολική μονάδα πρέπει να έχει τον αποκλειστικό έλεγχο στη λήψη αποφάσεων για τη συγκεκριμένη πτυχή).

		Έλεγχος από το ΥΠΠ ←	Έλεγχος από σχολείο →
1	Οικονομική διαχείριση του σχολικού προϋπολογισμού	1 2 3 4 5 6 7	
2	Εξασφάλιση πόρων (οικονομικής βιωσιμότητας)	1 2 3 4 5 6 7	
3	Το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος	1 2 3 4 5 6 7	
4	Η μεθοδολογία της διδασκαλίας	1 2 3 4 5 6 7	
5	Η αξιολόγηση των μαθητών	1 2 3 4 5 6 7	
6	Η διδακτέα ύλη	1 2 3 4 5 6 7	

**Ερωτηματολόγιο για
τη χρήση του ΔΜΕΑ**

Δημητρίου Δημήτρης

Ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου τους. **Η έρευνα αυτή εξετάζει, κυρίως, την πολιτική που έχει αναπτύξει το σχολείο σας κατά την περσινή σχολική χρονιά**, σε σχέση με τα πιο κάτω:

A. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

Σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου εξετάζονται θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας στην τάξη, τις απουσίες των μαθητών, τις απουσίες των εκπαιδευτικών, την κατ' οίκον εργασία που ανατίθεται στους μαθητές, το σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και το διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται σε δραστηριότητες πέραν του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.), όπως είναι οι πρόβες γιορτών και εκδηλώσεων.

B. Παροχή ευκαιριών μάθησης

Εξετάζεται η πολιτική του σχολείου σε σχέση με την υλοποίηση των ιδιαίτερων στόχων που τέθηκαν από το σχολείο, τη χρήση εποπτικού υλικού και τεχνολογικού εξοπλισμού στη διδασκαλία, την αντιμετώπιση των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (π.χ. προικισμένα παιδιά, παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα), καθώς και το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.

Γ. Ποιότητα διδασκαλίας

Εξετάζεται η πολιτική του σχολείου σε σχέση με τους ακόλουθους παράγοντες, που αφορούν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη: Αξιολόγηση του μαθητή, δόμηση του μαθήματος, προσανατολισμός των μαθητών στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων, υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων στη διδασκαλία, ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και μαθησιακό περιβάλλον της τάξης.

Το ερωτηματολόγιο αυτό θα πρέπει να το συμπληρωθεί μόνο από όσους εργάζονται και κατά την περσινή σχολική χρονιά στο ίδιο σχολείο.

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν συνδέονται με τις πιο πάνω ενότητες. Σας παρακαλούμε όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις ανώνυμα. Δε θα χρειαστείτε περισσότερα από 20 λεπτά.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθειά σας.

ΜΕΡΟΣ Α

Βάλτε √ στο κατάλληλο κουτί ή συμπληρώστε ανάλογα:

1) **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα

2) **Θέση:** Δάσκαλος Βοηθός Διευθυντής Διευθυντής

3) **Χρόνια υπηρεσίας:**

(Θεωρήστε το χρόνο αυτό ως έναν ολόκληρο χρόνο)

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Το Μέρος Β΄ αναφέρεται σε δηλώσεις – προτάσεις που αφορούν σε γεγονότα που μπορεί να παρατηρούνται στο σχολείο σας. Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό της κλίμακας 1 - 5 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις ανταποκρίνονται σε ό,τι μπορούσε κάποιος πέρσι να παρατηρήσει στο σχολείο σας. Ο αριθμός 1 αναφέρεται σε γεγονότα που μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει σε πολύ μικρό βαθμό ή συνέβαιναν πολύ σπάνια (π.χ. καθόλου ή μια φορά το χρόνο), ενώ ο αριθμός 5 αναφέρεται σε γεγονότα που μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό ή συνέβαιναν αρκετά συχνά (π.χ. κάθε μήνα ή και πιο συχνά).

Το 1 σημαίνει «σε πολύ μικρό βαθμό» και το 5 «σε πολύ μεγάλο βαθμό»

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Στις συνεδρίες προσωπικού του σχολείου μου συζητούμε και παίρνουμε αποφάσεις για θέματα που αφορούν: | | | | | |
| | Α. Την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Β. Την παροχή ευκαιριών μάθησης, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Γ. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Δ. Το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Ε. Την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Το σχολείο μου τηρεί σε συστηματική βάση αρχεία σχετικά με: | | | | | |
| | Α. Τις απουσίες μαθητών, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Β. Τις απουσίες εκπαιδευτικών, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Γ. Τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Δ. Το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Ε. Την πραγματοποίηση εκδρομών, επισκέψεων και άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων που δεν εμπίπτουν στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Στ. Προβλήματα που παρουσιάζονται και αφορούν τις σχέσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Ζ. Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο, π.χ. κλασματικούς κύκλους, χάρτες, ηλεκτρονικά λογισμικά κ.ά.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Το σχολείο μου συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν στη(ν): | | | | | |
| | Α. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Β. Παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές πέραν αυτών που προσφέρει το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Γ. Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. Κατά το σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, λήφθηκε πρόνοια ώστε εκεί όπου υπάρχουν μετακινήσεις μαθητών, να προνοείται επαρκής χρόνος. 1 2 3 4 5
5. Η κάθε απόφαση που πήραμε σχετικά με τη διδασκαλία αποσκοπούσε στην επίτευξη περισσότερων του ενός στόχων. 1 2 3 4 5
6. Με το τέλος του Οκτώβρη είχαμε διαμορφώσει πολιτική που αφορούσε:
- A. Την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, 1 2 3 4 5
- B. Την παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές πέραν αυτών που παρέχονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, 1 2 3 4 5
- Γ. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας, 1 2 3 4 5
- Δ. Το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, 1 2 3 4 5
- E. Τρόπους αξιοποίησης των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο, 1 2 3 4 5
- Στ. Την αξία καθώς και τους τρόπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. 1 2 3 4 5
- Z. Τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, 1 2 3 4 5
- H. Την εμπλοκή των γονέων και άλλων κοινωνικών φορέων στη μαθησιακή διαδικασία. 1 2 3 4 5
7. ; Νιώθω πως έχω επηρεαστεί **θετικά** από τις συνεδρίες προσωπικού σε ό,τι αφορά:
- A. Τη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας στην τάξη μου, 1 2 3 4 5
- B. Τον τρόπο αντιμετώπισης των απουσιών των μαθητών, 1 2 3 4 5
- Γ. Την κατ' οίκον εργασία, 1 2 3 4 5
- Δ. Την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται σε δραστηριότητες που δεν αφορούν το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα (π.χ. πρόβες γιορτών και εκδηλώσεων), 1 2 3 4 5
- E. Τη χρήση εποπτικού υλικού και τεχνολογικού εξοπλισμού στη διδασκαλία, 1 2 3 4 5
- Στ. Την αντιμετώπιση των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (π.χ. προικισμένα παιδιά, παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα), 1 2 3 4 5
- Z. Το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας, 1 2 3 4 5
- H. Το έργο που μπορώ να επιτελέσω κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, 1 2 3 4 5
- Θ. Την αξιολόγηση του μαθητή, 1 2 3 4 5
- I. Τη δόμηση του μαθήματος, 1 2 3 4 5
- K. Τον προσανατολισμό των μαθητών, 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Λ. Τη χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Μ. Την υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων στη διδασκαλία, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ν. Την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ξ. Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης (π.χ. αλληλεπίδραση με τους μαθητές μου). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Στο σχολείο μου έχουμε την άποψη ότι η ώρα του διαλείμματος είναι ώρα ξεκούρασης για τους εκπαιδευτικούς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Για τη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου μου αναφορικά με τη διδασκαλία λαμβάνουμε υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. σύγχρονα άρθρα σε διεθνή περιοδικά, αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Για τη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου μου αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον λαμβάνουμε υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Λαμβάνουμε μια ξεχωριστή απόφαση για κάθε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε αναφορικά με τη διδασκαλία στο σχολείο μου. Για παράδειγμα, πήραμε μια απόφαση που αφορούσε την έκταση της ανάγνωσης που αναθέταμε ως κατ' οίκον εργασία στα παιδιά της Α' τάξης και άλλη απόφαση για την κατ' οίκον εργασία που αναθέταμε σε παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Δίνονται κίνητρα ή / και στήριξη για να εφαρμοστεί η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (π.χ. παραχωρείται μια μορφή αμοιβής σε όποιον μαθητή διεκπεραιώνει επιμελώς την κατ' οίκον εργασία του). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Το σχολείο μου λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μελών του (εκπαιδευτικών και μαθητών) και δεν αναμένει από το κάθε άτομο να εφαρμόσει με τον ίδιο τρόπο την πολιτική του σχολείου αναφορικά με τη διδασκαλία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Το σχολείο μου δίνει περισσότερη σημασία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με γονείς, που τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Οι παρουσιάσεις που έγιναν (από συναδέλφους ή άλλους προσκεκλημένους) σε συνεδρίες προσωπικού με βοήθησαν να βελτιώσω τις πρακτικές μου σε σχέση με: | | | | | |
| Α. Την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Β. Την παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές πέραν αυτών που παρέχονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ. Τη διδακτική μου συμπεριφορά στην τάξη, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Δ. Το ρόλο μου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ε. Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Στ. Τους τρόπους εμπλοκής των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Η κάθε απόφαση που πήραμε σχετικά με το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου μου αποσκοπούσε στην επίτευξη περισσότερων του ενός στόχων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Λαμβάνουμε μια ξεχωριστή απόφαση για **κάθε ένα** πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον στο σχολείο μου. Για παράδειγμα, πήραμε μια απόφαση που αφορούσε τα παιδιά που υπόκεινται σε κοινωνικό αποκλεισμό από τους συμμαθητές τους και άλλη απόφαση για τα παιδιά που υπόκεινται σε άσκηση σωματικής βίας.
17. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάζοντας ιδέες και υλικό, για τη διδασκαλία συγκεκριμένων ενοτήτων.
18. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρακολουθούν τη διδασκαλία άλλων συναδέλφων, προκειμένου να συζητήσουν και να μοιραστούν απόψεις για την αποτελεσματική διδασκαλία.
19. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του σχολείου μας βοηθούν να εντοπίσουμε περιοχές σχετικά με τη διδασκαλία στις οποίες χρειαζόμαστε στήριξη ή / και επιμόρφωση.
20. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμμετέχουν σε σεμινάρια επιμόρφωσης που αποσκοπούν στο να βοηθήσουν το σχολείο να αντιμετωπίσει **τα ιδιαίτερα** προβλήματα που αντιμετωπίζει.
21. Όταν ο διευθυντής του σχολείου παρακολουθεί κάποιο μάθημα υποβάλλει **συγκεκριμένες εισηγήσεις** για βελτίωση των εκπαιδευτικών.
22. Στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονιών ή /και στις διαλέξεις που διοργανώθηκαν από το σχολείο συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο **οι γονείς** μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με:
- Α. Τις απουσίες μαθητών,
- Β. Τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας,
- Γ. Την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους (προικισμένα παιδιά, παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα),
- Δ. Την παροχή ευκαιριών μάθησης από τους γονείς μέσω δραστηριοτήτων που οργανώνουν οι ίδιοι με δική τους πρωτοβουλία (π.χ. εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια, κ.ά.).
23. Στις πινακίδες του σχολείου αναρτάται υλικό σχετικό με:
- Α. Την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου,
- Β. Την παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές πέραν αυτών που παρέχονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα,
- Γ. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας,
- Δ. Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο.
24. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που διδάσκουν στις ίδιες τάξεις έχουν **πιο συχνά** συναντήσεις μεταξύ τους για συντονισμό και ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού.
25. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς χρειάστηκε να διαφοροποιήσουμε αποφάσεις που πήραμε σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου.

26. Το σχολείο μου διαμόρφωσε **συγκεκριμένη** πολιτική αναφορικά με την υποστήριξη και διαμόρφωση, από τους εκπαιδευτικούς, της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. 1 2 3 4 5
27. Στο σχολείο μου έχουμε την άποψη ότι η ώρα του διαλείμματος είναι για τους εκπαιδευτικούς μια ευκαιρία να παρέχουν στήριξη σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα, τα οποία είναι δυνατό να επηρεάσουν τη μάθησή τους. 1 2 3 4 5
28. Σε συνεδρίες του προσωπικού του σχολείου μου λάβαμε αποφάσεις όπως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων γίνονται διάφορες δραστηριότητες, που βοηθούν τους μαθητές να πετύχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, όπως π.χ. διάφορα παιχνίδια, χοροί, αθλήματα κ.ά.. 1 2 3 4 5
29. Σε συνεδρίες του σχολείου μου συχνά λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν τρόπους εμπλοκής των γονιών των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. 1 2 3 4 5
30. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, προσεγγίζουν και μιλούν περισσότερο με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. 1 2 3 4 5
31. Οι γονείς των μαθητών προσκαλούνται συχνά στο σχολείο μας για να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία, με στόχο να γνωρίσουν την πολιτική που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη. 1 2 3 4 5
32. Το σχολείο μου έχει **ξεκάθαρη** πολιτική όσον αφορά την εμπλοκή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία. 1 2 3 4 5
33. Το σχολείο μου εντόπισε τρόπους συνεργασίας και εμπλοκής στη **μαθησιακή διαδικασία** των διαφόρων φορέων που βρίσκονται στην περιοχή κάλυψης του σχολείου μου. Για παράδειγμα καλέσαμε έναν καλαθοσφαιριστή μιας τοπικής ομάδας, ο οποίος δίδαξε μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης διάφορες τεχνικές, που αφορούν το άθλημα της καλαθοσφαίρας. 1 2 3 4 5
34. Το σχολείο μου προσκαλεί ειδικούς επιστήμονες για ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (π.χ. κάποιο ερευνητή που ασχολείται με την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών). 1 2 3 4 5
35. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου θεωρούν ότι ο **κάθε** εκπαιδευτικός έχει περιθώρια βελτίωσης ανεξαρτήτως των γνώσεων και δεξιοτήτων που κατέχει. 1 2 3 4 5
36. Οι συζητήσεις που έγιναν στις συνεδρίες προσωπικού οδήγησαν σε βελτίωση των μεθόδων με τις οποίες το σχολείο παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. 1 2 3 4 5
37. Στις συνεδρίες του προσωπικού του σχολείου μου γίνονται συζητήσεις για τρόπους, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός ούτως ώστε να μαθαίνει μέσα από τα λάθη του. 1 2 3 4 5
38. Όταν η διευθυντική ομάδα κρίνει πως χρειάζεται, οργανώνει ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια για μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, όπως π.χ. για τους πρωτοδόριστους. 1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ Γ΄ : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Βάλτε στο κατάλληλο κουτί:

1. Πόσο συχνά ο διευθυντής ή / και το προσωπικό του σχολείου σου συλλέγουν πληροφορίες για την **αξιολόγηση της πολιτικής** του σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία ή και το μαθησιακό περιβάλλον;
- A. Καθόλου B. Με το τέλος της σχολικής χρονιάς Γ. Με το τέλος κάθε εξαμήνου
- Δ. Μια ή δυο φορές το τρίμηνο E. Κάθε μήνα ή και πιο συχνά

Αν στην προηγούμενη ερώτηση επιλέξατε «Καθόλου», τότε **μην** απαντήσετε στις ερωτήσεις του Μέρους Δ΄. Αν επιλέξατε οποιαδήποτε άλλη επιλογή, τότε απαντήστε κανονικά σε όλες τις ερωτήσεις.

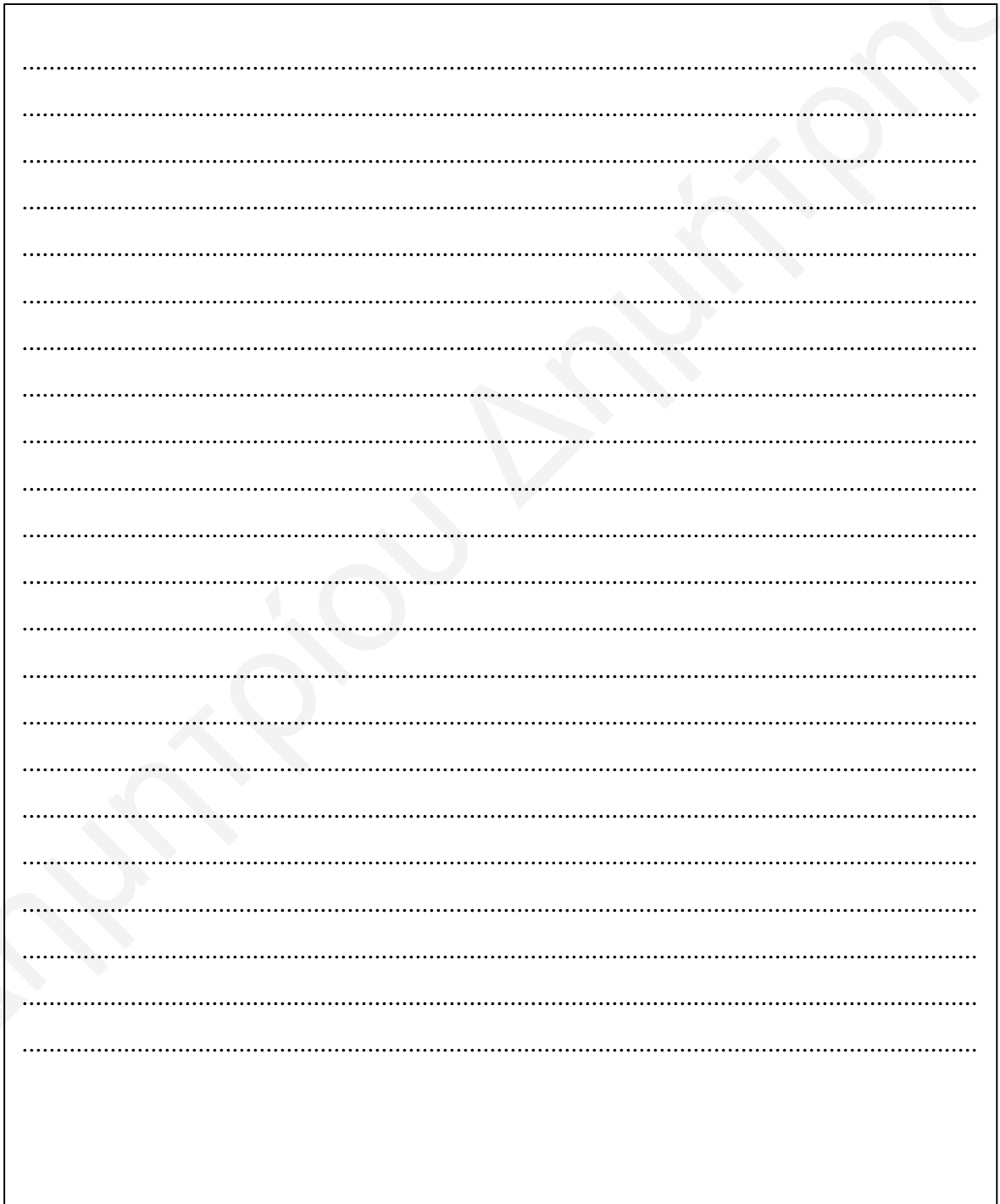
Για να απαντήσετε στις ερωτήσεις 2 - 23 του Μέρους Δ΄, παρακαλούμε όπως βάλετε σε κύκλο έναν αριθμό της κλίμακας 1 – 5 για να δείξετε **πόσο συχνά μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει** στο σχολείο σας τις πιο κάτω πρακτικές. **Ο αριθμός 1 αναφέρεται σε γεγονότα που μπορούσαν να παρατηρηθούν σε πολύ μικρό βαθμό, ενώ ο αριθμός 5 αναφέρεται σε γεγονότα που μπορούσαν να παρατηρηθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό.**

2. Ο διευθυντής ή / και μέλη του προσωπικού του σχολείου παρατηρούν τον τρόπο υλοποίησης της πολιτικής σε σχέση με τη διδασκαλία και παρουσιάζουν αποτελέσματα των παρατηρήσεών τους. 1 2 3 4 5
3. Για να αξιολογήσουμε την υλοποίηση της πολιτικής του σχολείου μου αναφορικά με τη διδασκαλία ζητούνται οι απόψεις των:
- A. Εκπαιδευτικών, 1 2 3 4 5
- B. Μαθητών, 1 2 3 4 5
- Γ. Γονιών. 1 2 3 4 5
4. Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία γίνεται με τρόπο που να αναφέρεται σε **ένα μόνο συγκεκριμένο τομέα** κάθε φορά. 1 2 3 4 5
5. Τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου αναφορικά με τη διδασκαλία είναι **αξίопιστα**. 1 2 3 4 5
6. Αξιολογείται η **ικανότητα** των ατόμων (εκπαιδευτικών και μαθητών) να εφαρμόσουν την πολιτική του σχολείου μου για τη διδασκαλία. 1 2 3 4 5
7. Οι πληροφορίες που συλλέγονται κατά την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία αξιοποιούνται για τον επανασχεδιασμό της πολιτικής ή τη λήψη νέων αποφάσεων. 1 2 3 4 5
8. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία χρησιμοποιούνται από το **διευθυντή** του σχολείου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για σκοπούς προαγωγής. 1 2 3 4 5
9. Τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία είναι **έγκυρα**. 1 2 3 4 5

10. Αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο **μειώθηκαν** προβλήματα απειθαρχίας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ως αποτέλεσμα της πολιτικής του σχολείου. 1 2 3 4 5
11. Οι πτυχές της πολιτικής του σχολείου μου, αναφορικά με τη διδασκαλία, που θεωρούνται ως προβληματικές αξιολογούνται πιο συχνά ή / και με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. 1 2 3 4 5
12. Οι πτυχές της πολιτικής του σχολείου μου, αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον, που θεωρούνται ως προβληματικές αξιολογούνται πιο συχνά ή / και με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. 1 2 3 4 5
13. Ο διευθυντής ή / και μέλη του προσωπικού του σχολείου παρατηρούν τον τρόπο υλοποίησης της πολιτικής σε σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών τους. 1 2 3 4 5
14. Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται με τρόπο που να αναφέρεται σε **ένα μόνο συγκεκριμένο τομέα** κάθε φορά. 1 2 3 4 5
15. Αξιολογείται η προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του διαλείμματος για την επίτευξη των γνωστικών, συναισθηματικών και άλλων στόχων του σχολείου. 1 2 3 4 5
16. Οι πληροφορίες που συλλέγονται κατά την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για το μαθησιακό περιβάλλον αξιοποιούνται για τον επανασχεδιασμό της πολιτικής ή τη λήψη νέων αποφάσεων. 1 2 3 4 5
17. Οι πληροφορίες που συλλέγονται κατά την αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου μου έχουν **γενικό** χαρακτήρα και αναφέρονται στο σύνολο των μελών του σχολείου, χωρίς να γίνονται συγκεκριμένες αναφορές σε άτομα. 1 2 3 4 5
18. Συζητούμε στις συνεδρίες προσωπικού τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούμε την υλοποίηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία. 1 2 3 4 5
19. Συζητούμε στις συνεδρίες προσωπικού τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούμε την υλοποίηση της πολιτικής του σχολείου για το μαθησιακό περιβάλλον. 1 2 3 4 5
20. Τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον είναι **αξιόπιστα**. 1 2 3 4 5
21. Στο σχολείο μου αξιολογούνται οι ανάγκες που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους επιμόρφωση. 1 2 3 4 5
22. Αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας προσεγγίζουν τους μαθητές με σκοπό να τους οδηγήσουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων για το σχολείο και τη μάθηση. 1 2 3 4 5
23. Ο Διευθυντής και το προσωπικό του σχολείου μου συλλέγουν πληροφορίες για την ποιότητα των δεδομένων που παίρνουμε από την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον. 1 2 3 4 5

**Ερωτηματολόγιο για
την πολιτική διάσταση της αυτοαξιολόγησης
της σχολικής μονάδας**

Ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή μιας αλλαγής σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, είναι οι στάσεις, οι απόψεις και οι ανησυχίες των ατόμων που θα εφαρμόσουν ή θα βιώσουν τα αποτελέσματα μιας αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στον χώρο που παρατίθεται πιο κάτω, γράψε ελεύθερα τις στάσεις, τις απόψεις και τις ανησυχίες σου για το ενδεχόμενο να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο δικό σου σχολείο.



A large rectangular box with a solid black border, containing 20 horizontal dotted lines for writing. A faint watermark reading 'Διευρητιόιου Ανκλήτρη' is visible diagonally across the page.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Διευτηρίου Δημόσιας

**Ενδεικτικό μνημόνιο καταγραφής ενεργειών για την υλοποίηση
του σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής
μονάδας.**

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

**ΜΝΗΜΟΝΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ
ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ
ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Περιοχή δράσης:
Επιμέρους στόχοι δράσης:

Δραστηριότητες για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης

A) Περίληψη δράσης:
<p>Περιγραφή δραστηριότητας: <i>Ποια είναι σε συντομία η δραστηριότητα;</i></p> <p>Επιμέρους στόχος στον οποίο εμπίπτει η δραστηριότητα: <i>Ποιος είναι ο επιμέρους στόχος στον οποίο εμπίπτει η δραστηριότητα (με βάση αναφοράς τη σελίδα 1);</i></p> <p>Φορείς που αποφάσισαν την υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, ημερομηνία λήψης απόφασης και τρόπος λήψης απόφασης: <i>Ποιοι αποφάσισαν για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, πότε αποφάσισαν και πώς πήραν την απόφαση (π.χ. κατόπιν εισήγησης συναδέλφου σε συνεδρίαση προσωπικού);</i></p> <p>Φορείς που εμπλέκονται στην υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας: <i>Ποιοι είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας;</i></p>
B) Υλοποίηση δράσης:
<p>Ενέργειες για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας: <i>Ποιες ενέργειες προγραμματίστηκαν;</i></p> <p>Κατανομή υπευθυνοτήτων για τις επιμέρους ενέργειες: <i>Ποιος είναι ο ρόλος – ευθύνη του κάθε ατόμου / φορέα;</i></p> <p>Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των ενεργειών της δραστηριότητας: <i>Πότε αναμένεται να ολοκληρωθεί ή πόσο θα διαρκέσει η κάθε δραστηριότητα;</i></p>
Γ) Αξιολόγηση δράσης:
<p>Άτομο ή φορέας που ανέλαβε την αξιολόγηση της δράσης: <i>Ποιο άτομο / φορέας ανέλαβε την αξιολόγηση της δράσης;</i></p> <p>Τρόπος αξιολόγησης δράσης ή επιμέρους δραστηριοτήτων: <i>Πώς αξιολογήθηκε η δράση;</i></p> <p>Χρόνος αξιολόγησης: <i>Πότε αξιολογήθηκε η δράση;</i></p> <p>Συνοπτικά πορίσματα αξιολόγησης δράσης: <i>Ποια είναι σε συντομία τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της δράσης;</i></p> <p>Δραστηριότητες επανάδρασης: <i>Ποιες δραστηριότητες θα γίνουν, αν χρειάζεται, για επανάδραση;</i></p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Δημητρίου Δημήτρης

Πίνακας 5:

Σύνθεση παραγόντων που προέκυψαν από την ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι του ΔΜΕΑ

Δηλώσεις	Παράγοντες							h ²
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Κάποια σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές πρέπει να λαμβάνουν μεγαλύτερα κονδύλια από το κράτος, σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία.	0,84	0,03	0,06	0,02	0,10	0,09	0,07	0,73
Πρέπει να έχουν τις ίδιες κυρώσεις δύο μαθητές που την ίδια μέρα υπέπεσαν στο ίδιο παράπτωμα (π.χ. δεν έφεραν το βιβλίο τους σε κάποιο μάθημα).	-0,83	0,09	0,08	0,04	0,10	0,07	-0,13	0,74
Σ' ένα σχολείο, τα καθήκοντα, οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις πρέπει να κατανέμονται ισόποσα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	-0,82	0,05	0,13	0,09	0,06	0,04	0,09	0,71
Δεν πρέπει να διαφοροποιείται ο χρόνος που αφιερώνω στον κάθε μαθητή στην τάξη μου.	-0,80	0,10	0,08	0,12	0,09	0,13	0,11	0,71
Ένας διευθυντής μπορεί να συμπεριφερθεί διαφορετικά σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς που έτυχε να καθυστερήσουν να προσέλθουν στο σχολείο.	0,80	0,10	0,07	0,09	0,08	0,05	0,07	0,72
Το κράτος πρέπει να παρέχει κονδύλια στα σχολεία ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών τους.	-0,78	0,04	-0,10	0,06	0,09	0,07	-0,05	0,64
Κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να διδάσκουν εξίσου αποτελεσματικά τους ίδιους μαθητές, χρησιμοποιώντας διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας.	0,75	0,10	0,12	0,06	0,08	0,11	0,09	0,82
Οι μαθητές είναι μεταξύ τους εξίσου ικανοί να αξιοποιήσουν ένα δεδομένο μαθησιακό περιβάλλον, που είναι κοινό για όλους, για να βελτιωθούν.	-0,73	0,10	0,09	-0,11	0,08	0,10	0,07	0,64

Ο εκπαιδευτικός πρέπει απαραίτητα να έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.	0,08	0,82	0,10	0,12	0,10	0,09	0,08	0,73
Οι διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού (π.χ. ο τρόπος που υποβάλλει ερωτήσεις) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της μάθησης που συντελείται στην τάξη.	0,12	0,80	0,10	0,11	0,06	0,09	0,04	0,69
Η σωστή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή βοηθά το μαθητή να κατακτήσει μόνος του διάφορους μαθησιακούς στόχους.	0,10	-0,78	0,09	0,08	0,07	0,10	-0,12	0,66
Η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας βοηθά όλους τους μαθητές να κατακτήσουν γνώσεις χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.	0,09	-0,76	0,09	0,11	0,12	0,15	0,09	0,65
Οι γνώσεις του εκπαιδευτικού για το αντικείμενο που διδάσκει, είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της μάθησης που παρέχεται στην τάξη.	0,12	-0,74	0,15	0,09	0,10	0,09	0,08	0,62
Ένας δάσκαλος που έχει καλές διδακτικές ικανότητες, μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις ικανότητες σε όλα τα θέματα του ΑΠ που διδάσκει.	0,09	0,74	0,10	0,12	0,10	0,09	0,06	0,60
Οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε κάποιο σχολείο θα πρέπει να συνάδουν με τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας.	0,12	0,11	0,82	0,09	0,09	0,08	0,11	0,73
Αν διαπιστωθεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των σχολείων, τότε τα σχολεία θα πρέπει να αυξήσουν όσο το δυνατόν πιο πολύ το	0,11	0,09	0,81	0,10	0,18	0,16	0,19	0,78

βαθμό γονεϊκής εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων.

Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, έχουν συνήθως καλύτερα αποτελέσματα στην πρόοδο όλων των μαθητών τους από τους άλλους εκπαιδευτικούς.

0,10 0,09 -0,80 0,10 0,07 0,08 0,09 0,69

Αφού η εκπαιδευτική έρευνα δείχνει ότι η χρήση ερωτήσεων διερευνητικού περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό, ενισχύει το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, τότε θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να αυξήσουν στο μέγιστο βαθμό το βαθμό χρήσης ερωτήσεων διερευνητικού περιεχομένου στο μάθημά τους.

0,10 0,09 0,80 0,14 0,15 0,09 0,08 0,71

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν το ίδιο αποτελεσματικά μεταξύ τους το περιεχόμενο του ΑΠ για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

0,09 0,08 -0,78 0,10 0,12 0,09 0,13 0,80

Οι μαθητές της ίδιας τάξης σε όλα τα σχολεία της Κύπρου, πρέπει να διδάσκονται τον ίδιο χρόνο κάθε μάθημα του ΑΠ, ανεξάρτητα του πού βρίσκεται το σχολείο τους.

-0,09 0,10 0,11 -0,80 0,14 0,10 0,09 0,71

Η υποχρέωση κάποιου σχολείου να ασκεί έλεγχο στους μαθητές όσον αφορά τις απουσίες τους, είναι καλύτερα να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και όχι μόνο σε κάποια χρονική στιγμή (π.χ. στην αρχή του σχολικού έτους).

0,05 0,09 0,09 0,78 0,09 0,13 0,16 0,68

Όταν για παράδειγμα συζητείται στη συνεδρίαση προσωπικού το θέμα της

0,08 0,09 0,10 0,76 0,09 0,10 0,12 0,63

κατ' οίκον εργασίας των μαθητών, οι αποφάσεις που θα παρθούν πρέπει να είναι όσο το δυνατό πιο συγκεκριμένες για την κάθε τάξη και κάθε μάθημα ξεχωριστά.

Οποιαδήποτε αλλαγή επιδιώκεται στα σχολεία πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση της μάθησης.

0,11 0,10 0,12 0,18 0,80 0,09 0,09 0,73

Αν σε ένα σχολείο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι «νιώθουν ευτυχισμένοι», τότε κατά πάσα πιθανότητα σημαίνει ότι λειτουργούν όσο πιο αποδοτικά μπορούν και στην εργασία τους.

0,06 0,08 0,1 0,19 -0,79 0,09 0,10 0,70

Αν σε ένα σχολείο γίνονται πράγματα που δεν επηρεάζουν θετικά την μάθηση, αυτά τα πράγματα πρέπει να σταματήσουν να γίνονται.

0,09 0,15 0,12 0,17 0,77 0,09 0,10 0,95

Όταν διοργανώνονται ημερίδες ενημέρωσης των γονιών στο σχολείο, σε αυτές τις ημερίδες πρέπει να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερα θέματα για επιμόρφωση των γονιών.

0,10 0,14 0,11 0,09 0,08 -0,78 0,22 0,71

Όσο πιο συγκεκριμένοι είναι οι κανόνες λειτουργίας ενός σχολείου για το βαθμό εμπλοκής των γονέων, τόσο πιο μεγάλη είναι η επίδραση που μπορούν να ασκήσουν οι γονείς στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.

0,10 0,06 0,08 0,10 0,09 -0,75 0,10 0,61

Ο μαθητής μέσω διερευνητικών διαδικασιών μπορεί να ανακαλύψει όλες τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσει με βάση την ηλικία του.

0,20 0,09 0,18 0,12 0,14 -0,72 0,11 0,65

Κάθε εκπαιδευτικό

0,10 0,10 0,08 0,15 0,13 0,10 0,76 0,65

σύστημα πρέπει να συγκεντρώνει δεδομένα για τις πτυχές λειτουργίας του, προκειμένου να καταρτίζει το καταλληλότερο σχέδιο δράσης για τη βελτίωσή του.

Κάθε σχολείο πρέπει να συγκεντρώνει δεδομένα για τις πτυχές λειτουργίας του, ώστε να μπορεί να καταρτίζει το κατάλληλο σχέδιο δράσης για τη βελτίωσή του.

	0,09	0,17	0,09	0,20	0,08	0,09	0,75	0,66
Ιδιοτιμή	5,28	3,82	3,67	2,45	2,33	1,95	1,54	
Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται	17,58	12,74	11,22	8,182	7,77	6,5	5,14	
Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται	17,58	30,32	41,54	49,72	57,49	63,99	69,13	

- I: Η χρησιμοποίηση της διαφοροποίησης ως διάσταση για τη μέτρηση των παραγόντων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου.
- II: Το γεγονός ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματική διδασκαλία
- III: Η αξιοποίηση της υφιστάμενης θεωρητικής βάσης στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας για την ανάπτυξη στρατηγικών και ενεργειών για τη σχολική βελτίωση
- IV: Η ύπαρξη συνέχειας και ευελιξίας στην λειτουργία των παραγόντων του επιπέδου του σχολείου (δηλαδή υποστήριξη της διάστασης του σταδίου)
- V: Το γεγονός ότι η μάθηση αποτελεί τον απώτερο στόχο της κάθε προσπάθειας για σχολική βελτίωση.
- VI: Η υποστήριξη της παρουσίας μη γραμμικών σχέσεων μεταξύ της διάστασης της εστίασης και των παραγόντων του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- VII: Η αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων για την ανάπτυξη και αξιολόγηση στρατηγικών και ενεργειών για τη σχολική βελτίωση

Πίνακας 6:

Σύνθεση παραγόντων που προέκυψαν από την ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τις θεωρητικές παραδοχές και τα μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Δηλώσεις	Παράγοντες				h ²
	I	II	III	IV	
Σε ένα σχολείο, αν δεν στηρίζουν όλοι ανεξάρτητα οι εμπλεκόμενοι φορείς ουσιαστικά μια αλλαγή, τότε είναι πολύ πιθανό η αλλαγή αυτή να μην πετύχει.	0,83	0,12	0,08	0,10	0,72
Οι γνώσεις που έχουν οι γονείς για τις ανάγκες των παιδιών τους, τους καθιστούν πολύτιμους συνεργάτες σε ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	0,82	0,10	0,12	0,05	0,70
Υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που όσο και να το θελήσουν, δεν μπορούν να βελτιώσουν σε σημαντικό βαθμό τις διδακτικές τους δεξιότητες.	-0,82	0,05	0,15	0,09	0,91
Οι γονείς, δεν έχουν την κατάλληλη εμπειρογνομosύνη για να μπορούν να εκφέρουν άποψη για το πώς μπορεί να βελτιωθεί το σχολείο των παιδιών τους.	-0,81	0,04	0,11	0,10	0,68
Δεν είναι εφικτό να υπάρχει κοινή αποδοχή από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς σε μια σχολική μονάδα για τους στόχους και τις προτεραιότητές της.	-0,80	0,12	0,10	0,08	0,67
Οι μαθητές του δημοτικού, δεν έχουν την ωριμότητα για να μπορούν να εκφέρουν άποψη για το πώς μπορεί να βελτιωθεί το σχολείο τους.	0,79	0,06	0,09	0,07	0,64
Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας απέχει πολύ από τα ενδιαφέροντά τους.	-0,76	0,09	0,10	0,11	0,61
Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών είναι τόσο μεγάλος, γεγονός που τους εμποδίζει να συμμετέχουν ενεργά σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας.	0,75	0,13	0,13	0,10	0,61
Οι γονείς δυσκολεύονται να συμμετέχουν ενεργά σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας επειδή δεν έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο.	-0,74	0,09	0,10	0,07	0,57
Υπάρχουν μαθητές, που όσο και να προσπαθήσουν, δεν μπορούν να κατακτήσουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους.	0,12	-0,83	0,09	0,09	0,72
Οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν καλύτεροι από μόνοι τους, μαθαίνοντας	0,09	0,81	0,08	0,10	0,68

μέσα από τα λάθη τους.

Οι άνθρωποι έχουν την τάση να αξιολογούν τις εμπειρίες τους, ώστε να μαθαίνουν μέσα από αυτές.

0,06 0,80 0,09 0,08 0,65

Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί από μόνος του να αντιληφθεί τους τομείς στους οποίους υστερεί όσον αφορά τη διδακτική του συμπεριφορά.

0,10 0,79 0,14 0,08 0,66

Κανένας μαθητής δεν μπορεί να βελτιωθεί, αν δεν το θέλει και ο ίδιος.

0,18 0,78 0,09 0,12 0,77

Υπάρχουν άτομα που δεν μπορούν να γίνουν καλύτερα, επειδή δεν μπορούν να εντοπίσουν τα λάθη και τις αδυναμίες τους.

0,16 -0,77 0,09 0,11 0,63

Οι αλλαγές που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας είναι αυτές που προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας.

0,09 -0,76 0,08 0,11 0,60

Θα πρέπει να προηγείται έρευνα, που να καταδεικνύει τις ανάγκες για εκπαιδευτική αλλαγή, πριν την ανάπτυξη οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

0,10 0,09 0,82 0,10 0,70

Αν μια έρευνα διενεργείται με μεθοδολογικά σωστό τρόπο, τότε κατά πάσα πιθανότητα θα δώσει ορθές απαντήσεις στα ερωτήματα που μας απασχολούν.

0,12 0,08 0,78 0,10 0,64

Αν οι εμπλεκόμενοι φορείς σε μια σχολική μονάδα πιστεύουν ότι επιτυγχάνουν τους στόχους τους, τότε δεν χρειάζεται καμία έρευνα για να το επιβεβαιώσει.

0,10 0,10 -0,77 0,10 0,62

Δεν έχω εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα των ερευνών, διότι οι ερευνητές μπορούν να χειριστούν τα δεδομένα τους με οποιοδήποτε τρόπο για να δείξουν ό,τι οι ίδιοι θέλουν να δείξουν.

0,09 0,11 -0,75 0,09 0,59

Η σχολική μονάδα ως οργανισμός πρέπει να εντοπίζει τις ιδιαίτερες της ανάγκες και να παίρνει αποφάσεις που θα αποσκοπούν σε βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.

0,08 0,12 0,74 0,08 0,57

0

Η κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα οργανισμό, η βελτίωση του οποίου μπορεί να προκύψει μόνο από τα μέλη του.

0,09 0,21 0,05 -0,83 0,74

Το Υπουργείο Παιδείας είναι ο μόνος φορέας που μπορεί να προτείνει ουσιαστικές αλλαγές στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας.

0,14 0,09 0,15 0,81 0,71

Το καθημερινό έργο του εκπαιδευτικού είναι αρκετά βεβαρημένο πράγμα που δεν του επιτρέπει να εμπλέκεται ουσιαστικά σε προσπάθειες που αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες και αποσκοπούν στη

0,11 0,12 0,16 -0,80 0,12

βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.					
Οι αλλαγές που οδηγούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού είναι αυτές που προέρχονται από τα μέλη του οργανισμού.	0,11	0,12	0,20	0,80	0,13
Καμιά αλλαγή που προωθείται από το ΥΠΠ στις σχολικές μονάδες, δεν μπορεί να επιφέρει βελτίωση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας που να έχει διάρκεια.	0,18	0,11	0,09	0,79	0,68
Οι αλλαγές που ξεκινούν και υλοποιούνται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (π.χ. πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας), δεν μπορούν να έχουν επίδραση στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.	0,12	0,09	0,10	-0,76	0,61
Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι υπεύθυνος μόνο για τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών σε μια σχολική μονάδα και όχι για να αναπτύσσει προγράμματα για εκπαιδευτικές αλλαγές.	0,19	0,15	0,10	-0,72	0,59
<hr/>					
Ιδιοτιμή	6,04	4,01	3,48	3,38	
Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται	21,56	14,31	12,43	12,05	
Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται	21,65	35,87	48,3	60,35	

- I: Γενικός παράγοντας που περιλαμβάνει τα μεθοδολογικά διλήμματα
 II: Οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν να μαθαίνουν
 III: Δέσμευση για τη συγκέντρωση δεδομένων
 IV: Οι αυθεντικές αλλαγές ξεκινούν πρωτίστως από τον ίδιο τον οργανισμό

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Δημητρίου Δημήτρης

Πίνακας 7:
Περιοχές δράσης σχολείων

Πειραματική ομάδα	Περιοχή δράσης
A1	Τη σύσφιξη των σχέσεων και τη συνεργασία των τριών φορέων (μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών), με απώτερο στόχο την προώθηση κλίματος πειθαρχίας που θα αποσκοπεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών ώστε να βελτιωθούν και τα μαθησιακά αποτελέσματα με έμφαση στη συναισθηματική πτυχή της μάθησης.
A2	Τη συναισθηματική αγωγή των μαθητών, με στόχο να βελτιώσουν οι μαθητές την αυτοεικόνα τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να μάθουν να διαχειρίζονται το άγχος που πιθανόν να βιώνουν, αλλά και να βιώσουν όλοι οι μαθητές εμπειρίες επιτυχίας. Παράλληλα θα γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των γονιών για τα πιο πάνω.
A3	Τη σύσφιξη των σχέσεων των τριών φορέων (μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών), με απώτερο στόχο την επιμόρφωση των γονιών για τους τρόπους σωστής διαπαιδαγώγησης, αλλά και την ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους για το σχολικό έργο. Παράλληλα θα επιδιωχθεί η διαπαιδαγώγηση των μαθητών που θα αποσκοπεί στη μείωση των κρουσμάτων απειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς εντός και εκτός του σχολείου.
A4	(α) Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των γονιών για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής και (β) την εξοικείωση και εξάσκηση των μαθητών στη διενέργεια εργασιών τύπου «project», καθώς και την επιμόρφωση των γονιών για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν τέτοιου είδους εργασίες.
B1	Την συνεργατική προσπάθεια των μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών, ώστε να αντιληφθούν τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται ο ρόλος του καθενός σε σχέση με την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού του Ενιαίου Ολοήμερου σχολείου.
B2	Τη συνεργασία των μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών
B3	Τη βελτίωση που αφορά στην επιμόρφωση γονιών και εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με το ρόλο τους στην υλοποίηση της πολιτικής του σχολείου για την κατ' οίκον εργασία που αποσκοπεί τόσο στην κατάκτηση και εμπέδωση γνώσεων όσο και στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης.
B4	Τη συναισθηματική αγωγή των μαθητών και την επιμόρφωση των γονιών για θέματα συναισθηματικής αγωγής.
Γ1	Την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κυρίως μέσω διαδικασιών αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών, που αποσκοπεί στην επαγγελματική τους βελτίωση. Παράλληλα θα επιχειρηθεί η αξιοποίηση της ευρύτερης κοινότητας ως πηγή μάθησης πέραν των πηγών μάθησης του σχολείου.

Γ2	<p>Την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους. Ειδικότερα η επιμόρφωση θα εστιάζεται στις εξής πτυχές της ποιότητας διδασκαλίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ αξιολόγηση του μαθητή, ✓ δόμηση του μαθήματος, ✓ προσανατολισμός των μαθητών στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ✓ χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων, ✓ υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων στη διδασκαλία, ✓ ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης ✓ διαχείριση του χρόνου και ✓ μαθησιακό περιβάλλον της τάξης.
Γ3	Την αξιολόγηση του μαθητή
Γ4	<p>Την ανάπτυξη σχολικής πολιτικής που θα αποσκοπεί:</p> <p>α) στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Ειδικότερα η σχολική πολιτική θα πρέπει να καλύπτει τις εξής πτυχές της ποιότητας διδασκαλίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ αξιολόγηση του μαθητή, ✓ δόμηση του μαθήματος, ✓ προσανατολισμός των μαθητών στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ✓ χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων, ✓ υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων στη διδασκαλία, ✓ ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης ✓ διαχείριση του χρόνου ✓ μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, και <p>β) στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Διευτηρίου Δημόσιας

Ενέργειες ερευνητή για την στήριξη των σχολικών μονάδων, δράσεις σχολικών μονάδων, δυσκολίες και προβλήματα

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η ολοκλήρωση του ερευνητικού σχεδιασμού, υλοποιήθηκε μέσα από τρεις κύριες φάσεις:

Στην 1^η Φάση, έγινε η επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων σχετικά με τη διαδικασία ανάπτυξης συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στη 2^η Φάση έγινε ο καθορισμός Περιοχής Δράσης, ανάπτυξη και υλοποίηση Σχεδίου Δράσης. Τέλος στην 3^η Φάση έγινε η αξιολόγηση της προσπάθειας για βελτίωση

Η 2^η Φάση της έρευνας ήταν αυτή στην οποία ουσιαστικά υλοποιήθηκε το πρόγραμμα. Στην συνέχεια περιγράφεται συνοπτικά ο τρόπος με τον οποίο υλοποιήθηκε η δράση για όλα τα σχολεία και στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε κάθε ένα σχολείο που συμμετείχε στην έρευνα.

Κατά το μήνα Οκτώβριο, η ερευνητική ομάδα επισκέφθηκε σε τουλάχιστον τρεις περιπτώσεις όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα τόσο για επί τόπου ενημέρωση όλων όσων θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα, όσο και για να βοηθήσει το κάθε σχολείο να καθορίσει την «Περιοχή Δράσης». Παράλληλα, οργανώθηκαν επισκέψεις της ερευνητικής ομάδας σε σχολεία που το ζήτησαν και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ταυτόχρονα, το κάθε σχολείο μπορούσε να ζητήσει τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας όποτε το είχε ανάγκη.

Ο καθορισμός της περιοχής δράσης έγινε ξεχωριστά για κάθε σχολείο, αλλά με διαφορετικό τρόπο για τα σχολεία που ανήκαν σε διαφορετικές πειραματικές ομάδες. Ειδικότερα, για τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας, η επιλογή της περιοχής δράσης γινόταν με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων - απόψεων του κάθε φορέα (εκπαιδευτικών, γονιών, μαθητών). Συγκεκριμένα, το κριτήριο για το οποίο η πλειοψηφία των εμπλεκομένων θεωρούσε πως χρειαζόταν ανάληψη δράσης για βελτίωση, αποτελούσε και την «Περιοχή Δράσης» για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Η «Περιοχή Δράσης» έπρεπε να παρουσιάζει τα εξής τρία χαρακτηριστικά:

- Να είναι μια θεματική περιοχή στην οποία το σχολείο να μπορεί και να έχει την αρμοδιότητα να παρέμβει

- Να αφορά όλους τους φορείς (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινοτικές αρχές), ώστε να γίνεται έκδηλο πως η μάθηση είναι έργο που συντελείται τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι και η όποια προσπάθεια για βελτίωση αποτελεί κοινή ευθύνη όλων.
- Όλοι οι εμπλεκόμενοι να αναγνωρίζουν την ύπαρξη προβλημάτων και αδυναμιών στη συγκεκριμένη περιοχή, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα και τα δικά τους λάθη και αδυναμίες και ως εκ τούτου τα περιθώρια βελτίωσης που υφίστανται κατά περίπτωση.

Για τον καθορισμό της περιοχής δράσης για τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας ακολουθήθηκε η πιο κάτω διαδικασία:

Αρχικά, ο ερευνητής είχε σε κάθε σχολείο, διαδοχικές συναντήσεις με αντιπροσώπους των μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών. Οι συναντήσεις αυτές είχαν την μορφή ομαδικής συζήτησης με τη μορφή ιδεοθύελλας. Ειδικότερα, και οι τρεις φορείς καλούνταν να τοποθετηθούν ως προς τα χαρακτηριστικά εκείνα που θεωρούσαν ότι χρειαζόνταν να υπάρχουν στο δικό τους σχολείο, ώστε το σχολείο τους να θεωρείται αποτελεσματικό. Επισημαίνεται, ότι στα σχολεία αυτά δεν γινόταν αναφορά από μέρος του ερευνητή για τον όρο «αποτελεσματικότητα». Ο ερευνητής μαγνητοφώνουσε την συζήτηση και κατέγραφε τις δηλώσεις των μαθητών, των γονιών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, ο ερευνητής, μετά την απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των πιο πάνω δηλώσεων, προσκόμιζε σε κάθε σχολείο 3 διαφορετικά ερωτηματολόγια που περιελάμβαναν τις δηλώσεις που κατατέθηκαν υπό μορφή ερωτημάτων. Τα ερωτηματολόγια χορηγούνταν στους μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης, στους γονείς όλων των μαθητών και σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν στις δηλώσεις των αντιπροσώπων τους, χρησιμοποιώντας μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 μέχρι και το 5, όπου το 1 σήμαινε ότι το χαρακτηριστικό που αναφερόταν θεωρείτο από τον μαθητή ως καθόλου σημαντικό, ενώ το 5 σήμαινε ότι το χαρακτηριστικό που αναφερόταν θεωρείτο από τον μαθητή ως πάρα πολύ σημαντικό. Παρόμοια, οι γονείς όλων των μαθητών και οι εκπαιδευτικοί, τοποθετούνταν στις δηλώσεις των αντιπροσώπων τους, χρησιμοποιώντας μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 μέχρι και το 7, όπου ο αριθμός 1 αντιπροσώπευε το χαρακτηρισμό «καθόλου σημαντικό» και ο αριθμός 7 αντιπροσώπευε το χαρακτηρισμό «πάρα πολύ σημαντικό».

Μετά την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων και από τους τρεις φορείς κάθε σχολείου, ακολουθούσε παραγοντική ανάλυση που ομαδοποιούσε τις δηλώσεις των

φορέων σε ευρύτερες κατηγορίες – θεματικές περιοχές (παράγοντες). Για παράδειγμα, ένας παράγοντας μπορούσε να είναι το σχολικό κλίμα, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου κ.α. Στη συνέχεια, όλοι οι παράγοντες και των τριών φορέων, παρουσιάζονταν ενώπιον της ολομέλειας των αντιπροσώπων των τριών φορέων, όπου γινόταν, όπως προαναφέρθηκε, και η επιλογή της περιοχής δράσης με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων - απόψεων του κάθε φορέα (εκπαιδευτικών, γονιών, μαθητών). Συγκεκριμένα, το κριτήριο για το οποίο η πλειοψηφία των εμπλεκόμενων θεωρούσε πως χρειαζόταν ανάληψη δράσης για βελτίωση, αποτελούσε και την «Περιοχή Δράσης» για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Επισημαίνεται πως μετά την επιλογή της «Περιοχής Δράσης», γινόταν κοινοποίηση της περιοχής δράσης σε όλους τους φορείς από τον ερευνητή, με ταυτόχρονη κατάθεση εισηγήσεων από πλευράς του ερευνητή για ενδεικτικές δράσεις που μπορούσαν να γίνουν με βάση την «Περιοχής Δράσης». Ο καθορισμός της περιοχής δράσης για όλα τα σχολεία του δείγματος ολοκληρώθηκε μέχρι τα μέσα Οκτωβρίου 2007. Μετά τον εντοπισμό της περιοχής δράσης, καθορίζονταν συγκεκριμένες δραστηριότητες και αναπτυσσόταν το «Σχέδιο Δράσης» για κάθε σχολείο. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του ερευνητή με την ομάδα των εκπαιδευτικών, γινόταν αναφορά στον τρόπο ανάπτυξης ενός σχεδίου δράσης και τήρησής του καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ταυτόχρονα, παρείχεται σε κάθε σχολείο ενδεικτικό βοηθητικό έντυπο για την καταγραφή και τήρηση του σχεδίου δράσης, το οποίο αναπτύχθηκε από τον ερευνητή (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν με ευθύνη κάθε σχολείου στο «Σχέδιο Δράσης», μπορούσαν να έχουν σχέση είτε μόνο με μια ομάδα εμπλεκόμενων (π.χ. μαθητές), είτε με περισσότερες από μια ομάδα (π.χ. μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς).

Στη συνέχεια, και πάλιν με ευθύνη του σχολείου, γινόταν κατανομή υπευθυνοτήτων: Η κάθε δραστηριότητα κατανεμόταν σε συγκεκριμένα άτομα, και καθοριζόταν συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης. Σημαντικό επίσης στοιχείο κατά τη φάση αυτή, αποτελούσε και ο καθορισμός συστήματος παρακολούθησης και ελέγχου του βαθμού υλοποίησης κάθε δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, για κάθε δραστηριότητα καταρτιζόταν ομάδα ελέγχου του βαθμού υλοποίησης, στην οποία μπορούσαν να συμμετέχουν τόσο άτομα που ανέλαβαν την υλοποίηση της δραστηριότητας, όσο και άλλα άτομα.

Για σκοπούς καλύτερης επικοινωνίας του σχολείου με τον ερευνητή, έπρεπε να οριστεί από κάθε σχολείο ένας ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που να αναλάβουν το ρόλο του

συνδέσμου με την ερευνητική ομάδα. Ο ρόλος του συνδέσμου ήταν να φροντίζει να μεταφέρονται αμφίδρομα τα μηνύματα προς το σχολείο και την ερευνητική ομάδα, έτσι ώστε να συντονίζονται έγκαιρα οι τυχούσες συναντήσεις ή και να τυγχάνουν άμεσης ανατροφοδότησης οι εισηγήσεις του σχολείου σχετικά με τον καταρτισμό και την υλοποίηση του σχεδίου δράσης. Σημειώνεται ότι αντίγραφο ενός ενδεικτικού πλάνου για το σχέδιο δράσης δίδετο σε κάθε σχολείο σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, το οποίο και έπρεπε να συμπληρώνεται για σκοπούς τήρησης αρχείου των ενεργειών του σχολείου.

Ο ερευνητής προέβαινε κατόπιν αιτήσεως του κάθε σχολείου, σε αξιολόγηση των προγραμματισμένων ενεργειών, καθώς και παρείχε ανατροφοδότηση στη σχολική μονάδα για την ποιότητα των προγραμματιζόμενων δράσεων όποτε ζητείτο. Επίσης, μπορούσε να υποδείξει ή να εντοπίσει καταρτισμένα άτομα που μπορούσαν να στηρίζουν το σχολείο, σε σχέση πάντα με τις προγραμματιζόμενες δράσεις του, αλλά και προσέφερε βοηθητικό υλικό στο σχολείο όποτε και όταν χρειαζόταν. Παράλληλα, καθ' όλη τη διάρκεια της 2^{ης} φάσης, ο ερευνητής είχε τακτή τηλεφωνική επικοινωνία (κάθε 2 εβδομάδες) με το διευθυντή και με τον σύνδεσμο επικοινωνίας της κάθε σχολικής μονάδας. Σκοπός της επικοινωνίας αυτής ήταν κυρίως η ενημέρωση του ερευνητή για την πορεία υλοποίησης του σχεδίου δράσης, η παροχή συνεχούς ευκαιρίας στην κάθε σχολική μονάδα για ανατροφοδότηση όσον αφορά τις προγραμματισμένες δράσεις καθώς και η δυνατότητα παροχής βοήθειας σε κάθε σχολική μονάδα.

Με την υιοθέτηση του πιο πάνω μηχανισμού, η κάθε σχολική μονάδα εφάρμοζε συστηματικά ένα πρόγραμμα δράσης το οποίο αποσκοπούσε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Με την εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος, η βαρύτητα δε δινόταν μόνο στην περιοχή δράσης που επιλεγόταν κάθε φορά, αλλά κυρίως στο γεγονός πως μαζί οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές κατέβαλλαν από κοινού και συστηματικά προσπάθειες να βελτιωθούν.

Η διαφορά της 1^{ης} από την 2^η πειραματική ομάδα έγκειτο στο ότι, για στα σχολεία της 2^{ης} πειραματικής ομάδας γινόταν και διερεύνηση των «ανησυχιών - φοβιών» των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου της πολιτικής διάστασης. Ειδικότερα, μετά την συμπλήρωση του σχετικού ερωτηματολογίου από όλους τους εκπαιδευτικούς, οι δηλώσεις τους κωδικοποιούνταν και στην επόμενη συνάντηση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς, κατόπιν συζήτησης, ο ερευνητής διασκέδαζε τις ανησυχίες και τις φοβίες των εκπαιδευτικών και συνέγραφε ένα

συμβόλαιο εργασίας με το σχολείο όπου διασφαλιζόταν η τήρηση των συμφωνηθέντων. Παράλληλα, αντίγραφο του συμβολαίου εργασίας δινόταν και στον διευθυντή κάθε σχολείου.

Για τα σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας, η επιλογή της περιοχής δράσης γινόταν με διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, στα σχολεία αυτά χορηγήθηκε από τον ερευνητή το ερωτηματολόγιο πολιτικής του σχολείου σε σχέση με τους παράγοντες του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας. Το ερωτηματολόγιο αυτό έπρεπε να συμπληρωθεί μόνο από όσους εκπαιδευτικούς εργάζονταν και την προηγούμενη σχολική χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο. Μετά την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων αυτών, στην επόμενη συνάντηση του ερευνητή με το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου, γινόταν παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης και οι εκπαιδευτικοί, κατόπιν συζήτησης, κατέληγαν στον καθορισμό της «Περιοχής Δράσης». Να σημειωθεί ότι και για τα σχολεία της 3^{ης} πειραματικής ομάδας στα σχολεία ακολουθείτο ακριβώς η ίδια διαδικασία όσον αφορά την ανάπτυξη και την τήρηση του «Σχεδίου Δράσης», όπως και με τα σχολεία της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας, με τη διαφορά ότι οι γονείς και οι μαθητές δεν εμπλέκονταν άμεσα στη διαδικασία επιλογής της περιοχής δράσης. Επίσης η επιλογή της «Περιοχής Δράσης» δεν γινόταν εν λευκώ από τους εκπαιδευτικούς, αλλά με βάση τις αδυναμίες του σχολείου σε σχέση με τους παράγοντες του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, όπως αυτές εντοπίζονταν από το ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια γίνεται ξεχωριστή αναφορά για κάθε σχολείο της έρευνας. Η αναφορά που γίνεται περιλαμβάνει αυτούσιες αναφορές από τα συμπληρωμένα σχέδια δράσης των σχολείων, όπως αυτά επιστράφηκαν στον ερευνητή καθώς και στις εισηγήσεις του ερευνητή στα διάφορα σχολεία όπως κατατέθηκαν με επιστολή αμέσως μετά τον εντοπισμό της περιοχής δράσης.

Κωδικός σχολείου: A1

Περιοχή δράσης:

Τη σύσφιξη των σχέσεων και τη συνεργασία των τριών φορέων (μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών), με απώτερο στόχο την προώθηση κλίματος πειθαρχίας που θα αποσκοπεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών ώστε να βελτιωθούν και τα μαθησιακά αποτελέσματα με έμφαση στη συναισθηματική πτυχή της μάθησης.

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Πρωτίστως, πρέπει οι τρεις φορείς, να προβούν σε αρχική αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορεί να συζητηθεί το πιο πάνω θέμα σε συνεδρίαση προσωπικού, όπου μπορεί ταυτόχρονα να συγκεντρωθεί υλικό ή και σχετική βιβλιογραφία για συστήματα πειθαρχίας που υπάρχουν καθώς και για τους τρόπους προώθησης της συναισθηματικής αγωγής και τρόπους ένταξης της στην καθημερινή διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν ακόμα να καταθέσουν απόψεις για τους τρόπους σύσφιξης των σχέσεών τους, ώστε να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους. Παράλληλα, μπορούν να γίνουν συζητήσεις – συνεντεύξεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές που να αφορούν τα πιο πάνω ή και να σταλούν σχετικά ερωτηματολόγια στους τρεις φορείς. Στη συνέχεια, πρέπει να κατατεθούν απόψεις από τους τρεις φορείς για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα.

Μπορεί, λόγω χάρη, για γίνουν ομιλίες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς από τον οικείο επιθεωρητή ή και το διευθυντή του σχολείου. Αντίστοιχες ομιλίες ή σεμινάρια μπορούν να γίνουν και από ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, οργανωμένες ομάδες (αντιναρκωτικός σύνδεσμος, αστυνομία κ.α.) όπως επίσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να οργανώσουν συναντήσεις με τους γονείς, όπου να τους παρουσιάζουν λ.χ. πρακτικές εφαρμογές και εισηγήσεις για το πώς μπορούν οι γονείς να συμβάλουν στη σωστή διαπαιδαγώγηση ή και πρακτικές εφαρμογές και εισηγήσεις για το πώς μπορούν οι γονείς να συμβάλουν στη συναισθηματική αγωγή των παιδιών τους.

Παράλληλα, μπορεί να θεσμοθετηθεί ότι σε κάθε συνεδρίαση προσωπικού ή σε ορισμένες συνεδριάσεις, αξιοποιείται συγκεκριμένος χρόνος για συζήτηση σε ένα θέμα που αφορά την περιοχή δράσης. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν επίσης να παρουσιάσουν

αντίστοιχες εισηγήσεις σε συνεδριάσεις προσωπικού, έτσι ώστε ο καθένας να κερδίζει από τις γνώσεις και την πείρα ή την εμπειρία του άλλου. Όσον αφορά τους μαθητές, μπορούν οι ίδιοι να αναπτύξουν συγκεκριμένο κώδικα συμπεριφοράς στην τάξη και το σχολείο που να περιλαμβάνει και ποινές και στη συνέχεια να εφαρμοστεί στο σχολείο. Οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν επίσης να αναλάβουν ρόλους παιδονομίας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς την ώρα του διαλείμματος...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Δε ζητήθηκε ουσιαστική βοήθεια από τη σχολική μονάδα. Τόσο ο διευθυντής, όσο και ορισμένα μέλη του προσωπικού έτυχε να είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της αυτοαξιολόγησης καθώς και γνώριζαν τον τρόπο ανάπτυξης και υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΒΑΣΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΑΣΦΑΛΕΙΑ	
1. Φυσική	Σχέδιο Πολιτικής Άμυνας, Κανόνες συμπεριφοράς και ασφάλειας, Ξεκάθαρες και συνεπείς διαδικασίες χειρισμού σοβαρών περιπτώσεων σωματικής βίας, Εμπέδωση αισθήματος ασφάλειας σε όλους, Διδασκαλία σωστών στάσεων απέναντι στη βία, Εμπλοκή μαθητικής κοινότητας στην παιδονομία, Απομάκρυνση πετρών από το χώρο του σχολείου, Βελτίωση της περιφραξής των γηπέδων γυμναστικής, βελτίωση της δυτικής εξωτερικής περιφραξής του σχολείου,
2. Κοινωνικοσυναισθηματική	Ξεκάθαροι κανόνες σχετικά με τη λεκτική ή συναισθηματική βία, την παρενόχληση ή την κοροϊδία, Ξεκάθαρες και συνεπείς διαδικασίες αντιμετώπισης παραβατικών συμπεριφορών, Διδασκαλία σωστών στάσεων και τρόπων αντίδρασης σε περιπτώσεις λεκτικής και συναισθηματικής εκφοβιστικής συμπεριφοράς (bullying), Διδασκαλία επίλυσης

	συγκρούσεων,
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ & ΜΑΘΗΣΗ	
3. Ποιότητα διδασκαλίας	Ψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα των μαθητών, Σεβασμός σε όλα τα στυλ μάθησης και τους τύπους ευφυΐας, Παροχή βοήθειας την ώρα που πρέπει, Σύνδεση της μάθησης με την πραγματική ζωή, αξιοποίηση προσφερόμενων μέσων και υλικών, Χρήση επιδοκμασίας και επιβράβευσης, Ευκαιρίες σε όλους για συμμετοχή, Ποικιλία διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων
4. Κοινωνικοσυναισθηματική και ηθική μάθηση	Σημασία στην κοινωνική, συναισθηματική και ηθική μάθηση παράλληλα με την ακαδημαϊκή, Βοήθεια στους μαθητές να αναπτύξουν ανάλογες δεξιότητες, Άμεση και έμμεση διδασκαλία κοινωνικών, συναισθηματικών και ηθικών δεξιοτήτων, Αξιοποίηση βασικών αρχών του προγράμματος «Αρετή»,
5. Επαγγελματική ανάπτυξη (προσωπικό)	Συνεχής και συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη με παρακολούθηση σεμιναρίων-συνεδρίων, Αξιοποίηση συνεδρίας προσωπικού για επιμόρφωση, Άτυπες συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων, Ανταλλαγή τάξεων, Συνδιδασκαλίες, Ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών, διδακτικού υλικού, Άτυπες αλληλοπαρατηρήσεις διδασκαλιών, Λήψη αποφάσεων που βασίζονται σε δεδομένα και συνδέονται με τη μάθηση,
6. Ηγεσία-Διευθυντική ομάδα	Ξεκάθαρο όραμα για βελτίωση και ανάπτυξη, Έμπρακτη στήριξη, Ανοικτοσύνη, κατανόηση και ευαισθησία, Ανάλυση ευθύνης, Εξασφάλιση πόρων

ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	
7. Σεβασμός της διαφορετικότητας	Θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-μαθητών, εκπαιδευτικών-γονιών και μαθητών μεταξύ τους, κοινή λήψη αποφάσεων, ευκαιρίες για κοινό ακαδημαϊκό σχεδιασμό, αξία στη διαφορετικότητα,
8. Σχολική κοινότητα και συνεργασία	Δημιουργία αίσθησης κοινότητας στο σχολείο, Αμοιβαία στήριξη και συνεχής επικοινωνία, εμπλοκή μαθητικής κοινότητας, συνεργασία με γονείς και Σύνδεσμο Γονέων, Κοινές εκδηλώσεις-δραστηριότητες, Συχνή επικοινωνία και ενημέρωση γονιών με ενημερωτικό δελτίο,
9. Ηθικό	Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση και την απολαμβάνουν, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άνετα-ωραία με την εργασία τους και το σχολείο τους, κοινός ενθουσιασμός για καλύτερα αποτελέσματα
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
10. Περιβάλλον	Καθαριότητα, ευπρεπισμός και τάξη στις εγκαταστάσεις, τους χώρους και τα μέσα-υλικά του σχολείου, Τοποθέτηση συστημάτων απολύμανσης και αρωματισμού χώρου στις τουαλέτες, Εμπλοκή των μαθητών στην καθαριότητα των τάξεων και των κοινών εξωτερικών χώρων, Εμπλοκή της μαθητικής κοινότητας στην βράβευση των πιο καθαρών τάξεων σε εβδομαδιαία βάση,

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

- Χρόνος για συντονισμό, καθοδήγηση και ανταλλαγή απόψεων για την πορεία του προγράμματος.
- Χρόνος για σχεδιασμό ερωτηματολογίων-συνεντεύξεων και συλλογή δεδομένων σχετικά με τις αντιδράσεις-απόψεις των γονιών, των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την πρόοδο που έχει επιτελεστεί.

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα συνεχιστεί σε πιο συστηματική και αναθεωρημένη βάση και την επόμενη σχολική χρονιά.

Κωδικός σχολείου: Α2

Περιοχή δράσης:

Τη συναισθηματική αγωγή των μαθητών, με στόχο να βελτιώσουν οι μαθητές την αυτοεικόνα τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να μάθουν να διαχειρίζονται το άγχος που πιθανόν να βιώνουν, αλλά και να βιώσουν όλοι οι μαθητές εμπειρίες επιτυχίας. Παράλληλα θα γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των γονιών για τα πιο πάνω.

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Αρχικά, πρέπει οι τρεις φορείς, να προβούν σε αρχική αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορεί να συζητηθεί το πιο πάνω θέμα σε συνεδρίαση προσωπικού, όπου μπορεί ταυτόχρονα να συγκεντρωθεί υλικό ή και σχετική βιβλιογραφία για τη συναισθηματική αγωγή.

Παράλληλα, μπορούν να γίνουν συζητήσεις – συνεντεύξεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές που να αφορούν τα πιο πάνω ή και να σταλούν σχετικά ερωτηματολόγια στους τρεις φορείς. Στη συνέχεια, πρέπει να κατατεθούν απόψεις από τους τρεις φορείς για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Μπορεί, λόγω χάρη, για γίνουν ομιλίες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς από τον οικείο επιθεωρητή. Αντίστοιχες ομιλίες ή σεμινάρια μπορούν να γίνουν και από ακαδημαϊκούς ή εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, όπως επίσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να οργανώσουν συναντήσεις με τους γονείς, όπου να τους παρουσιάζουν πρακτικές εφαρμογές και εισηγήσεις για το πώς μπορούν οι γονείς να συμβάλουν στη συναισθηματική αγωγή των παιδιών τους...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

- Υπήρχε τακτική επικοινωνία της διευθύντριας και του συντονιστή του προγράμματος με τον ερευνητή για την πορεία του προγράμματος. Σε αρκετές περιπτώσεις, τόσο η διευθύντρια, όσο και ο συντονιστής του προγράμματος αιτήθηκαν βοήθεια από τον ερευνητή. Για παράδειγμα, ζητήθηκαν βιβλία, από τα οποία θα μπορούσαν να αντλήσουν υλικό για το μάθημα της συναισθηματικής αγωγής. Ο ερευνητής

εισηγήθηκε συγκεκριμένα βιβλία και παρέδωσε σχετικό υλικό που χρησιμοποίησε στο δικό του σχολείο σε αντίστοιχο πρόγραμμα. Επίσης ζητήθηκαν εισηγήσεις του ερευνητή για εξειδικευμένα άτομα ή οργανωμένους φορείς που θα μπορούσε να καλέσει το σχολείο για να μιλήσουν σε γονείς και εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της δικής τους επιμόρφωσης. Ο ερευνητής έδρασε ως διαμεσολαβητής για να επισκεφθούν το σχολείο συγκεκριμένα άτομα για σκοπούς επιμόρφωσης του προσωπικού. Τέλος, ο ερευνητής έφερε σε επικοινωνία τον συντονιστή του προγράμματος με συνάδελφο που προεδρεύει συνδέσμου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, από την οποία το σχολείο έλαβε βοηθητικό υλικό για το πρόγραμμα του καθώς και αρκετές εισηγήσεις για την υλοποίηση του προγράμματος, λόγω της εμπειρίας του συγκεκριμένου συνδέσμου με αντίστοιχα προγράμματα.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

- ✓ Επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών.
- ✓ Εντοπισμός πεδίου δράσης και ετοιμασία σχεδίου δράσης.
- ✓ Χορήγηση ερωτηματολογίου στα παιδιά με θεματική περιοχή την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη τους.
- ✓ Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος με τίτλο: «Μελετώντας τον εαυτό μας...
Μια διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων που έχουν οι μαθητές του
σχολείου για τον εαυτό τους» .
- ✓ Αξιολόγηση του προγράμματος από τα παιδιά με χρήση ερωτηματολογίου.
- ✓ Αξιολόγηση του προγράμματος από τους γονείς και εκπαιδευτικούς με συνεντεύξεις.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

- Έλλειμμα στην επιμόρφωση των γονιών πάνω στη επιλεγμένη περιοχή δράσης, καθώς και στην ενημέρωση και εμπλοκή τους στο πρόγραμμα.

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Δεν κατατέθηκαν.

Κωδικός σχολείου: Α3

Περιοχή δράσης:

Τη σύσφιξη των σχέσεων των τριών φορέων (μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών), με απώτερο στόχο την επιμόρφωση των γονιών για τους τρόπους σωστής διαπαιδαγώγησης, αλλά και την ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους για το σχολικό έργο. Παράλληλα θα επιδιωχθεί η διαπαιδαγώγηση των μαθητών που θα αποσκοπεί στη μείωση των κρουσμάτων απειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς εντός και εκτός του σχολείου.

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Αρχικά, πρέπει οι τρεις φορείς, να προβούν σε αρχική αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορεί να συζητηθεί το πιο πάνω θέμα σε συνεδρίαση προσωπικού, όπου μπορεί ταυτόχρονα να συγκεντρωθεί υλικό, σχετική βιβλιογραφία ή και να κατατεθούν απόψεις από τα μέλη του προσωπικού.

Παράλληλα, μπορούν να γίνουν συζητήσεις – συνεντεύξεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές που να αφορούν τα πιο πάνω ή και να σταλούν σχετικά ερωτηματολόγια στους τρεις φορείς. Στη συνέχεια, πρέπει να κατατεθούν απόψεις από τους τρεις φορείς για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Μπορεί, λόγω χάρη, να γίνουν ομιλίες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς από τον οικείο επιθεωρητή. Αντίστοιχες ομιλίες ή σεμινάρια μπορούν να γίνουν και από ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, οργανωμένες ομάδες (αντιναρκωτικός σύνδεσμος, αστυνομία κ.α.) όπως επίσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να οργανώσουν συναντήσεις με τους γονείς, όπου να τους παρουσιάζουν πρακτικές εφαρμογές και εισηγήσεις για το πώς μπορούν οι γονείς να συμβάλουν στη σωστή διαπαιδαγώγηση...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Δε ζητήθηκε ουσιαστική βοήθεια από τη σχολική μονάδα. Τόσο ο διευθυντής, όσο και ορισμένα μέλη του προσωπικού έτυχε να είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της αυτοαξιολόγησης καθώς και γνώριζαν τον τρόπο ανάπτυξης και υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

1. ... Πρόγραμμα διαμεσολάβησης. Συνέχιση για τρίτη συνεχή χρονιά.
2. Κατάρτιση στελεχών διαμεσολάβησης: Πρόγραμμα (14 περιόδων) κατάρτισης παιδιών Δ' και Ε' τάξης. Κατάρτιση γονιών. Κατάρτιση δασκάλων.
3. Πρόγραμμα Συναισθηματικής και Κοινωνικής Αγωγής: Από δασκάλους στην τάξη.
4. Πρόσκληση προς γονείς για κοινές δραστηριότητες γονιών, δασκάλων και παιδιών στην τάξη
5. Διάλεξη προς γονείς, δασκάλους και μαθητές για την υγιεινή διατροφή από το Δρα (28 Νοεμβρίου)
6. Επίσκεψη τμημάτων του σχολείου και κοινές δραστηριότητες με το Ειδικό Σχολείο «.....»
7. Συνέδριο γονιών, δασκάλων και παιδιών με θέμα τη διαπολιτισμικότητα.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

- Για διάφορους λόγους κάποιες προγραμματισμένες δράσεις δεν έγιναν:
 Σεμινάρια γονιών, δασκάλων και μαθητών για διαπολιτισμικό διάλογο: Σε ένα Σαββατοκύριακο – Υπήρχε έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς
 Πρόγραμμα Συναισθηματικής και Κοινωνικής Αγωγής: Από δασκάλους στην τάξη – Ελάχιστοι δάσκαλοι είχαν το χρόνο ή τη διάθεση να το μάθουν και να το εφαρμόσουν
 Δεντροφύτευση σχολικού χώρου από γονείς, δασκάλους και μαθητές. Συνεργασία με Επιθεωρητή Επιστήμης και Τμήμα Δασών. Λόγω έργων αρχικά αναβλήθηκε και λόγω έλλειψης νερού αναμένουμε την ανόρυξη διάτρησης.
 Βάψιμο τάξεων από γονείς, δασκάλους και μαθητές. Τελικά έγινε από την Εφορεία
- Πολύ μεγάλο πρόβλημα παρέμεινε η παραβατική – επικίνδυνη - αντικοινωνική συμπεριφορά μικρής μερίδας μαθητών.
- Μετατίθεται ο διευθυντής, ένας Β.Δ. και τουλάχιστο μια δασκάλα με σοβαρή εμπλοκή στο πρόγραμμα.

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Δεν κατατέθηκαν.

Κωδικός σχολείου: Α4**Περιοχή δράσης:**

(α) Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των γονιών για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής και (β) την εξοικείωση και εξάσκηση των μαθητών στη διενέργεια εργασιών τύπου «project», καθώς και την επιμόρφωση των γονιών για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν τέτοιου είδους εργασίες.

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Πρωτίστως, οι τρεις φορείς πρέπει να προβούν σε αρχική αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορούν να γίνουν συζητήσεις – συνεντεύξεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές που να αφορούν τα πιο πάνω ή και να σταλούν σχετικά ερωτηματολόγια στους τρεις φορείς. Μπορεί να γίνει συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς σε μια συνεδρίαση προσωπικού, όπου να συγκεντρωθούν οι απόψεις τους τρόπους με τους οποίους θεωρούν ότι μπορούν να εμπλακούν οι γονείς στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταθέσουν τις απόψεις τους για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν κάποιους γονείς που ασκούν συγκεκριμένα επαγγέλματα για να μιλήσουν στους μαθητές για το επάγγελμά τους.

Ακολούθως, πρέπει να καταθέσουν απόψεις τόσο οι γονείς, όσο και οι μαθητές για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Μπορεί, λόγω χάρη, να γίνουν ομιλίες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς από τον οικείο επιθεωρητή ή και τον διευθυντή. Αντίστοιχες ομιλίες ή σεμινάρια μπορούν να γίνουν και από ακαδημαϊκούς, όπως επίσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να οργανώσουν συναντήσεις με τους γονείς, όπου να τους παρουσιάζουν πρακτικές εφαρμογές για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Παράλληλα, μπορούν να ζητηθούν οι απόψεις των γονιών για τις προτεραιότητές τους όσον αφορά τους τομείς που οι ίδιοι πιστεύουν ότι μπορούν να τύχουν περαιτέρω επιμόρφωσης.

Τέλος, μπορεί να γίνει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τον τρόπο διενέργειας εργασιών τύπου «project» και να παρουσιαστούν τα σημαντικότερα πορίσματα σε μια συνεδρίαση προσωπικού. Το σχολείο μπορεί, ακόμα, να αποφασίσει για τον τρόπο με τον οποίο θα

γίνονται τέτοιου είδους εργασίες, για τα στάδια που θα ακολουθεί η ολοκλήρωσή τους, τη θεματολογία τους καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης τέτοιων εργασιών. Ακόμα, μπορεί να συνταχθεί ένα έντυπο ενημέρωσης των γονιών ή και των μαθητών για τα πιο πάνω...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Δε ζητήθηκε ουσιαστική βοήθεια από τη σχολική μονάδα.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

Δεν αναφέρθηκαν γραπτώς οι δράσεις που υλοποιήθηκαν.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

Δεν αναφέρθηκαν.

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Δεν κατατέθηκαν.

Κωδικός σχολείου: Β1

Περιοχή δράσης:

Την συνεργατική προσπάθεια των μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών, ώστε να αντιληφθούν τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται ο ρόλος του καθενός σε σχέση με την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού του Ενιαίου Ολοήμερου σχολείου.

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Πρωτίστως, μπορεί να γίνει αρχική αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνουν συζητήσεις με τους μαθητές και τους γονείς όσον αφορά τις απόψεις τους για ορισμένες πτυχές της λειτουργίας του Ενιαίου Ολοήμερου σχολείου που υπάρχουν διαφωνίες ή παρανοήσεις. Παράλληλα μπορεί να συζητηθεί το πιο πάνω θέμα σε συνεδρίαση προσωπικού, όπου μπορούν να συγκεντρωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται ο ρόλος του καθενός σε σχέση με την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού του Ενιαίου Ολοήμερου σχολείου, αλλά και να γίνει συζήτηση για τις επίσημες οδηγίες του κράτους για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τέτοια σχολεία.

Στη συνέχεια, μπορούν να κατατεθούν απόψεις από τους τρεις φορείς για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Μπορεί, λόγω χάρη, να γίνουν ομιλίες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς από τον οικείο επιθεωρητή ή από εκπροσώπους του ΥΠΠ που να εξηγούν την όλη φιλοσοφία του Ενιαίου Ολοήμερου σχολείου. Αντίστοιχες ομιλίες ή σεμινάρια μπορούν να γίνουν και από ακαδημαϊκούς. Ταυτόχρονα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να οργανώσουν συναντήσεις με τους γονείς, όπου να τους παρουσιάζουν πρακτικές εφαρμογές και εισηγήσεις για το πώς μπορούν οι γονείς να συμβάλουν στην πρόοδο των παιδιών τους. Ακόμα, μπορεί να συγγραφεί έντυπο που να περιλαμβάνει τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των μαθητών...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Δε ζητήθηκε ουσιαστική βοήθεια από τη σχολική μονάδα. Λόγω της ιδιαιτερότητας της περιοχής δράσης, η διευθύντρια του σχολείου, σε συνεργασία με τον οικείο επιθεωρητή και τους εκπαιδευτικούς, ανέλαβαν την υλοποίηση του σχεδίου δράσης.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

- ✓ Στην αρχή της σχολικής χρονιάς έγινε ενημέρωση στους γονείς σχετικά με το Ενιαίο Ολοήμερο Σχολείο. Στην ενημέρωση παρευρέθηκαν κι όλοι οι εκπαιδευτικοί, απαντώντας σε εξειδικευμένες ερωτήσεις (ειδικότερα σχετικά με τα νέα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος)
- ✓ Οργανώθηκε «Ανοιχτό Σχολείο»: προσκλήθηκαν οι γονείς των παιδιών στο σχολείο και είχαν τη δυνατότητα να εισέρχονται στις τάξεις, να παρακολουθούν μάθημα, χωρίς να διακόπτουν τη ροή του μαθήματος.
- ✓ Διοργανώθηκε ομιλία του Επιθεωρητή του σχολείου μας προς τους γονείς. Η ομιλία ήταν σχετική με το θεσμό του Ενιαίου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και σε αυτή έδωσε το παρόν ο υπεύθυνος Επιθεωρητής των Ολοήμερων Σχολείων.
- ✓ Διεξήχθη έρευνα σε μαθητές και γονείς σχετικά με την επιτυχία του θεσμού. Υλοποιήθηκαν πάρα πολλές εισηγήσεις και συμπεράσματα της έρευνας: βάφτηκαν τοίχοι του σχολείου με ζωντανά χρώματα, αγοράστηκαν παιχνίδια αυλής, τοποθετήθηκαν πολλές εικόνες και φωτογραφίες από την καθημερινή ζωή των κατοίκων της κοινότητας, αγοράστηκαν περισσότερα επιτραπέζια παιχνίδια, κατασκευάστηκε κιόσκι, τοποθετήθηκαν κουρτίνες στα παράθυρα, προμηθευτήκαμε φορητούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές, έγινε οικολογικό το σχολείο (δενδροφύτευση-συλλογή ανακυκλώσιμων υλικών), ενεπλάκησαν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. κολύμβηση) και σε εκδηλώσεις (π.χ. δενδροφύτευση, «Τσικνοπέμπτη»).

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

- Αρχικά υπήρχαν επιφυλάξεις για το πρόγραμμα, λόγω του ενδεχόμενου να υπάρξει επιπλέον φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, ειδικά εκτός σχολικών ωρών. Εντούτοις δεν προέκυψε επιπλέον δουλειά, αφού οι οποιεσδήποτε δραστηριότητες / ενέργειες έγιναν, είχαν προγραμματιστεί ούτως ή άλλως. Μόνο 2 εκπαιδευτικοί είχαν ελαφρώς αυξημένο φόρτο εργασίας, ο υπεύθυνος επικοινωνίας με την ερευνητική ομάδα καθώς και η εκπαιδευτικός που ετοίμασε, χορήγησε κι ανέλυσε τα ερωτηματολόγια.

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Δεν κατατέθηκαν.

Κωδικός σχολείου: B2

Περιοχή δράσης:

Τη συνεργασία των μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Πρωτίστως, πρέπει οι τρεις φορείς, να προβούν σε αρχική αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορούν να δοθούν σχετικά ερωτηματολόγια στους μαθητές ή ακόμα και να γίνουν συνεντεύξεις με ορισμένους μαθητές. Ακόμα μπορεί να συζητηθεί το πιο πάνω θέμα σε συνεδρίαση προσωπικού, όπου μπορούν να εντοπιστούν τυχόν περιπτώσεις μαθητών που χρειάζονται περισσότερη βοήθεια αλλά και να συγκεντρωθεί υλικό ή και σχετική βιβλιογραφία για τη συναισθηματική αγωγή που εστιάζεται στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Στη συνέχεια, πρέπει να κατατεθούν απόψεις από τους τρεις φορείς για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Μπορεί, λόγω χάρη, να γίνουν ομιλίες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς από τον οικείο επιθεωρητή. Αντίστοιχες ομιλίες ή σεμινάρια μπορούν να γίνουν και από ακαδημαϊκούς ή εκπαιδευτικούς ψυχολόγους. Επίσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να οργανώσουν συναντήσεις με τους γονείς, όπου να τους παρουσιάζουν πρακτικές εφαρμογές και εισηγήσεις για το πώς μπορούν οι γονείς να συμβάλουν στη συναισθηματική αγωγή των παιδιών τους, ώστε να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Παράλληλα μπορούν να γίνει αξιοποίηση σχετικού έντυπου υλικού που υπάρχει στο εμπόριο, ώστε να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια διαφόρων μαθημάτων ασκήσεις ή δραστηριότητες που τονώνουν ή ενισχύουν την αυτοεκτίμηση...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Δε ζητήθηκε ουσιαστική βοήθεια από τη σχολική μονάδα. Τόσο ο διευθυντής, όσο και ορισμένα μέλη του προσωπικού έτυχε να είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της αυτοαξιολόγησης καθώς και γνώριζαν τον τρόπο ανάπτυξης και υλοποίησης ενός σχεδίου

δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε εκπαιδευτικός του σχολείου με ειδικευση σε θέματα παραπλήσια της περιοχής δράσης (προεδρεύει συνδέσμου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής), τόσο για να καταθέσει εισηγήσεις για το σχέδιο δράσης του σχολείου, όσο και για να υλοποιήσει το σχέδιο δράσης.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

- ✓ Επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών.
- ✓ Χορήγηση ερωτηματολογίου στα παιδιά με θεματική περιοχή την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη τους.
- ✓ Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος στις τάξεις.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

Δεν αναφέρθηκαν.

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Δεν κατατέθηκαν.

Κωδικός σχολείου: Β3

Περιοχή δράσης:

Τη βελτίωση που αφορά στην επιμόρφωση γονιών και εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με το ρόλο τους στην υλοποίηση της πολιτικής του σχολείου για την κατ' οίκον εργασία που αποσκοπεί τόσο στην κατάκτηση και εμπέδωση γνώσεων όσο και στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης.

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Αρχικά, πρέπει οι τρεις φορείς, να προβούν σε αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορούν να γίνουν συζητήσεις – συνεντεύξεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές που να αφορούν τα πιο πάνω ή και να σταλούν σχετικά ερωτηματολόγια στους τρεις φορείς.

Στη συνέχεια, πρέπει να κατατεθούν απόψεις από τους τρεις φορείς για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Μπορεί, λόγω χάρη, να γίνουν ομιλίες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς από τον οικείο επιθεωρητή, όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία. Αντίστοιχες ομιλίες ή σεμινάρια μπορούν να γίνουν και από ακαδημαϊκούς, όπως επίσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να οργανώσουν συναντήσεις με τους γονείς όπου να τους παρουσιάζουν πρακτικές εφαρμογές για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην κατ' οίκον εργασία. Παράλληλα, μπορούν να ζητηθούν οι απόψεις των γονιών για τις προτεραιότητές τους όσον αφορά τους τομείς που οι ίδιοι πιστεύουν ότι μπορούν να τύχουν περαιτέρω επιμόρφωσης...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Τόσο ο διευθυντής, όσο και ορισμένα μέλη του προσωπικού έτυχε να είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της αυτοαξιολόγησης καθώς και γνώριζαν τον τρόπο ανάπτυξης και υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Εντούτοις υπήρξε τακτική επικοινωνία του διευθυντή του συνδέσμου επικοινωνίας με τον ερευνητή, καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Για παράδειγμα, ζητήθηκε από τον ερευνητή βιβλιογραφία, άρθρα και μελέτες για την κατ' οίκον εργασία. Ζητήθηκε

ακόμα η βοήθειά του για τον καταρτισμό ερωτηματολογίου προς του γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, για την καταχώρηση των δεδομένων στον ΗΥ και την στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

Τρεις ειδικοί στόχοι:

- Να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά της κατ' οίκον εργασίας του σχολείου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.
- Να εξεταστούν μελέτες που έγιναν τόσο στην Κύπρο όσο και στο εξωτερικό.
- Να υιοθετηθούν πρακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικής αξιοποίησης της κατ' οίκον εργασίας.

Εφαρμογή του σχεδίου δράσης

- Σύσταση ομάδας συντονισμού της εφαρμογής του σχεδίου.
- Χορήγηση ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στους μαθητές με σκοπό τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών της κατ' οίκον εργασίας.
- Συλλογή δεδομένων και ανάλυσή τους
- Ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με άλλες έρευνες.
- Υιοθέτηση πρακτικών αποτελεσματικής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Παρέμβαση προς τους εκπαιδευτικούς

1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας
2. Παρουσίαση της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας (νομοθεσία, εγκύκλιοι)
3. Χορήγηση επιστημονικών άρθρων προς συζήτηση
4. Καθορισμός ενός πλαισίου κοινής πολιτικής του σχολείου για την κατ' οίκον εργασία

Παρέμβαση προς τους γονείς

- Εισηγήσεις μέσω του Ενημερωτικού Δελτίου (ενδοσχολική έκδοση)
- Συνάντηση και συζήτηση με τους γονείς των τμημάτων γύρω από το θέμα της κατ' οίκον εργασίας

- Κατ' ιδίαν συζητήσεις
- Άρθρα μέσω της μηνιαίας εφημερίδας του σχολείου

Παρέμβαση προς τους μαθητές

- Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας για την κατ' οίκον εργασία
- Παρουσίαση της κοινής πολιτικής για την κατ' οίκον εργασία
- Συζήτηση με τους μαθητές
- Προσπάθεια εφαρμογής των αποφάσεων

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

Δεν αναφέρθηκαν.

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Κωδικός σχολείου: B4

Περιοχή δράσης:

Τη συναισθηματική αγωγή των μαθητών και την επιμόρφωση των γονιών για θέματα συναισθηματικής αγωγής.

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

Αρχικά, πρέπει οι τρεις φορείς, να προβούν σε αρχική αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορεί να συζητηθεί το πιο πάνω θέμα σε συνεδρίαση προσωπικού, όπου μπορεί ταυτόχρονα να συγκεντρωθεί υλικό ή και σχετική βιβλιογραφία για τη συναισθηματική αγωγή.

Παράλληλα, μπορούν να γίνουν συζητήσεις – συνεντεύξεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές που να αφορούν τα πιο πάνω ή και να σταλούν σχετικά ερωτηματολόγια στους τρεις φορείς. Στη συνέχεια, πρέπει να κατατεθούν απόψεις από τους τρεις φορείς για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Μπορεί, λόγω χάρη, για γίνουν ομιλίες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς από τον οικείο επιθεωρητή. Αντίστοιχες ομιλίες ή σεμινάρια μπορούν να γίνουν και από ακαδημαϊκούς ή εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, όπως επίσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να οργανώσουν συναντήσεις με τους γονείς, όπου να τους παρουσιάζουν πρακτικές εφαρμογές και εισηγήσεις για το πώς μπορούν οι γονείς να συμβάλουν στη συναισθηματική αγωγή των παιδιών τους...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Υπήρχε τακτική επικοινωνία του διευθυντή και του συντονιστή του προγράμματος με τον ερευνητή για την πορεία του προγράμματος. Σε αρκετές περιπτώσεις, τόσο ο διευθυντής, όσο και ο συντονιστής του προγράμματος αιτήθηκαν βοήθεια από τον ερευνητή. Για παράδειγμα, ζητήθηκαν βιβλία, από τα οποία θα μπορούσαν να αντλήσουν υλικό για το μάθημα της συναισθηματικής αγωγής. Ο ερευνητής εισηγήθηκε συγκεκριμένα βιβλία και παρέδωσε σχετικό υλικό που χρησιμοποίησε στο δικό του σχολείο σε αντίστοιχο πρόγραμμα. Επίσης ζητήθηκαν εισηγήσεις του ερευνητή για εξειδικευμένα άτομα ή οργανωμένους φορείς που θα μπορούσε να καλέσει το σχολείο για να μιλήσουν σε γονείς και εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της δικής τους επιμόρφωσης. Ο ερευνητής έδρασε ως

διαμεσολαβητής για να επισκεφθούν το σχολείο συγκεκριμένα άτομα για σκοπούς επιμόρφωσης του προσωπικού.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

- ✓ Επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών.
- ✓ Εντοπισμός πεδίου δράσης και ετοιμασία σχεδίου δράσης.
- ✓ Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος στις τάξεις.
- ✓ Αξιολόγηση του προγράμματος από τα παιδιά με χρήση ερωτηματολογίου.
- ✓ Αξιολόγηση του προγράμματος από τους γονείς και εκπαιδευτικούς με συνεντεύξεις.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

Δεν αναφέρθηκαν

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Θα εφαρμοστεί και την επόμενη σχολική χρονιά το πρόγραμμα με βάση την ανατροφοδότηση από την αξιολόγησή του από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Κωδικός σχολείου: Γ1**Περιοχή δράσης:**

Την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κυρίως μέσω διαδικασιών αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών, που αποσκοπεί στην επαγγελματική τους βελτίωση. Παράλληλα θα επιχειρηθεί η αξιοποίηση της ευρύτερης κοινότητας ως πηγή μάθησης πέραν των πηγών μάθησης του σχολείου.

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Πρωτίστως, μπορεί να γίνει αρχική αξιολόγηση των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς σε μια συνεδρίαση προσωπικού, όπου να συγκεντρωθούν οι απόψεις τους για τους τομείς στους οποίους οι ίδιοι θεωρούν ότι χρήζουν βελτίωσης. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταθέσουν τις απόψεις τους για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Ορισμένες ενδεικτικές δράσεις αναφέρονται πιο κάτω:

Μπορεί, λόγω χάρη, να θεσμοθετηθεί ότι σε κάθε συνεδρίαση προσωπικού, αξιοποιείται συγκεκριμένος χρόνος για συζήτηση σε ένα θέμα που συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Μπορεί, έτσι, να συζητηθούν θέματα όπως ο μακροπρόθεσμος και βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, η οργάνωση της τάξης, η χρήση εποπτικών μέσων στη διδασκαλία, ο τρόπος δόμησης του μαθήματος, η εφαρμογή κανόνων και ρουτίνων στην τάξη, η τήρηση της πειθαρχίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλονται στην τάξη κ.α. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν επίσης να παρουσιάσουν αντίστοιχες εισηγήσεις σε συνεδριάσεις προσωπικού, έτσι ώστε ο καθένας να κερδίζει από τις γνώσεις και την πείρα ή την εμπειρία του άλλου. Επίσης μπορεί να κληθεί ο οικείος επιθεωρητής να απαντήσει σε ερωτήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα πιο πάνω θέματα.

Παράλληλα, μπορούν να γίνουν ανταλλαγές τάξεων για τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς, για να έχουν οι εκπαιδευτικοί την ευκαιρία να δουν πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές μιας άλλης τάξης στη διδασκαλία τους. Επίσης μπορεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν συναδέλφους τους να

διδάσκουν, αλλά και να προβαίνουν σε αλληλοαξιολόγηση. Το ίδιο μπορεί να πράξει σε συστηματική βάση και η διευθύντρια του σχολείου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας εξειδικευμένα έντυπα παρακολούθησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας που μπορεί να παρέχει η ερευνητική ομάδα, θα μπορεί να προσφέρει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένους τομείς της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, ανάλογα με τις ανάγκες που θεωρεί ο κάθε εκπαιδευτικός ότι έχει, μπορεί να ζητήσει ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία του από τη διευθύντρια ή και από οποιονδήποτε άλλον εκπαιδευτικό, σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα, π.χ. τη δόμηση του μαθήματος, ή τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Τέλος, μπορεί να γίνει συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς σε μια συνεδρίαση προσωπικού, όπου να συγκεντρωθούν οι απόψεις τους για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν την κοινότητα ως πηγή μάθησης. Για παράδειγμα, μπορούν να αξιοποιήσουν κάποιους γονείς που ασκούν συγκεκριμένα επαγγέλματα για να μιλήσουν για το επάγγελμά τους. Επίσης, όπου κρίνεται σκόπιμο, μπορούν να οργανωθούν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους της κοινότητας, από τους οποίους χώρους οι μαθητές να μπορούν να αποκομίσουν εκπαιδευτικά οφέλη...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Δεν υπήρξαν ιδιαίτερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή. Χρειάστηκαν μόνο τη βοήθεια του ερευνητή στην ανάλυση των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης που επηρεάζουν σύμφωνα με το ΔΜΕΑ τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι πιο πάνω παράγοντες αποτέλεσαν του άξονες συζητήσεων σε συνεδριάσεις προσωπικού.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

- Θεσμοθετήθηκε ότι συγκεκριμένος χρόνος των συνεδριάσεων προσωπικού (30 λεπτά) θα αφιερωνόταν κάθε φορά στη συζήτηση παιδαγωγικών θεμάτων και κυρίως στους παράγοντες στο επίπεδο της τάξης που επηρεάζουν σύμφωνα με το ΔΜΕΑ τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Εφαρμόστηκαν συνδιδασκαλίες ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκομίσουν τα θετικά

στοιχεία συναδέλφων τους.

- Εφαρμόστηκε πρόγραμμα ανταλλαγής τάξεων μεταξύ συναδέλφων για τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

Δεν αναφέρθηκαν.

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Δεν κατατέθηκαν.

Κωδικός σχολείου: Γ2

Περιοχή δράσης:

Την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους. Ειδικότερα η επιμόρφωση θα εστιάζεται στις εξής πτυχές της ποιότητας διδασκαλίας:

- ✓ αξιολόγηση του μαθητή,
- ✓ δόμηση του μαθήματος,
- ✓ προσανατολισμός των μαθητών στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων,
- ✓ χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων,
- ✓ υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων στη διδασκαλία,
- ✓ ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης
- ✓ διαχείριση του χρόνου και
- ✓ μαθησιακό περιβάλλον της τάξης.

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Πρωτίστως, μπορεί να γίνει αρχική αξιολόγηση και ιεράρχηση των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς σε μια συνεδρίαση προσωπικού, όπου να συγκεντρωθούν οι απόψεις τους για τις πτυχές τις οποίες οι ίδιοι θεωρούν ότι χρήζουν ιδιαίτερης βελτίωσης. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταθέσουν τις απόψεις τους για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Ορισμένες ενδεικτικές δράσεις αναφέρονται πιο κάτω:

Μπορεί, λόγω χάρη, να θεσμοθετηθεί ότι σε κάθε συνεδρίαση προσωπικού, αξιοποιείται συγκεκριμένος χρόνος για συζήτηση που θα αφορά μια πτυχή της ποιότητας διδασκαλίας όπως αυτές αναφέρονται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν επίσης να παρουσιάσουν αντίστοιχες εισηγήσεις σε συνεδριάσεις προσωπικού, έτσι ώστε ο καθένας να κερδίζει από τις γνώσεις και την πείρα ή την εμπειρία του άλλου. Παράλληλα μπορεί, αφού προηγηθεί μελέτη των πτυχών της ποιότητας διδασκαλίας έτσι όπως περιγράφονται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, το σχολείο να αναπτύξει τη δική του πολιτική για τις πτυχές αποτελεσματικότητας, πάντοτε όμως σύμφωνα και με τις οδηγίες του ΥΠΠ. Επίσης μπορεί να κληθεί ο οικείος επιθεωρητής να απαντήσει σε ερωτήματα των

εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πιο πάνω πτυχές της διδασκαλίας ή και να καταθέσει τις δικές του εισηγήσεις.

Παράλληλα, μπορούν να γίνουν ανταλλαγές τάξεων για τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς, για να έχουν οι εκπαιδευτικοί την ευκαιρία να δουν πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές μιας άλλης τάξης στη διδασκαλία τους. Επίσης μπορεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν συναδέλφους τους να διδάσκουν, αλλά και να προβαίνουν σε αλληλοαξιολόγηση. Το ίδιο μπορεί να πράξει σε συστηματική βάση και η διευθύντρια του σχολείου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας εξειδικευμένα έντυπα παρακολούθησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας που μπορεί να παρέχει η ερευνητική ομάδα, θα μπορεί να προσφέρει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένους τομείς - πτυχές της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, ανάλογα με τις ανάγκες που θεωρεί ο κάθε εκπαιδευτικός ότι έχει, μπορεί να ζητήσει ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία του από τη διευθύντρια ή και από οποιονδήποτε άλλον εκπαιδευτικό, σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα, π.χ. τη δόμηση του μαθήματος, ή τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Δεν υπήρξαν ιδιαίτερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή. Χρειάστηκαν μόνο τη βοήθεια του ερευνητή στην ανάλυση των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης - εκπαιδευτικού που αφορούν στην ποιότητα διδασκαλίας. Οι πιο πάνω παράγοντες αποτέλεσαν του άξονες συζητήσεων σε συνεδριάσεις προσωπικού.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

- Θεσμοθετήθηκε ότι συγκεκριμένος χρόνος των συνεδριάσεων προσωπικού (30 λεπτά) θα αφιερωνόταν κάθε φορά στη συζήτηση παιδαγωγικών θεμάτων και κυρίως στους παράγοντες στο επίπεδο της τάξης που επηρεάζουν σύμφωνα με το ΔΜΕΑ τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Συγκεντρώθηκε έντυπο υλικό (βιβλιογραφία) για τους παράγοντες στο επίπεδο της τάξης - εκπαιδευτικού που αφορούν στην ποιότητα διδασκαλίας και χορηγήθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

Δεν αναφέρθηκαν.

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Δεν κατατέθηκαν.

Διμητηρίου Δημήτρης

Κωδικός σχολείου: Γ3

Περιοχή δράσης:

Την αξιολόγηση του μαθητή

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Πρωτίστως, μπορεί να γίνει αρχική αξιολόγηση και ιεράρχηση των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που επιλέγηκε. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς σε μια συνεδρίαση προσωπικού, όπου να συγκεντρωθούν οι απόψεις τους για τις πτυχές τις οποίες οι ίδιοι θεωρούν ότι χρήζουν ιδιαίτερης βελτίωσης στο θέμα της αξιολόγησης του μαθητή. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταθέσουν τις απόψεις τους για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Ορισμένες ενδεικτικές δράσεις αναφέρονται πιο κάτω:

Μπορεί, λόγω χάρη, να θεσμοθετηθεί ότι σε κάθε συνεδρίαση προσωπικού, ή σε ορισμένες συνεδριάσεις, αξιοποιείται συγκεκριμένος χρόνος για συζήτηση που θα αφορά πτυχές που πρέπει να μας προβληματίσουν για την αξιολόγηση του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ή και η διευθυντική ομάδα μπορούν επίσης να παρουσιάσουν αντίστοιχες εισηγήσεις σε συνεδριάσεις προσωπικού, έτσι ώστε ο καθένας να κερδίζει από τις γνώσεις, την πείρα ή την εμπειρία του άλλου. Ενδεικτική θεματολογία των εισηγήσεων μπορεί να είναι:

- ✓ οι σκοποί της αξιολόγησης
- ✓ οι πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση στα διάφορα μαθήματα του Α.Π.,
- ✓ οι τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή,
- ✓ ο τρόπος καταγραφής των δεδομένων για την αξιολόγηση του μαθητή και η τήρηση ξεχωριστού αρχείου αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή,
- ✓ η ανάγκη ύπαρξης προσθετικής αξιολόγησης (αρχική και τελική μέτρηση),
- ✓ ο τρόπος καταρτισμού ενός δοκιμίου αξιολόγησης,
- ✓ ο τρόπος κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους γονείς ή σε άλλους εκπαιδευτικούς,
- ✓ η αξιοποίηση της αξιολόγησης του μαθητή για την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης,

- ✓ η αξιοποίηση της αξιολόγησης του μαθητή για σκοπούς προγραμματισμού της διδασκαλίας,
- ✓ η ανάπτυξη κοινής σχολικής πολιτικής για τα πιο πάνω θέματα κ.α.

Παράλληλα μπορεί, αφού προηγηθεί συζήτηση για τα πιο πάνω θέματα, να ετοιμαστεί και έντυπο ενημερωτικό υλικό με την πιο πάνω θεματολογία το οποίο να σταλεί στους γονείς ή και στους μαθητές. Σε μια τέτοια περίπτωση, το υλικό που θα αναπτυχθεί, θα αποτελεί την ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου για την αξιολόγηση του μαθητή και θα πρέπει να συνταχθεί με τρόπο που να συνάδει και με τις οδηγίες του ΥΠΠ για το πιο πάνω θέμα. Επίσης, μπορεί να κληθεί ο οικείος επιθεωρητής να απαντήσει σε ερωτήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή, να καταθέσει τις δικές του εισηγήσεις ή και να παρουσιάσει την επίσημη πολιτική του ΥΠΠ για την αξιολόγηση του μαθητή...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Τόσο ο διευθυντής, όσο και ορισμένα μέλη του προσωπικού έτυχε να είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της αυτοαξιολόγησης καθώς και γνώριζαν τον τρόπο ανάπτυξης και υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Εντούτοις υπήρξε τακτική επικοινωνία του διευθυντή του συνδέσμου επικοινωνίας με τον ερευνητή, καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος κυρίως για την αναφορά του βαθμού υλοποίησης των δράσεων. Ζητήθηκαν από τον ερευνητή βιβλιογραφία, άρθρα και μελέτες που αφορούσαν την αξιολόγηση του μαθητή.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

- Κατά τη διαμόρφωση της πολιτικής, χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις ιδιομορφίες των αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος και στα είδη δοκιμίων με τα οποία μπορούν να συσχετιστούν, π.χ στα πλαίσια της αξιολόγησης για το γλωσσικό μάθημα μπορούμε να ετοιμάσουμε ένα δοκίμιο που θα εξετάζει τα γραμματικά φαινόμενα, την παραγωγή γραπτού λόγου και την κατανόηση κειμένου, οι μαθητές να κάνουν παρουσιάσεις, να ετοιμάσουν πρότζεκτ σχετικό με την ενότητα κτλ. Ταυτόχρονα τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να βασίζονται σε στόχους διατυπωμένους με σαφήνεια και ακρίβεια.

- Μέσα από την αξιολόγηση, αξιοποιώντας διάφορες πηγές συγκέντρωσης δεδομένων, στοχεύουμε στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων της προσπάθειας για απόκτηση εκ μέρους των παιδιών γνώσεων, δεξιοτήτων, και αξιών, στην ανίχνευση των παρανοήσεων, ελέγχουμε το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων (τελική αξιολόγηση), παρατηρούμε τον τρόπο σκέψης και εργασίας των παιδιών (διαμορφωτική) και επιδιώκουμε μέσα από αυτή ο μαθητής να μαθαίνει ταυτόχρονα (πρότζεκτ, παρουσίαση).
- Τα αδελφά τμήματα να συντονίζονται έτσι ώστε να αποφασίζουν από κοινού για τη χρήση κάποιων μέσων αξιολόγησης. Αυτό μπορεί να γίνει για όλους τους τύπους δοκιμίων και εργαλείων αξιολόγησης (διαγωνίσματα ενότητας, διαγωνίσματα στο μάθημα της ημέρας, πρότζεκτ, προφορική εξέταση, παρουσιάσεις, ομαδική εργασία, παρατήρηση, αυτοαξιολόγηση μαθητή κτλ).
- Η καταγραφή των δεδομένων της αξιολόγησης και η τήρηση ολοκληρωμένου αρχείου πρέπει να γίνεται συστηματικά. Χρειάζεται να γίνεται με τέτοιο τρόπο που να φαίνεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που θέσαμε, τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τόσο ο διευθυντής του σχολείου όσο και τα μέλη της επιτροπής επισύναψαν έντυπα με παραδείγματα αρχείων με δεδομένα που προέκυψαν από διάφορους τύπους αξιολόγησης. Παρουσιάστηκαν παραδείγματα από διάφορα διδακτικά αντικείμενα, όπως το γλωσσικό μάθημα, τα αγγλικά, τα μαθηματικά, η ιστορία, η γεωγραφία και η γυμναστική. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε δεδομένα και συμπεράσματα που αφορούσαν στους μαθητές σε ατομικό επίπεδο, αλλά και το βαθμό επίτευξης για κάθε στόχο ξεχωριστά (δόθηκαν σχετικά έντυπα με παραδείγματα αρχείων από τους φακέλους αξιολόγησης εκπαιδευτικών).
- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιούνται στους μαθητές και στους γονείς για σκοπούς ενημέρωσης και ανατροφοδότησης.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

1. Επιφυλάξεις του προσωπικού αναφορικά με το φόρτο εργασίας που θα προέκυπτε με την εμπλοκή στο πρόγραμμα
2. Δυσκολίες στην εφαρμογή μιας τέτοιας καινοτομίας, αφού σε σύντομο χρονικό διάστημα έπρεπε να γίνει ενημέρωση του προσωπικού τόσο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και για την επιλογή της περιοχής δράσης (αξιολόγηση μαθητή). Σημειώθηκε η ανάγκη για περαιτέρω ενημέρωση, για την ύπαρξη

περισσότερου χρόνου για εξοικείωση με ένα τέτοιο καινούριο πρόγραμμα και την εύρεση και μελέτη πηγών και βιβλιογραφίας.

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

Η συμμετοχή της σχολικής μας μονάδας στο ερευνητικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας όπως αυτό εφαρμόζεται από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, αποτέλεσε για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας μια ευκαιρία εμπλοκής και ενημέρωσης σε θέματα που άπτονται της σχολικής βελτίωσης και ανάπτυξης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών μας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως αποτέλεσμα την επιμόρφωσή τους όσον αφορά στην αυτοαξιολόγηση των σχολείων, η οποία περιλαμβάνεται και στο Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία, αλλά και όσον αφορά σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή. Κατά συνέπεια, ο συγκεκριμένος πειραματικός σχεδιασμός συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μας μονάδας.

Κωδικός σχολείου: Γ4

Περιοχή δράσης:

Την ανάπτυξη σχολικής πολιτικής που θα αποσκοπεί:

α) στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Ειδικότερα η σχολική πολιτική θα πρέπει να καλύπτει τις εξής πτυχές της ποιότητας διδασκαλίας:

- ✓ αξιολόγηση του μαθητή,
- ✓ δόμηση του μαθήματος,
- ✓ προσανατολισμός των μαθητών στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων,
- ✓ χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων,
- ✓ υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων στη διδασκαλία,
- ✓ ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης
- ✓ διαχείριση του χρόνου
- ✓ μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, και

β) στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

Εισηγήσεις του ερευνητή για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης:

... Όσον αφορά το **(α) ποιότητα διδασκαλίας**, πρωτίστως, μπορεί να γίνει αρχική αξιολόγηση και ιεράρχηση των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών του σχολείου σε σχέση με την περιοχή δράσης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς σε μια συνεδρίαση προσωπικού, όπου να συγκεντρωθούν οι απόψεις τους για τις πτυχές τις οποίες οι ίδιοι θεωρούν ότι χρήζουν ιδιαίτερης βελτίωσης. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταθέσουν τις απόψεις τους για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Ορισμένες ενδεικτικές δράσεις αναφέρονται πιο κάτω:

Μπορεί, λόγου χάρη, να θεσμοθετηθεί ότι σε κάθε συνεδρίαση προσωπικού, αξιοποιείται συγκεκριμένος χρόνος για συζήτηση που θα αφορά μια πτυχή της ποιότητας διδασκαλίας όπως αυτές αναφέρονται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν επίσης να παρουσιάσουν αντίστοιχες εισηγήσεις σε συνεδριάσεις προσωπικού, έτσι ώστε ο καθένας να κερδίζει από τις γνώσεις και την πείρα ή την εμπειρία του άλλου. Παράλληλα, αφού προηγηθεί μελέτη των πτυχών της ποιότητας διδασκαλίας έτσι όπως περιγράφονται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, το σχολείο μπορεί να αναπτύξει τη δική του

πολιτική για τις πτυχές αποτελεσματικότητας, πάντοτε όμως σύμφωνα και με τις οδηγίες του ΥΠΠ. Επίσης μπορεί να κληθεί ο οικείος επιθεωρητής να απαντήσει σε ερωτήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πιο πάνω πτυχές της διδασκαλίας ή και να καταθέσει τις δικές του εισηγήσεις.

Παράλληλα, μπορούν να γίνουν ανταλλαγές τάξεων για τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς, για να έχουν οι εκπαιδευτικοί την ευκαιρία να δουν πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές μιας άλλης τάξης στη διδασκαλία τους. Επίσης μπορεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν συναδέλφους τους να διδάσκουν, αλλά και να προβαίνουν σε αλληλοαξιολόγηση. Το ίδιο μπορεί να πράξει σε συστηματική βάση και η διευθύντρια του σχολείου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας εξειδικευμένα έντυπα παρακολούθησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας που μπορεί να παρέχει η ερευνητική ομάδα, θα μπορεί να προσφέρει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένους τομείς - πτυχές της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, ανάλογα με τις ανάγκες που θεωρεί ο κάθε εκπαιδευτικός ότι έχει, μπορεί να ζητήσει ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία του από τη διευθύντρια ή και από οποιονδήποτε άλλον εκπαιδευτικό, σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα, π.χ. τη δόμηση του μαθήματος, ή τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Τέλος, όσον αφορά το **(β) την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου**, θα πρέπει να απασχολήσουν το σχολείο θέματα όπως η κατανομή τάξεων και μαθημάτων, το είδος των προγραμμάτων που θα εμπλακεί η σχολική μονάδα, ο χρόνος που αφιερώνεται σε δραστηριότητες που δεν αφορούν το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, για το είδος και τη διάρκεια των σχολικών εορτών, για τις αντικαταστάσεις των συναδέλφων, τη διενέργεια εκπαιδευτικών εκδρομών, την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, το είδος της κατ' οίκον εργασίας που δίδεται στους μαθητές, τον μακροπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας κ.α...

Κυριότερα αιτήματα της σχολικής μονάδας προς τον ερευνητή για την παροχή βοήθειας – υποστήριξης:

Η σχολική μονάδα δε ζήτησε ουσιαστική βοήθεια.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δράσεων που υλοποιήθηκαν:

- ✓ Χρειάζεται περισσότερη συνεργασία και εμπλοκή με τους γονείς.
- ✓ Μεγιστοποίηση του μαθησιακού χρόνου με προγραμματισμό και οργάνωση στόχων, εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων του σχολείου αλλά και ενημέρωση των γονέων για τη συμβολή τους στην αξιοποίηση του χρόνου των παιδιών τους και της κατ' οίκον εργασίας.
- ✓ Έμφαση στη ποιοτική διδασκαλία με τα κριτήρια που αναφέρονται στο ΔΜΕΑ
- ✓ Δημιουργία κοινού οράματος και καθορισμό προτεραιοτήτων που υπόβαλλε η ιδιαιτερότητα της σχολικής μας μονάδας με σαφείς στόχους και κανονισμούς που χαρακτηρίζονταν από συνέπεια, συνέχεια και διαφοροποίηση ανάλογα με την περίπτωση.

Συνοπτική περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών – προβλημάτων που προέκυψαν:

- Το 44% του διδακτικού προσωπικού ήταν νέο στο σχολείο με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν την ισχύουσα κουλτούρα του σχολείου και να μην έχουν επίσης ολοκληρωμένη εικόνα της οργάνωσης και διοίκησης της διεύθυνσης που διεξαγόταν κατά το παρελθόν.
- Νέο διδακτικό προσωπικό με καθυστέρηση στελέχωσης, αρκετές αντικαταστάσεις και άδειες προσωπικού (3 δασκάλες με άδεια μητρότητας , ή άδειες για εκπαιδευτικούς λόγους) με αποτέλεσμα να δημιουργείται δυσκολία στην ενημέρωση, επιμόρφωση προσωπικού και στη δημιουργία κοινής κουλτούρας για προτεραιότητες του σχολείου.
- Να γίνεται ενημέρωση στην αρχή της σχολικής χρονιάς

Εισηγήσεις σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα:

- Θα ήταν καλό να υπάρχει συνεχής διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της χρονιάς από τους ερευνητές για ανατροφοδότηση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ

Δημητρίου Δημήτρης

Πίνακας 8Δ:

Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών της Δ' τάξης στα μαθηματικά (Μαθητές εντός τάξεων, εντός σχολείων)

Παράγοντες	Μηδενικό μοντέλο	1^ο μοντέλο	2^ο μοντέλο	3^ο μοντέλο
Σταθερό μέρος (Intercept)	0.87 (.13)	0.70 (.12)	0.62 (.13)	0.43 (.13)
Επίπεδο μαθητή				
<u>Συγκείμενο</u>				
Αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.27 (.08)	0.27 (.07)	0.26 (.07)
Φύλο (0=Κορίτσι, 1=Αγόρι)		0.05 (.02)	0.06 (.02)	0.05 (.02)
ΚΟΕ		0.14 (.06)	0.14 (.05)	0.14 (.05)
Επίπεδο τάξης				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση επίδοση στα μαθηματικά		0.10 (.04)	0.10 (.04)	0.10 (.04)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Επίπεδο σχολείου				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση επίδοση στα μαθηματικά		0.08 (.03)	0.08 (.03)	0.08 (.03)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι:</u>				
Θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας*			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
ΔΜΕΑ**			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Σχολικό κλίμα</u>				
A) Αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
B) Πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία			0.07 (.03)	0.07 (.03)
<u>Προσέγγιση αυτοαξιολόγησης</u>				
Ομάδα ελέγχου				-.10 (.03)
Πρότυπο ΕΒΑ (2 ^η ομάδα)				Μ.Σ.Σ.
Πρότυπο ΕΕΑ (3 ^η ομάδα)				.13 (.04)
Κατανομή αποκλίσεων				
Σχολείο	10.2%	9.0%	8.4%	7.9%
Τάξη	18.5%	15.2%	14.5%	13.6%
Μαθητής	71.3%	55.4%	54.2%	52.4%
Ερμηνευμένο		20.4%	22.9%	26.1%

Έλεγχος σημαντικότητας				
X ² (likelihood statistics)	713.4	450.3	423.1	380.1
Μείωση		263.1	27.2	43.0
Βαθμοί ελευθερίας		5	1	2
p-value		.001	.001	.001

* χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι τρεις παράγοντες που αφορούσαν της θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: α) οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν να βελτιώνονται, β) δέσμευση για τη συγκέντρωση δεδομένων, και γ) οι αυθεντικές αλλαγές είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και δράσεων των μελών του οργανισμού και ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση εξασφαλίζεται το αίσθημα της ιδιοκτησίας

** Τα αποτελέσματα των επτά παραγόντων που αφορούσαν τις θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ προστέθηκαν στο μοντέλο, αλλά κανένα από αυτά δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση το επίπεδο του .05.

Μ.Σ.Σ. = Μη Στατιστικά Σημαντική επίδραση στο επίπεδο του .05.

Πίνακας 9Δ:

Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών της Δ' τάξης των τριών πειραματικών ομάδων

Παράγοντες	Μηδενικό μοντέλο	1^ο μοντέλο	2^ο μοντέλο	3^ο μοντέλο
Σταθερό μέρος (Intercept)	0.76 (.13)	0.62 (.12)	0.54 (.13)	0.31 (.13)
Επίπεδο μαθητή				
<u>Συγκείμενο</u>				
Αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.28 (.08)	0.27 (.07)	0.28 (.07)
Φύλο (0=Κορίτσι, 1=Αγόρι)		0.05 (.02)	0.05 (.02)	0.06 (.02)
ΚΟΕ		0.15 (.05)	0.14 (.04)	0.14 (.04)
Επίπεδο τάξης				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.10 (.05)	0.10 (.04)	0.10 (.04)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Επίπεδο σχολείου				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.08 (.04)	0.08 (.03)	0.08 (.03)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι:</u>				
Θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας*			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
ΔΜΕΑ**			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Σχολικό κλίμα</u>				
Α) Αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Β) Πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία			0.08 (.03)	0.08 (.03)
<u>Προσέγγιση αυτοαξιολόγησης</u>				
Πρότυπο ΕΒΑ (2 ^η ομάδα)			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Πρότυπο ΕΕΑ (3 ^η ομάδα)			0.12 (.05)	0.13 (.05)
Περιοχή δράσης				
Πολιτική για το μαθησιακό περιβάλλον				Μ.Σ.Σ.
Καμία σύνδεση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ				-0.08 (.03)

Μ.Σ.Σ.

Βαθμός προσπάθειας για την
υλοποίηση της
αυτοαξιολόγησης της
σχολικής μονάδας

Κατανομή αποκλίσεων

Σχολείο	10.0%	9.1%	7.8%	7.0%
Τάξη	17.5%	16.0%	14.5%	13.9%
Μαθητής	72.5%	53.5%	52.2%	51.7%
Ερμηνευμένο		21.4%	25.5%	27.4%

Έλεγχος σημαντικότητας

χ^2 (likelihood statistics)	923.4	697.3	668.3	655.0
Μείωση		226.1	29.0	13.3
Βαθμοί ελευθερίας		5	2	1
p-value		.001	.001	.001

Σημείωση: Οι υποσημειώσεις όπως και στον Πίνακα 8Δ

Πίνακας 10Ε:

Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών της Ε΄ τάξης στα μαθηματικά (Μαθητές εντός τάξεων, εντός σχολείων)

Παράγοντες	Μηδενικό μοντέλο	1 ^ο μοντέλο	2 ^ο μοντέλο	3 ^ο μοντέλο
Σταθερό μέρος (Intercept)	0.70 (.12)	0.62 (.12)	0.54 (.12)	0.38 (.12)
Επίπεδο μαθητή				
<u>Συγκείμενο</u>				
Αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.28 (.07)	0.27 (.07)	0.27 (.07)
Φύλο (0=Κορίτσι, 1=Αγόρι)		0.09 (.03)	0.08 (.03)	0.08 (.03)
ΚΟΕ		0.19 (.06)	0.18 (.06)	0.18 (.06)
Επίπεδο τάξης				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση επίδοση στα μαθηματικά		0.12 (.05)	0.11 (.04)	0.12 (.04)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Επίπεδο σχολείου				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση επίδοση στα μαθηματικά		0.10 (.04)	0.10 (.03)	0.10 (.03)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι:</u>				
Θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας*			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
ΔΜΕΑ**			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Σχολικό κλίμα</u>				
Α) Αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Β) Πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία			0.09 (.03)	0.09 (.03)
<u>Προσέγγιση αυτοαξιολόγησης</u>				
Ομάδα ελέγχου				-.11 (.03)
Πρότυπο ΕΒΑ (2 ^η ομάδα)				Μ.Σ.Σ.
Πρότυπο ΕΕΑ (3 ^η ομάδα)				.13 (.04)
Κατανομή αποκλίσεων				
Σχολείο	10.0%	9.1%	8.5%	7.4%
Τάξη	16.7%	15.2%	13.8%	12.4%
Μαθητής	73.3%	55.1%	54.0%	53.4%
Ερμηνευμένο		20.6%	24.7%	29.8%

Έλεγχος σημαντικότητας				
X ² (likelihood statistics)	733.4	467.3	437.2	382.1
Μείωση		266.1	30.1	55.1
Βαθμοί ελευθερίας		5	1	2
p-value		.001	.001	.001

* χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι τρεις παράγοντες που αφορούσαν της θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: α) οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν να βελτιώνονται, β) δέσμευση για τη συγκέντρωση δεδομένων, και γ) οι αυθεντικές αλλαγές είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και δράσεων των μελών του οργανισμού και ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση εξασφαλίζεται το αίσθημα της ιδιοκτησίας

** Τα αποτελέσματα των επτά παραγόντων που αφορούσαν τις θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ προστέθηκαν στο μοντέλο, αλλά κανένα από αυτά δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση το επίπεδο του .05.

Μ.Σ.Σ. = Μη Στατιστικά Σημαντική επίδραση στο επίπεδο του .05.

Πίνακας 11Ε:

Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών της Ε΄ τάξης των τριών πειραματικών ομάδων

Παράγοντες	Μηδενικό μοντέλο	1 ^ο μοντέλο	2 ^ο μοντέλο	3 ^ο μοντέλο
Σταθερό μέρος (Intercept)	0.57 (.13)	0.52 (.12)	0.44 (.13)	0.41 (.13)
Επίπεδο μαθητή				
<u>Συγκείμενο</u>				
Αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.28 (.08)	0.28 (.07)	0.28 (.07)
Φύλο (0=Κορίτσι, 1=Αγόρι)		0.06 (.03)	0.06 (.02)	0.06 (.02)
ΚΟΕ		0.17 (.06)	0.16 (.04)	0.16 (.04)
Επίπεδο τάξης				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.11 (.05)	0.12 (.04)	0.12 (.04)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Επίπεδο σχολείου				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.08 (.04)	0.08 (.03)	0.08 (.03)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι:</u>				
Θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας*			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας				
ΔΜΕΑ**				
<u>Σχολικό κλίμα</u>				
Α) Αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Β) Πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία			0.10 (.04)	0.10 (.03)
<u>Προσέγγιση αυτοαξιολόγησης</u>				
Πρότυπο ΕΒΑ (2 ^η ομάδα)			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Πρότυπο ΕΕΑ (3 ^η ομάδα)			0.14 (.04)	0.14 (.04)
<u>Περιοχή δράσης</u>				
Πολιτική για το μαθησιακό περιβάλλον				Μ.Σ.Σ.
Καμία σύνδεση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ				-0.08 (.03)

Μ.Σ.Σ.

Βαθμός προσπάθειας για την
υλοποίηση της
αυτοαξιολόγησης της
σχολικής μονάδας

Κατανομή αποκλίσεων

Σχολείο	10.2%	9.1%	8.2%	7.1%
Τάξη	16.5%	15.0%	14.1%	13.6%
Μαθητής	73.3%	55.1%	54.4%	54.2%
Ερμηνευμένο		20.8%	23.3%	25.1%

Έλεγχος σημαντικότητας

X ² (likelihood statistics)	593.4	417.3	392.1	378.8
Μείωση		176.1	25.2	13.3
Βαθμοί ελευθερίας		5	2	1
p-value		.001	.001	.001

Σημείωση: Οι υποσημειώσεις όπως και στον Πίνακα 10Ε

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

Διευτηρίου Δημόσιας

Πίνακας 12:

Κωδικοποίηση ανησυχιών πολιτικής διάστασης των σχολείων

Περιγραφή ανησυχίας – προβληματισμού	B1	B2	B3	B4
Εμπλοκή φορέων				
Μορφή εμπλοκής – ρόλος των γονιών (φόβος παρερμηνείας του ρόλου τους)		X	X	
Αμφισβήτηση ικανότητας γονιών για να εμπλακούν		X		X
Απουσία συνεργασίας των γονιών	X			
Μορφή εμπλοκής – ρόλος των μαθητών		X		
Αντιδράσεις μαθητών		X		
Μήπως η εμπλοκή των γονιών προσανατολίζει τους εκπαιδευτικούς προς την ικανοποίησή τους		X		
Φόρτος εργασίας - χρόνος που απαιτείται				
Φόρτος εργασίας για τον εκπαιδευτικό	X	X	X	X
Φόρτος εργασίας σε μη διδακτικό – εργάσιμο χρόνο	X			
Έλλειψη χρόνου		X		X
Βεβαρημένο σχολικό πρόγραμμα	X	X		
Χρόνος που χρειάζεται στον Η.Υ.	X			
Πρακτικές δυσκολίες - αδυναμίες των εκπαιδευτικών				
Ανάγκη ύπαρξης εξωτερικού κριτή			X	
Τρόπος αξιολόγησης της επιτυχίας του προγράμματος	X			X
Εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων			X	X
Ασάφεια όσον αφορά τους στόχους της περιοχής δράσης (όχι μόνοι τους)			X	
Δυσκολία εντοπισμού δράσεων (όχι μόνοι τους)	X			
Δυσκολίες διενέργειας στατιστικών αναλύσεων			X	
Δυσκολία τήρησης χρονοδιαγραμμάτων	X			X
Περιοχή δράσης				
Θα υπάρξει ή όχι επίδραση της παρέμβασης στο σχολείο	X			X
Ασάφεια όσον αφορά τους στόχους της περιοχής δράσης			X	
Δυσκολία εντοπισμού δράσεων	X			
Ερευνητικός σχεδιασμός				
Ανάγκη ύπαρξης μετρήσιμων αντικειμενικών κριτηρίων αυτοαξιολόγησης		X	X	
Εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων			X	
Ύπαρξη ανατροφοδότησης	X	X	X	
Ποιος ο ρόλος του ερευνητή		X		
Ποια η πρόθεση του ερευνητή		X		

Η αξιολόγηση στα μαθηματικά δεν είναι ενδεικτική της προόδου (παράνοση ερευνητικού σχεδιασμού)		X		
Αξιοπιστία της έρευνας		X		
Ποιος ο ρόλος της μέτρησης της επίδοσης στα μαθηματικά στην Δ' και Ε' τάξη μόνο		X		X
Ενδεχόμενο σύγκρισης με άλλα σχολεία		X		X

Δημητρίου Δημήτρης