



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Μια διεθνής διαχρονική έρευνα

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

2015



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Μια διεθνής διαχρονική έρευνα

Μαρία Γεωργίου

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου
σπουδών στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου

Δεκέμβριος 2015

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτορας: Μαρία Γεωργίου

Τίτλος Διατριβής: Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικών Εκπαιδευτικών Συστημάτων

Μια διεθνής διαχρονική έρευνα

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο **Τμήμα Επιστημών της Αγωγής** και εγκρίθηκε στις από τα μέλη της **Εξεταστικής Επιτροπής**.*

Εξεταστική Επιτροπή:

Ερευνητικός Σύμβουλος: _____

Μέλος Επιτροπής: _____

Μέλος Επιτροπής: _____

Μέλος Επιτροπής: _____

Μέλος Επιτροπής: _____

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Όνοματεπώνυμο

Υπογραφή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή διερευνά την επίδραση της εθνικής/κρατικής πολιτικής για τη διδασκαλία και το σχολικό περιβάλλον μάθησης στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει υποστήριξη στα σχολεία, η ερευνητική αυτή προσπάθεια επικεντρώνεται στην εθνική/κρατική πολιτική που προωθείται για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι παράγοντες που αφορούν τη διδασκαλία και το σχολικό περιβάλλον μάθησης καθώς και οι πέντε διαστάσεις που προτείνει το Δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (συχνότητα, ποιότητα, διαφοροποίηση, στάδιο και εστίαση) μπορούν να ερμηνεύσουν τις διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ έξι ευρωπαϊκών χωρών (Κύπρος, Βέλγιο, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία και Σλοβενία). Επιπλέον, με τη χρήση των δεδομένων της PISA 2012, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι μεταβλητές του συστήματος που περιλαμβάνονται στην PISA και αφορούν χαρακτηριστικά του τρόπου λειτουργίας του συστήματος (βαθμός αυτονομίας, ύπαρξη συστήματος λογοδότησης) μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές στην αποτελεσματικότητα των συστημάτων. Με τον τρόπο αυτό εξετάζεται η ανάγκη και η δυνατότητα συμπερίληψης των μεταβλητών αυτών στο επίπεδο του συστήματος του Δυναμικού μοντέλου.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Έγινε ανάλυση του περιεχομένου των επίσημων εγγράφων πολιτικής, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους φορείς χάραξης πολιτικής και χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στους διευθυντές των σχολείων του δείγματος. Ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε σε διεθνές επίπεδο, επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων για την εθνική/κρατική πολιτική όπως είναι καταγεγραμμένη στα επίσημα έγγραφα πολιτικής. Τέτοια έγγραφα συγκέντρωσαν οι ερευνητικές ομάδες από τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα έγγραφα αυτά περιελάμβαναν κανονισμούς και κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τους

παράγοντες της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν σε σχέση με τις πέντε διαστάσεις που προτείνονται από το μοντέλο.

Η εθνική/κρατική πολιτική για τη διδασκαλία και το σχολικό περιβάλλον μάθησης που περιλαμβάνεται στα επίσημα έγγραφα πολιτικής διαφέρει από εκείνη που προωθείται και εφαρμόζεται στα σχολεία. Αυτό συμβαίνει, διότι τα πρόσωπα που προωθούν και εφαρμόζουν την πολιτική αυτή στα σχολεία την ερμηνεύουν διαφορετικά. Για το λόγο αυτό, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με τα πρόσωπα που είναι υπεύθυνα για την προώθησή της στα σχολεία. Η δομή της συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το επίπεδο του συστήματος του δυναμικού μοντέλου. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων επέτρεψε τη συλλογή στοιχείων σχετικά με την εθνική/κρατική πολιτική με τον τρόπο που προωθείται από τα πρόσωπα που είναι υπεύθυνα για την προώθησή της στα σχολεία. Προκειμένου να συγκεντρωθούν στοιχεία για την εθνική/κρατική πολιτική με τον τρόπο που εφαρμόζεται από τους διευθυντές και το προσωπικό του σχολείου, χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στους διευθυντές των σχολείων.

Η πολυεπίπεδη ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η εθνική / κρατική πολιτική για τη διδασκαλία και το σχολικό περιβάλλον μάθησης μπορεί να ερμηνεύσει διαφορές στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη. Οι περισσότεροι από τους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος που εξετάστηκαν βρέθηκαν να έχουν σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Οι μεταβλητές του επιπέδου του συστήματος που περιλαμβάνονται στην έρευνα PISA βρέθηκαν να μην επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης περιλαμβάνει εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα και προτάσεις προς τους φορείς χάραξης πολιτικής για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών τους.

ABSTRACT

This study investigates the impact of the national/state policy on teaching and school learning environment on student achievement gains. Having in mind that the educational systems provide support to the schools, this research is focused on the national//state policy which is related to the student achievement gains. Specifically it investigates the extent to which system level factors on teaching and school learning environment and their five dimensions suggested by the dynamic model of educational effectiveness can explain differences between six European countries (Cyprus, Belgium, Germany, Greece, Ireland, and Slovenia) in promoting student learning outcomes. Moreover, using the data of PISA 2012, we investigate the extent to which the system level variables included in PISA and refer to the characteristics of the system (degree of autonomy existence accountability system) can explain differences in the effectiveness of the systems. In this way we examine if it is necessary to add these variables in the system level of the Dynamic model.

Three methods of data collection were used. Content analysis of the official policy documents, interviews with the policymakers and head teacher questionnaires. A research tool developed at international level allowed the collection of evidence about the national/state policy in the way that originates in the official policy documents. Research teams from the participated countries collected official policy documents that included regulations and guidelines on aspects related to the system level factors of the dynamic model and coded them in relation to the five dimensions suggested by the model.

The national/state policy on teaching and school learning environment that originates in the official policy documents differs from the one that is promoted and implemented in schools because the persons that promote and implement it in schools interpret it differently. For this reason interviews with the persons that are responsible to promote it in schools were conducted. The structure of the interview included questions on

the system level of the dynamic model. It allowed the collection of evidence about the national/state policy in the way that is promoted by the persons who are responsible to promote it to schools. Head teacher questionnaire provided data about the national/state policy in the way that is implemented by the head teachers and the school staff.

Multilevel analysis revealed that national/state policy on teaching and school learning environment explain student achievement gains in mathematics and science. Most of the system level factors that were investigated in the specific study were found to have significant effect on student achievement. The system level variables included in PISA were found not affect student achievement gains.

The last chapter of the study provides implications for further research and suggestions to the policy makers to improve the educational systems of their countries.

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

Στη μητέρα μου...

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος αυτού του ταξιδιού, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην επιτυχή υλοποίηση αυτής της προσπάθειας.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύμβουλο μου Δρ Λεωνίδα Κυριακίδη, ο οποίος κατά τη διάρκεια των σπουδών μου μου παρείχε όλη την απαραίτητη στήριξη, ενθάρρυνση και συνεχή καθοδήγηση. Η εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου με βοήθησε να αντιμετωπίσω τις προκλήσεις και να εντείνω τις προσπάθειές μου, για την επίτευξη των στόχων που έθεσα.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής μου, Δρ Μαρία Ηλιοφώτου Μενον, Δρ Χαράλαμπο Χαραλάμπους, Δρ Αναστάσιο Εμβαλωτή και Δρ Γεώργιο Πασιά για τα πολύτιμα σχόλιά τους και για την εποικοδομητική τους κριτική.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους γονείς μου και τα αδέρφια μου, οι οποίοι ήταν πάντα δίπλα μου και με στήριζαν σε κάθε μου βήμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xv
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Εισαγωγή.....	1
Η σημασία των Διεθνών Συγκριτικών Ερευνών	5
Σκοποί της Έρευνας.....	8
Φάσεις της Έρευνας.....	10
<i>Διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων που προτείνονται από το Δυναμικό μοντέλο</i>	10
<i>Δευτερογενής Ανάλυση των Δεδομένων της PISA 2012</i>	11
Η Σημασία της Έρευνας	11
Δομή της Έρευνας.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	15
Η ιστορία της έρευνας στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.....	19
<i>Η πρώτη φάση: Η δημιουργία του πεδίου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας</i>	20
<i>Η δεύτερη φάση: Αναζητώντας παράγοντες που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα</i>	21
<i>Η τρίτη φάση: Η ανάπτυξη των θεωρητικών μοντέλων</i>	22
<i>Η τέταρτη φάση: Επισημαίνοντας την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτική</i>	29
Η μεθοδολογική ανάπτυξη στην έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα τα τελευταία τριάντα χρόνια.....	31
Οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες και οι δευτερογενείς αναλύσεις τους.....	35
Διεθνείς συγκριτικές έρευνες προσανατολισμένες στους παράγοντες αποτελεσματικότητας.....	42
Η σημασία του επιπέδου του συστήματος.....	49

Το πρόγραμμα «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness».....	54
Το Δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.....	55
Η σημασία του προγράμματος και των διεθνών συγκριτικών ερευνών στο επίπεδο του συστήματος.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	74
Μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών.....	77
<i>Μέτρηση των παραγόντων</i>	77
<i>Ανάλυση εγγράφων</i>	78
<i>Συνεντεύξεις με υπευθύνους για την προώθηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής</i>	84
<i>Ερωτηματολόγιο διευθυντών για τη μέτρηση των αντιλήψεων τους αναφορικά με την επίσημη πολιτική</i>	90
<i>Καθαρισμός των δεδομένων του ερωτηματολογίου του διευθυντή</i>	93
<i>Διεξαγωγή ανάλυσης αξιοπιστίας (Reliability analysis)</i>	93
<i>Ανάλυση γενικευσιμότητας (Generalizability analysis)</i>	93
<i>Παραγοντική Ανάλυση</i>	94
<i>Τα αποτελέσματα της ανάλυσης SEM του ερωτηματολογίου του διευθυντή</i>	95
Δευτερογενής ανάλυση δεδομένων PISA 2012.....	106
Περιορισμοί της έρευνας.....	112
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	113
Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με τις τρεις μεθόδους.....	114
<i>Η επίδραση των δεδομένων που προέκυψαν από τη μελέτη εγγράφων στην επίδοση των μαθητών</i>	125

<i>Επίδραση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους υπεύθυνους για την προώθηση της πολιτικής στην επίδοση των μαθητών.....</i>	<i>139</i>
<i>Επίδραση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους διευθυντές στην επίδοση των μαθητών.....</i>	<i>139</i>
<i>Συσχέτιση των σκορ των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου με τα σκορ των παραγόντων σε επίπεδο συστήματος.....</i>	<i>146</i>
Δευτερογενής ανάλυση δεδομένων PISA 2012.....	151
<i>Συσχέτιση των σκορ των παραγόντων του συστήματος με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στην PISA 2012.....</i>	<i>151</i>
<i>Επίδραση των παραγόντων του συστήματος που προτείνονται από την PISA 2012 στα αποτελέσματα των μαθητών.....</i>	<i>153</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	158
Συνεισφορά των Αποτελεσμάτων στην Έρευνα και τη Θεωρία της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας.....	161
Συνεισφορά των Αποτελεσμάτων στην Πολιτική.....	171
Εισηγήσεις για Περεταίρω Έρευνα.....	181
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	186
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	199
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	201
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	210
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.....	221
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.....	223

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Παράδειγμα πίνακα.....	79
Πίνακας 2. Έντυπο κωδικοποίησης που χρησιμοποιήθηκε κατά τη μελέτη εγγράφων.....	82
Πίνακας 3. Φύλλο κωδικοποίησης των της ανάλυσης των ερωτηματολόγιων.....	88
Πίνακας 4. Αποτελέσματα SEM αναλύσεων μεταξύ των χωρών.....	97
Πίνακας 5 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά (έγγραφα πολιτικής).....	117
Πίνακας 6 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη (έγγραφα πολιτικής).....	121
Πίνακας 7 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά (συνεντεύξεις).....	127
Πίνακας 8 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στα επιστήμη (συνεντεύξεις).....	132
Πίνακας 9 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά (Διευθυντές).....	142
Πίνακας 10 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη (Διευθυντές).....	144
Πίνακας 11 Φορτίσεις μεταβλητών PISA που σχετίζονται με την αξιολόγηση.....	154
Πίνακας 12 Φορτίσεις μεταβλητών PISA 2012 που σχετίζονται με τις δομές και τις διαδικασίες του συστήματος.....	155
Πίνακας 13 Σκορ παραγόντων ανά χώρα.....	174

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Το Ολιστικό μοντέλο του Creemers.....	27
Διάγραμμα 2. Οι παράγοντες του Δυναμικού μοντέλου στο επίπεδο του συστήματος.....	57
Διάγραμμα 3. Μοντέλο δεύτερης σειράς του ερωτηματολογίου του διευθυντή για μέτρηση των παραγόντων του συστήματος για τη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία.....	65
Διάγραμμα 4. Μοντέλο δεύτερης σειράς του ερωτηματολογίου του διευθυντή για μέτρηση των παραγόντων του συστήματος για το σχολικό περιβάλλον μάθησης.....	100
Διάγραμμα 5. Μοντέλο δεύτερης σειράς του ερωτηματολογίου του διευθυντή για μέτρηση των παραγόντων του συστήματος για την αξιολόγηση του σχολείου.....	101

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει διεξαχθεί σε πολλές χώρες ένας μεγάλος αριθμός ερευνών στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Σ' αυτό έχει συμβάλει η ανάπτυξη στον τομέα της ερευνητικής μεθοδολογίας και η διαθεσιμότητα συγκεκριμένων λογισμικών, που επιτρέπουν την ανάλυση πολυεπίπεδων δεδομένων. Έτσι παρέχεται η δυνατότητα διεξαγωγής μετρήσεων που αφορούν την επίδοση των μαθητών και των πιθανών παραγόντων που σχετίζονται με αυτήν (Kyriakides, 2006a). Στο International Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI), την τελευταία πενταετία, έγιναν σχετικές παρουσιάσεις από ερευνητές από διάφορες χώρες. Επιπρόσθετα, στο International Handbook of School Effectiveness Research αναφέρονται πολλές έρευνες σχετικές με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε περισσότερες από σαράντα τέσσερις χώρες (Teddlie & Reynolds, 2000).

Έχουν γίνει αρκετές ερευνητικές προσπάθειες και έχει παρατηρηθεί ραγδαία και αξιοσημείωτη μεθοδολογική πρόοδος στον σχεδιασμό και την ανάλυση της έρευνας στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010). Παρ' όλα αυτά, τέτοιου είδους έρευνες σπάνια περιελάμβαναν προσπάθειες σύγκρισης μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων και παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Sammons, 2006). Μέχρι πρόσφατα οι πλείστες μελέτες συγκέντρωναν δεδομένα από μία μόνο χώρα, παρατηρώντας τους παράγοντες που κάνουν τη διαφορά ανάμεσα σε τάξεις και σχολεία της ίδιας χώρας. Δεν έγιναν δηλαδή με τρόπο που να αναζητούν παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο συστήματος και να συγκεντρώνουν δεδομένα από διάφορες χώρες (Kyriakides, 2006b). Επομένως, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι έρευνες που διεξάγονται σχετικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και εστιάζονται στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου, περιορίζονται σε τοπικό επίπεδο. Έχοντας αυτόν τον χαρακτήρα, κρατούν τους ερευνητές και τους τεχνοκράτες μακριά από τη γνώση που

αφορά το πότε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα είναι περισσότερο αποτελεσματικά από κάποια άλλα (Creemers, 2006).

Ο Reynolds (2000), προσπαθώντας να ερμηνεύσει την τάση να διεξάγονται έρευνες σε τοπικό επίπεδο, έκανε αναφορά στην απουσία δικτύων που να επιτρέπουν τη διεθνή διασύνδεση. Επιπλέον, θεώρησε ότι η απουσία διεθνούς επικοινωνίας στον τομέα, πιθανόν να οφείλεται στην άγνοια της προσθετικής αξίας των διεθνών ερευνών. Γενικότερα, η απουσία διεθνών ερευνών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την απουσία της επαρκούς συνεργασίας μεταξύ ερευνητών από διαφορετικές χώρες.

Προς το παρόν, οι ελάχιστες διεθνείς έρευνες που διεξάγονται από το IEA και το OECD εστιάζονται αποκλειστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (PISA, TIMSS). Ως εκ τούτου, καταλήγουν να χρησιμοποιούνται κυρίως για τη σύγκριση και την κατάταξη των χωρών με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών στα διάφορα αντικείμενα.

Η έρευνα πρέπει να κινηθεί από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων στην επεξήγηση των πολιτικών και των πρακτικών που μπορούν να βοηθήσουν τα συστήματα να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους (Creemers and Kyriakides, 2015). Τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών είναι σημαντικό να μη χρησιμοποιούνται ως ένα μέσο κατάταξης των χωρών, αλλά ως ένας τρόπος εντοπισμού των παραγόντων που μπορούν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό παρεμβατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Kelly, 2002; Kyriakides & Charalambous, 2005).

Τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών που έγιναν στον χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφετηρία για την ερμηνεία των επιδόσεων των μαθητών και την ανακάλυψη των παραγόντων που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Εντούτοις, δεν παρέχονται πληροφορίες αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο συστήματος. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια στόχο έχει να

εντοπίσει την επίδραση της πολιτικής που ακολουθείται σε επίπεδο συστήματος στα τελικά αποτελέσματα και στην πρόοδο των παιδιών.

Τα δεδομένα των διεθνών συγκριτικών ερευνών που έχουν προαναφερθεί επιτρέπουν τη διεξαγωγή πολυεπίπεδων αναλύσεων των αποτελεσμάτων. Οι αναλύσεις που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα αποδεικνύουν ότι οι επιδράσεις στην επίδοση είναι πολυεπίπεδες. Τα μαθησιακά αποτελέσματα δέχονται επιδράσεις από το τι συμβαίνει στο επίπεδο της τάξης, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος (Creemers & Kyriakides, 2006).

Οι Kyriakides and Charalambous (2005), χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της TIMSS και διερευνώντας την επίδραση των τριών επιπέδων (τάξης, σχολείου και συστήματος) έδειξαν ότι το επίπεδο του συστήματος επιδρά περισσότερο στα μαθησιακά αποτελέσματα, ερμηνεύοντας πέραν του 40% της διασποράς. Συγκεκριμένα στη σχετική έρευνα, το επίπεδο του συστήματος παρουσιάστηκε να ερμηνεύει το 44,1% της διασποράς, το επίπεδο του σχολείου το 24,7% και το επίπεδο της τάξης το 31,2%. Όμως σε έρευνα των Kyriakides and Demetriou (2010), κατά την οποία πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων της PISA 2005, το επίπεδο του συστήματος εμφανίστηκε να ερμηνεύει μόνο το 23,3% της διασποράς, το επίπεδο του σχολείου το 28,2% και το επίπεδο του μαθητή το 48,5%.

Παρ'όλα αυτά, και οι δύο έρευνες αποτελούσαν δευτερογενείς αναλύσεις και τα δεδομένα τους δεν είναι διαχρονικά. Σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί με τα συμπεράσματα που απορρέουν, επειδή δεν υπάρχουν αρχικές μετρήσεις. Οι αρχικές μετρήσεις οποίες είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη για την ερμηνεία της τελικής επίδοσης. Βλέποντας μόνο την τελική επίδοση, ουσιαστικά εστιάζουμε σε ένα αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να οφείλεται στους μαθητές αποκλειστικά, ενώ βλέποντας τη διαφορά ανάμεσα στην αρχική και την τελική επίδοση, μπορούμε να διακρίνουμε την επίδραση του συστήματος πάνω στη μάθηση των παιδιών.

Μια επιπλέον ποιοτική ερευνητική προσπάθεια που επιχείρησε να εξετάσει τους παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος ήταν αυτή των McKinsey et al. (2011). Η εν λόγω έρευνα έκανε αρκετές εύστοχες επισημάνσεις. Επισημάνει ότι, παρά τη σημασία του επιπέδου του συστήματος, η μελέτη που έχει διενεργηθεί σε σχέση με τις διαδικασίες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του είναι ανεπαρκής. Υποστήριξε ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να βελτιωθεί, ανεξάρτητα από την αρχική κατάσταση της αποτελεσματικότητάς του. Παρ'όλα αυτά, ο κατάλογος παραγόντων που πρότεινε παρουσιάζοταν ιδιαίτερα εκτενής και δεν εξηγούσε τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε παράγοντας συνδέεται με τη μάθηση.

Ο Reynolds (2006), δίνοντας έμφαση στο επίπεδο του συστήματος, υποστήριξε ότι αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα για τις κοινωνίες το να έχουν “αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα” παρά να έχουν “αποτελεσματικούς ανθρώπους” να δουλεύουν στα σχολεία. Εξήγησε ότι αφήνοντας τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τις δικές τους μεθόδους και πρακτικές μπορεί να παρατηρηθούν διαφορές σε σχέση με την ποιότητα. Από την άλλη, τα αποτελεσματικά συστήματα, μέσα από κατάλληλες πολιτικές και μεθόδους, εξοπλίζουν μεγαλύτερο ποσοστό επαγγελματιών με τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για τη λειτουργία αποτελεσματικών σχολείων. Οι Hofman, Hofman & Grey (2010), έχοντας την ίδια πεποίθηση σχετικά με τη σημασία του επιπέδου του εκπαιδευτικού συστήματος, υποστήριξαν ότι βελτιώνοντας την εθνική εκπαιδευτική πολιτική είναι πιθανόν να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Στις μέρες μας, τα προσόντα και οι ικανότητες που απαιτούνται για να είναι κανείς αποτελεσματικός εκπαιδευτικός συνεχώς αυξάνονται σε ποσότητα, ποιότητα και πολυπλοκότητα. Για το λόγο αυτό πιθανόν ο ρόλος του συστήματος να γίνεται ολοένα και πιο καθοριστικός. Η απαιτητική φύση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος μειώνει τις πιθανότητες να βρεθούν άτομα τα οποία να κατέχουν από μόνα τους όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες. Ένα σύστημα, αντί να βασίζεται στην τύχη

αναμένοντας να βρεθούν τέτοιες μονάδες, ενδέχεται να μπορεί να τις δημιουργήσει χρησιμοποιώντας τη σωστή και κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική.

Σύμφωνα με τους Kyriakides and Demetriou (2010), οι ερευνητές στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας οφείλουν να διενεργήσουν διεθνείς έρευνες, ώστε να επηρεάσουν τη μάθηση. Το επίπεδο του συστήματος έχει μελετηθεί πολύ λιγότερο σε σχέση με το επίπεδο της τάξης και του σχολείου. Επιπλέον, οι πλείστες μέχρι στιγμής έρευνες σε επίπεδο συστήματος εξυπηρετούν ποικίλους στόχους και δεν διερευνούν πιθανούς παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του συστήματος.

Σε ότι αφορά τη μεθοδολογία των μέχρι τώρα προσπαθειών, επισημαίνεται ότι εστιάζονται στα τελικά αποτελέσματα (cross-sectional) και όχι στην προσθετική αξία της μαθησιακής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό δεν μας επιτρέπει να γνωρίζουμε εάν οι επιδράσεις των παραγόντων στις επιδόσεις των μαθητών είναι άμεσες ή έμμεσες.

Η Σημασία των Διεθνών Συγκριτικών Ερευνών

Είναι εμφανές ότι η διεξαγωγή διεθνών συγκριτικών ερευνών με επίκεντρο το επίπεδο του συστήματος καθίσταται ολοένα και πιο αναγκαία. Οι διεθνείς μελέτες, προσφέροντας λεπτομερή γνώση στον διάλογο για την εκπαιδευτική πολιτική, μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικό μέσο παρεμπόδισης της υπεραπλουστευμένης σύγκρισης αποτελεσμάτων και της αλόγιστης μεταφοράς και μεταφύτευσης γνώσης και πολιτικής από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο.

Καταρχάς είναι αναγκαίο να δοθούν πιο ουσιαστικές απαντήσεις αναφορικά με το γιατί κάποιοι παράγοντες σχετίζονται θετικά με την αποτελεσματικότητα σε κάποιες χώρες και ορισμένοι άλλοι έχουν μηδενική επίδραση ή σχετίζονται αρνητικά. Η ποικιλία όσον αφορά στο «τι δουλεύει» απαιτεί την οικοδόμηση πιο ευαίσθητων θεωρητικών επεξηγήσεων εν συγκρίσει με αυτές που δίνονταν μέχρι τώρα (Kyriakides, 2006a). Η ποικιλία των παραγόντων σε επίπεδο χώρας οδηγεί στη δόμηση συγκεκριμένων

επεξηγήσεων για ένα ορισμένο συγκείμενο. Όταν οι συσχετίσεις γίνονται μεταξύ των χωρών τότε απαιτούνται πιο σύνθετες ερμηνείες. Για παράδειγμα, οι ερευνητές μπορούν να προσπαθήσουν να ανιχνεύσουν τι είναι αυτό που υπάρχει στο εθνικό συγκείμενο κάποιων χωρών, μεταξύ των οποίων και η Κύπρος, που ερμηνεύει το γεγονός ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών (Scheerens, 2005) ενώ σε άλλες αγγλοσαξονικές χώρες φαίνεται να επηρεάζει (Robinson, 2008).

Επιπρόσθετα, η απόδοση πιο ουσιαστικών ερμηνειών επιβάλλεται λόγω της ύπαρξης διαφοροποιημένων σχέσεων ανάμεσα σε διαδικασίες και αποτελέσματα. Για παράδειγμα οι Meuret και Scheerens (1995), σε έρευνά τους με σκοπό να ταξινομήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σύμφωνα με το ποσοστό των αποφάσεων στις οποίες είχε εμπλοκή το σχολείο, κατέληξαν στο ότι η Νέα Ζηλανδία και η Ελβετία αποτελούν τα δύο άκρα. Παρά το γεγονός ότι η Νέα Ζηλανδία εφαρμόζε άκρως αποκεντρωτικό σύστημα σε αντίθεση με την Ελβετία στην οποία το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αυστηρά συγκεντρωτικό, σε μαθησιακό τεστ που προηγήθηκε το 1993 για την αναγνωστική δεξιότητα και οι δύο χώρες παρουσίασαν παρόμοια και πολύ ψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι εμφανές ότι διαφορετικές διαδικασίες πιθανόν να οδηγήσουν σε παρόμοιες βαθμολογίες. Το γεγονός αυτό απαιτεί διερεύνηση.

Ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι είναι μοναδικοί σε συγκεκριμένες χώρες καθώς και κάποιοι άλλοι που λειτουργούν διαφορετικά σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια πρέπει να τονιστούν. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που αναφέρονται σε παράγοντες οι οποίοι φαίνονται να έχουν επίδραση σε όλα τα σχολεία και τα συστήματα. Στο χώρο της αποτελεσματικότητας επικρατεί μια συμφωνία αναφορικά με τον περιορισμένο αριθμό θεωρητικών μοντέλων (Scheerens, 1994; Stringfield & Slavin, 1992; Creemers, 1994; Creemers & Kyriakides, 2008). Το πρόβλημα ενισχύεται λόγω της ανεπαρκούς χρήσης και δοκιμής των υφιστάμενων.

Δοκιμάζοντας τα μοντέλα σε διεθνές επίπεδο και διευκρινίζοντας τη σχέση μεταξύ των παραγόντων και των επιπέδων, εμπλουτίζεται η γνώση για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και παρέχονται πιο έγκυρες ερμηνείες για προηγούμενες έρευνες. Επιπλέον, με τη δοκιμή, την αναθεώρηση και τη δόμηση μοντέλων κάνουμε ένα βήμα μπροστά και δημιουργούμε έναν οδηγό, ο οποίος θα προστατέψει τους νέους ερευνητές από το να διεξάγουν έρευνες σε θέματα που έχουν ήδη μελετηθεί ακριβώς με τον ίδιο τρόπο. Κατ' επέκταση οι νέοι ερευνητές προστατεύονται από το να καταλήξουν σε αποτελέσματα παρόμοια με τα υφιστάμενα. Επιπρόσθετα, ένα μοντέλο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν στα σχολεία και στις τάξεις τους τους προτεινόμενους παράγοντες, αυξάνοντας έτσι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Από την άλλη οι τεχνοκράτες μπορούν να στηριχτούν στα μοντέλα και να κάνουν χρήση τους, στοχεύοντας στον εντοπισμό των πτυχών που αποτελούν αδυναμίες των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων (Kyriakides, 2008).

Ένας επιπρόσθετος λόγος που καθιστά αναγκαία τη διεξαγωγή διεθνών συγκριτικών ερευνών είναι για σκοπούς μεθοδολογίας. Έχει να κάνει με το γεγονός ότι μόνο τέτοιου είδους έρευνες μπορούν να εντοπίσουν τη μεγάλη απόκλιση που επικρατεί σε σχέση με την ποιότητα των σχολείων και των τάξεων. Επομένως, η ακριβής δύναμη των μεταβλητών σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορεί να ανιχνευτεί μόνο μέσα από συγκριτικές έρευνες (Kyriakides, 2006a).

Έχοντας επίγνωση της μεγάλης σημασίας των διεθνών συγκριτικών ερευνών και των αδυναμιών των ερευνών που προηγήθηκαν, μια ομάδα χωρών δημιούργησε το διεθνές project “Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness”, στο πλαίσιο του προγράμματος ESF. Σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν η διεθνής συνεργασία και η διερεύνηση των παραγόντων που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα πιο

αποτελεσματικά (Kyriakides & Creemers, 2011). Θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος αποτέλεσε το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, το οποίο περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 2 (Creemers & Kyriakides, 2008). Η παρούσα έρευνα έχει διεξαχθεί στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος και αποσκοπεί στη διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας για το επίπεδο του συστήματος.

Σκοποί της Έρευνας

Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία ήταν εμφανής η έλλειψη διεθνών συγκριτικών ερευνών στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, παρόλο που τονιζόταν η μεγάλη σημασία τους. Στις λιγοστές μελέτες που είχαν γίνει μέχρι πρόσφατα, υπογραμμιζόταν η αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση του επιπέδου του συστήματος και των παραγόντων που μπορούν να κάνουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα πιο αποτελεσματικό. Επιπρόσθετα, τονιζόταν η ανεπάρκεια στη χρήση των μοντέλων και η αναγκαιότητα για δόμηση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης. Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που έχει περιγραφεί προηγουμένως, η παρούσα διδακτορική διατριβή σκοπό έχει:

- Την περιγραφή του τρόπου λειτουργίας των παραγόντων του ΔΜΕΑ σε επίπεδο συστήματος σε έξι Ευρωπαϊκές χώρες (Σλοβενία, Βέλγιο, Κύπρος, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα)
- Την εξεύρεση των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο συστήματος.
- Τη διερεύνηση της επίδρασης του είδους της έρευνας (διαχρονική ή έρευνα με δεδομένα μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής) στην εξεύρεση παραγόντων αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του συστήματος.

Συγκεκριμένα επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στα πιο κάτω ερωτήματα:

- Οι πέντε διαστάσεις μπορούν να περιγράψουν τον τρόπο λειτουργίας των παραγόντων σε επίπεδο συστήματος και να ερμηνεύσουν τις διαφορές που υπάρχουν στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος από τη μια χώρα στην άλλη;
- Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και οι διαστάσεις μέτρησής της μας βοηθούν να ερμηνεύσουμε τις διαφορές στην πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές στο μάθημα των μαθηματικών;
- Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και οι διαστάσεις μέτρησής της μας βοηθούν να ερμηνεύσουμε τις διαφορές στην πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές στο μάθημα της επιστήμης;
- Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη δημιουργία ενός σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος και οι διαστάσεις μέτρησής της μας βοηθούν να ερμηνεύσουμε τις διαφορές στην πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές στο μάθημα των μαθηματικών;
- Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη δημιουργία ενός σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος και οι διαστάσεις μέτρησής της μας βοηθούν να ερμηνεύσουμε τις διαφορές στην πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές στο μάθημα της επιστήμης;
- Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος και οι διαστάσεις μέτρησής της μας βοηθούν να ερμηνεύσουμε τις διαφορές στην πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές στο μάθημα των μαθηματικών;
- Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος και οι διαστάσεις μέτρησής της μας βοηθούν να ερμηνεύσουμε τις διαφορές στην πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές στο μάθημα της επιστήμης;

- Το είδος της έρευνας επηρεάζει την εξεύρεση παραγόντων στο επίπεδο του συστήματος;

Φάσεις της Έρευνας

Διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων που προτείνονται από το Δυναμικό μοντέλο

Για να δοθούν απαντήσεις στα πιο πάνω ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Η μελέτη εγγράφων και η συνέντευξη αποτέλεσαν τις δύο βασικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν στην έρευνα. Μέσα από τη μελέτη δημοσίων εγγράφων, διερευνήθηκε η πολιτική όπως βρίσκεται καταγεγραμμένη στα επίσημα έγγραφα. Μέσα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, διερευνήθηκε η επίδραση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως προωθείται από τα άτομα που καλούνται να την προωθήσουν.

Μία πολιτική είναι πιθανόν να ερμηνεύεται διαφορετικά από αυτούς που την αναπτύσσουν εν συγκρίσει με αυτούς που καλούνται να την υλοποιήσουν (Campbell & Kyriakides, 2000). Για να εξακριβώσουμε το πώς αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο μιας πολιτικής αυτοί που καλούνται να την υλοποιήσουν, δόθηκαν ερωτηματολόγια στους διευθυντές των σχολείων. Το ερωτηματολόγιο του διευθυντή αποτέλεσε το τρίτο βασικό εργαλείο της έρευνας.

Η έρευνα στόχευε να εντοπίσει την επίδραση της πολιτικής που ακολουθείται σε επίπεδο συστήματος στα τελικά αποτελέσματα και στην πρόοδο των παιδιών. Για να εντοπιστούν οι επιδράσεις της πολιτικής που ακολουθείται από κάθε χώρα στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην πρόοδο των μαθητών, λήφθηκαν δεδομένα που αφορούν την αρχική και την τελική επίδοση. Διενεργήθηκαν ουσιαστικά δύο διαφορετικές αναλύσεις, οι οποίες μελετήθηκαν ξεχωριστά και συγκρίθηκαν.

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η βάση δεδομένων του προγράμματος Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational

effectiveness. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος έγινε αρχική και τελική μέτρηση των επιδόσεων σε όλες τις χώρες στα μαθηματικά και την επιστήμη. Το γεγονός αυτό επέτρεψε τη μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε αντικείμενο. Με τον τρόπο αυτό μπορούσε να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο οι διαφορές στην επίδοση σε επίπεδο συστήματος ερμηνεύουν τις διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών σε κάθε αντικείμενο ξεχωριστά.

Δευτερογενής Ανάλυση των Δεδομένων της PISA 2012

Κατά τη φάση αυτή, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση των τριών οργάνων συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών στην PISA 2012, για να διαφανεί εάν το είδος της έρευνας (διαχρονική ή έρευνα με δεδομένα μιας χρονικής στιγμής) επηρεάζει την εξεύρεση παραγόντων αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του συστήματος. Η PISA περιελάμβανε μόνο τελική μέτρηση των αποτελεσμάτων των παιδιών, με αποτέλεσμα να φαίνεται η επίδραση της τελικής επίδοσης και όχι η επίδραση της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, οι μεταβλητές που περιλαμβάνονται στην PISA 2012 και αφορούν το επίπεδο του συστήματος συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη, για να διαφανεί εάν οι μεταβλητές αυτές επηρεάζουν την τελική επίδοση ή την πρόοδο των μαθητών.

Γενικότερα, κρίθηκε σημαντικό να αναπτυχθεί ένα μοντέλο σε επίπεδο συστήματος το οποίο να επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν το συγκεκριμένο επίπεδο. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο συστήματος; Ποια είναι τα στοιχεία που κάνουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα περισσότερο αποτελεσματικό από ένα άλλο; Ποιοι μπορούν να αξιοποιήσουν το μοντέλο για σκοπούς βελτίωσης;

Η Σημασία της Έρευνας

Το επίπεδο του συστήματος, μέσα από έρευνες, παρουσιάζεται καθοριστικό και κάποιες φορές μάλιστα σημαντικότερο από την επίδραση της διδασκαλίας (Kyriakides, 2006b). Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια σε πρώτο στάδιο

επιδίωξε να διασαφηνίσει τι ακριβώς είναι το επίπεδο του συστήματος και ποια η θέση του ανάμεσα στα επίπεδα του σχολείου και της τάξης. Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, προσπάθησε να εντοπίσει τις άμεσες επιδράσεις του στο επίπεδο του σχολείου καθώς και τις έμμεσες επιδράσεις του στη διδασκαλία που γίνεται στην τάξη (μέσω της πολιτικής που ακολουθεί το σχολείο).

Εστιάζοντας στους παράγοντες που προτείνονται από το ΔΜΕΑ, εξέτασε το αν υπάρχουν γενικοί παράγοντες και το βαθμό στον οποίο οι παράγοντες που προτείνονται σε επίπεδο συστήματος επιδρούν στη λειτουργία των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το ΔΜΕΑ, όπως προαναφέρθηκε, πέρα από πολυεπίπεδο είναι και πολυδιάστατο. Οι παράγοντες ορίζονται μέσα από τις διαστάσεις της συχνότητας, του σταδίου, της εστίασης, της ποιότητας και της διαφοροποίησης. Μέσα από την εν λόγω έρευνα και τη διερεύνηση των παραγόντων σε συνάρτηση με τις πέντε διαστάσεις τους, έγινε προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα κατά πόσον οι διαστάσεις αυτές έχουν νόημα για το επίπεδο του συστήματος. Επιπλέον δόθηκε η δυνατότητα διάκρισης των πιο σημαντικών διαστάσεων (αν πράγματι κάποιες από αυτές μπορούν να θεωρηθούν πιο ουσιαστικές).

Με αυτόν τον τρόπο τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε εφικτό να χρησιμοποιηθούν για την εγκυροποίηση, τροποποίηση ή περαιτέρω ανάπτυξη του ΔΜΕΑ. Σύμφωνα με τους Kyriakides & Charalambous (2005), η έρευνα διανύει μια φάση όπου είναι ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων που να μπορούν να ερμηνεύσουν την επίδοση των μαθητών. Τα υφιστάμενα μοντέλα μόνο μέσα από τη συνεχή χρήση και δοκιμή τους μπορούν να αναπτυχθούν.

Μέσα από τη δευτερογενή ανάλυση των δεδομένων της PISA 2012 εξετάστηκε η επίδραση των μεταβλητών που περιλαμβάνονται στις διεθνείς συγκριτικές έρευνες και αφορούν το επίπεδο του συστήματος.

Επιπρόσθετα, η εν λόγω έρευνα έχει μεθοδολογική σημασία. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που δομήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής

της, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άλλες σχετικές έρευνες. Επίσης, εξετάστηκε το κατά πόσον ο αριθμός των χωρών που περιλαμβάνονται στην έρευνα επηρεάζει την εξεύρεση των παραγόντων αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του συστήματος.

Η αξία μιας έρευνας έγκειται στον τρόπο με τον οποίο τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δύνανται να χρησιμοποιηθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και των άλλων συμμετεχόντων χωρών για τον καθορισμό και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται και κατ' επέκταση της μαθησιακής διαδικασίας και της διδασκαλίας στην τάξη. Φέρνοντας στην επιφάνεια τους παράγοντες που συνεπάγονται την αποτελεσματικότητα, γίνονται εμφανείς οι πτυχές στις οποίες αξίζει να επενδύσουν οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής. Επιπλέον δίνονται εισηγήσεις σε αυτούς που καθορίζουν την πολιτική, για το πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ευρήματα της έρευνας και το μοντέλο για σκοπούς βελτίωσης. Και αυτό μπορούν να το πετύχουν λαμβάνοντας πάντα υπόψη το δικό τους συγκεκριμένο και μεταφέροντας αποτελεσματικές πρακτικές που μπορούν να «ευδοκιμήσουν» στις χώρες τους.

Δομή της ερευνητικής εργασίας

Η όλη εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Το κεφάλαιο 1 είναι εισαγωγικό και παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, το πρόβλημα, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που αυτή επιχειρεί να απαντήσει. Σ' αυτό το κεφάλαιο, επίσης, υπογραμμίζεται η επιστημονική και πρακτική σημασία της μελέτης. Το κεφάλαιο 2 είναι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. Παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο των θεμελιωδών εννοιών και ζητημάτων που σχετίζονται με το σκοπό της μελέτης. Αρχίζει με μια σύντομη επισκόπηση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και επεξηγεί πώς οι πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα σχετίζονται με το σκοπό της παρούσας μελέτης. Στη συνέχεια, περιγράφεται λεπτομερώς το θεωρητικό πλαίσιο που προτείνεται και που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την

παρουσίαση της ερευνητικής ατζέντας. Το κεφάλαιο 3 περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα περιγράφεται η μέθοδος, ο σχεδιασμός, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, ο πληθυσμός του δείγματος και οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η ανάλυση αυτή έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 1. Τέλος, στο κεφάλαιο 5, παρουσιάζεται μια συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας. Επίσης, περιγράφονται πιθανές συνέπειες στη θεωρία, την πρακτική και την πολιτική. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Από τη δεκαετία του 1970, οι ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης στράφηκαν προς τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αντιλαμβανόμενοι αρχικά την ύπαρξη λιγότερο και περισσότερο αποτελεσματικών σχολείων, ξεκίνησαν μια προσπάθεια ούτως ώστε να δώσουν απαντήσεις στα διάφορα ερωτήματα που προέκυπταν από την παρουσία σχολείων "διαφορετικών ταχυτήτων". Με το πέρασμα του χρόνου, η προσπάθεια παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές πήρε τη μορφή μιας αδιάκοπης διερεύνησης που αποσκοπεί στη βελτίωση των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης (Creemers and Kyriakides, 2008).

Μέσα από τα σαράντα πέντε περίπου χρόνια πορείας του πεδίου έρευνας στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και τη διεξαγωγή μεγάλου αριθμού ερευνών, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη εννοιολογική ανάπτυξη στον χώρο αυτό. Διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δομήθηκαν, δοκιμάστηκαν και τροποποιήθηκαν. Η εννοιολογική ανάπτυξη και η προσπάθεια συλλογής εμπειρικών δεδομένων για τη δοκιμή των μοντέλων έφερε με τη σειρά της τη μεθοδολογική ανάπτυξη (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010). Η σύγκριση των χαρακτηριστικών των πολύ και των λιγότερο αποτελεσματικών σχολείων και η μελέτη ακραίων περιπτώσεων οδήγησε στη διεξαγωγή ερευνών με διαχρονικά αποτελέσματα και στην πραγματοποίηση πολυεπίπεδων αναλύσεων.

Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στον εντοπισμό των παραγόντων αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, επιδιώκουν να ανιχνεύσουν τους παράγοντες των οποίων η επίδραση, άμεση ή έμμεση, καθιστά τη μαθησιακή και τη διδακτική διαδικασία πιο αποτελεσματικές. Η πλειοψηφία των ερευνών αφορά το επίπεδο της τάξης (Creemers and Kyriakides, 2008). Η δόμηση μοντέλων και η συλλογή εμπειρικών δεδομένων από διάφορα συγκείμενα έχουν αναδείξει συγκεκριμένους

παράγοντες που μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ένας αριθμός ερευνών έχει καταπιαστεί με τους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου. Εντούτοις, οι έρευνες αυτές είναι λιγότερες σε σχέση με αυτές που ασχολούνται με τη διδασκαλία στην τάξη. Ενώ οι ερευνητές γνωρίζουν πολλά για το επίπεδο της τάξης και λιγότερα για το επίπεδο του σχολείου, ελάχιστα είναι αυτά που γνωρίζουν για τους παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο συστήματος (Kyriakides, 2006a). Η συγκεκριμένη περιοχή παραμένει ακόμα αδιερεύνητη, αφήνοντας αναπάντητα σημαντικά ερωτήματα στον χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Η έλλειψη ερευνών στο επίπεδο του συστήματος ενδέχεται να οφείλεται στις δυσκολίες διερεύνησης του. Ανεβαίνοντας προς τα πάνω την ιεραρχία της εκπαίδευσης, η έρευνα απομακρύνεται από τον μαθητή. Οι επιδράσεις που αναζητούνται δεν είναι πλέον άμεσες αλλά έμμεσες, αφού οι παράγοντες σε επίπεδο συστήματος επιδρούν έμμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω του επιπέδου του σχολείου (Creemers & Kyriakides, 2008). Λόγω του ότι αναζητούνται έμμεσες επιδράσεις, καθίσταται πιο δύσκολη η ανίχνευση των παραγόντων.

Επιπρόσθετα, ο μικρός αριθμός διεθνών συγκριτικών ερευνών για το επίπεδο του συστήματος οφείλεται στη διεξαγωγή ερευνών σε εθνικό επίπεδο (Kyriakides, 2006b). Ιστορικά η διερεύνηση του συγκεκριμένου επιπέδου ξεκίνησε με ερευνητικές προσπάθειες εντός των χωρών. Η κάθε χώρα ξεχωριστά επιδίωξε να αξιολογήσει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πρώτα εργαλεία δομήθηκαν και δοκιμάστηκαν για την εγκυρότητά τους εντός των χωρών τους. Αυτό συνέβηκε λόγω του ότι είναι δυσκολότερο να βρεθούν κοινά εργαλεία και να εγκυροποιηθούν σε διεθνές παρά σε εθνικό επίπεδο.

Οι ελάχιστες διεθνείς συγκριτικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μέχρι σήμερα παρουσίαζαν σημαντικές αδυναμίες (Reynolds, 20006). Το World Class Schools αποτέλεσε την πρώτη διεθνή προσπάθεια διερεύνησης του επιπέδου του συστήματος. Αν και αποσκοπούσε στη μελέτη της αποτελεσματικότητας του συστήματος, με την

ολοκλήρωση του δεν είχε να δείξει τίποτα έγκυρο αναφορικά με τους διάφορους παράγοντες που επιδρούν. Η βαθύτερη αιτία αυτής της αδυναμίας του World Class Schools ήταν η ελλιπής εγκυροποίηση των εργαλείων. Μετά το World Class Schools ακολούθησε το ISTOF. Λαμβάνοντας υπόψη τα μειονεκτήματα του World Class Schools, οι ερευνητές επιδίωξαν να δομήσουν έγκυρα εργαλεία σε συνεργασία με τις άλλες χώρες. Αυτή τη φορά όμως η έρευνα διακόπηκε πριν τη χρήση των εργαλείων για συλλογή δεδομένων, λόγω της ανεπαρκούς χρηματοδότησης του προγράμματος (Teddlie et al, 2006).

Παρά το ψηλό κόστος και τις πρακτικές δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στις δύο προαναφερθείσες ερευνητικές προσπάθειες, κάποιοι ερευνητές δεν έπαψαν να πιστεύουν ότι το επίπεδο του συστήματος χρήζει περαιτέρω μελέτης μέσα από διεθνείς συγκριτικές έρευνες. Εξακολουθούν να θεωρούν σημαντικό τον εντοπισμό παραγόντων στο επίπεδο του συστήματος, κρίνοντας ότι με αυτό τον τρόπο μπορούν να βοηθηθούν αυτοί που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική στην ανάπτυξη πολιτικής. Ο Scheerens (2012) τονίζει ότι προς το παρόν δεν έχει γίνει καμία έρευνα που να εξετάζει τους παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος και για τον λόγο αυτό δεν υπάρχουν αποτελέσματα τα οποία να μπορούν να επηρεάσουν τη χάραξη πολιτικής. Το επίπεδο του συστήματος δεν διερευνήθηκε και συνεπώς δεν υφίστανται αποτελέσματα που να μπορούν να εφαρμοστούν και να επιφέρουν αλλαγές.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποτελεί μια διεθνή συγκριτική έρευνα στο επίπεδο του συστήματος. Αποσκοπεί στην εμπειρική δοκιμή και στην εγκυροποίηση των παραγόντων που προτείνονται από το Δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των Creemers and Kyriakides (2008) για το εν λόγω επίπεδο. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness» του ESF, το οποίο εφαρμόζεται τη δεδομένη χρονική περίοδο με τη

συμμετοχή οκτώ χωρών και διερευνά τους παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στα διάφορα επίπεδα.

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την έρευνα στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και στο επίπεδο του συστήματος. Το υποκεφάλαιο που ακολουθεί μας μεταφέρει μερικές δεκαετίες πίσω στο χρόνο. Με αφετηρία τη δεκαετία του 70, κάνει μια ιστορική αναδρομή στον χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εξηγώντας πώς η έρευνα έφτασε στο σημείο που βρίσκεται σήμερα, να διερευνά τους παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος. Η εννοιολογική ανάπτυξη του χώρου αυτού μέσα από το πέρασμα των χρόνων συνοδεύτηκε από την αντίστοιχη μεθοδολογική ανάπτυξη, η οποία παρουσιάζεται στο τρίτο υποκεφάλαιο. Παρά την ανάπτυξη στον τομέα της μεθοδολογίας, μέχρι πρόσφατα οι διεθνείς έρευνες επικεντρώνονταν στα μαθησιακά αποτελέσματα αποκλειστικά. Στο τέταρτο υποκεφάλαιο, επεξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους οι διεθνείς έρευνες που πραγματοποιούνταν μέχρι σήμερα δεν εξυπηρετούσαν την εξεύρεση παραγόντων αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του συστήματος. Στο επόμενο υποκεφάλαιο η αφήγηση της ιστορίας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας φτάνει στο σήμερα και στο ερευνητικό πρόγραμμα που βρίσκεται σε εξέλιξη και μελετά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας. Η στροφή αρκετών ερευνητών στις διεθνείς συγκριτικές έρευνες και συγκεκριμένα σ' αυτές που αφορούν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτεί μέσα από την παρουσίαση της σημασίας της διεξαγωγής τέτοιου είδους ερευνών. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με την περιγραφή του Δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, πάνω στο οποίο βασίζεται τόσο το πρόγραμμα «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness» όσο και η παρούσα ερευνητική εργασία.

Η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα: Ιστορική Αναδρομή

Η έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αποτελεί μια προσπάθεια που έχει ξεκινήσει εδώ και μισό περίπου αιώνα. Αρχικά ξεκίνησε ως αντίδραση στις μελέτες των Coleman (1966) και Jenks (1972), οι οποίες διεξήχθησαν στην Αμερική και αφορούσαν την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Οι δύο μελέτες, παρόλο που αφορούσαν διαφορετικά πεδία – κοινωνιολογία και ψυχολογία - παρουσίαζαν παρόμοια αποτελέσματα. Στις έρευνες αυτές διαφάνηκε ότι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο σχολείου μπορούσαν να ερμηνεύσουν ένα μικρό ποσοστό της διασποράς στην επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν ιδιαίτερα απαισιόδοξα, αφού άφηναν την αίσθηση ότι το σχολείο και η εκπαίδευση δεν μπορούσαν να περιορίσουν την ανισότητα τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Η πεσιμιστική αυτή τοποθέτηση ενισχύθηκε από την ανεπιτυχή εφαρμογή ενός αριθμού αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως το "Headstart" και το "Follow Through". Τα προγράμματα αυτά, τα οποία έλαβαν χώρα και πάλι στην Αμερική, βασιζόνταν στην ιδέα ότι η εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τις αρχικές διαφορές μεταξύ των μαθητών. Απογοητευτικά αποτελέσματα αναφέρθηκαν, επιπλέον, μετά την εφαρμογή σειράς αντισταθμιστικών προγραμμάτων σε άλλες χώρες πέραν της Αμερικής (Driessen and Mulder, 1999; Macdonald, 1991; Schon, 1971; Taggart and Sammons, 1999).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, υπήρχε γενικά έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τη δυνατότητα του σχολείου να τροποποιήσει τις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές. Οι δύο πρώτες έρευνες πραγματοποιήθηκαν λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1979 από τους Edmonds (1979) στην Αγγλία και Rutter et al. (1979) στην Αμερική. Τα αποτελέσματα των εν λόγω ερευνών έδειξαν πως τα σχολεία και η παιδεία επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, η εμφάνιση των δύο αυτών ερευνητικών προσπαθειών σε διαφορετικές χώρες έδειξε την ανάγκη για τη δημιουργία ενός επιστημονικού πεδίου που να καταπιάνεται με θέματα εκπαιδευτικής

αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, τις δημοσιεύσεις των Edmonds (1979) και Rutter et al. (1979) ακολούθησε ένας αριθμός από άλλες έρευνες στον χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε διάφορες χώρες και έτσι, σταδιακά αναπτύχθηκε ένα διεθνές ενδιαφέρον που κατέληξε στην δημιουργία του International Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI) το 1990 (Teddle and Reynolds, 2000). Με βάση τους διάφορους τύπους ερευνητικών ερωτημάτων που κατά καιρούς τέθηκαν και τη θεωρία που σταδιακά αναπτύχθηκε, η ιστορία της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις φάσεις (Creemers, Kyriakides and Sammons, 2010).

Η Πρώτη Φάση: Η Δημιουργία του Πεδίου της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Η έναρξη της δεκαετίας του 1980 βρήκε τους ερευνητές να πραγματοποιούν ερευνητικές προσπάθειες στον χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, με σκοπό να αποδείξουν ότι δεν επιδρούν όλοι οι δάσκαλοι και όλα τα σχολεία με τον ίδιο τρόπο πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, ορισμένοι δάσκαλοι και κάποια σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά από κάποια άλλα με αποτέλεσμα η επίδοση των μαθητών να διαφοροποιείται ανάλογα με το που φοιτούν και από ποιον διδάσκονται. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν ερωτήματα αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο διαφέρουν μεταξύ τους τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και τα μαθησιακά αποτελέσματα, όταν οι αρχικές επιδόσεις των μαθητών και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο είναι λιγότερο ή περισσότερο όμοια.

Η έρευνα στον χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, στοχεύοντας να αξιολογήσει την επίδραση του σχολείου πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα, αποσκοπούσε στην πραγμάτωση αξιόπιστων και δίκαιων συγκρίσεων μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών. Η διεξαγωγή τέτοιου είδους ερευνών έγινε εφικτή μέσα από τον όσο το δυνατόν πιο ακριβή υπολογισμό της διασποράς ανάμεσα στα σχολεία και μέσα από την εξεύρεση των επιδράσεων κάθε σχολικής μονάδας (Goldstein, 1997).

Ο μεγάλος αριθμός ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, έδειξε ότι τα σχολεία και οι δάσκαλοι διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών. Η άποψη αυτή ήρθε σε αντίθεση με έρευνες που είχαν προηγηθεί και είχαν δείξει ότι η επίδραση του σχολείου στα αποτελέσματα των μαθητών δεν είναι σημαντική (Scheerens and Bosker, 1997). Η πρώτη φάση και η αξιολόγηση των διαφορών μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών, αποτέλεσαν την αρχή της διερεύνησης για το τι πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία και επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών.

Η Δεύτερη Φάση: Αναζητώντας Παράγοντες που Σχετίζονται με τα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, κύριος σκοπός ήταν η αναζήτηση των παραγόντων που μπορούν να ερμηνεύσουν την ύπαρξη διαφορών στην αποτελεσματικότητα μεταξύ των σχολείων. Μετά από μια σειρά ερευνών που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, προέκυψε ένας κατάλογος από συσχετιστές, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν ως παράγοντες αποτελεσματικότητας και συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μια από τις πρώτες λίστες συσχετιστών και ίσως η πιο γνωστή είναι το μοντέλο των πέντε παραγόντων του Edmonds (1979). Σύμφωνα με τον Edmonds, οι πέντε παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι:

- Η δυνατή εκπαιδευτική ηγεσία
- Οι ψηλές προσδοκίες όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών
- Η έμφαση στις βασικές δεξιότητες
- Το ασφαλές και ιεραρχικό κλίμα
- Η συχνή αξιολόγηση της προόδου των μαθητών

Το αρχικό αυτό μοντέλο δέχτηκε κριτική τόσο για το μεθοδολογικό όσο και για το εννοιολογικό του υπόβαθρο. Σύμφωνα με τους Scheerens και Creemers (1989), κάποιιοι

από τους παράγοντες που παρουσιάζονται ως αιτίες, ενδέχεται να λειτουργήσουν ως αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι ψηλές προσδοκίες είναι πιθανόν να προκύψουν μετά από παροχή θετικής ανατροφοδότησης. Επιπλέον, αμφισβητήθηκε η ανεξαρτησία ορισμένων από τους παράγοντες. Για παράδειγμα, η συχνή αξιολόγηση ίσως θεωρηθεί πτυχή της ισχυρής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επιπρόσθετα, προέκυψαν ερωτήματα σε σχέση με την ιεραρχική τοποθέτηση των παραγόντων. Δεν διασαφηνίστηκε αν ο καθένας από τους παράγοντες αφορά στο επίπεδο του σχολείου ή της τάξης.

Το μοντέλο του Edmonds ακολούθησαν άλλα πιο ραφηναρισμένα μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά εστιάστηκαν στο να αποδώσουν αιτιακές σχέσεις. Η βασική τους ιδέα ήταν ότι τα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης συμβάλλουν στη δημιουργία διαφορών στις μαθησιακές επιδόσεις. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναπτύχθηκε το μοντέλο των Scheerens και Creemers (1989).

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, προτάθηκαν χαρακτηριστικά εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, τα οποία παρουσιάστηκαν να λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα (μαθητή, δασκάλου, σχολείου). Μέσα από τις ανασκοπήσεις που ακολούθησαν (Levine and Lezzotte 1990; Sammons et al. 1995), προέκυψε ένας σημαντικός αριθμός από σχέσεις σχετικές με τις αποτελεσματικές τάξεις και τα αποτελεσματικά σχολεία. Παρ'όλα αυτά, δεν δόθηκαν ερμηνείες για τη θετική σχέση των χαρακτηριστικών αυτών με την επίδοση των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι ερευνητικές προσπάθειες της δεύτερης φάσης, όπως και αυτές της πρώτης φάσης, υπογράμμισαν τη σημασία της περαιτέρω ανάπτυξης του θεωρητικού υπόβαθρου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Η Τρίτη Φάση: Η Ανάπτυξη των Θεωρητικών Μοντέλων

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών στις δύο προηγούμενες φάσεις, οι ερευνητές στη δεδομένη φάση επιδίωξαν να βασιστούν στη θεωρία για να ερμηνεύσουν τον λόγο για τον οποίο ορισμένα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Scheerens and Bosker, 1997). Οι προσπάθειες να

δοθούν ερμηνείες για το γεγονός ότι κάποια χαρακτηριστικά όντως επηρεάζουν οδήγησαν στην ανάπτυξη τριών διαφορετικών οπτικών. Σ' αυτή τη φάση παρατηρήθηκε η ανάπτυξη τριών διαφορετικών θεωρητικών μοντέλων. Το πρώτο βασιζόταν στην οικονομική οπτική, το δεύτερο στην κοινωνιολογική και το τρίτο στην ψυχολογική.

Το πρώτο μοντέλο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της προσπάθειας των οικονομολόγων να ερμηνεύσουν τη διασπορά στην αποτελεσματικότητα των σχολείων και των δασκάλων δίνοντας έμφαση στις πηγές που προσφέρονται στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα τα χρήματα που προσφέρονται από το κράτος κατά μαθητή. Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτά (Brown and Soaks 1986; Elberts and Stone 1988), τα μαθησιακά αποτελέσματα συσχετίζονται γραμμικά ή μη γραμμικά (Brown and Soaks 1986) με τις πηγές που επιλέγονται να δοθούν στα σχολεία και στους δασκάλους.

Το δεύτερο μοντέλο που παρουσιάστηκε κατά την διάρκεια της φάσης αυτής είχε κοινωνιολογικό χαρακτήρα και αφορούσε παράγοντες σχετικούς με το εκπαιδευτικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών (φύλο, εθνική ομάδα, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο). Οι σχετικές έρευνες έδωσαν έμφαση στην ποιότητα των σχολείων και της εκπαίδευσης. Σκοπός τους ήταν μέσω των ευρημάτων τους να βοηθήσουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, επιδίωξαν να συμβάλουν θετικά ως προς την πτυχή της ισότητας, μειώνοντας το χάσμα που υπάρχει στην επίδοση μεταξύ των προνομιούχων και των μη προνομιούχων μαθητών. Η κοινωνιολογική οπτική έφερε στο προσκήνιο το θέμα των διαδικασιών (school processes), το οποίο πηγάζει από τις οργανωσιακές θεωρίες (κλίμα, κουλτούρα και δομή). Λήφθηκε υπόψη το συγκεκριμένο και οι επιδράσεις του τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και στις σχολικές διαδικασίες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με βάση την κοινωνιολογική οπτική ασχολήθηκαν με τη δυνατότητα του σχολείου να μειώσει ή να αυξήσει τις διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές επιδόσεις των μαθητών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι καταπιάστηκαν με παράγοντες σχετικούς με το υπόβαθρο των μαθητών, όπως τα κίνητρα και η μαθησιακή ικανότητα. Εστίασαν την προσοχή τους στην επισήμανση και μελέτη των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Προκειμένου να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά αυτά, πραγματοποίησαν μετρήσεις στις μαθησιακές διαδικασίες μέσα στις τάξεις. Οι παρατηρήσεις και οι μετρήσεις εντός των τάξεων οδήγησαν στη δημιουργία ενός καταλόγου με συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών.

Ο Rosenshine (1983), ένας από τους ερευνητές που υπάγονται στην ψυχολογική οπτική, επισήμανε και συζήτησε συγκεκριμένες συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, τις οποίες ονόμασε "διδασκτικές λειτουργίες". Κατά τον Rosenshine οι διδασκτικές λειτουργίες είναι οι εξής:

- Ο έλεγχος της εργασίας που ανατέθηκε την προηγούμενη μέρα
- Η παρουσίαση του νέου περιεχομένου
- Οι αρχικές γνώσεις – πρακτική των μαθητών
- Η παροχή ανατροφοδότησης και η διόρθωση
- Η ανεξάρτητη πρακτική των μαθητών
- Οι εβδομαδιαίες και μηνιαίες αναθεωρήσεις

Ορισμένες από τις συμπεριφορές που αναφέρθηκαν στις έρευνες της φάσης αυτής εμφανίζονται διαχρονικά να συσχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, υπήρξε ενδιαφέρον για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διδασκτική και τη μαθησιακή διαδικασία.

Η περίοδος αυτή ξεκίνησε με την πεποίθηση ότι τα αποτελέσματα των μαθητών σχετίζονται με το τι συμβαίνει στο διδασκτικό επίπεδο. Σταδιακά η έρευνα στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα εστιάστηκε στις διαδικασίες (processes) που πραγματοποιούνται στο επίπεδο της διδασκαλίας στην τάξη. Οι παράγοντες στο επίπεδο της διδασκαλίας άρχισαν να θεωρούνται πλέον ως ιδιαίτερα σημαντικοί, ως πρωταρχικοί

θα λέγαμε. Σ' αυτή την αλλαγή συνέβαλαν η εισαγωγή και χρήση των πολυεπίπεδων αναλύσεων καθώς και η ενασχόληση με πιο θεωρητικά μοντέλα (Teddle and Reynolds, 2000).

Κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης, έκαναν την εμφάνιση τους στο χώρο συγκεκριμένα μοντέλα αποτελεσματικότητας, τα οποία επηρέασαν σημαντικά την μετέπειτα πορεία της έρευνας. Ένα από τα μοντέλα αυτά είναι το ολιστικό μοντέλο (comprehensive model) του Creemers (Creemers, 1994), το οποίο θεωρείται ως μια θεωρητική κατασκευή με πολύ μεγάλη επιρροή (Teddle and Reynolds, 2000). Αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη άλλων μοντέλων μεταξύ των οποίων και το δυναμικό μοντέλο, του οποίου τους παράγοντες διερευνά η παρούσα ερευνητική εργασία.

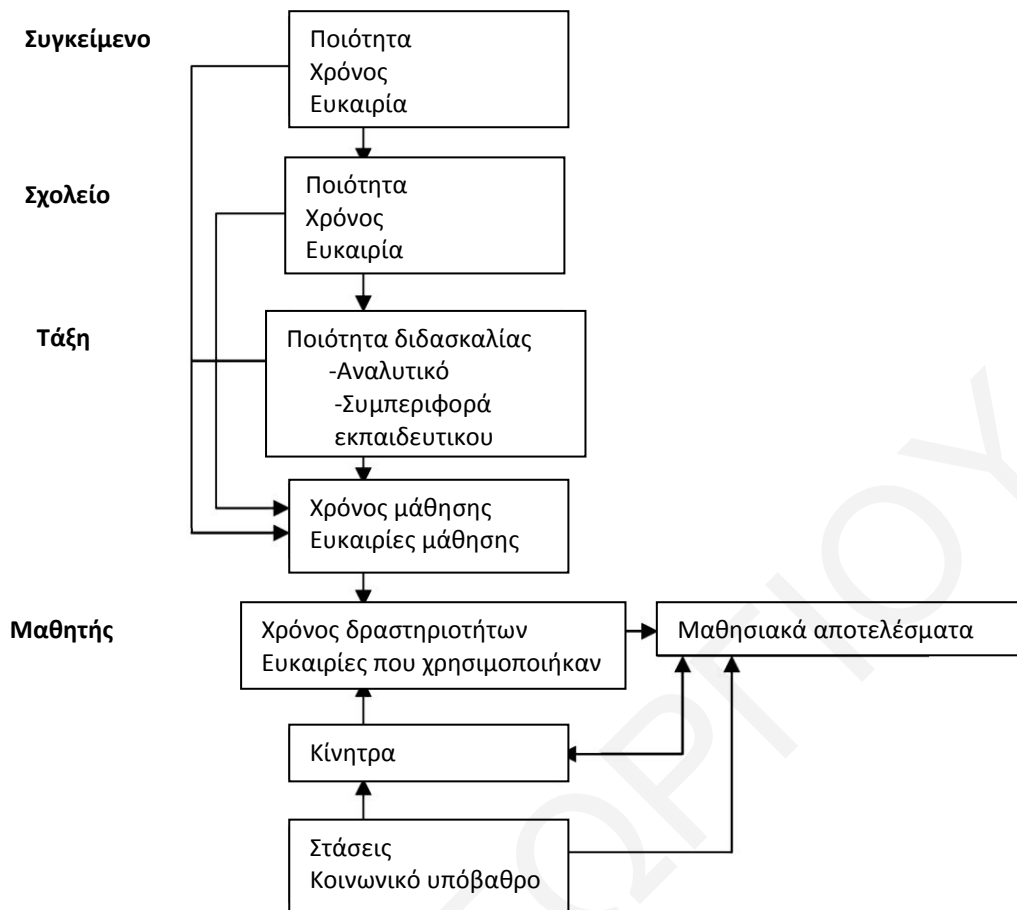
Το ολιστικό μοντέλο, όντας πολυεπίπεδο, διαχωρίζει τα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, κάνει αναφορά σε τέσσερα επίπεδα: το επίπεδο του μαθητή, της τάξης, του σχολείου και του συκκειμένου. Τα υψηλότερα επίπεδα αναμένονται να παρέχουν τις κατάλληλες συνθήκες για τη λειτουργία των κατώτερων επιπέδων. Τα μαθησιακά αποτελέσματα προκύπτουν από το συνδυασμό της επίδρασης όλων των επιπέδων.

Το μοντέλο εστιάζει στη μάθηση και τη διδασκαλία στην τάξη. Οι παράγοντες σε αυτό το επίπεδο, όπως για παράδειγμα η διδακτική συμπεριφορά, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι διαδικασίες ομαδοποίησης θεωρούνται ως ερμηνευτικές μεταβλητές. Το ίδιο και οι παράγοντες που προτείνονται στα επίπεδα του σχολείου και του συστήματος. Κατά τον Creemers (1994), το επίπεδο του σχολείου δεν επηρεάζει άμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά μπορεί να παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες για ποιοτική διδασκαλία, ενεργό διδακτικό χρόνο και αυξημένες ευκαιρίες μάθησης μέσα στην τάξη. Οι παράγοντες στα τρία επίπεδα που προαναφέρθηκαν μπορούν να ερμηνεύσουν μέρος της διασποράς στα μαθησιακά αποτελέσματα, λαμβάνοντας υπόψη χαρακτηριστικά του υπόβαθρου του μαθητή (ικανότητα, προϋπάρχουσες γνώσεις, κίνητρα, κοινωνικοοικονομική κατάσταση).

Οι παράγοντες στο μοντέλο του Creemers παρουσιάζονται να επιδρούν από κοινού πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα. Εισάγονται για πρώτη φορά οι έννοιες της συνοχής, της συνέπειας, της σταθερότητας και του ελέγχου, οι οποίες αποτελούν τις βασικές αρχές του μοντέλου. Η εισαγωγή των νέων αυτών εννοιών βασίζεται στην υπόθεση ότι τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας που είναι σύμφωνα το ένα με το άλλο και αλληλοστηρίζονται αμοιβαία, αλληλοενισχύονται και μπορούν να έχουν μια από κοινού επίδραση που ξεπερνά την επίδραση που έχει ο κάθε παράγοντας από μόνος του (Scheerens and Bosker, 1997). Όταν όλα τα μέλη της σχολικής ομάδας φροντίζουν να υπάρχει συνέπεια στα συστατικά της διδασκαλίας, στα θέματα, στις βαθμολογίες, στους στόχους τότε επιτυγχάνεται η συνοχή.

Πέραν από τα επίπεδα της τάξης και του σχολείου, το ολιστικό μοντέλο επεκτείνεται στο επίπεδο του συγκεκριμένου. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία την αναφορά του, αφού η παρούσα έρευνα καταπιάνεται με το επίπεδο του συστήματος. Όπως και για τα άλλα επίπεδα, έτσι και για το επίπεδο του συγκεκριμένου το μοντέλο λαμβάνει υπόψη τις πτυχές του χρόνου, της ποιότητας και των ευκαιριών μάθησης. Επιπλέον, η συνέπεια, η σταθερότητα, η συνοχή και ο έλεγχος αποτελούν επίσης βασικά χαρακτηριστικά, τονίζοντας τη σημασία των παραγόντων του επιπέδου μέσα στο χρόνο και των μηχανισμών διασφάλισης της αποτελεσματικότητας.

Άλλο ένα σημαντικό μοντέλο της τρίτης φάσης, το οποίο επηρέασε τη μετέπειτα πορεία της έρευνας, είναι αυτό του Scheerens (Scheerens, 1990). Το μοντέλο αυτό έχει τις ρίζες του στη βιβλιογραφία που αναφέρεται στις λειτουργίες παραγωγής και στην αποτελεσματική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον ίδιο τον Scheerens (Scheerens 2000, σελ. 55), "η επιλογή των μεταβλητών σε αυτό το μοντέλο στηρίζεται στην ανασκόπηση των ανασκοπήσεων της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα".



Διάγραμμα 1 Το Ολιστικό μοντέλο του Creemers (Creemers, 1994)

Στο μοντέλο του Scheerens, όπως και σ' αυτό του Creemers, τα υψηλότερα επίπεδα δημιουργούν τις συνθήκες για τη λειτουργία των κατωτέρων επιπέδων (Scheerens and Bosker, 1997). Το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται να έχει μια σύνθετη δομή και να περιλαμβάνει άμεσες και έμμεσες επιδράσεις, καθώς και επιδράσεις αλληλεπίδρασης. Τα χαρακτηριστικά του σχολείου έχουν άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ το επίπεδο της τάξης έχει έμμεση επίδραση. Οι αλληλεπιδράσεις τους ερμηνεύονται σαν αξίες μεταβλητών ανωτέρου επιπέδου που δρουν σε σχέση με ενδιάμεσες συνθήκες.

Οι μεταβλητές στο επίπεδο του σχολείου θεωρούνται ως συνθήκες που προκύπτουν από το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου και έχουν άμεση επίδραση στις διαδικασίες. Στο επίπεδο του συγκείμενου περιλαμβάνεται ο παράγοντας της επιλογής του σχολείου από τους γονείς. Επιπλέον, στο επίπεδο αυτό περιλαμβάνεται η επίδραση από υψηλότερα

διοικητικά επίπεδα, δηλαδή το αν τίθενται επίπεδα επιτυχίας από άλλα διοικητικά επίπεδα. Το επίπεδο του συγκείμενου περιλαμβάνει επίσης και κάποιες άλλες συμμεταβλητές, όπως το μέγεθος του σχολείου και η κατηγορία του σχολείου (αγροτικό, αστικό).

Στα επίπεδα της τάξης και του σχολείου παρουσιάζονται να υπάρχουν μηχανισμοί διαδικασιών. Οι μεταβλητές που περιλαμβάνονται στο επίπεδο του σχολείου είναι η εξής (Scheerens et al., 2003):

- Η εκπαιδευτική ηγεσία
- Η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος
- Ο βαθμός στον οποίο μια πολιτική είναι προσανατολισμένη στην επίδοση, δηλ. το αν υπάρχουν επίπεδα επίδοσης
- Ο συνεκτικός και συνεργατικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών
- Το εύρυθμο περιβάλλον, που αναφέρεται στο σχολικό κλίμα στο οποίο υπάρχει πειθαρχία και αποδεκτή μαθησιακή συμπεριφορά
- Η δυναμική αξιολόγησης

Οι μεταβλητές στο επίπεδο της τάξης περιλαμβάνουν (Scheerens, 1990):

- Τον ενεργό διδακτικό χρόνο
- Τη δομημένη διδασκαλία
- Τις ευκαιρίες μάθησης
- Τις ψηλές προσδοκίες για την πρόοδο των μαθητών
- Την αξιολόγηση και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας
- Την ενίσχυση

Το επίπεδο της τάξης σχετίζεται με μεταβλητές που αφορούν τους εισακτέους πόρους και τα αποτελέσματα. Στους εισακτέους πόρους συγκαταλέγονται η εμπειρία του εκπαιδευτικού, τα έξοδα κατά μαθητή και η στήριξη που παρέχουν οι γονείς. Το τελικό συστατικό του μοντέλου, το αποτέλεσμα, αναφέρεται σε έναν μόνο παράγοντα, την

επίδοση του μαθητή. Η επίδοση του μαθητή αξιολογείται λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη επίδοση, τη νοημοσύνη και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Scheerens, 1990).

Η Τέταρτη Φάση: Επισημαίνοντας την Πολυπλοκότητα της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Αφού κατά την τρίτη φάση η έρευνα εδραιώθηκε και ασχολήθηκε για κάποιο χρονικό διάστημα με το επίπεδο της τάξης, άρχισε να επεκτείνεται και στο επίπεδο του σχολείου. Μια σειρά από μοντέλα και θεωρίες επιδίωξαν να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν τους παράγοντες που κάνουν ένα σχολείο να λειτουργεί αποτελεσματικά. Οι διαδικασίες στο επίπεδο της τάξης βρέθηκαν να λειτουργούν ως ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην επίδραση της πολιτικής που ακολουθείται σε επίπεδο σχολείου και στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι έρευνες οι οποίες διεξήχθησαν κατά τις τρεις πρώτες φάσεις δέχτηκαν έντονη κριτική αναφορικά με το γεγονός ότι δεν κατάφεραν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην έρευνα και την πρακτική. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας γινόταν περισσότερο για σκοπούς ανάπτυξης θεωρίας, παρά για να συμβάλει στη βελτίωση της πρακτικής στις τάξεις και στα σχολεία.

Οι Creemers & Kyriakides (2008), υπογραμμίζοντας την έλλειψη διασύνδεσης ανάμεσα στην έρευνα για σκοπούς αποτελεσματικότητας και στην έρευνα για σκοπούς βελτίωσης, προσπαθούν να την ερμηνεύσουν. Αναφέρουν ότι τα δύο πεδία είναι εδραιωμένα σε διαφορετικές υποθέσεις και πεποιθήσεις και επιπλέον χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Ένας σημαντικός αριθμός από ερευνητές της τέταρτης φάσης, εντοπίζοντας τη συγκεκριμένη αδυναμία του πεδίου, καταβάλλουν προσπάθειες ώστε να συμβάλουν στη δημιουργία δεσμών ανάμεσα στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της πρακτικής της εκπαίδευσης. Επιδιώκουν να "διασταυρώσουν τον δρόμο" (Creemers και

Kyriakides, 2008), να πραγματοποιήσουν εμπειρικές έρευνες οι οποίες να βασίζονται στη θεωρία της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και να συμβάλουν στη δημιουργία μιας γνωσιολογικής βάσης, η οποία να εξυπηρετεί τις προσπάθειες για βελτίωση.

Σ' αυτή τη φάση παρατηρείται να επικρατεί μια δυναμική οπτική της εκπαίδευσης. Η έρευνα εστιάζεται στη διδασκαλία και τη μάθηση, αντιμετωπίζοντάς τις όμως πλέον ως δυναμικές διαδικασίες που προσαρμόζονται στις συνεχείς ανάγκες, ευκαιρίες και αλλαγές. Η διαδικασία της αλλαγής μελετάται με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη την πολύπλοκη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Οι ερευνητές κατευθύνονται προς την δημιουργία μοντέλων, τα οποία παρουσιάζουν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας να λειτουργούν ως δυναμικές οντότητες.

Κατά τη διάρκεια της τέταρτης φάσης, η έρευνα εστιάζεται στην πολυπλοκότητα του πεδίου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Είναι πλέον γεγονός ότι πέραν από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας στα επίπεδα της τάξης και του σχολείου, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων και των επιπέδων. Οι παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος και η ύπαρξη πολυεπίπεδων μοντέλων άρχισαν να γίνονται αντικείμενα συζητήσεων και να τίθενται υπό διερεύνηση από την τρίτη φάση. Παρ'όλα αυτά, τόσο κατά την τρίτη όσο και κατά την έναρξη της τέταρτης φάσης, δεν παρατηρούμε να γίνονται συγκρίσεις μεταξύ των χωρών. Παρά το γεγονός ότι οι ερευνητές μιλούν πλέον για διαφορές μεταξύ των χωρών σε επίπεδο συστήματος, δεν πραγματοποιούνται διεθνείς συγκριτικές έρευνες. Οι μοναδικές συγκριτικές έρευνες στο χώρο προέρχονται από την πρώτη φάση, παρατηρούν μόνο τους εισακτέους πόρους της εκπαίδευσης και δεν δίνουν έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα διερευνώνται το ένα ανεξάρτητα από το άλλο, μέσα από έρευνες σε εθνικό επίπεδο.

Την τελευταία πενταετία το πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας έχει καταστεί έτοιμο για τη διεξαγωγή τέτοιου είδους ερευνών. Είναι πλέον σε θέση να

διεξαγάγει διεθνείς συγκριτικές έρευνες, οι οποίες με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα να διερευνήσουν τους παράγοντες σε επίπεδο συστήματος. Η ετοιμότητα αυτή οφείλεται στη μεθοδολογική ωριμότητα του χώρου. Η εννοιολογική ανάπτυξη που παρατηρήθηκε στον χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσα από το πέρασμα του χρόνου συνοδεύτηκε από σημαντικά βήματα προόδου στον τομέα της μεθοδολογίας. Στη συνέχεια θα δούμε πως εξελίχτηκε μεθοδολογικά ο χώρος, ώστε να φτάσει στο σημείο ετοιμότητας που βρίσκεται σήμερα.

Η Μεθοδολογική Ανάπτυξη στην Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα τα Τελευταία Τριάντα Χρόνια

Τα τελευταία τριάντα χρόνια παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη πρόοδος στην έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, γεγονός που οφείλεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στην ανάπτυξη στον τομέα της μεθοδολογίας.

Κατά την πρώτη φάση οι ερευνητές εστίαστηκαν στη σύγκριση των χαρακτηριστικών των πολύ αποτελεσματικών και των μη αποτελεσματικών σχολείων. Η μελέτη ακραίων περιπτώσεων σχολιάστηκε αρνητικά τόσο για εννοιολογικούς όσο και για μεθοδολογικούς λόγους. Σύμφωνα με τον Goldstein (1997), οι έρευνες αυτές περιελάμβαναν ένα μεγάλο αριθμό σχολείων και μετρήσεων του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών. Αφορούσαν αποκλειστικά το επίπεδο του σχολείου και δεν ήταν μακροχρόνιες. Ακολούθησε η έρευνα των Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith (1979), η οποία ήταν μακροχρόνια, αλλά περιελάμβανε ένα μικρό αριθμό σχολείων (12 σχολεία). Η πρώτη έρευνα που θα μπορούσε να ειπωθεί ότι πληρούσε τις προδιαγραφές για να θεωρηθεί έγκυρη ήταν το Junior School Project (JSP) (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988). Η έρευνα αυτή ήταν μακροχρόνια, είχε ως δείγμα 50 σχολεία και κατά την ανάλυση της χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές πολυεπίπεδης ανάλυσης. Μετά το Junior School Project (JSP) ακολούθησαν κι άλλες έρευνες με μακροχρόνιο σχεδιασμό και μεγάλα δείγματα. Οι ερευνητές πλέον χρησιμοποιούσαν πολυεπίπεδες τεχνικές ανάλυσης,

όπως η ιεραρχική παλινδρόμηση, για να διερευνήσουν την πολυεπίπεδη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Με το πέρασμα του χρόνου οι μετρήσεις ανάμεσα στους εισαγόμενους πόρους (inputs), στα αποτελέσματα και στις διαδικασίες έγιναν ακόμα πιο πολύπλοκες, επιδιώκοντας να ελέγχουν την επίδραση μεταβλητών, όπως οι προϋπάρχουσες γνώσεις, το υπόβαθρο των μαθητών και η σύνθεση της τάξης (Sammons et al., 1997). Η πρόοδος στην ανάπτυξη των δοκιμίων που επέτρεπε τη μέτρηση υψηλού επιπέδου νοητικών αποτελεσμάτων βοήθησε σημαντικά τους ερευνητές.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης και της τρίτης φάσης, οι διάφορες ερευνητικές προσπάθειες αποσκοπούσαν στο να προσφέρουν στα άτομα που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική τα κατάλληλα ευρήματα, τα οποία θα τους βοηθούσαν να βελτιώσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία (Creemers and Reezigt 1996; Levine and Lezotte 1990; Sammons et al. 1995). Παρ' όλα αυτά, οι εν λόγω έρευνες παρουσίαζαν μεθοδολογικές αδυναμίες, όπως η έλλειψη σαφήνειας στη χρήση των κριτηρίων. Στην προσπάθεια τους να προσφέρουν δείχτες απόδοσης (performance indicators), μετρώντας τη μέση επίδοση κατά σχολείο, κατέληξαν σε ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί δεν συνοδεύονταν από πληροφορίες που να αποδεικνύουν ότι όντως είναι προϊόντα εμπειρικών ερευνών (Levine and Lezotte, 1990). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών χρησιμοποιήθηκαν για σκοπούς κατάταξης των χωρών, γεγονός που προκάλεσε προβληματισμό. Ως εκ τούτου, άρχισε να αναπτύσσεται διάλογος για το κατά πόσον είναι χρήσιμο να χρησιμοποιούνται οι μετρήσεις των αποτελεσμάτων των μαθητών για την κατάταξη και ταξινόμηση των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων (Goldstein, 1997) .

Ενώ κατά την πρώτη και τη δεύτερη φάση οι ερευνητές αναζητούσαν παράγοντες οι οποίοι να επιδρούν άμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα, κατά την τρίτη και την τέταρτη φάση αρχίζουν να ψάχνουν για παράγοντες που να επιδρούν έμμεσα. Οι Silins and Mulford (2003), για παράδειγμα, έδειξαν ότι η σχολική ηγεσία επηρεάζει έμμεσα τις

επιδόσεις των μαθητών. Αυτό συμβαίνει μέσω της επίδρασής της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην εμπλοκή των μαθητών στην οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και στην αλληλεπίδραση δασκάλων και μαθητών.

Επιπλέον, παρατηρούμε την εμφάνιση μοντέλων τα οποία αναζητούν σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες αποτελεσματικότητας που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα. Ένα τέτοιο μοντέλο αποτελεί το Δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) (Creemers and Kyriakides, 2008). Το ΔΜΕΑ αναζήτησε σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες αποτελεσματικότητας που τοποθετούνται στα επίπεδα της τάξης, του σχολείου και του συστήματος. Η αναζήτηση έμμεσων επιδράσεων ανάμεσα στους παράγοντες και η προσπάθεια για έλεγχο της εγκυρότητας των μοντέλων αυτών οδήγησε στην ανάπτυξη των SEM (Multilevel Structural Equation Modelling Approaches) (Heck and Thomas 2000).

Η στροφή προς τη δυναμική οπτική, κατά την τέταρτη φάση, είχε ως αποτέλεσμα τη περαιτέρω μεθοδολογική ανάπτυξη της EER. Οι έρευνες πλέον είναι σε θέση να επιδιώκουν τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με παλινδρομήσεις σε ένα σύνολο από ερμηνευτικές μεταβλητές. Μπορούν να χρησιμοποιούν προηγμένες μεθόδους ποσοτικής έρευνας για να διενεργήσουν μακροχρόνιες έρευνες και να εντοπίσουν αμφίδρομες σχέσεις. Για να εντοπιστούν τέτοιου είδους σχέσεις, είναι σημαντικό να συλλέγονται δεδομένα από διαφορετικά χρονικά σημεία (Marsh et al., 2006).

Η μεθοδολογική ανάπτυξη που έχει σημειωθεί αποτελεί πρόκληση για την έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η EER καλείται πλέον να κάνει κατάλληλη χρήση των μέχρι τώρα ευρημάτων και των νέων μεθόδων, ώστε να διερευνήσει την πολυεπίπεδη και δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Αξιοποιώντας το ήδη υπάρχων γνωσιολογικό πεδίο, θα είναι σε θέση να προσφέρει νέα εμπειρικά δεδομένα, πάνω στα οποία θα βασιστεί η δόμηση των θεωρητικών μοντέλων.

Παρά το γεγονός ότι έχει παρατηρηθεί αξιοσημείωτη μεθοδολογική πρόοδος, η μέχρι τώρα αξιοποίησή της για τη διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών θα μπορούσε να ειπωθεί

ότι είναι σχετικά μικρή. Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται δύο ειδών έρευνες. Διεξάγονται συγκριτικές έρευνες, οι οποίες επικεντρώνονται στα αποτελέσματα των μαθητών και επιπρόσθετα γίνονται δευτερογενείς αναλύσεις βασισμένες στα αποτελέσματα των συγκριτικών ερευνών.

Οι συγκριτικές έρευνες, όπως προαναφέρθηκε, εξετάζουν τα τελικά αποτελέσματα των μαθητών (TIMSS, PISA, PEARLS). Πρόκειται για διεθνείς έρευνες, εστιασμένες αποκλειστικά στις ικανότητες που αποκτά ο μαθητής από την εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές δεν εξετάζουν την πρόοδο των μαθητών ούτε την προσθετική αξία της διδασκαλίας και της μάθησης. Λαμβάνοντας δεδομένα για τις τελικές επιδόσεις των παιδιών και όχι για τις αρχικές τους γνώσεις, επικεντρώνονται στα τελικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, περιλαμβάνουν μεταβλητές μόνο για τα επίπεδα της τάξης και του σχολείου. Έτσι, οι συγκριτικές έρευνες μπορούν να αξιοποιηθούν σε δευτερογενείς αναλύσεις αποκλειστικά στα επίπεδα της τάξης και του σχολείου. Οι εν λόγω δευτερογενείς αναλύσεις, οι οποίες χρησιμοποιούν τα δεδομένα των διεθνών συγκριτικών ερευνών, αποτελούν το δεύτερο είδος έρευνας που διεξάγεται στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Μέσα από αυτές και τις μεταβλητές που περιλαμβάνουν για τα επίπεδα της τάξης και του σχολείου, δύναται να ελεγχθούν στα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα στα συγκεκριμένα επίπεδα.

Η απουσία μεταβλητών για το επίπεδο του συστήματος, εμποδίζει τη διεξαγωγή δευτερογενών ερευνών σε επίπεδο συστήματος. Έτσι, ενώ από την τρίτη φάση της ιστορίας της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα γίνεται λόγος για τη σημασία του συγκεκριμένου επιπέδου, δεν έχουν πραγματοποιηθεί επιτυχείς ερευνητικές προσπάθειες για την εις βάθος διερεύνηση του. Παρά το γεγονός ότι η εμφάνιση πολυεπίπεδων μοντέλων έχει καταστήσει το χώρο έτοιμο εδώ και χρόνια, μέχρι σήμερα δεν έχουν διερευνηθεί ουσιαστικά οι παράγοντες σε επίπεδο συστήματος.

Οι Διεθνείς Συγκριτικές Έρευνες και οι Δευτερογενείς Αναλύσεις τους

Όπως έχει προαναφερθεί, οι ελάχιστες διεθνείς έρευνες, οι οποίες διεξάγονται από το IEA και το OECD εστιάζονται αποκλειστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (PISA, TIMSS) και δεν επιδιώκουν τον εντοπισμό παραγόντων αποτελεσματικότητας (Kyriakides, 2006b). Επίσης, δεν βασίζονται σε συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια, τα οποία να ορίζουν με σαφήνεια τις σημαντικές μεταβλητές που έχουν ήδη ανιχνευτεί στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Bos & Kuiper, 1999). Εξετάζουν μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα, χωρίς να δίνουν έμφαση στο τι τα δημιουργεί. Επισημαίνοντας αυτή την αδυναμία των διεθνών ερευνών, ο Kyriakides (2006b) τονίζει την ανάγκη για διεθνείς έρευνες. Έρευνες οι οποίες να μπαίνουν σε μεγαλύτερο βάθος, επιδιώκοντας να βρουν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που κρύβονται πίσω από τις διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών των διαφόρων χωρών.

Οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στις επιδράσεις που έχουν η ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (SES) και το μέγεθος της τάξης στα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσα από πρόσφατες μελέτες (Van Damme et al., 2010), έχει διαφανεί ότι και οι τρεις προαναφερθείσες παράμετροι σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών. Παρ'όλα αυτά, και οι τρεις παράγοντες μαζί ερμηνεύουν σχετικά μικρό ποσοστό διασποράς στα μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται να ερμηνεύουν το 36% της διασποράς (Van Damme et al., 2010).

Ένα ποσοστό της τάξης του 70% περίπου μένει ανερμηνευτο. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι δεν γίνεται αρχική μέτρηση της ικανότητας των μαθητών (Kyriakides and Demetriou, 2010). Διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ένα σημαντικό αριθμό χωρών (e.g., Kyriakides, 2002; Reynolds & Teddlie, 2000; Townsend, Clarke & Ainscow, 1999) έχουν δείξει ότι μεταβλητές, όπως οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών ή η ευφυΐα τους, έχουν σημαντική επίδραση πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα και για το λόγο αυτό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Μια τέτοια προσέγγιση θα βοηθούσε στη μέτρηση της προόδου των μαθητών αντί των τελικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Kyriakides and Demetriou, 2010). Εντούτοις, κατά τη διεξαγωγή των διεθνών ερευνών συλλέγονται δεδομένα μια μόνο συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ο χαρακτήρας τους αυτός (cross-sectional) εμποδίζει τη διαχρονική εστίαση πάνω στην πρόοδο των μαθητών και τη χρήση προσεγγίσεων που να διερευνούν την προσθετική αξία της εκπαίδευσης. Οι μακροχρόνιες έρευνες (longitudinal studies) είναι απαραίτητες στην κατανόηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και στον εντοπισμό λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικών τάξεων, σχολείων και συστημάτων (Sammons, 2006). Οι πληροφορίες που λαμβάνονται από την αξιολόγηση της προσθετικής αξίας είναι πιο έγκυρες για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας από τη διερεύνηση αποκλειστικά των τελικών επιδόσεων, επειδή οι διαφορές στα τελικά δοκίμια που συλλέγονται από τα σχολεία αντικατοπτρίζουν εν μέρει τις προϋπάρχουσες γνώσεις που είχαν οι μαθητές (Fitz-Gibbon, 1996).

Οι διεθνείς έρευνες που διεξάγονται από το IEA και το OECD, συγκεντρώνοντας δεδομένα για τα τελικά αποτελέσματα των μαθητών και μη προτείνοντας παράγοντες αποτελεσματικότητας, καταλήγουν αποκλειστικά στο να κατατάσσουν τις χώρες βάσει των επιδόσεων των παιδιών (Van Damme et al., 2010). Οι Valverde and Shmidt (2010) επισημαίνουν ότι σκοπός της διεξαγωγής των ερευνών αυτών και συγκεκριμένα της TIMSS δεν είναι να καταλήξουν σε "νοητικούς Ολυμπιακούς αγώνες", κατατάσσοντας τις διάφορες χώρες ανάλογα με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στόχος τους πρέπει να είναι η ανάγνωση των παραγόντων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Μέσα απ' αυτή την προσέγγιση μπορούν να είναι πολύ πιο εποικοδομητικές, αφού θα δύνανται να βοηθήσουν αυτούς που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική στο σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων (Kyriakides, 2006b).

Οι εν λόγω έρευνες παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες και έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως για συγκριτικούς σκοπούς. Ωστόσο δεν παύουν να θεωρούνται σημαντικές. Οι

Valverde and Schmidt (2010), κάνοντας αναφορά στις διεθνείς έρευνες και συγκεκριμένα στην TIMSS, την χαρακτηρίζει ως την "πιο φιλόδοξη διεθνή έρευνα επιπέδων και σχολικών εγχειριδίων που έχει διεξαχθεί ποτέ". Οι θετικοί αυτοί χαρακτηρισμοί προκύπτουν από τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν.

Μέσα από τα εργαλεία των διεθνών συγκριτικών ερευνών συγκεντρώνεται τεράστιος αριθμός πληροφοριών και δημιουργούνται εκτενείς βάσεις δεδομένων. Η OECD (2002) κάνει αναφορά στα όργανα συλλογής δεδομένων της PISA και υπογραμμίζει ότι οι αναλύσεις, συνδέοντας τις πληροφορίες για το συγκείμενο με τα μαθησιακά αποτελέσματα, μπορούν να προσδιορίσουν διαφορές

- μεταξύ των χωρών, όσον αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες σε επίπεδο μαθητή (όπως το φύλο και το κοινωνικό υπόβαθρο) και στην επίδοση
- μεταξύ των χωρών, όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου και την επίδοση των μαθητών
- μεταξύ των χωρών, όσον αφορά το ποσοστό της διασποράς που υπάρχει μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών
- μεταξύ των χωρών, όσον αφορά τον βαθμό στον οποίο τα σχολεία μετριάζουν ή αυξάνουν την επίδραση των παραγόντων του επιπέδου του μαθητή στα μαθησιακά αποτελέσματα
- μεταξύ των διαφόρων συστημάτων και συγκειμένων, βάσει των διαφορών στην επίδοση των μαθητών μεταξύ των χωρών

Η συλλογή πληροφοριών μέσα από τις διεθνείς συγκριτικές έρευνες έχει ουσιαστική προσθετική αξία στη βάση πληροφοριών που έχει δημιουργηθεί από προηγούμενες έρευνες στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Kyriakides and Demetriou, 2010).

Επιπρόσθετα, μέσα από τις εν λόγω έρευνες αντλούνται δεδομένα αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, που επιτρέπουν τη διεξαγωγή δευτερογενών αναλύσεων και την εξεύρεση στοιχείων για τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα. Η

έρευνα στην διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα χρήζει ιδιαίτερης σημασίας.

Μελέτες έδειξαν ότι οι δάσκαλοι και τα σχολεία επιδρούν περισσότερο στα παιδιά με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και επιδόσεις (Scheerens & Bosker, 1997).

Παρ' όλα αυτά, η EER έχει δεχτεί αρνητική κριτική σχετικά με το ότι δεν έδωσε την πρέπουσα σημασία σε θέματα ισότητας και δικαιοσύνης (Kyriakides, 2004). Η δυνατότητα διερεύνησης των περιοχών μπορεί να ενισχυθεί με τη διαθεσιμότητα πληροφοριών για το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών. Οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες και τα δεδομένα που διαθέτουν για το SES έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν στην έρευνα για την διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα, να συνεισφέρουν στη δημιουργία δεσμών ανάμεσα στις εθνικές πολιτικές και να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες στις διάφορες ομάδες μαθητών.

Όπως προαναφέρθηκε, τα αποτελέσματα των συγκριτικών ερευνών μέχρι πρόσφατα χρησιμοποιούνταν κυρίως για την ταξινόμηση και την κατάταξη των διαφόρων χωρών. Το γεγονός ότι οι διεθνείς έρευνες διευκολύνουν τη σύγκριση μεταξύ των χωρών, μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο ως αρνητικό αλλά και ως θετικό. Οι έρευνες αυτές αποτελούν σημαντικούς δείχτες των εκπαιδευτικών επιπέδων (Harris, Keys & Fernandes, 1997). Οι χώρες που εμφανίζονται στις ψηλές θέσεις της κατάταξης προσπαθούν να παραμείνουν ανταγωνιστικές, ενώ αυτές που καταλαμβάνουν χαμηλότερες θέσεις αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει σημαντικό περιθώριο για βελτίωση στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα. Ως εκ τούτου, υπό το φως της νέας γνώσης και των πληροφοριών που απορρέουν μέσα από τις διεθνείς έρευνες, οι χώρες που καταλαμβάνουν τις χαμηλότερες θέσεις στην κατάταξη έχουν την ευκαιρία να επανεξετάσουν και να αναθεωρήσουν την πρακτική τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών, επιτρέποντας τη θέαση των στόχων και των επιπέδων των άλλων συμμετεχόντων χωρών, εισηγούνται ότι οι χώρες με χαμηλές επιδόσεις μπορούν να μάθουν πολλά από αυτές με καλύτερες επιδόσεις αναφορικά με τα επίπεδα τους.

Τα αριθμητικά δεδομένα που περιλαμβάνονται στις βάσεις δεδομένων των διεθνών ερευνών, μπορούν επιπρόσθετα να χρησιμοποιηθούν σε δευτερογενείς αναλύσεις για τη δοκιμή και την επικύρωση των θεωρητικών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, οι υποθέσεις των θεωρητικών μοντέλων μπορούν να εξεταστούν χρησιμοποιώντας πολυεπίπεδες τεχνικές μοντελοποίησης. Με τη χρήση των προαναφερθεισών ποσοτικών τεχνικών και την ανάλυση των δεδομένων που υπάρχουν στις βάσεις για τα μαθησιακά αποτελέσματα, μπορούν να ανιχνευτούν μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή, της τάξης και του σχολείου (Creemers και Kyriakides, 2008). Οι Creemers και Kyriakides (2008), πραγματοποιώντας δευτερογενή ανάλυση των δεδομένων της TIMSS, επιδίωξαν να εξετάσουν την εγκυρότητα του περιεκτικού μοντέλου (comprehensive model) του Creemers.

Οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες αποτελούν το έναυσμα για βελτίωση για τις χώρες που παρουσιάζουν προβληματικά μαθησιακά αποτελέσματα. Εντούτοις, δεν αναφέρουν τον τρόπο με τον οποίο θα βελτιωθούν. Οι πληροφορίες που πηγάζουν μέσα από τα αποτελέσματά τους δεν δύνανται να βοηθήσουν τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα να ανακαλύψουν τις αδυναμίες τους για να τις διορθώσουν και να βελτιωθούν. Λόγω του ότι οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες περιλαμβάνουν μεταβλητές στα επίπεδα της τάξης και του σχολείου, οι δευτερογενείς αναλύσεις μπορούν να εντοπίσουν γενικούς (generic) παράγοντες αποκλειστικά σε αυτά τα επίπεδα. Η έλλειψη μεταβλητών σε επίπεδο συστήματος εμποδίζει τη διεξαγωγή δευτερογενών αναλύσεων και την ανίχνευση παραγόντων στο συγκεκριμένο επίπεδο. Οι ελάχιστες μεταβλητές που μπορούν να θεωρηθούν σχετικές με το επίπεδο του συστήματος αφορούν το πόσο συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό είναι το σύστημα της χώρας.

Η δομή του συστήματος (συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό) αποτελεί ένα θέμα με το οποίο έχουν ασχοληθεί αρκετές έρευνες και τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών ποικίλουν ως προς το ποια είναι η πιο αποτελεσματική προσέγγιση (Maslowski, & van der

Werf, 2011). Οι ερευνητές που υποστηρίζουν την αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων την χαρακτηρίζουν ως έκφραση και αποτέλεσμα της δημοκρατίας, αφού ικανοποιεί την επιθυμία των ανθρώπων να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων για τα θέματα που τους αφορούν. Σύμφωνα με τους McGinn and Welsh (1999), η αποκέντρωση επιτρέπει τη γρηγορότερη ανίχνευση των προβλημάτων και την καλύτερη διαχείριση των χρημάτων που διατίθενται για τη λειτουργία των σχολείων, αφού τα σχολεία και η τοπική αυτοδιοίκηση οφείλουν να διαχειριστούν προσεκτικά τα ποσά που τους δίνονται για την κάλυψη των αναγκών τους.

Σε πολιτικό επίπεδο, η λήψη αποφάσεων τοπικά πιστεύεται ότι μειώνει τη δύναμη των συνδικαλιστικών οργανώσεων (McGinn and Welsh, 1999), που κάποιες φορές λειτουργούν αρνητικά στην προώθηση αλλαγών και καινοτομιών. Κατά τους Winkler and Gershberg (2000), η αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων συμβάλλει στη δημιουργία πιο καταρτισμένων διευθυντών, πρόθυμων να βοηθήσουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών, αφού η αποκέντρωση απαιτεί συνεργασία σε ομαδικό επίπεδο για να οδηγήσει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η πολυπλοκότητα των ανθρώπινων εμπειριών και των διαδικασιών μάθησης χρησιμοποιούνται ως ένα επιπρόσθετο επιχειρήμα από τους ερευνητές που υποστηρίζουν τα αποκεντρωτικά συστήματα, τονίζοντας ότι η λήψη αποφάσεων για τη διαχείριση των προσπαθειών, των πηγών και των διαδικασιών, δεν μπορεί να πραγματοποιείται από πρόσωπα που βρίσκονται μακριά από το σχολείο και επομένως δεν γνωρίζουν τις ανάγκες του (Nir & Ben Ami, 2005). Τέλος, υποστηρίζεται ότι η λειτουργική αποκέντρωση των σχολικών μονάδων και η ανάθεση εξουσιών στα σχολεία για την πρόσληψη και την απόλυση των εκπαιδευτικών οδηγεί σε σχολική βελτίωση (Sun et. al, 2007).

Αντίθετα, οι ερευνητές που υποστηρίζουν τα συγκεντρωτικά συστήματα υπογραμμίζουν ότι η σχολική αυτονομία θα καταστήσει δύσκολο τον έλεγχο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο συστήματος. Θεωρούν ότι τα

συγκεντρωτικά συστήματα διευκολύνουν την ύπαρξη εθνικών επιπέδων, πολιτικών, στόχων, ελέγχου και αξιολόγησης (Sun et. al, 2007). Βασικό επιχείρημά τους είναι ότι η συμμετοχή μιας μικρής ομάδας ατόμων στη λήψη αποφάσεων είναι πιο λειτουργική από τη συμμετοχή υποομάδων κατώτερων επιπέδων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Bray, 2007). Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι τα συγκεντρωτικά συστήματα προωθούν την ισότητα, αφού αποτελούν προϋπόθεση για την ίση κατανομή των πηγών και για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους (McGinn and Welsh, 1999).

Σύμφωνα με μεγάλο αριθμό ερευνών η δομή του συστήματος έχει βρεθεί να μην επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Masloski e al. 2011) και μόνο ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι κάποιες πτυχές της αυτονομίας επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών (Wobmann, 2003; Fuchs and Wobmann, 2004). Έτσι, ενώ μέσα από τις δευτερογενείς αναλύσεις και τους παράγοντες που προκύπτουν οι χώρες μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία των σχολείων τους, δεν λαμβάνουν γνώσεις για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να βελτιώσουν τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο συστήματος. Στο τέλος της μέρας οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες αδυνατούν να πουν σε μια χώρα τι μπορεί να κάνει για να γίνει πιο αποτελεσματική.

Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από τις δευτερογενείς αναλύσεις που γίνονται τα τελευταία χρόνια. Παρά το γεγονός ότι καταφέρνουν να ερμηνεύσουν ένα ποσοστό διασποράς, σημαντικό μέρος της απόκλισης παραμένει ανερμήνευτο. Για παράδειγμα σε πρόσφατη δευτερογενή ανάλυση των δεδομένων της PISA (Kyriakides and Demetriou, 2010), το ανερμήνευτο ποσοστό ανερχόταν στο 70%. Το μεγαλύτερο ποσοστό ερμηνεύεται από την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη. Πιστεύεται ότι το συγκεκριμένο ποσοστό θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερο, αν παρέχονταν περισσότερες πληροφορίες για τους παράγοντες που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα. Το επίπεδο του συστήματος παρουσιάστηκε να ερμηνεύει μικρότερο ποσοστό διασποράς εν συγκρίσει με τα επίπεδα της τάξης και του σχολείου. Σύμφωνα με τους Kyriakides and Demetriou (2010), τα

αποτελέσματα αυτά προέκυψαν λόγω της απουσίας μεταβλητών σχετικών με τις διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές που μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα της τάξης και του σχολείου.

Η προσφορά των διεθνών συγκριτικών ερευνών, για τις οποίες έγινε αναφορά προηγουμένως, είναι αδιαμφισβήτητη. Η μέχρι τώρα όμως απουσία μεταβλητών και συνεπώς δευτερογενών αναλύσεων και παραγόντων για το επίπεδο του συστήματος δημιουργούν ένα κενό στην έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Είναι σημαντικό οι διεθνείς έρευνες οι οποίες διεξάγονται από το IEA και το OECD να προχωρήσουν ένα βήμα μπροστά και να συγκεντρώσουν δεδομένα για το υψηλότερο επίπεδο της εκπαίδευσης, ούτως ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν μεταβλητές για τον εντοπισμό παραγόντων αποτελεσματικότητας.

Διεθνείς Συγκριτικές Έρευνες Προσανατολισμένες στους Παράγοντες Αποτελεσματικότητας

Λόγω της παρουσίας δεδομένων και μεταβλητών για τα κατώτερα επίπεδα της εκπαίδευσης, μέχρι τώρα έχει διεξαχθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών σχετικών με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας στα επίπεδα της τάξης και του σχολείου. Κάποιες από αυτές έχουν καταπιαστεί με τις διαδικασίες που συμβαίνουν μέσα στις τάξεις, χωρίς να τις συνδέουν με τους παράγοντες που λειτουργούν στο επίπεδο του σχολείου.

Ορισμένες άλλες μελέτες αποτελεσματικότητας έχουν διερευνήσει φαινόμενα που παρατηρούνται μέσα στο σχολείο, δίνοντας ελάχιστη έμφαση στη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη (Teddlie, 1994). Μετά το 2000 πραγματοποιήθηκαν ερευνητικές προσπάθειες, με σκοπό την διερεύνηση του επιπέδου της τάξης σε συνδυασμό με το τι συμβαίνει στο ευρύτερο σχολείο (π.χ. Creemers and Kyriakides, 2008). Άρχισε πλέον να γίνεται παραδεκτό ότι μιλώντας για εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα δεν αναφερόμαστε ξεχωριστά στο τι συμβαίνει μέσα στην τάξη και τι μέσα στο σχολικό χώρο.

Τα διάφορα επίπεδα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και είναι σημαντικό να μελετούνται σε συνδυασμό (Reynolds et al., 2002).

Επιπρόσθετα, άρχισε να καλλιεργείται η ιδέα της διερεύνησης των επιπέδων της διδασκαλίας στην τάξη και του σχολείου, στο πλαίσιο της λειτουργίας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα ποσοστά ανεμμένητης διασποράς των δευτερογενών αναλύσεων των τελευταίων χρόνων ήρθαν να ενισχύσουν την πεποίθηση ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται και από κάτι άλλο, πέραν της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και της πολιτικής που δομεί και εφαρμόζει η κάθε σχολική μονάδα. Άρχισε να ενδυναμώνεται η υπόθεση ότι οι διάφορες χώρες και τα εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα και αποδίδουν διαφορετικά, γιατί ακριβώς λειτουργούν διαφορετικοί μηχανισμοί στο εσωτερικό τους. Στα κατώτερα επίπεδα του κάθε συστήματος, εφαρμόζονται διαφορετικές πολιτικές και παρατηρείται μια ποικιλία από διαδικασίες που κάνουν το κάθε σύστημα λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικό εν συγκρίσει με τα άλλα (Creemers and Kyriakides, 2008).

Λόγω των ερευνητικών κενών, των ερωτημάτων και των υποθέσεων που έχουν προκύψει, η έρευνα στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα τα τελευταία χρόνια έχει κάνει στροφή προς τη μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος στην ολότητα του. Για τον σκοπό αυτό, μέχρι σήμερα έχει πραγματοποιηθεί ένας πολύ μικρός αριθμός διεθνών συγκριτικών ερευνών προσανατολισμένων στη διερεύνηση του επιπέδου του συστήματος. Παραμένει όμως ακόμα μια σχετικά αδιερεύνητη περιοχή. Οι λιγοστές ερευνητικές προσπάθειες που διενεργήθηκαν παρουσίαζαν σημαντικές εννοιολογικές και μεθοδολογικές αδυναμίες, που τις εμπόδισαν να ολοκληρωθούν και να φτάσουν σε ουσιαστικά ευρήματα.

Η μοναδική ίσως αξιοσημείωτη διεθνής συγκριτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια είναι το ISERP (International School Effectiveness Research Project). Το ISERP ήταν μια μακροχρόνια έρευνα που περιελάμβανε 9 χώρες (USA-Καναδά,

Αυστραλία, Ολλανδία, Ταιβάν, Νορβηγία, Αγγλία, Ιρλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Χονγκ Κονγκ) από τρεις διαφορετικές ηπείρους. Σε κάθε χώρα επιλέγησαν 6-12 σχολεία διαφορετικής αποτελεσματικότητας και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Η έρευνα αφορούσε παιδιά ηλικίας επτά ετών.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα συμπλήρωσαν δοκίμια στο μάθημα των μαθηματικών, με σκοπό να διαφανούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους, τα τελικά τους αποτελέσματα και η πρόοδος που σημείωσαν. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις της διδασκαλίας με τη χρήση ειδικού οργάνου (Virgilio Teacher Behaviour Inventory, VTBI). Το όργανο αυτό ήταν σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιολογεί την ποιότητα και την καταλληλότητα της διδασκαλίας, τη χρήση των κινήτρων από τον δάσκαλο και την ικανότητα του δασκάλου να χρησιμοποιεί ορθά τον χρόνο. Ο ερευνητικός σχεδιασμός βασιζόταν στη χρήση μικτών μεθόδων, τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών. Έγινε προσπάθεια, ώστε τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων να συσχετιστούν με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Κύριος σκοπός του ISERP ήταν η εξεύρεση των παραγόντων που μπορεί να συσχετίζονται με τα αποτελέσματα των παιδιών. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η διάκριση των παραγόντων αυτών σε γενικούς (generic) και σε παράγοντες που παρουσιάζονται σε συγκεκριμένο συγκείμενο (context specific). Έγινε προσπάθεια ούτως ώστε να γίνουν κατανοητές οι επιδράσεις που έχουν οι κοινωνικές διαφορές πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία γίνονται αποτελεσματικά. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε το κατά πόσον τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων διαφέρουν εντός και μεταξύ των χωρών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών (Reynolds, 2006).

Κατά τη μεθοδολογία του ISERP πάρθηκαν ορισμένες αποφάσεις, οι οποίες θεωρούνται πλέον ως αξιώματα στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, όπως:

- η εστίαση στα αποτελέσματα της δημοτικής εκπαίδευσης, λόγω του ότι είναι ευκολότερο να διακριθούν οι επιδράσεις του σχολείου στα χαμηλότερα επίπεδα

- η διερεύνηση μεταβλητών του συγκείμενου
- η εστίαση στα μαθηματικά
- η συλλογή δεδομένων από πολλαπλά επίπεδα και να χρησιμοποιηθούν μαθηματικά μοντέλα κατά την ανάλυση τους
- η συμπερίληψη κοινωνικών αποτελεσμάτων
- η συμπερίληψη στο δείγμα σχολείων διαφόρων επιπέδων, με σκοπό να μεγιστοποιηθούν οι αντιθέσεις του δείγματος

Η διεξαγωγή του ISERP έδωσε πολλά μεθοδολογικά μαθήματα στους ερευνητές του πεδίου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Καταρχάς, διαφάνηκαν τα πλεονεκτήματα της διεξαγωγής διαχρονικών ερευνών (longitudinal studies) . Τέτοιου είδους έρευνες επιτρέπουν τη δυναμική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό συγκείμενο στο πέρασμα του χρόνου. Επιπρόσθετα, επιτρέπουν τον έλεγχο της επίδρασης διαφόρων κοινωνικοοικονομικών παραγόντων πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσα από το ISERP φάνηκε η σημασία της λήψης δεδομένων μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας, της χρήσης μικτών μεθόδων στις συγκριτικές έρευνες και της χρήσης των μετρήσεων των κοινωνικών αποτελεσμάτων. Αποδείχτηκε ότι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που μελετούνται στις συγκριτικές έρευνες πρέπει να αντικατοπτρίζουν την πρακτική πολλών χωρών, αλλά για να γίνει αυτό εφικτό πρέπει τα κράτη να συμβάλουν στην υπάρχουσα έρευνα. Το σημαντικότερο όμως αποτέλεσμα του ISERP ήταν η συνειδητοποίηση της απουσίας διεθνών συγκριτικών ερευνών και κοινά αποδεκτών αντιθέσεων αποτελεσματικότητας μεταξύ των χωρών. Όταν το ISERP ολοκληρώθηκε, η ερευνητική ομάδα γνώριζε πολύ περισσότερα πράγματα για τις δυσκολίες και τις αδυναμίες που παρουσιάζονται όταν γίνεται μια προσπάθεια διεξαγωγής μιας διεθνούς, μακροχρόνιας έρευνας στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Εντούτοις, το ISERP παρουσίαζε ουσιαστικές αδυναμίες. Το VTBI, το οποίο ήταν το κυριότερο εργαλείο του και με το οποίο έγιναν οι παρατηρήσεις της διδασκαλίας,

αποδείχτηκε ακατάλληλο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων για έρευνες που διεξάγονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ήταν ένα όργανο που είχε χρησιμοποιηθεί ξανά αλλά είχε δομηθεί για χρήση στην Αμερική. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αποδείχθηκαν προβληματικά κατά την ανάλυση. Αν και η έρευνα περιελάμβανε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα, χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσα από μελέτες περίπτωσης (σχολείων). Για τον λόγο αυτό, δεν ήταν δυνατόν να διαφανεί στατιστικά ότι κάποιος από τους παράγοντες επηρεάζει σε επίπεδο εκπαιδευτικού, σχολείου ή συστήματος.

Το ISERP, πέραν της ακαταλληλότητας του οργάνου που χρησιμοποιούσε, παρουσίαζε κι άλλες αδυναμίες. Η έρευνα δεν εξέταζε τους παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο συστήματος, αφού καταπιανόταν αποκλειστικά με τα επίπεδα της τάξης και του σχολείου. Οι προαναφερθείσες αδυναμίες του ISERP άφησαν πολλά αναπάντητα ερωτήματα και ερευνητικά κενά.

Το γεγονός αυτό οδήγησε στην ανάγκη να αναπτυχθεί και να εγκυροποιηθεί ένα εργαλείο, το οποίο θα μπορούσε να μετρήσει την ποιότητα διδασκαλίας έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο μοντέλα που αναπτύχθηκαν σε διαφορετικές χώρες. Έτσι αναπτύχθηκε το ISTOF. Το ISTOF περιελάμβανε 25 χώρες, σχεδόν από όλες τις γεωγραφικές περιοχές του κόσμου, κάποιες από τις οποίες ήταν νέα μέλη στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Βασικός στόχος του ISTOF (Teddlie et al., 2006) ήταν να δημιουργήσει ένα εργαλείο το οποίο να καλύπτει τους παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Επιδίωκε, συγκεκριμένα, να εντοπίσει χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας τα οποία να είναι σημαντικά για όλες τις χώρες, ούτως ώστε το νέο εργαλείο να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις διεθνείς έρευνες. Επιπλέον επιδίωκε να συμβάλει στην ανάπτυξη της βιβλιογραφίας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, να

παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και να ανοίξει το δρόμο για μελλοντικές έρευνες στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Το πρόγραμμα λειτούργησε με τη χρήση επιτροπών. 15 ερευνητές από 10 χώρες συναντήθηκαν κατά τη διάρκεια του AERA τον Απρίλιο του 2014 στο Σαν Ντιέγκο και δημιούργησαν τις πέντε επιτροπές του ISTOF. Η κεντρική επιτροπή ήταν υπεύθυνη για το συντονισμό της επικοινωνίας μεταξύ των χωρών, η επιτροπή αναλύσεων διαχειριζόταν θέματα σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων του προγράμματος, η οικονομική επιτροπή ήταν υπεύθυνη για την εξασφάλιση και τη διαχείριση των χρημάτων, η επιτροπή επικοινωνίας διασφάλιζε ότι η επικοινωνία μεταξύ των χωρών βασιζόταν στις καλύτερες μεθόδους, η επιτροπή δημοσιεύσεων συντόνιζε τις παρουσιάσεις και τις δημοσιεύσεις του προγράμματος και η επαγωγική επιτροπή χρησιμοποιούσε τη θεωρία, το εννοιολογικό πλαίσιο και τα υπάρχοντα εργαλεία για την ανάπτυξη του πρωτοκόλλου του ISTOF. Πέραν από τις επιτροπές, υπήρχαν συντονιστές και ερευνητικές ομάδες σε κάθε χώρα.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε και προσαρμόστηκε στα δεδομένα της έρευνας η τεχνική Delphi. Σε πρώτη φάση η ερευνητική ομάδα της κάθε χώρας ζήτησε τη γνώμη ειδικών αναφορικά με το τι αποτελεί την "αποτελεσματική διδασκαλία". Οι 17 από τις χώρες, αφού ζήτησαν τη γνώμη ειδικών από τις χώρες τους, έστειλαν στην επιτροπή ανάλυσης από ένα κατάλογο με παράγοντες συνοδευόμενο με ορισμούς για τους παράγοντες. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 103 παράγοντες. Μετά από ανάλυση περιεχομένου, παρέμειναν 11 παράγοντες. Σε δεύτερη φάση ζητήθηκε από τις ερευνητικές ομάδες των χωρών να βαθμολογήσουν τη σημασία του καθενός από τους 11 παράγοντες βάσει μιας κλίμακας από 1-5. Λήφθηκαν απαντήσεις από 17 χώρες.

Ακολούθησε ανάλυση γενικευσιμότητας με σκοπό να καθορίσει πόσοι από τους παράγοντες θα παρέμεναν στην έρευνα. Οι 11 παράγοντες βρέθηκαν να είναι γενικεύσιμοι. Σε τρίτη φάση ζητήθηκε από τις ερευνητικές ομάδες των χωρών να αποστείλουν μέχρι πέντε δείκτες για τον κάθε ένα από τους 11 παράγοντες. Οι 16 χώρες που ανταποκρίθηκαν

απέστειλαν συνολικά περίπου 750 δείκτες για όλους τους παράγοντες. Με τη χρήση του λογισμικού ATLAS η επιτροπή ανάλυσης κατέληξε σε 43 δείκτες. Κάθε παράγοντας αποτελείται από 3-5 δείκτες. Στη συνέχεια οι ερευνητικές ομάδες των χωρών κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον καθένα από τους 43 δείκτες βάση μιας κλίμακας 1-5. Τέλος οι ομάδες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το κάθε στοιχείο καθώς και το συνολικό εργαλείο παρακολούθησης και να κάνουν εισηγήσεις για τροποποιήσεις.

Κατά τη διάρκεια του ISTOF I αναπτύχθηκαν τα ακόλουθα: α) πληροφορίες για την εκπαίδευση των παρατηρητών που θα χρησιμοποιούσαν το εργαλείο, β) οδηγίες για τη συμπλήρωση του εργαλείου, γ) έντυπο με γενικές πληροφορίες αναφορικά με την κάθε παρακολούθηση.

Με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης του ISTOF ουσιαστικά αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε το εργαλείο του προγράμματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από την διεθνή προσπάθεια ανάπτυξης του εργαλείου διαφάνηκε ότι υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών από τις διάφορες χώρες, σχετικά με το τι αποτελεί τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο του ISTOF αποτελεί το γεγονός ότι δεν βρέθηκε να υπάρχει επίδραση στο επίπεδο της χώρας (Teddlie et al., 2000).

Τα αρχικά πλάνα που υπήρχαν όταν ξεκίνησε η διεξαγωγή του ISTOF, προέβλεπαν τη συνέχιση του προγράμματος και τη μετάβασή του σε δεύτερη φάση. Συγκεκριμένα, στη δεύτερη φάση αναμενόταν η πιλοτική χρήση του εργαλείου που δομήθηκε κατά την προηγούμενη φάση, η επιμόρφωση των ομάδων για κατάλληλη χρήση των εργαλείων και η ανάπτυξη οδηγιών για την παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν στις παρακολουθήσεις διδασκαλιών. Παρ' όλα αυτά, εξαιτίας ορισμένων αδυναμιών, το πρόγραμμα δεν συνεχίστηκε. Τα εργαλεία αποδείχτηκαν να μην έχουν προετοιμαστεί επαρκώς. Επιπρόσθετα, η ανεπαρκής χρηματοδότηση οδήγησε στην διακοπή του. Λόγω της μη συνέχισης του προγράμματος, τα εργαλεία που δημιουργήθηκαν κατά την πρώτη φάση έμειναν ουσιαστικά αναξιοποίητα.

Μέχρι το παρόν στάδιο και όπως διαφάνηκε από την περιγραφή των ερευνητικών προσπαθειών που προηγήθηκαν, δεν έχουν πραγματοποιηθεί ουσιαστικές και επιτυχείς προσπάθειες διεθνούς συγκριτικής έρευνας. Καμιά από τις προαναφερθείσες ερευνητικές προσπάθειες δεν ήταν διεθνής διαχρονική έρευνα ούτε χρησιμοποίησε τα δεδομένα για να εντοπίσει παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του μαθητή, του σχολείου ή του συστήματος.

Η Σημασία του Επιπέδου του Συστήματος

Παρά τις ανεπιτυχείς ερευνητικές προσπάθειες που προαναφέρθηκαν, μια ομάδα ερευνητών συνέχισε να πιστεύει στη σημασία της εξεύρεσης των παραγόντων αποτελεσματικότητας στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης και κυρίως στο επίπεδο του συστήματος.

Καταρχάς η σημασία του επιπέδου του συστήματος γίνεται αντιληπτή μέσα από τις προσπάθειες των πολιτικών να αλλάξουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μετά τη δημοσιοποίηση διεθνών αποτελεσμάτων. Κάθε φορά που οι διεθνείς έρευνες ανακοινώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών των χωρών και κατατάσσουν τις χώρες σύμφωνα με αυτά, οι εκάστοτε κυβερνήσεις, με μια σειρά από μεταρρυθμιστικές ενέργειες, προσπαθούν να βελτιώσουν τα αποτελέσματα των μαθητών τους. Μη γνωρίζοντας όμως τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα, καταλήγουν να εφαρμόζουν πολιτικές που δεν επιδρούν ή επιδρούν αρνητικά στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο Reynolds (2006), δίνοντας έμφαση στο επίπεδο του συστήματος, υποστηρίζει ότι αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα για τις κοινωνίες το να έχουν “αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα”, παρά να έχουν “αποτελεσματικούς ανθρώπους” να δουλεύουν στα σχολεία. Εξηγεί ότι, αφήνοντας τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τις δικές τους μεθόδους και πρακτικές, μπορεί να παρατηρηθεί ποικιλία στην ποιότητα. Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά μιας

ομάδας ατόμων, που διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τα σχολεία. Το μέγεθος της ομάδας αυτής αφήνεται στην τύχη και κάποιες φορές ενδέχεται να είναι μικρό. Ένα τέτοιου είδους σύστημα αποτελείται από άτομα που παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές σχετικά με την επάρκεια, τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους. Άτομα διαφορετικού επιπέδου επάρκειας και ικανότητας μεγιστοποιούν την ποικιλία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Από την άλλη, τα αποτελεσματικά συστήματα, μέσα από κατάλληλες πολιτικές και μεθόδους, εξοπλίζουν μεγαλύτερο ποσοστό επαγγελματιών με τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για τη λειτουργία αποτελεσματικών σχολείων, ελαχιστοποιούν τη διασπορά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αυξάνουν την ομοιομορφία της εκπαίδευσης, η οποία απειλείται από τις συνεχείς εναλλαγές του προσωπικού.

Οι Hofman, Hofman & Grey (2010), έχοντας την ίδια πεποίθηση για τη σημασία του επιπέδου του εκπαιδευτικού συστήματος, υποστηρίζουν ότι βελτιώνοντας την εθνική εκπαιδευτική πολιτική είναι πιθανόν να αυξηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι οργανισμοί, ανάμεσα στους οποίους και τα σχολεία, αποτελούνται από νοητικές, κανονιστικές και ρυθμιστικές δομές, καθώς και από δραστηριότητες που παρέχουν σταθερότητα και νόημα στη συμπεριφορά και τη δράση των ατόμων που τους αποτελούν (Scott, 1995). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δυνατότητα να καθορίσει την επάρκεια των οργανισμών που το αποτελούν (σχολεία, σύστημα επιθεώρησης) (Hofman, Hofman & Grey, 2010).

Στις μέρες μας, τα προσόντα και οι ικανότητες που απαιτούνται για να είναι κανείς αποτελεσματικός εκπαιδευτικός συνεχώς αυξάνονται σε ποσότητα, ποιότητα και πολυπλοκότητα. Ως εκ τούτου, ο ρόλος του συστήματος φαίνεται να γίνεται ολοένα και πιο καθοριστικός. Η απαιτητική φύση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, μειώνει τις πιθανότητες να βρεθούν άτομα τα οποία να κατέχουν από μόνα τους όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες. Ένα σύστημα αντί να βασίζεται στην τύχη αναμένοντας να

βρεθούν τέτοιες μονάδες, ενδέχεται να μπορεί να τις δημιουργήσει χρησιμοποιώντας τη σωστή και κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική.

Η φύση των εκπαιδευτικών συστημάτων ερμηνεύει την ποικιλία στην εκπαιδευτική και σχολική αποτελεσματικότητα (Lee, 2006). Κατά τον Skilbert (2000), ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξάρτητα από το αν είναι συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό, μπορεί να δημιουργήσει ισχυρά σχολεία και τάξεις. Ο βαθμός στον οποίο ένα σύστημα είναι συγκεντρωτικό δεν επιδρά σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένα σχολείο ούτε στα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνει. Αυτό που κάνει τη διαφορά είναι η συνοχή και η δύναμη που έχει το σύστημα. Η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος να δημιουργεί αποτελεσματικά σχολεία και τάξεις έγκειται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η διδακτική διαδικασία. Εάν για παράδειγμα, θεωρείται ως μια κατάσταση για την οποία την ευθύνη φέρει αποκλειστικά ο δάσκαλος μέσα στην τάξη, τότε δεν αναμένεται η βοήθεια του ευρύτερου συγκειμένου στη βελτίωση των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Εάν όμως η διδασκαλία στην τάξη θεωρείται ως μια διαδικασία η οποία διενεργείται μεν από τον εκπαιδευτικό αλλά μπορεί να βελτιωθεί με τις επιδράσεις του σχολείου, του περιβάλλοντος μάθησης, του ευρύτερου συγκειμένου και της συλλογικής πολιτικής που ακολουθείται, τότε η εκπαιδευτική διαδικασία και το σύστημα χαρακτηρίζονται από συνοχή (Reynolds, 2006).

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο που έχει προαναφερθεί, επιχειρήθηκε η διεξαγωγή δευτερογενών αναλύσεων στο επίπεδο του συστήματος. Οι Kygiakides and Charalambous (2005), χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της TIMSS 1999, διερεύνησαν την επίδραση των τριών επιπέδων (τάξης, σχολείου και συστήματος) στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν μεταβλητές που πιθανόν να σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, άντλησαν μεταβλητές από το περιεκτικό μοντέλο του Creemers. Παρόμοιες μεταβλητές αντλήθηκαν και από τα δεδομένα της TIMSS 1999 και κατηγοριοποιήθηκαν σε παράγοντες συγκειμένου, χρόνου, ευκαιριών και

ποιότητας. Στη συνέχεια, οι μεταβλητές αυτές οργανώθηκαν στα τρία επίπεδα (τάξης, σχολείου και συστήματος). Μέσα από τη σχετική έρευνα, φάνηκε ότι το επίπεδο του συστήματος επιδρά περισσότερο στα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με το επίπεδο του εκπαιδευτικού, ερμηνεύοντας πέραν του 40% της διασποράς. Συγκεκριμένα, το επίπεδο του συστήματος παρουσιάστηκε να ερμηνεύει το 44,1% της διασποράς, το επίπεδο του σχολείου το 24,7% και το επίπεδο της τάξης το 31,2%.

Σε έρευνα των Kyriakides and Demetriou (2010), κατά την οποία πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων της PISA 2005, το επίπεδο του συστήματος εμφανίστηκε να ερμηνεύει μόνο το 23,3% της διασποράς, το επίπεδο του σχολείου το 28,2% και το επίπεδο του μαθητή το 48,5%.

Παρ' όλα αυτά, και οι δύο έρευνες αποτελούν δευτερογενείς αναλύσεις και τα δεδομένα τους δεν είναι διαχρονικά. Σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί με τα συμπεράσματα που απορρέουν, επειδή δεν υπάρχουν αρχικές μετρήσεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ερμηνεία της τελικής επίδοσης. Εξετάζοντας μόνο την τελική επίδοση, ουσιαστικά εστιάζουμε σε ένα αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να οφείλεται στους μαθητές αποκλειστικά, ενώ εξετάζοντας τη διαφορά ανάμεσα στην αρχική και την τελική επίδοση, μπορούμε να διακρίνουμε την επίδραση του συστήματος πάνω στη μάθηση των παιδιών.

Μια επιπλέον ποιοτική ερευνητική προσπάθεια που επιχείρησε να εξετάσει τους παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος ήταν αυτή των McKinsey et al. (2011).

Συγκεκριμένα, μέσα από τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με ανθρώπους γνώστες των εκπαιδευτικών συστημάτων από 20 χώρες και την ανάλυση 575 παρεμβάσεων, η εν λόγω έρευνα ανίχνευσε τα επίπεδα μέσα από τα οποία περνά ένα εκπαιδευτικό σύστημα, για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του. Η έρευνα έκανε αρκετές εύστοχες επισημάνσεις. Για παράδειγμα, επισήμανε ότι, παρά τη σημασία του επιπέδου του συστήματος, η έρευνα που έχει διενεργηθεί σε σχέση με τις διαδικασίες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά

του είναι ανεπαρκής. Επιπλέον, υπογράμμισε την επίδραση του συγκεκριμένου στη λειτουργία των παραγόντων αποτελεσματικότητας και την ύπαρξη σταδίων που ακολουθούνται για τη βελτίωση του συστήματος. Υποστήριξε επίσης ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να βελτιωθεί, ανεξάρτητα από την αρχική κατάσταση της αποτελεσματικότητάς του. Τέλος, ανάμεσα στους παράγοντες αποτελεσματικότητας που εισηγήθηκε είναι και η διαχείριση του διδακτικού χρόνου, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά εγχειρίδια, η αξιολόγηση των σχολείων, η εκπαίδευση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και οι σχολικές εκδρομές και επισκέψεις. Παρ'όλα αυτά, ο κατάλογος παραγόντων που πρότεινε παρουσιάζεται ιδιαίτερα εκτενής χωρίς να εξηγεί πώς ο κάθε παράγοντας συνδέεται με τη μάθηση.

Η αναφορά στις πρόσφατες έρευνες που διεξήχθησαν και ασχολήθηκαν με το επίπεδο του συστήματος, αφήνει να διαφανεί ότι οι ερευνητικές αυτές προσπάθειες παρουσιάζουν αδυναμίες. Επιπλέον, οι πλείστες μέχρι στιγμής έρευνες σε επίπεδο συστήματος εξυπηρετούν ποικίλους στόχους και δεν διερευνούν πιθανούς παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του συστήματος. Ό,τι γνωρίζουμε για το επίπεδο του συστήματος πηγάζει από έρευνες που έγιναν με μια μόνο μέτρηση (cross-sectional) και επικεντρώνονται αποκλειστικά στα τελικά αποτελέσματα και όχι στην προσθετική αξία της μαθησιακής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό δεν μας επιτρέπει να ξέρουμε εάν οι επιδράσεις των παραγόντων στις επιδόσεις των μαθητών είναι άμεσες ή έμμεσες. Για τους λόγους αυτούς, σύμφωνα με τους Kyriakides and Demetriou (2010), οι ερευνητές στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας οφείλουν να διενεργήσουν διεθνείς συγκριτικές έρευνες, ώστε να ανιχνεύσουν τρόπους ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσω του επιπέδου του συστήματος.

Το Πρόγραμμα «Establishing a Knowledge-base for Quality in Education: Testing a Dynamic Theory of Educational Effectiveness»

Μια ομάδα ερευνητών από κάποιες χώρες της Ευρώπης (Κύπρος, Ολλανδία, Ιρλανδία, Γερμανία, Βέλγιο, Φλαμανδία, Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο), λαμβάνοντας υπόψη τις αδυναμίες των ερευνών που έχουν προηγηθεί καθώς και τη σημασία του επιπέδου όπως φαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα κάποιων δευτερογενών αναλύσεων, έθεσε σε εφαρμογή το ερευνητικό πρόγραμμα «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness». Το πρόγραμμα αυτό διεξάγεται και λαμβάνει χρηματοδότηση στα πλαίσια του προγράμματος ESF.

Το πρόγραμμα «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness» τέθηκε σε εφαρμογή, επιδιώκοντας να απαντήσει πολλά από τα ερωτήματα που εγείρονται στον χώρο της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Στόχος του ήταν να αναπτύξει ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει απαντήσεις στις συζητήσεις που γίνονται για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Panayiotou et al. 2014).

Συγκεκριμένα, με την έναρξή του το πρόγραμμα στόχευε να εντοπίσει τους αποτελεσματικούς παράγοντες σε επίπεδο διδασκαλίας στην τάξη, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο συστήματος. Παράλληλα επιδίωκε να εξετάσει αν οι παράγοντες σε επίπεδο μαθητή, εκπαιδευτικού και σχολείου εξηγούν τις διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών και ακολούθως να ενημερώσει τους εθνικούς και ευρωπαϊκούς φορείς χάραξης πολιτικής για τις πρακτικές που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας και να κάνει εισηγήσεις σχετικά με το πώς κάθε χώρα θα μπορούσε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά της.

Μέχρι τώρα, σε κάθε μια από τις συμμετέχουσες χώρες έχει επιλεγεί ένα δείγμα που αποτελείται το λιγότερο από πενήντα σχολεία. Στους μαθητές της τετάρτης τάξης των σχολείων αυτών χορηγήθηκαν δοκίμια στα μαθηματικά και στην επιστήμη, στην αρχή και

στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Αναφορικά με τους παράγοντες στα επίπεδα της τάξης και του σχολείου, χρησιμοποιήθηκαν δοκίμια, τα οποία είχαν δομηθεί και δοκιμαστεί αρχικά στην Κύπρο, για τον έλεγχο της εγκυρότητας του Δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Kyriakides & Creemers, 2008). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι παράγοντες στα συγκεκριμένα επίπεδα μπορούν να μετρηθούν στις διάφορες χώρες, σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα και επηρεάζουν τη εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Panayiotou et al. 2014).

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, θα αξιοποιηθούν δεδομένα του προγράμματος «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness» που συγκεντρώθηκαν στο επίπεδο του συστήματος, για να εξεταστούν οι παράγοντες αποτελεσματικότητας στο εν λόγω επίπεδο.

Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

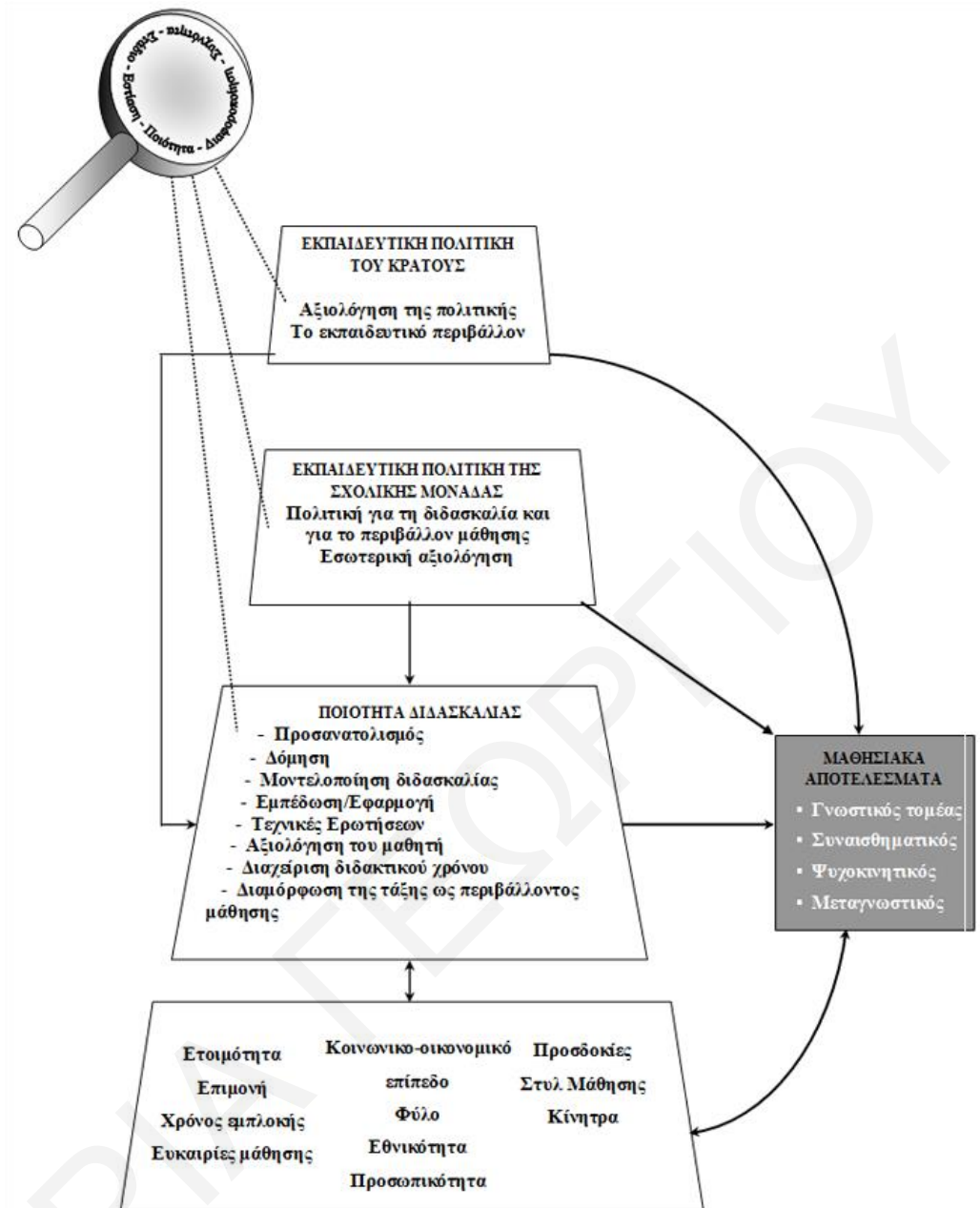
Το ερευνητικό πρόγραμμα «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness» του ESF έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο το Δυναμικό μοντέλο των Creemers & Kyriakides (2008). Το ΔΜΕΑ είναι το μοναδικό μοντέλο που αναλύει το επίπεδο του συστήματος σε βάθος. Χωρίς να καταπιάνεται με όλα τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού συστήματος που μπορούν να ερμηνεύσουν διαφορές στη λειτουργία των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων που υπάρχουν ανά τον κόσμο και χωρίς να αναφέρεται στη δομή του συστήματος, ασχολείται με τις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίες δύνανται να επηρεάσουν τη μάθηση μέσα και έξω από την τάξη. Για όλους τους πιο πάνω λόγους, έχει επιλεγεί για να αποτελέσει το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Τα ευρήματα ενός μικρού αριθμού ερευνών, (π.χ. Tymss et al., 2008), θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως επιχειρήματα από κάποιον ο οποίος υποστηρίζει ότι τα επίπεδα που βρίσκονται πιο πάνω από το επίπεδο του σχολείου δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι Tymss et al., επιχειρώντας να διερευνήσουν την

επίδραση άλλων επιπέδων πέραν του σχολείου και της διδασκαλίας στην τάξη, επικεντρώθηκαν στην επίδραση που έχουν οι LEAs (Local Educational Authorities) στις επιδόσεις των μαθητών. Οι LEAs και η δράση τους βρέθηκαν να επηρεάζουν σε πολύ μικρό βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Creemers and Kyriakides (2008), το γεγονός ότι στις έρευνες αυτές τα ανώτερα επίπεδα παρουσιάζονται να επηρεάζουν πολύ λίγο οφείλεται στο ότι τα συγκεκριμένα επίπεδα στις συγκεκριμένες χώρες δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν περισσότερο. Στη Μεγάλη Βρετανία, για παράδειγμα, το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται από τα σχολεία είναι κοινό και καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο. Ο ρόλος των LEAs περιορίζεται στη διαχείριση διοικητικών θεμάτων. Κατά τους Creemers and Kyriakides (2008), μέσα από τον ρόλο αυτό πιθανόν να μην επηρεάζουν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μικρή επίδραση του επιπέδου οφείλεται στον μικρής σημασίας ρόλο του και δεν πρέπει να οδηγεί σε γενικεύσεις του τύπου "τα επίπεδα πέραν του σχολείου και της τάξης δεν επηρεάζουν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα".

Το ΔΜΕΑ δεν περιορίζεται απλά στην ανάλυση του επιπέδου του συστήματος. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι έρευνες που διεξήχθησαν στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε διάφορες χώρες (De Jong et al., 2004; Kyriakides, 2005; Kyriakides et al., 2000) έδειξαν ότι οι επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πολυεπίπεδες (Teddle and Reynolds, 2000), κάνει αναφορά σε πολλαπλούς παράγοντες που λειτουργούν σε διάφορα επίπεδα.

Παλαιότερα οι έρευνες της EER, θέλοντας να τονίσουν ότι αυτό που μετρά κυρίως είναι το σχολείο, δεν έκαναν καμία διάκριση ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα εντός του σχολείου. Αναγνωρίζοντας ότι κάποια σχολεία είναι περισσότερο αποτελεσματικά από κάποια άλλα, προσπάθησαν να το αποδώσουν στα διαφορετικά χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου (διαδικασίες, συγκείμενο, πόροι).



Διάγραμμα 2 Το Δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers and Kyriakides, 2008)

Το αόριστο αυτό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δέχτηκε κριτική και γι' αυτό τη θέση των γενικών μοντέλων πήραν τα μοντέλα που κάνουν διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα που επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία. Το ΔΜΕΑ αποτελεί ένα από αυτά τα μοντέλα, αφού κάνει αναφορά σε τέσσερα επίπεδα (μαθητή, τάξης, σχολείου και συστήματος) (Creemers and Kyriakides, 2008). Δίνοντας έμφαση στη διδακτική και

μαθησιακή διαδικασία, τοποθετεί το μαθητή και τον εκπαιδευτικό (διδασκαλία στην τάξη) στα πρώτα δύο επίπεδα και αναλύει τους ρόλους τους. Το μοντέλο αναγνωρίζει ότι η διδασκαλία και η μάθηση επηρεάζονται από παράγοντες που λειτουργούν σε επίπεδο σχολείου και γι' αυτό τοποθετεί το επίπεδο αυτό στην τρίτη θέση. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι η ανάπτυξη και η αξιολόγηση πολιτικής σχετικής με τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης σε επίπεδο σχολείου επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο τέταρτο σκαλοπάτι, τοποθετεί το επίπεδο του συστήματος και την πολιτική που αναπτύσσεται σε εθνικό επίπεδο και επηρεάζει τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και την τάξη. Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ επισημαίνει την επίδραση του ευρύτερου εκπαιδευτικού συγκείμενου και των αξιών που υπάρχουν στην κοινωνία για χάριν της μάθησης (Creemers and Kyriakides, 2010).

Το ΔΜΕΑ, πέραν του ότι διακρίνει τα τέσσερα επίπεδα των οποίων οι παράγοντες επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία, εξετάζει το πώς οι παράγοντες σε κάθε επίπεδο σχετίζονται μεταξύ τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξετάζονται προσεκτικά οι σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες αποτελεσματικότητας που λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο (Creemers and Kyriakides, 2008). Δευτερογενής ανάλυση (Reynolds and Walberg, 1990) του μοντέλου του Walberg (1984), το οποίο παρουσιάζει τη σχέση ανάμεσα στην ικανότητα, τη διδασκαλία και το ψυχολογικό περιβάλλον, αποδεικνύει ότι μια τέτοια προσέγγιση μοντελοποίησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας επιτρέπει την ομαδοποίηση των παραγόντων. Η ομαδοποίηση των παραγόντων ενός επιπέδου και η προσπάθεια ερμηνείας των μεταξύ τους σχέσεων, ενδέχεται να φέρει στην επιφάνεια πιο σύνθετες και περιεκτικές στρατηγικές βελτίωσης της αποτελεσματικότητας.

Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ επιζητεί σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες που λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα (Hofman, Hofman & Grey, 2010). Με το πέρασμα των χρόνων και με τη μεθοδολογική βελτίωση των ερευνών που πραγματοποιούνται στο πεδίο, γίνεται ολοένα και πιο εμφανές ότι η φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι ιδιαίτερα

σύνθετη. Το γεγονός αυτό καθιστά ως αναγκαιότητα τη δόμηση μοντέλων αποτελεσματικότητας που να είναι πιο σύνθετα σε σχέση με τα υφιστάμενα. Οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στις βασικές δομές των μοντέλων αυτών αναμένονται να αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους στο ίδιο επίπεδο όσο και μεταξύ των διαφόρων επιπέδων (Creemers and Kyriakides, 2008) .

Το ΔΜΕΑ δεν είναι ένα μοντέλο το οποίο ξεκίνησε να δομείται από το μηδέν. Η ανάπτυξή του βασίστηκε στα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών και στην κριτική παλαιότερων μοντέλων που έχουν αναπτυχθεί στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers 1994; Scheerens 1992; Stringfield and Slavin 1992). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, αναπτύχθηκαν μοντέλα τα οποία προσπάθησαν να παρουσιάσουν μια περιεκτική εικόνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, κάνοντας αναφορά σε παράγοντες που λειτουργούν σε επίπεδο μαθητή, τάξης, σχολείου και συστήματος. Την ανάπτυξη των μοντέλων αυτών ακολούθησαν μελέτες που εξέταζαν την αξιοπιστία τους (Driessen and Sleegers 2000; Kyriakides et al. 2000; Kyriakides 2005a; Kyriakides and Tsangaridou 2008; Reezigt, Guldmond, and Creemers 1999) και εμπειρικά στοιχεία για ορισμένα από τα μοντέλα αυτά (Creemers, 1994). Οι Creemers and Kyriakides (2008) προσπάθησαν να αναπτύξουν ένα μοντέλο το οποίο να λαμβάνει υπόψη τα ευρήματα των ερευνών αυτών και παράλληλα να ανταποκρίνεται στη δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Ένα μοντέλο που να βασίζεται στην πεποίθηση ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση και το αποτελεσματικό σχολείο έχουν δυναμικό χαρακτήρα. Μ' αυτό τον τρόπο, επιδιώκουν συνεχώς να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να αναπτύσσουν πολιτική με σκοπό να βελτιωθούν.

Η ανάπτυξη του ΔΜΕΑ, πέραν από τις παλαιότερες έρευνες, βασίζεται στα πορίσματα σύγχρονων ερευνών (Sammons, 2009). Είναι ένα γενικό μοντέλο (generic), το οποίο παράλληλα λαμβάνει υπόψη τα σύγχρονα ευρήματα σχετικά με τη διαφοροποιημένη εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (π.χ. Campbell et al., 2004; Kyriakides and

Tsangaridou, 2004). Οι Kyriakides and Creemers (2006b) έχουν δείξει ότι στην πλειοψηφία τους οι μεταβλητές που είναι σχετικές με τις διδακτικές δεξιότητες (π.χ. πρακτική εφαρμογή ευκαιριών, παροχή πληροφοριών) έχουν γενική επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών και ταυτόχρονα μπορούν να λειτουργήσουν διαφορετικά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του υπόβαθρου των μαθητών. Για το λόγο αυτό, υπογραμμίζουν ότι οι παράγοντες που περιλαμβάνει το ΔΜΕΑ θεωρούνται γενικοί (generic) αλλά η επίδραση τους σε διαφορετικά σύνολα σχολείων, δασκάλων και μαθητών ενδέχεται να διαφέρει (Kyriakides and Creemers, 2006b).

Οι ερευνητές που επιδιώκουν να δομήσουν τέτοιου είδους μοντέλα, συχνά καλούνται να αποδείξουν ότι το μοντέλο που προτείνουν μπορεί να δοκιμαστεί εμπειρικά. Ένας σημαντικός αριθμός μοντέλων που αναπτύχθηκαν στο παρελθόν δεν κατάφεραν να επιβιώσουν, λόγω του ότι δεν συνοδεύονταν από στοιχεία τα οποία να καταδεικνύουν την αξιοπιστία τους (Snow, 1973). Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του ΔΜΕΑ αποτελεί το γεγονός ότι βρίσκεται διαρκώς σε διαδικασίες εμπειρικού ελέγχου. Από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του, πραγματοποιούνται εμπειρικές μελέτες και μεταanalύσεις των υφιστάμενων ερευνών με σκοπό να παραχθούν δεδομένα σχετικά με την αξιοπιστία του. Επιδιώκεται ο έλεγχος της σημαντικότητας και της γενικευσιμότητας των προτεινόμενων παραγόντων. Οι έλεγχοι αυτοί γίνονται με τη χρήση των κατάλληλων ποσοτικών μεθόδων (Creemers and Kyriakides, 2008).

Πιο κάτω περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ και εντοπίζονται τα πλεονεκτήματά του σε σχέση με μεταγενέστερα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Το ΔΜΕΑ βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλοι οι δάσκαλοι και όλα τα σχολεία μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους, αρκεί να το επιθυμούν (Datnow et al., 2003; Stringfield, 1995). Ορίζει ως κριτήριο μέτρησης της αποτελεσματικότητας την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Λόγω του ότι τα σχολεία είναι οι

χώροι όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση, σκοπός της εκπαίδευσης, των σχολείων και των εκπαιδευτικών, κατά το ΔΜΕΑ, είναι η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και η επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Creemers and Kyriakides, 2008).

Το μοντέλο στηρίζεται στην υπόθεση ότι η μάθηση προκύπτει στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και ότι οι παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου και του συστήματος είναι απαραίτητοι ώστε να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας του. Για το λόγο αυτό, ορίζει ως πρωταρχικό παράγοντα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τη διδασκαλία στην τάξη και τις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της.

Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, η διδασκαλία μπορεί να επηρεαστεί άμεσα και θετικά, εξασφαλίζοντας καταρχάς περισσότερο διδακτικό χρόνο. Αυξάνοντας δηλαδή την ποσότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, μέσα από τη μεγιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας στην τάξη. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί περιορίζοντας τις απουσίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, φροντίζοντας για την έγκαιρη προσέλευση (μαθητών και εκπαιδευτικών), καθορίζοντας την έναρξη και τον τερματισμό των μαθημάτων, δίνοντας έμφαση στη δόμηση ενός ωρολογίου προγράμματος που να εμποδίζει την σπατάλη πολύτιμου διδακτικού χρόνου, καθώς και μειώνοντας τις διακοπές των μαθημάτων και τις απουσίες από την τάξη λόγω γιορτών και σχολικών εκδηλώσεων.

Ο χρόνος που διατίθεται για μάθηση μπορεί να επεκταθεί μέσω της κατοίκον εργασίας που ανατίθεται στους μαθητές (Creemers, 1994). Για το λόγο αυτό, η πολιτική για την κατοίκον εργασία συγκαταλέγεται ανάμεσα στους σημαντικούς παράγοντες για αύξηση του διδακτικού χρόνου. Μια σωστά δομημένη κατοίκον εργασία, η οποία διορθώνεται μέσα στην τάξη και για την οποία παρέχεται επικοινωνιακή ανατροφοδότηση, μπορεί να παρατείνει αποτελεσματικά τον χρόνο μάθησης εκτός σχολείου. Οι συχνές επαφές και η επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τους

εκπαιδευτικούς αναφορικά με την κατοίκον εργασία, αυξάνουν την αποτελεσματικότητά της (Creemers and Kyriakides, 2008).

Όπως υποστηρίζεται από το ΔΜΕΑ, η διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και η ποιότητα της διδασκαλίας του είναι καθοριστική για τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ποιότητα της διδασκαλίας σχετίζεται με την προσπάθεια του δασκάλου να κάνει κατάλληλη χρήση του χρόνου και των μαθησιακών ευκαιριών, με σκοπό να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών του. Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, υπάρχουν οκτώ παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν θετικά και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- ο προσανατολισμός
- η δόμηση
- η τεχνική των ερωτήσεων
- η μοντελοποίηση της διδασκαλίας
- η εφαρμογή
- η διαχείριση του χρόνου
- η αξιολόγηση
- η τάξη ως περιβάλλον μάθησης

Επιπρόσθετα, η μάθηση ενδέχεται να συμβαίνει και έξω από την τάξη, αφού περιβάλλον μάθησης αποτελεί οτιδήποτε βρίσκεται εκτός τάξης και βοηθά είτε τον μαθητή, είτε τον εκπαιδευτικό, είτε τον γονιό να μάθουν. Οι δύο τελευταίες ομάδες, αποκτώντας γνώσεις για το πώς να βοηθήσουν τα παιδιά να μαθαίνουν, ουσιαστικά συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το σχολείο οφείλει να αποκτήσει δυνατούς συνεργάτες, που να είναι σε θέση να ενισχύουν το έργο του. Όλοι αυτοί (εκπαιδευτικοί, γονείς, ερευνητές, ψυχολόγοι, σύμβουλοι, κοινότητα), αποτελούν το περιβάλλον μάθησης του σχολείου, το οποίο έχει φανεί ότι επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα (Creemers & Kyriakides, 2008). Στο πλαίσιο του περιβάλλοντος

μάθησης του σχολείου, το ΔΜΕΑ δίνει έμφαση στη συμπεριφορά των μαθητών έξω από την τάξη, στην παιδονομία, στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων, στην παροχή επαρκών πηγών μάθησης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και στη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα. Η συνεργασία με τους γονείς περιλαμβάνει την ενημέρωση για τις επιδόσεις των παιδιών τους, την ενεργό εμπλοκή τους και την προσφορά μαθησιακών ευκαιριών σ' αυτούς ώστε να είναι σε θέση να βοηθούν τα παιδιά τους σε θέματα σχετικά με τη μάθηση. Η ενεργός συμμετοχή των γονιών στο σχολικό και μαθησιακό γίνεσθαι υποστηρίζεται εδώ και χρόνια από την έρευνα (Sammons, Hillman and Mortimore 1995; Mortimore et al. 1988) και συσχετίζεται θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών.

Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ υιοθετεί την άποψη ότι οι επιτυχημένοι οργανισμοί στον μοντέρνο κόσμο αναζητούν τη βελτίωση μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης. Ο έλεγχος θεωρείται μια από τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 1994), γεγονός που υπονοεί ότι η επίτευξη των στόχων πρέπει να αξιολογείται (Grosin, 1993; Torres and Preskill, 2001). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό να διερευνήσουν την εγκυρότητα του μοντέλου υποστηρίζουν τη σημασία της συγκεκριμένης αρχής. Για τους λόγους αυτούς, στο ΔΜΕΑ η αξιολόγηση της πολιτικής που ακολουθεί το σχολείο για τη διδασκαλία και τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος θεωρούνται δύο ξεχωριστοί πρωταρχικοί παράγοντες. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τους μηχανισμούς αξιολόγησης αναμένεται να βοηθήσουν τα σχολεία να αναπτύξουν πολιτική και να βελτιώσουν την πρακτική της διδασκαλίας στην τάξη και το σχολικό περιβάλλον μάθησης (Creemers and Kyriakides, 2008).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο υπάρχουν τέσσερις πρωταρχικοί παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν σε επίπεδο σχολείου:

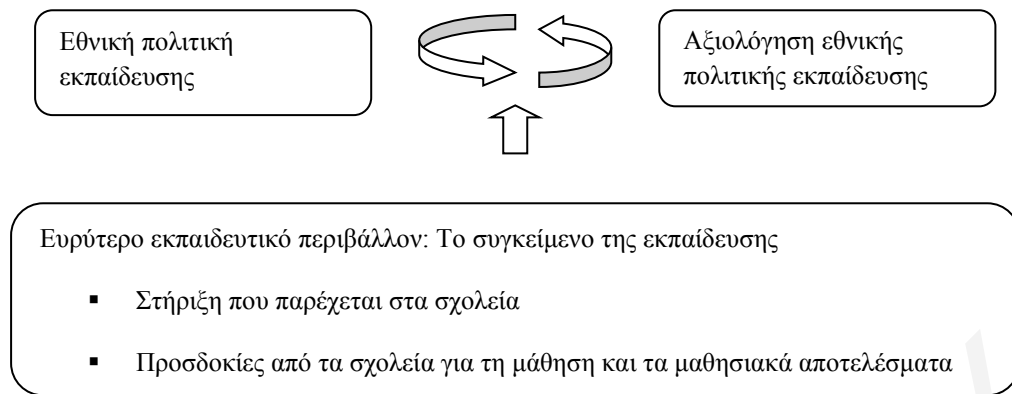
- Η εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τη διδασκαλία και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας

- Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία
- Η πολιτική που αποσκοπεί στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης
- Η αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος

Όπως υποστηρίζεται από το ΔΜΕΑ, η πολιτική που ακολουθούν τα σχολεία για τη διδασκαλία στην τάξη και την δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, επηρεάζεται από την πολιτική που ακολουθείται σε επίπεδο συστήματος. Τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, με μια σειρά από νόμους και εγκυκλίους που αποστέλλουν στα σχολεία, προσπαθούν να διασαφηνίσουν την εθνική πολιτική και να επιβεβαιώσουν ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία γνωρίζουν το τι αναμένεται να κάνουν. Επιπλέον, παρουσιάζουν μια ποικιλία πολιτικών και ενεργειών για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους, λόγω των διαφορετικών δομών και κοινωνικών συγκειμένων. Για τον λόγο αυτό, το τρίτο επίπεδο του μοντέλου, δηλαδή το επίπεδο του συστήματος, αναφέρεται σε πολιτικές σε εθνικό επίπεδο και όχι σε συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να υλοποιούνται.

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, πρέπει να αξιολογείται μέσα από συγκεκριμένους μηχανισμούς, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η βελτίωση. Γι' αυτό, πέραν από τη διδασκαλία στην τάξη και το περιβάλλον μάθησης, το μοντέλο παρουσιάζει την αξιολόγηση στο επίπεδο του συστήματος ως πρωταρχικό παράγοντα αποτελεσματικότητας.

Επιπρόσθετα, στο επίπεδο του συστήματος λαμβάνεται υπόψη το ευρύτερο περιβάλλον της εκπαίδευσης και η ικανότητά του να αυξήσει τις ευκαιρίες μάθησης και να δομήσει θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση. Και αυτό γιατί η μάθηση αναμένεται να λαμβάνει χώρα, όχι μόνο μέσα στα σχολεία αλλά και μέσα στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.



Διάγραμμα 3 Οι παράγοντες του Δυναμικού μοντέλου στο επίπεδο του συστήματος

Τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στο επίπεδο του συστήματος κάθε παράγοντας αποτελεσματικότητας που προτείνεται από το μοντέλο ορίζεται και μετριέται με βάση πέντε διαστάσεις:

α) Συχνότητα: αναφέρεται στο πόσο συχνά μια δραστηριότητα σχετική με ένα παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε μια τάξη ή στο/σε ένα σχολείο ή στο/σε ένα σύστημα. Η σημασία της χρήσης αυτής της διάστασης πηγάζει από το γεγονός ότι μελετώντας μόνο από την ποσοτική σκοπιά έναν παράγοντα, αγνοείται το γεγονός ότι η λειτουργία και η εφαρμογή του μπορεί να ποικίλουν.

β) Εστίαση: για κάθε παράγοντα αποτελεσματικότητας μπορούν να μετρηθούν δύο πτυχές της εστίασης. Η πρώτη αφορά το πόσο συγκεκριμένη είναι μια δραστηριότητα, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από πολύ συγκεκριμένη μέχρι πολύ γενική. Η δεύτερη πτυχή αφορά τους σκοπούς κάθε δραστηριότητας, οι οποίοι μπορεί να είναι ένας ή πολλοί.

γ) Στάδιο: αναφέρεται στην περίοδο κατά την οποία διεξάγεται μια δραστηριότητα.

Θεωρείται ότι οι παράγοντες πρέπει να λαμβάνουν χώρα για μια μακρά χρονική περίοδο, για να διασφαλίζεται η συνεχής, άμεση ή έμμεση, επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μέτρηση της διάστασης αυτής παρέχει πληροφορίες για τη συνέχεια της ύπαρξης ενός παράγοντα και βοηθά στην ανίχνευση του βαθμού στον οποίο υπάρχει συνοχή σε κάθε επίπεδο.

δ) Ποιότητα: αναφέρεται στις ιδιότητες του κάθε παράγοντα, όπως αυτές παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Η σημασία της χρήσης αυτής της διάστασης έγκειται στο γεγονός ότι μελετώντας έναν παράγοντα μόνο από την ποσοτική σκοπιά, παραβλέπεται το γεγονός ότι η λειτουργία και η εφαρμογή του μπορεί να ποικίλουν. Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι μόνο η χρήση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων σχετικών με έναν παράγοντα έχει θετική επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα.

ε) Διαφοροποίηση: αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένας παράγοντας παρουσιάζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα συγκείμενα.

Έρευνες που έχουν γίνει για εγκυροποίηση του ΔΜΕΑ στο επίπεδο της τάξης (Kyriakides & Creemers, 2008, 2009; Antoniou, 2009) και του σχολείου (Creemers & Kyriakides, 2010; Demetriou, 2009) έχουν δείξει ότι η χρήση των πέντε διαστάσεων έχει προσθετική αξία στη μέτρηση της διασποράς που υπάρχει στις επιδόσεις των μαθητών. Όταν χρησιμοποιείται η διάσταση της συχνότητας σε συνδυασμό με τις άλλες διαστάσεις, η συχνότητα από μόνη της ερμηνεύει μικρότερο ποσοστό διασποράς σε σχέση με το ποσοστό διασποράς που ερμηνεύεται από το συνδυασμό των πέντε διαστάσεων. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Creemers and Kyriakides (2010), η διάσταση της συχνότητας ερμηνεύει από μόνη της λιγότερο από το 65% της διασποράς σε επίπεδο σχολείου, ενώ ο συνδυασμός των πέντε διαστάσεων ερμηνεύει το λιγότερο 85%. Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε ότι παράγοντες οι οποίοι δεν παρουσιάζονταν στατιστικά σημαντικοί όταν μετριούνταν με τη διάσταση της συχνότητας, είχαν σημαντική επίδραση όταν λαμβάνονταν υπόψη και οι υπόλοιπες διαστάσεις. Οι αριθμοί και τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα της πολυδιάστατης φύσης του ΔΜΕΑ. Δείχνουν ότι προηγούμενες έρευνες που ασχολούνταν αποκλειστικά με τη διάσταση της συχνότητας πιθανόν να κατέληξαν σε λανθασμένα συμπεράσματα για την επίδραση του κάθε παράγοντα και να ερμήνευσαν μικρότερο ποσοστό διασποράς σε επίπεδο σχολείου.

Αναφορικά με το επίπεδο του σχολείου, και πάλι αρκετοί από τους παράγοντες που προτείνονται έχουν βρεθεί να είναι στατιστικά σημαντικοί (Creemers, Kyriakides and Sammons, 2010). Παρατηρώντας την επίδραση του κάθε παράγοντα που προτείνεται από το μοντέλο πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα, μπορούμε να πούμε ότι η σημαντικότητα του καθενός από τους τέσσερις πρωταρχικούς παράγοντες επιβεβαιώνεται. Το λιγότερο μια από τις πέντε διαστάσεις του κάθε παράγοντα έχει βρεθεί να σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μετανάλυση των Creemers and Kyriakides (2010) παρουσιάζει τους παράγοντες να ερμηνεύουν λιγότερο από το 85% της διασποράς. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε άλλες πρόσφατες έρευνες (Kyriakides et al., 2010; Scheerens et al., 2005) το ποσοστό διασποράς που ερμηνευόταν ήταν ακόμα μεγαλύτερο.

Σχετικά με τα επίπεδα της τάξης και του σχολείου, το μοντέλο βασίστηκε σε εμπειρικά δεδομένα των τελευταίων δύο δεκαετιών. Έχοντας ως αφετηρία παλαιότερες έρευνες, προχώρησε ένα βήμα παρακάτω. Επιπλέον, μέσα από δευτερογενείς έρευνες, έγινε επιβεβαίωση των παραγόντων στα δύο επίπεδα. Παρόλο που οι παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του ΔΜΕΑ και οι μεταξύ τους σχέσεις αναλύονται σε βάθος για τα πρώτα επίπεδα, δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που να επιβεβαιώνουν ότι οι παράγοντες σε επίπεδο συστήματος όντως δουλεύουν και είναι σημαντικοί. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει το επίπεδο του συστήματος, χωρίς την ύπαρξη εμπειρικών δεδομένων που να επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα του.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη προσπάθεια συλλογής εμπειρικών δεδομένων στο επίπεδο του συστήματος. Επισημαίνοντας την έλλειψη ερευνών στο εν λόγω επίπεδο, επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους παράγοντες εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, διερευνά τους μηχανισμούς αξιολόγησης της πολιτικής που εφαρμόζεται. Με τη διεξαγωγή της στο πλαίσιο του προγράμματος «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness» (Panayiotou et al. 2014) και με την άντληση δεδομένων από αυτό, αναμένεται να απαντήσει σημαντικά

ερευνητικά ερωτήματα και να καταδείξει παράγοντες αποτελεσματικότητας στο εν λόγω επίπεδο. Επιπρόσθετα, επιχειρεί την απόδοση ερμηνειών αναφορικά με τους λόγους της ανεπιτυχούς εφαρμογής πολιτικών σε επίπεδο συστήματος στο παρελθόν. Στο πλαίσιο αυτό επίσης τροποποιείται και αναπτύσσεται το ΔΜΕΑ. Τέλος, δημιουργούνται προοπτικές διεξαγωγής νέων ερευνών με αφετηρία τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής.

Η Σημασία του προγράμματος και των Διεθνών Συγκριτικών Ερευνών στο επίπεδο του συστήματος

Γενικά, με την ολοκλήρωση τέτοιων διεθνών συγκριτικών ερευνών, προσδοκάται κυρίως η απόδοση ακριβέστερων ερμηνειών για τους λόγους που διαφοροποιούν την επίδραση ενός παράγοντα σε διαφορετικά συγκείμενα. Λόγω της μελέτης των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της υπεραπλουστευμένης μεταφοράς εκπαιδευτικών πολιτικών από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο. Βλέπουμε εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες εφαρμόστηκαν με επιτυχία σε ένα συγκείμενο να "ταξιδεύουν" και να εφαρμόζονται σε εντελώς διαφορετικά συγκείμενα, όπου αναμένεται να λειτουργήσουν έχοντας την ίδια αποτελεσματικότητα (Reynolds, 2006). Δεν είναι λίγες οι φορές που οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής στη χώρα που μεταφέρθηκε η καινοτομία έρχονται αντιμέτωποι με την όχι και τόσο αποτελεσματική εφαρμογή της. Πολιτικές που εφαρμόστηκαν για δεύτερη φορά σε διαφορετικό συγκείμενο δεν επηρέασαν τα αποτελέσματα στον ίδιο βαθμό που τα είχαν επηρεάσει κατά την πρώτη φορά της εφαρμογής τους, αφήνοντας ερωτηματικά αναφορικά με τους λόγους της ανεπιτυχούς εφαρμογής τους. Είναι σημαντικό να δοθούν ακριβείς ερμηνείες για τους λόγους που διαφοροποιούν την επίδραση ενός παράγοντα σε διαφορετικά συγκείμενα. Οι διεθνείς συγκριτικές μελέτες, προσφέροντας λεπτομερή γνώση στον διάλογο για την εκπαιδευτική πολιτική, μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικό μέσο παρεμπόδισης της υπεραπλουστευμένης σύγκρισης αποτελεσμάτων και της αλόγιστης μεταφοράς και μεταφύτευσης γνώσης και πολιτικής από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, πέραν του ότι θα τονιστούν οι παράγοντες που παρουσιάζονται να λειτουργούν αποκλειστικά σε ένα συγκεκριμένο καθώς και αυτοί που λειτουργούν διαφορετικά σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, θα γίνει προσπάθεια να δοθούν πιο ουσιαστικές απαντήσεις αναφορικά με το γιατί κάποιοι παράγοντες σχετίζονται θετικά με την αποτελεσματικότητα σε κάποιες χώρες και ορισμένοι άλλοι έχουν μηδενική επίδραση ή σχετίζονται αρνητικά (Kyriakides, 2006a). Η ποικιλία που υπάρχει σχετικά με το «τι δουλεύει» απαιτεί την οικοδόμηση πιο ευαίσθητων θεωρητικών επεξηγήσεων εν συγκρίσει με αυτές που δίνονταν μέχρι τώρα (Kyriakides, 2006a). Η ποικιλία των παραγόντων σε επίπεδο χώρας οδηγεί στη δόμηση συγκεκριμένων επεξηγήσεων για ένα ορισμένο συγκεκριμένο. Όταν οι συσχετίσεις γίνονται μεταξύ των χωρών, τότε απαιτούνται πιο σύνθετες ερμηνείες. Για παράδειγμα, οι ερευνητές μπορούν να προσπαθήσουν να ανιχνεύσουν τι είναι αυτό που υπάρχει στο εθνικό συγκεκριμένο κάποιων χωρών, μεταξύ των οποίων και η Κύπρος, το οποίο ερμηνεύει το γεγονός ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών. Ενώ σε κάποιες χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο, η ποιότητα της ηγεσίας έχει φανεί να σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα (Kyriakides, 2006a), σε ορισμένες άλλες, όπως η Κύπρος, δεν παρατηρείται καμία συσχέτιση. Μέσα από τις διεθνείς συγκριτικές έρευνες, δύναται να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος και να ερμηνευτούν με μεγαλύτερη ακρίβεια πιο πολύπλοκες συμπεριφορές των παραγόντων αποτελεσματικότητας.

Η απόδοση πιο ουσιαστικών ερμηνειών καθίσταται αναγκαία, λόγω της ύπαρξης διαφοροποιημένων σχέσεων ανάμεσα σε διαδικασίες και αποτελέσματα. Ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν διαφορετικές διαδικασίες καταλήγουν στο να έχουν παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα ενώ κάποια άλλα, των οποίων οι διαδικασίες που εφαρμόζονται είναι παρόμοιες, παρουσιάζονται να έχουν πολύ διαφορετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα οι Meuret και Scheerens (1995), σε έρευνά τους με σκοπό να ταξινομήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σύμφωνα με το ποσοστό των αποφάσεων

στις οποίες είχε εμπλοκή το σχολείο, κατέληξαν στο ότι η Νέα Ζηλανδία και η Ελβετία αποτελούν τα δύο άκρα. Παρά το γεγονός ότι η Νέα Ζηλανδία εφήρμοζε άκρως αποκεντρωτικό σύστημα σε αντίθεση με την Ελβετία στην οποία το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αυστηρά συγκεντρωτικό, σε μαθησιακό τεστ που προηγήθηκε το 1993 για την αναγνωστική δεξιότητα, και οι δύο χώρες παρουσίασαν παρόμοια και πολύ ψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσα από τη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι εμφανές ότι διαφορετικές διαδικασίες πιθανόν να οδηγήσουν σε παρόμοιες βαθμολογίες. Το γεγονός αυτό απαιτεί διερεύνηση και η συγκριτική έρευνα σε διεθνές επίπεδο μπορεί να βοηθήσει στην απάντηση τέτοιου είδους ερωτημάτων.

Με την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας, ουσιαστικά θα έχει ολοκληρωθεί η πρώτη προσπάθεια εμπειρικού ελέγχου του ΔΜΕΑ. Η δοκιμή και η ανάπτυξη των υφιστάμενων μοντέλων, καθώς και η δημιουργία νέων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα βοηθήσουν στο να τονιστούν, να ερμηνευτούν επαρκώς και να γίνουν πλήρως κατανοητοί ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι είναι μοναδικοί σε συγκεκριμένες χώρες, καθώς και κάποιιοι άλλοι που λειτουργούν διαφορετικά σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Kyriakides, 2005b). Στο χώρο της αποτελεσματικότητας επικρατεί μια συμφωνία αναφορικά με τον περιορισμένο αριθμό θεωρητικών μοντέλων από τα οποία οι ερευνητές στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μπορούν να δομήσουν θεωρία (Scheerens, 1994; Stringfield & Slavin, 1992; Creemers, 1994; Creemers & Kyriakides, 2008). Το πρόβλημα ενισχύεται λόγω της ανεπαρκούς χρήσης και δοκιμής των υφιστάμενων μοντέλων (Scheerens and Bosker, 1997). Οι περισσότερες από τις ήδη υπάρχουσες μελέτες στο θέμα της αποτελεσματικότητας δεν βασίζονται στη θεωρία κάποιων μοντέλων. Καταλήγουν να καταπιάνονται με τη δημιουργία στατιστικών σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές, παρά να επιδιώκουν τη δοκιμή συγκεκριμένων θεωριών που μπορούν να ερμηνεύσουν τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές (Creemers, 1994).

Δοκιμάζοντας τα μοντέλα σε διεθνές επίπεδο μέσα από συγκριτικές έρευνες όπως η συγκεκριμένη και διευκρινίζοντας τη σχέση μεταξύ των παραγόντων και των επιπέδων, εμπλουτίζεται η γνώση για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, συγκεκριμενοποιούνται οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων των μοντέλων και των επιδόσεων των μαθητών και παρέχονται πιο έγκυρες ερμηνείες σχετικά με τις διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες, με τη δοκιμή, την αναθεώρηση και τη δόμηση νέων μοντέλων, παρέχουν πολλαπλά πλεονεκτήματα στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Καταρχάς, ένα μοντέλο μπορεί να εμβαθύνει στα ευρήματα προηγούμενων ερευνών και να δώσει πιο έγκυρες ερμηνείες. Κατά δεύτερον, μέσα από τη δόμηση και την δοκιμή διαφόρων μοντέλων, δημιουργείται ένας οδηγός που προστατεύει τους νέους ερευνητές από το να διεξάγουν έρευνες σε θέματα που έχουν ήδη μελετηθεί ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και κατ' επέκταση από το να καταλήξουν σε αποτελέσματα παρόμοια με τα υφιστάμενα. Έτσι, ανοίγονται νέοι δρόμοι για μελλοντικές έρευνες που θα οδηγήσουν στη γνωσιολογική διεύρυνση του πεδίου. Επιπρόσθετα, ένα μοντέλο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν στα σχολεία και στις τάξεις τους προτεινόμενους παράγοντες, αυξάνοντας έτσι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2008). Επιπλέον, οι τεχνοκράτες μπορούν να στηριχτούν στα μοντέλα και να τα αξιοποιήσουν, στοχεύοντας στον εντοπισμό των πτυχών που αποτελούν αδυναμίες των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων (Kyriakides, 2008). Έτσι μπορούν να προχωρήσουν στον σχεδιασμό παρεμβάσεων για βελτίωση. Να δομήσουν δηλαδή μια προσέγγιση βασισμένη σε εμπειρικά δεδομένα για να εισαγάγουν εκπαιδευτική πολιτική. (Kyriakides, 2008)

Ένας επιπρόσθετος λόγος που καθιστά αναγκαία τη διεξαγωγή διεθνών συγκριτικών ερευνών είναι για σκοπούς μεθοδολογίας. Έχει να κάνει με το γεγονός ότι μόνο τέτοιου είδους έρευνες μπορούν να εντοπίσουν τη μεγάλη απόκλιση που επικρατεί σε

σχέση με την ποιότητα των σχολείων και των τάξεων. Οι υπάρχουσες μετρήσεις του μεγέθους της επίδρασης στα μαθησιακά αποτελέσματα πιθανότατα να επηρεάζονται από την έλλειψη απόκλισης ως προς τα σχολεία και τις τάξεις. Το εύρος ανάμεσα στα σχολεία και τους δασκάλους αναφορικά με την ποσότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, αναμένεται να είναι μικρότερο μεταξύ των σχολείων της ίδιας χώρας παρά μεταξύ διαφορετικών χωρών. Αυτό ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι οργανισμοί εντός συγκεκριμένου συγκείμενου έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά. Οι υποθέσεις αυτές ενισχύονται από τις δευτερογενείς αναλύσεις που έχουν γίνει σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο. Δευτερογενής ανάλυση της TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) 1999 (Kyriakides, 2006b) παρουσίασε το επίπεδο του μαθητή να ερμηνεύει λιγότερο από το 50% της διασποράς στα μαθησιακά αποτελέσματα στο μάθημα των μαθηματικών. Παρόμοια αποτελέσματα είχε δευτερογενής ανάλυση της PISA 2000 (Kyriakides and Demetriou, 2005). Αντίθετα, έρευνες που διεξήχθησαν σε εθνικό επίπεδο (π.χ. De Jong, Westerhof, & Kruiter; Kyriakides, 2005; Sammons, 1999) έδειξαν το επίπεδο του σχολείου να ερμηνεύει πέραν του 60% της συνολικής διασποράς στην επίδοση των μαθητών. Επομένως, η ακριβής δύναμη των μεταβλητών σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορεί να ανιχνευτεί μόνο μέσα από διεθνείς συγκριτικές έρευνες (Kyriakides, 2006a).

Λαμβάνοντας υπόψη τα πολλαπλά πλεονεκτήματα των διεθνών συγκριτικών ερευνών, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα διερευνήσει για πρώτη φορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο συστήματος, αντλώντας δεδομένα που αφορούν οκτώ χώρες. Τα δεδομένα θα ληφθούν μέσα από δύο πηγές, από το πρόγραμμα «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness» του ESF και από τη διεθνή έρευνα PISA. Το πρόγραμμα «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness» περιλαμβάνει αρχικές και τελικές μετρήσεις των μαθησιακών

αποτελεσμάτων των παιδιών, ενώ η PISA μόνο τελικές. Επομένως, η χρήση των δύο πηγών για τη λήψη δεδομένων για τις επιδόσεις των μαθητών θα επιτρέψει τη διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων του συστήματος τόσο στις διαδικασίες όσο και στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Στη συνέχεια, τα μαθησιακά αποτελέσματα θα συσχετιστούν με δεδομένα που αφορούν τους παράγοντες του συστήματος. Τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα θα διερευνηθούν με τη μελέτη δημοσίων εγγράφων, τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με υπευθύνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και με ερωτηματολόγια που θα δοθούν στους διευθυντές.

Το κεφάλαιο που ακολουθεί περιλαμβάνει περισσότερες πληροφορίες για τη μεθοδολογία της έρευνας. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι στόχοι, ο σκοπός καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που αναμένεται να απαντηθούν με την ολοκλήρωση της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε μια εκτενής αναφορά στις ερευνητικές προσπάθειες που έχουν προηγηθεί και σχετίζονται με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του συστήματος. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαφάνηκε ότι ο αριθμός των διεθνών συγκριτικών ερευνών που αφορούν στο συγκεκριμένο επίπεδο είναι περιορισμένος. Η έρευνα στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τις τελευταίες δεκαετίες έχει καταπιαστεί κυρίως με τα επίπεδα της διδασκαλίας στην τάξη και της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, οι ελάχιστες διεθνείς έρευνες που επιχειρήθηκαν χαρακτηρίστηκαν από σημαντικά μειονεκτήματα. Παρατηρήσαμε να δομούνται και να χρησιμοποιούνται σε έρευνες εργαλεία κατάλληλα μόνο για ένα συγκεκριμένο συγκείμενο. Επίσης, είδαμε ερευνητικά προγράμματα να διακόπτονται, λόγω ανεπαρκούς χρηματοδότησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα μειονεκτήματα και γενικότερα τις αδυναμίες των υφιστάμενων ερευνών, η παρούσα έρευνα στόχευε να:

- Εντοπίσει τους παράγοντες σε επίπεδο συστήματος και μ' αυτό τον τρόπο να βοηθήσει στην ανάπτυξη μεθόδων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης.
- Ελέγξει την εγκυρότητα του δυναμικού μοντέλου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης με βάση ένα επιστημονικά επικυρωμένο μοντέλο.
- Αναπτύξει περαιτέρω το δυναμικό μοντέλο, συσχετίζοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα με μεταβλητές που εξετάζονται σε άλλες έρευνες και δεν προλαμβάνονται στο μοντέλο.

- Ελέγξει αν το είδος της έρευνας (διαχρονική ή έρευνα που περιλαμβάνει δεδομένα μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής) επηρεάζει τον εντοπισμό και τον έλεγχο παραγόντων αποτελεσματικότητας.

Τα πιο πάνω ερευνητικά ερωτήματα δύνανται να απαντηθούν με τη διεξαγωγή διαχρονικής ή πειραματικής έρευνας. Στην περίπτωση του επιπέδου του συστήματος η πειραματική έρευνα είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθεί. Μόνο το Υπουργείο Παιδείας έχει τη δυνατότητα να αλλάξει προσωρινά κάποιες συνθήκες μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ούτως ώστε να δημιουργηθεί μια πειραματική κατάσταση. Η διαδικασία αυτή γενικότερα αποφεύγεται όταν πρόκειται για πρακτικές που δεν έχουν δοκιμαστεί και δεν έχει αποδειχθεί ερευνητικά η χρησιμότητα και η ποιότητα τους.

Για τον λόγο αυτό, διεξήχθη διαχρονική έρευνα. Χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή, δεδομένα τα οποία λήφθηκαν μέσα από αρχική και τελική μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η βάση δεδομένων του ερευνητικού προγράμματος «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness», που χρηματοδοτήθηκε από το ESF. Η συγκεκριμένη βάση δεδομένων περιλαμβάνει αρχικές και τελικές μετρήσεις των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες σε οκτώ διαφορετικές χώρες.

Η διαχρονική έρευνα επιλέγηκε λόγω του ότι με το συγκεκριμένο είδος έρευνας μπορεί να διερευνηθεί η πρόοδος και να εξεταστούν οι αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητή. Επιπλέον, η διαχρονική έρευνα μπορεί να εξετάσει εάν οι αλλαγές στην επίδοση ερμηνεύονται από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια μιας μόνο χρονιάς. Η λήψη δεδομένων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, (πέραν του ενός έτους), θα έδινε τη

δυνατότητα να διερευνηθεί κατά πόσον ενδεχόμενες αλλαγές στους παράγοντες ερμηνεύουν αλλαγές στην πρόοδο των μαθητών.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα του ESF, συσχετίστηκαν με στοιχεία που αφορούν τη λειτουργία των παραγόντων του συστήματος. Συγκεντρώθηκαν, δηλαδή, ποιοτικά δεδομένα μέσα από τα οποία φαινόταν η πρακτική εφαρμογή των παραγόντων ως αποτέλεσμα της εθνικής πολιτικής που ακολουθείται από την κάθε χώρα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με διεξαγωγή συνεντεύξεων με άτομα που εμπλέκονται στη χάραξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με ερωτηματολόγια προς τους διευθυντές των σχολείων των διαφόρων χωρών, καθώς και με τη μελέτη δημοσίων εγγράφων που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία.

Για να διερευνηθεί το κατά πόσον κάποιες μεταβλητές του επιπέδου του συστήματος που περιλαμβάνονται σε άλλες έρευνες και δεν περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και επιπλέον για να εξεταστεί αν το είδος της έρευνας (διαχρονική ή έρευνα με δεδομένα μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής) επηρεάζει τη διερεύνηση των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από τη βάση δεδομένων PISA 2012. Η PISA επικεντρώνεται στην τελική επίδοση και περιλαμβάνει μετρήσεις των τελικών αποτελεσμάτων των μαθητών στα μαθηματικά και στην επιστήμη.

Στην περίπτωση αυτή, τα μαθησιακά αποτελέσματα συσχετίστηκαν με στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία των μεταβλητών του συστήματος που περιλαμβάνονται στην PISA 2012 και δεν περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο. Συγκεκριμένα, λήφθηκαν από τη βάση δεδομένων της PISA 2012 στοιχεία που αφορούσαν στις δομές του συστήματος, τις διαδικασίες, την αξιολόγηση και την αυτονομία που παρέχει το σύστημα στις σχολικές μονάδες.

Μέτρηση των Επιδόσεων των Μαθητών

Για τη μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών σε κάθε συμμετέχουσα χώρα (Κύπρος, Βέλγιο, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία και Σλοβενία), επιλέγηκε ένα δείγμα από τουλάχιστον 50 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($n = 334$) και χορηγήθηκαν γραπτά δοκίμια στα μαθηματικά και την επιστήμη σε όλους τους μαθητές ($n = 10742$) της βαθμίδας 4, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2010-2011. Για τη δόμηση των δοκιμίων, λήφθηκε άδεια από το IEA για να χρησιμοποιηθούν τα στοιχεία της TIMSS 2007. Οι ιδιότητες του κάθε στοιχείου και η σχέση του με το αναλυτικό πρόγραμμα των βαθμίδων 3 και 4 κάθε χώρας λήφθηκαν υπόψη για την ανάπτυξη τεσσάρων παράλληλων τύπων δοκιμίου για το κάθε θέμα. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι στάθμισης των δοκιμίων για να δημιουργηθούν βαθμολογίες των μαθητών για την κάθε περίοδο χορήγησης των δοκιμίων.

Τα δεδομένα αυτά συσχετίστηκαν με άλλα δεδομένα, μέσα από τα οποία φαίνεται η λειτουργία των παραγόντων ως αποτέλεσμα της εθνικής πολιτικής που ακολουθείται από την κάθε χώρα. Για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τους παράγοντες σε επίπεδο συστήματος σε κάθε συμμετέχουσα χώρα χρησιμοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων:

- α) Λεπτομερής ανάλυση του περιεχομένου των εγγράφων πολιτικής
- β) Ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους υπεύθυνους για την προώθηση της πολιτικής και με άλλα πρόσωπα που κατέχουν θέσεις-κλειδιά σχετικά με την εφαρμογή της εθνικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η ερευνητική ομάδα της κάθε χώρας ήταν υπεύθυνη για την επιλογή των ερωτηθέντων με βάση το πλαίσιο του εθνικού εκπαιδευτικού επιπέδου.
- γ) Ερωτηματολόγια που μετρούσαν την επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως γίνεται αντιληπτή από τους διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνά μας σε κάθε χώρα.

Στο επόμενο μέρος δίνονται στοιχεία για τις τρεις μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Μέτρηση των Παραγόντων

Ανάλυση Εγγράφων

Όπως προαναφέρθηκε, η λειτουργία των παραγόντων στο επίπεδο του συστήματος διερευνήθηκε μέσα από τη μελέτη και την επεξεργασία δημοσίων εγγράφων. Ο όρος δημόσια έγγραφα, όπως χρησιμοποιείται σε αυτή την ερευνητική εργασία, αναφέρεται σε δημόσια έντυπα και ηλεκτρονικά έγγραφα καθώς και σε εγκυκλίους, που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς νόμους και οδηγίες. Μέσα από τα έγγραφα αυτά, ανιχνεύτηκαν οι νόμοι και οι εισηγήσεις που σχετίζονται με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας τους οποίους προτείνει το ΔΜΕΑ για το επίπεδο του συστήματος.

Για την καταχώρηση των δεδομένων αυτών, δημιουργήθηκε ένα εργαλείο που περιελάμβανε τρία μέρη. Το εργαλείο αποτελείτο από είκοσι δύο πίνακες. Ο κάθε πίνακας περιελάμβανε πληροφορίες για κάθε μια από τις πτυχές που προτείνει το ΔΜΕΑ στο επίπεδο του συστήματος. Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, υπάρχουν τρεις παράγοντες αποτελεσματικότητας για βελτίωση της διδασκαλίας. Αυτοί είναι η ποσότητα της διδασκαλίας, η ποιότητα και η παροχή μαθησιακών ευκαιριών. Για τον παράγοντα ποσότητα διδασκαλίας, εξετάστηκαν οι πτυχές: απουσίες εκπαιδευτικών, απουσίες μαθητών, μακροπρόθεσμος προγραμματισμός δασκάλων, σχολική εγκατάλειψη και διαχείριση του χρόνου. Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτέλεσε ένα αυτόνομο πίνακα. Για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών υπήρχαν πίνακες που αφορούσαν τις δραστηριότητες εκτός αναλυτικού, τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο παράγοντας της συνεργασίας των εκπαιδευτικών περιελάμβανε πίνακες για την ομαδική διδασκαλία, την ανταλλαγή επισκέψεων, το σύστημα μεντόρων και την δικτύωση των σχολείων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα μαθησιακά μέσα και πηγές, όπως και η σχολική βιβλιοθήκη συμπεριλήφθηκαν στον παράγοντα της παροχής πηγών μάθησης στους μαθητές και στους δασκάλους. Για τον παράγοντα της συνεργασίας με τους

γονείς και την κοινότητα, οι πίνακες αφορούσαν τα συμβουλευτικά σώματα, την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης στους γονείς, την οργάνωση μαθησιακών αποτελεσμάτων για τους γονείς, την ενεργό εμπλοκή των γονιών, τη χρήση των εγκαταστάσεων της κοινότητας για σκοπούς μάθησης, καθώς και τη χρήση των ειδικών της κοινότητας για στήριξη της διδασκαλίας.

Σε κάθε πίνακα, ο οποίος αφορούσε μια από τις πτυχές αυτές, καταχωρήθηκαν οι σχετικοί νόμοι και οι εισηγήσεις που δίνονται στα σχολεία και καλό είναι να ακολουθούνται. Οι νόμοι και οι οδηγίες συνοδεύονταν από ορισμένες άλλες επιπλέον πληροφορίες. Στην πρώτη στήλη σημειώθηκαν οι νόμοι και οι οδηγίες με παραπομπή, ώστε να μπορεί εύκολα κάποιος να ανατρέξει στο σχετικό έγγραφο για περισσότερες πληροφορίες. Στη δεύτερη στήλη του πίνακα και δίπλα από την κάθε πολιτική διευκρινιζόταν το αν είναι νόμος ή οδηγία. Στην τρίτη στήλη καταγράφηκαν τα πρόσωπα ή οι ομάδες που εμπλέκονται στην κάθε πολιτική. Στην τέταρτη στήλη σημειώθηκαν τυχόν σημεία διαφοροποίησης και στην τελευταία στήλη καταχωρήθηκε η χρονολογία θέσπισης του νόμου και η χρονολογία τροποποίησής του, αν υφίσταται.

Πίνακας 1

Παράδειγμα πίνακα

Μακροπρόθεσμος και Βραχυπρόθεσμος Προγραμματισμός Εκπαιδευτικών

Εισήγηση	Οδηγία (προαιρετική) ή νόμος (υποχρεωτικός)	Πρόσωπα/ομά- δες που εμπλέκονται	Διαφοροποίηση	Περίοδος θέσπισης/ αλλαγής της εισήγησης

Οι πίνακες ουσιαστικά καλύπτουν τους παράγοντες και τις πτυχές των δραστηριοτήτων του σχολείου που τους επηρεάζουν. Οι στήλες επιλέγηκαν για να μας επιτρέψουν να έχουμε μέτρηση των πέντε διαστάσεων του ΔΜΕΑ. Με τη στήλη στην οποία έπρεπε να σημειωθεί αν η εισήγηση ήταν νόμος ή οδηγία, επιδιωκόταν η μέτρηση της διάστασης της εστίασης. Επίσης, η διάσταση της εστίασης διερευνήθηκε με την τρίτη στήλη, στην οποία αναφερόταν η βαθμίδα στην οποία απευθύνεται η κάθε εισήγηση. Καταγράφοντας τον αριθμό των εισηγήσεων, μετρήθηκε η διάσταση της συχνότητας. Η διάσταση της διαφοροποίησης μετρήθηκε μέσα από τη συγκέντρωση στοιχείων για τις ομάδες και τα άτομα που εμπλέκονται στην υλοποίηση μιας εισήγησης καθώς και στοιχείων για την ηλικία και την ομάδα των ατόμων που αφορά. Προκειμένου να εξεταστεί η διάσταση του σταδίου, έπρεπε να σημειωθεί στον πίνακα η χρονολογία θέσπισης και τροποποίησης της κάθε εισήγησης.

Το δεύτερο μέρος του εργαλείου, αποτελείτο από πέντε ερωτήσεις και αποσκοπούσε στη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τους μηχανισμούς αξιολόγησης των μεταρρυθμίσεων και του συστήματος της κάθε χώρας. Καταγράφηκαν στοιχεία σχετικά με τη συχνότητα διεξαγωγής των αξιολογήσεων, τις πηγές δεδομένων, τις διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητας των εργαλείων αξιολόγησης, την χρονική περίοδο κατά την οποία συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα (αν υπήρχε συνεχής αξιολόγηση ή αν χρησιμοποιήθηκε διατονική προσέγγιση) και την εστίαση της αξιολόγησης. Ένα συμπληρωμένο απόσπασμα του εργαλείου που αφορά την Ελλάδα υπάρχει στο Παράρτημα Α (μέρος Α).

Αρχικά, το εργαλείο αυτό συμπληρώθηκε για όσες χώρες οι νόμοι και οι εγκύκλιοι ήταν διαθέσιμοι στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό έγινε μια δοκιμαστική χρήση του, η οποία επέτρεψε την εξεύρεση ελλείψεων και προβληματικών σημείων του. Μετά τη δοκιμαστική χρήση του, ακολούθησαν μικρές τροποποιήσεις.

Αναζητώντας τη νομοθεσία των χωρών, διαπιστώθηκε ότι σε αρκετές απ' αυτές οι νόμοι δεν ήταν διαθέσιμοι στην αγγλική γλώσσα. Αρχικά, επιχειρήθηκε η επίλυση του προβλήματος αυτού με την πραγματοποίηση επισκέψεων (Σλοβενία, Γερμανία) και τη συμπλήρωση του εργαλείου μέσα από συζητήσεις με τις τοπικές ερευνητικές ομάδες. Στις χώρες όπου το σύστημα ήταν περισσότερο συγκεντρωτικό (π.χ. Σλοβενία), η διαδικασία αυτή στέφθηκε με επιτυχία. Όμως, σε χώρες όπου το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αποκεντρωτικό (π.χ. Γερμανία), η διαδικασία αυτή δεν αποδείχθηκε ιδιαίτερα καρποφόρα, αφού ο επισκέπτης και τα μέλη της τοπικής ερευνητικής ομάδας είχαν να συζητήσουν, μέσα στις λίγες μέρες του ταξιδιού, ένα πολύ μεγάλο αριθμό νόμων και εγκυκλίων. Για τους λόγους αυτούς, αποφασίστηκε η συμπλήρωση και η αποστολή του εργαλείου από τις τοπικές ομάδες των χωρών αυτών (Βέλγιο, Γερμανία).

Εν τω μεταξύ, το πρόβλημα που είχε προκύψει προηγουμένως, λόγω της ύπαρξης πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων και μεγάλου αριθμού νόμων εντός συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, εξακολουθούσε να υπάρχει. Έτσι, επιχειρήθηκε η δημιουργία ενός πιο συνοπτικού οργάνου, για χρήση αποκλειστικά στις χώρες αυτές. Το εργαλείο αυτό περιελάμβανε τους ίδιους παράγοντες αποτελεσματικότητας με το προηγούμενο, με τη διαφορά ότι τα δεδομένα καταχωρούνταν κωδικοποιημένα με αριθμούς (Πινάκας 2). Το δεύτερο έντυπο, όπως και το πρώτο, περιελάμβανε έναν πίνακα για κάθε παράγοντα αποτελεσματικότητας που προτείνεται από το ΔΜΕΑ για το επίπεδο του συστήματος. Ο κάθε παράγοντας αποτελείτο από ένα αριθμό δράσεων που πιθανόν να προνοούνταν από τη νομοθεσία. Για την κάθε δράση σημειωνόταν ο αριθμός των νόμων και οδηγιών για τις οποίες δεν υπήρχε πολιτική, ή δεν υπήρχε ξεκάθαρη πολιτική, ή υπήρχε ενθάρρυνση, ή απαίτηση ή λογοδοσία. Επιπλέον, ο κάθε αριθμός συνοδευόταν από δύο άλλους αριθμούς. Ο ένας υποδείκνυε τους νόμους και τις ενθαρρύνσεις που ήταν συγκεκριμένες (specific) και ο άλλος τις εισηγήσεις στις οποίες υπήρχε κάποιο είδος διαφοροποίησης.

Πίνακας 2

Έντυπο κωδικοποίησης που χρησιμοποιήθηκε κατά τη μελέτη εγγράφων

ΕΘΝΙΚΗ/ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
Απουσίες εκπαιδευτικών	Καμιά πολιτική	Καμιά σαφής πολιτική	Ενθ/υση	Απαίτηση	Λογοδοσία
Τα σχολεία πρέπει να κρατούν αρχεία					
Τιμωρία – Αποθάρρυνση απουσιών εκπαιδευτικών: Τα σχολεία μπορούν να απολύσουν τους εκπαιδευτικούς που απουσιάζουν για μη αποδεκτούς λόγους					
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνουν το διευθυντή έγκαιρα για την απουσία τους (π.χ. μερικές μέρες πριν)					
Οι μαθητές των οποίων ο δάσκαλος απουσιάζει, κρατούνται απασχολημένοι αλλά ο χαμένος διδακτικός χρόνος δεν αναπληρώνεται (π.χ. οι μαθητές μοιράζονται).					
Μέρος του χαμένου διδακτικού χρόνου αναπληρώνεται					

Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη εγγράφων στις χώρες όπου εφαρμόζονται πέραν του ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Για τις υπόλοιπες χώρες, έγινε αρχικά χρήση του πρώτου εργαλείου, στο οποίο καταγράφονταν λεκτικά οι νόμοι και οι εισηγήσεις και με βάση τα έντυπα που προέκυψαν συμπληρώθηκε και το δεύτερο εργαλείο. Ουσιαστικά, στις περισσότερες χώρες χρησιμοποιήθηκε το δεύτερο όργανο για την κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων και τη μετατροπή τους σε ποσοτικά (αριθμητικά δεδομένα). Ένα συμπληρωμένο απόσπασμα του εργαλείου που αφορά την Ελλάδα υπάρχει στο Παράρτημα Α (Μέρος Β).

Στη μελέτη του περιεχομένου του πρώτου εντύπου για τη συμπλήρωση του δεύτερου συμμετείχαν δύο άτομα κάθε φορά. Το κάθε άτομο ξεχωριστά μελετούσε τις γραπτές νομοθεσίες και εισηγήσεις και τις κωδικοποιούσε με αριθμούς, χρησιμοποιώντας το δεύτερο έντυπο. Με την ολοκλήρωση της μετατροπής των ποιοτικών δεδομένων σε αριθμητικά, τα δύο άτομα συναντήθηκαν με σκοπό τη σύγκριση των δεδομένων στα οποία κατέληξαν και τη δημιουργία ενός κοινού εντύπου. Στις περιπτώσεις που παρουσιαζόταν μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στους αριθμούς που σημείωσαν, ακολουθούσε συζήτηση, ούτως ώστε να καταλήξουν σε κοινά αριθμητικά δεδομένα. Οι αριθμοί που συγκρίθηκαν δεν παρουσίαζαν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους. Παρατηρήθηκαν μόνο ορισμένες διαφορές στον παράγοντα της συνεργασίας με τους γονείς και την κοινότητα, γεγονός που οφειλόταν στο ότι κάποιες εισηγήσεις δεν ήταν σαφείς. Ως εκ τούτου, δεν ήταν ιδιαίτερα ξεκάθαρο το σε ποιο πίνακα θα πρέπει να καταχωρηθούν.

Η συζήτηση γινόταν στην παρουσία ενός τρίτου ατόμου, το οποίο είχε γνώση των παραγόντων αποτελεσματικότητας του ΔΜΕΑ για το επίπεδο του συστήματος. Όταν υπήρχε διαφωνία στις απόψεις, το τρίτο άτομο συμμετείχε στη συζήτηση και βοηθούσε να καθοριστεί από κοινού μια συναινετική άποψη, ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένα κοινό έντυπο δεδομένων. Παρ'όλα αυτά, το τρίτο άτομο ελάχιστες φορές χρειάστηκε να παρέμβει στη διαδικασία. Η συμπλήρωση του εντύπου από δύο άτομα ξεχωριστά, η

σύγκριση, η δημιουργία κοινού εντύπου, η συζήτηση των απαντήσεων και η συμμετοχή του τρίτου ατόμου ήταν διαδικασίες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με σκοπό τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια των διαδικασιών αυτών, οι παρεμβάσεις από το τρίτο άτομο ήταν μεμονωμένες, γεγονός το οποίο ενίσχυσε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των εργαλείων.

Συνεντεύξεις με Υπευθύνους για την Προώθηση της Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η ύπαρξη της πολιτικής δεν διασφαλίζει και την ακριβή εφαρμογή της. Η υλοποίηση μιας πολιτικής επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο την αντιλαμβάνονται και την κατανοούν τα άτομα που καλούνται να την υλοποιήσουν. Ο τρόπος που υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική, έχει άμεσο αντίκτυπο στη σχολική μονάδα. Για να εξεταστεί ο τρόπος αντίληψης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε χώρα και η πιθανότητα ύπαρξης χάσματος ανάμεσα στην επίσημη πολιτική και στον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνεται από τους ανθρώπους που θα την εφαρμόσουν, αποφασίστηκε η διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους υπευθύνους για την εφαρμογή της. Μέσα από τις συνεντεύξεις εξετάστηκε το κατά πόσον οι άνθρωποι αυτοί σε κάθε χώρα αντιλαμβάνονται την πολιτική με παρόμοιο ή με διαφορετικό τρόπο.

Η διεξαγωγή συνεντεύξεων επιπρόσθετα σκοπό είχε τη συσχέτιση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσα από τη μελέτη εγγράφων με μια άλλη πηγή. Για τους λόγους αυτούς, οι ερωτήσεις δομήθηκαν με τρόπο που να καλύπτουν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του επίπεδο του συστήματος και τις πέντε διαστάσεις τους. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης εμφανίζονται στο Παράρτημα Β (Μέρος Α).

Η ημιδομημένη μορφή της συνέντευξης έδωσε τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες να μιλήσουν πιο ελεύθερα για τους νόμους και τις οδηγίες που εξυπηρετούσαν τον κάθε παράγοντα και να δώσουν περισσότερα στοιχεία. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες

ρωτήθηκαν για κάθε ένα από τους παράγοντες του δυναμικού μοντέλου ξεχωριστά, ακολουθώντας παρόμοια δομή μ' αυτήν που ακολουθήθηκε κατά τη μελέτη εγγράφων. Η πρώτη ερώτηση αποτελείτο από τέσσερις υποερωτήσεις, οι οποίες καταπιάνονταν με τον παράγοντα της ποσότητας της διδασκαλίας. Το άτομο που έδινε συνέντευξη καλείτο να αναφέρει την πολιτική που υπάρχει γραπτώς για τη διαχείριση των απουσιών των εκπαιδευτικών και των μαθητών, για τη σχολική εγκατάλειψη και για το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό των εκπαιδευτικών. Ακολούθως, μέσα από μια γενική ερώτηση, μπορούσε να αναφέρει οποιαδήποτε άλλη πολιτική υπήρχε γραπτώς και εφαρμόζοταν με σκοπό τη διαχείριση και τη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την επίσημη παιδαγωγική που εφαρμόζεται από το σύστημα. Αναφέρονταν υπό μορφή λίστας, οι παράγοντες του ΔΜΕΑ στο επίπεδο της διδασκαλίας στην τάξη και ο ερωτηθείς έπρεπε να πει κατά πόσον δίνονται επίσημες οδηγίες σε θέματα παιδαγωγικής στους εκπαιδευτικούς της χώρας του, οι οποίες να σχετίζονται με τους παράγοντες αυτούς. Πέραν από την επίσημη παιδαγωγική, στο σημείο αυτό το άτομο έπρεπε να συζητήσει επιπλέον και την ύπαρξη εθνικών επιπέδων διδασκαλίας.

Το επόμενο μέρος της συνέντευξης είχε να κάνει με την πολιτική για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών στους μαθητές. Περιελάμβανε ερωτήσεις για την επίσημη πολιτική προώθησης της διαφοροποίησης μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, για τα διδακτικά εγχειρίδια, για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων εκτός του επίσημου αναλυτικού και για την παροχή ευκαιριών μάθησης στους προικισμένους και στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Οι ερωτήσεις 4α, 4β και 4γ κάλυπταν την πτυχή της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολείων και συγκεκριμένα την ύπαρξη πολιτικής που να προωθεί την ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, την πραγματοποίηση συνδιδασκαλιών, το θεσμό του μέντορα και τη διασύνδεση μεταξύ των σχολείων. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, εξελίσσεται σε

σχέση με την αρχική τους εκπαίδευση και την επιμόρφωση που λαμβάνουν ενώ υπηρετούν στα σχολεία. Για το λόγο αυτό, με δύο από τις ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συζητήσουν για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των δασκάλων.

Εκτός από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, έγιναν ερωτήσεις με σκοπό την άντληση πληροφοριών για την πολιτική γύρω από την ενεργό εμπλοκή των γονιών και της κοινότητας και τη χρήση των διαθέσιμων υποδομών της κοινότητας.

Το τελευταίο μέρος της συνέντευξης αφορούσε την ύπαρξη μηχανισμών αξιολόγησης των μεταρρυθμίσεων που προωθούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Για να βεβαιωθεί ο ερευνητής ότι ο ερωτηθείς είχε κατανοήσει επαρκώς την ερώτηση, σε κάποιο σημείο τον καλούσε να δώσει παράδειγμα μιας πρόσφατης μεταρρύθμισης η οποία είχε τύχει αξιολόγησης.

Στις προηγούμενες παραγράφους έγινε περιγραφή του εργαλείου της συνέντευξης στην τελική του μορφή. Αρχικά, το εργαλείο με τις ερωτήσεις δεν είχε ακριβώς αυτή τη δομή. Οι ερευνητικές ομάδες από τις διάφορες χώρες κατέληξαν σε αυτή τη μορφή, μετά από την πιλοτική χρήση του αρχικού οργάνου και τη διεξαγωγή μερικών δοκιμαστικών συνεντεύξεων εντός των χωρών τους. Η πιλοτική χρήση του έδειξε ότι ορισμένες ερωτήσεις δεν κατανοούνταν επαρκώς από τους ερωτώμενους και οι απαντήσεις που δίνονταν ήταν γενικές ή μη σχετικές. Για παράδειγμα, η ερώτηση που αφορούσε τη διαφοροποίηση και συγκεκριμένα το αν λαμβάνεται υπόψη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στη δόμηση του αναλυτικού προγράμματος για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών κρίθηκε ως γενική, αφού οι ερωτώμενοι απαντούσαν με ναι ή όχι. Η συγκεκριμένη ερώτηση τροποποιήθηκε, ζητώντας από τον ερωτώμενο να εκφράσει τον βαθμό στον οποίο λαμβάνεται υπόψη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στη δόμηση του αναλυτικού προγράμματος για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών. Μετά τη συζήτηση των δυσκολιών, μία από τις οποίες προαναφέρθηκε, το εργαλείο αναθεωρήθηκε γενικότερα. Οι αρχικές ερωτήσεις έσπασαν σε περισσότερες, μικρότερες και πιο συγκεκριμένες. Στο

μέρος που αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, προστέθηκε μια λίστα (checklist) με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο διδασκαλίας στην τάξη. Στο τελικό μέρος που αφορούσε την αξιολόγηση του συστήματος και των μεταρρυθμίσεων, προστέθηκε η ερώτηση που καλούσε το άτομο να δώσει παράδειγμα μιας μεταρρύθμισης που αξιολογήθηκε. Οι αλλαγές αυτές περιλαμβάνονται στο Παράρτημα Β, στο οποίο παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις.

Η συλλογική ανάπτυξη του εργαλείου, η πιλοτική χρήση και η αναθεώρησή του σε διεθνές επίπεδο αποτελούσαν κάποια από τα μαθήματα που είχαν δώσει προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες στο πεδίο της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Τα μαθήματα αυτά πήγαζαν από την ανεπιτυχή ολοκλήρωση προηγούμενων διεθνών ερευνών, οι οποίες βασίστηκαν σε εργαλεία που δημιουργήθηκαν για χρήση σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο. Η συνεργασία των χωρών αποδείχτηκε να συνοδεύεται από πολλαπλά πλεονεκτήματα. Με την ολοκλήρωσή του, το εργαλείο μπορούσε να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά από ερευνητικές ομάδες σε διάφορες χώρες, και έδινε τη δυνατότητα να λαμβάνονται πληροφορίες από άτομα σε διαφορετικά συγκείμενα και να δίνονται συγκεκριμένες απαντήσεις από τους ερωτώμενους διεθνώς.

Μετά την ολοκλήρωση της δομής της συνέντευξης και την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων από τις ομάδες των διαφόρων χωρών, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν από την κάθε χώρα. Η μορφή των δεδομένων ήταν και πάλι ποιοτική. Για να συγκριθούν τα δεδομένα αυτά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, θα έπρεπε να έχουν ποσοτική μορφή. Ως εκ τούτου, αναπτύχθηκε ένα επιπρόσθετο εργαλείο, το οποίο αποσκοπούσε στη μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων που λήφθηκαν από τις συνεντεύξεις σε αριθμητικά δεδομένα. Ένα συμπληρωμένο απόσπασμα του εργαλείου που αφορά την Κύπρο μπορεί κανείς να δει στο παράρτημα Β (Μέρος Β).

Το έντυπο περιελάμβανε όλους τους παράγοντες που καλύπτονταν μέσα από τις συνεντεύξεις, χωρισμένους σε επτά ομάδες (ποσότητα διδασκαλίας, ποιότητα διδασκαλίας,

παροχή μαθησιακών ευκαιριών, συνεργασία εκπαιδευτικών, πηγές και μέσα διδασκαλίας, συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, αξιολόγηση συστήματος και μεταρρυθμίσεων). Για την κάθε ερώτηση της συνέντευξης, η οποία κάλυπτε ένα παράγοντα, συμπληρώνονταν πέντε αριθμοί. Οι αριθμοί αυτοί αντιπροσώπευαν την κατάσταση της εφαρμοζόμενης πολιτικής, την ποιότητα, την εστίαση, το στάδιο και τη διαφοροποίηση. Η κατάσταση μπορούσε να διαφοροποιείται ανάλογα με το αν υπήρχε πολιτική, αν η πολιτική ήταν ξεκάθαρη, αν είχε τη μορφή οδηγίας, αν ήταν υποχρεωτική ή αν υπήρχε λογοδοσία. Ανάλογα με την κατάσταση, έμπαινε ο αντίστοιχος αριθμός (0 – 4). Στη δεύτερη στήλη, που είχε να κάνει με την ποιότητα, έμπαινε ο αριθμός 0 ή 1 αναλόγως με την ύπαρξη ποιότητας. Ο αριθμός της τρίτης στήλης περιέγραφε το αν ήταν συγκεκριμένη ή γενική η πολιτική και η τέταρτη στήλη υποδείκνυε το κατά πόσο είχε τροποποιηθεί ή όχι. Τέλος, και πάλι με τη χρήση αριθμού, προσδιοριζόταν η παρουσία στοιχείων διαφοροποίησης της πολιτικής (πίνακας 3).

Πίνακας 3

Φύλλο κωδικοποίησης των της ανάλυσης των ερωτηματολογίων

Φύλλο καταχώρησης των δεδομένων της ανάλυσης των ερωτηματολογίων

Ερωτώμενος:
Θέση : Χρόνια υπηρεσίας.....

Πτυχές του κάθε παράγοντα που καλύφθηκαν	Συχν/τα	Ποιότητα	Εστίαση	Στάδιο	Διαφ/ση
Ποσότητα της διδασκαλίας					
Απουσίες εκπαιδευτικού (E1α)					
Απουσίες μαθητή (E1β)					
Εγκατάλειψη (E1γ)					
Προγραμματισμός (E1δ)					
<i>Άλλες πτυχές που καλύφθηκαν (παρακαλώ περιγράψτε):</i>					
Ποσότητα της διδασκαλίας					
Παιδαγωγική (E2α και E3α πτυχή γ)					
Επίπεδα της διδασκαλίας (E2β)					
<i>Άλλες πτυχές που καλύφθηκαν (παρακαλώ περιγράψτε):</i>					
Ευκαιρίες μάθησης					
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας (E3γ)					

Διδακτικά εγχειρίδια (E3δ)					
Εξωδιδακτικές δραστηριότητες (E3ε)					
Μαθητές με ειδικές ανάγκες (E3ζ)					
<i>Άλλες πτυχές που καλύφθηκαν (παρακαλώ περιγράψτε):</i>					
Συνεργασία εκπαιδευτικών					
Συνεργασία εκπαιδευτικών (E4α)					
Δίκτυα σχολείων (E4β)					
<i>Άλλες πτυχές που καλύφθηκαν (παρακαλώ περιγράψτε):</i>					
Πηγές					
Εκπαιδευτικές πηγές (E5α)					
Αρχική εκπαίδευση (E5γ)					
Επιμόρφωση (E5δ)					
<i>Άλλες πτυχές που καλύφθηκαν (παρακαλώ περιγράψτε):</i>					
Συνεργασία					
Ενεργός γονική εμπλοκή (E6α)					
Παροχή πληροφοριών στους γονείς (E6β)					
Ευκαιρίες μάθησης για τους γονείς (E6γ)					
Σχέσεις με την κοινότητα (E6δ)					
Χρήση πηγών της κοινότητας στη διδασκαλία (E6ε)					
<i>Άλλες πτυχές που καλύφθηκαν (παρακαλώ περιγράψτε):</i>					
Αξιολόγηση					
Αξιολόγηση σχολείου (E7α)					
Αξιολόγηση μεταρρυθμίσεων (E7β)					
Αξιολόγηση συστήματος (E7γ)					
<i>Άλλες πτυχές που καλύφθηκαν (παρακαλώ περιγράψτε):</i>					

Το έντυπο αυτό συμπληρώθηκε για κάθε μια από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Άτομα από διαφορετικές χώρες ανέλαβαν να πραγματοποιήσουν την ίδια διαδικασία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη συμπλήρωση δύο ή περισσότερων τέτοιων εντύπων για την κάθε συνέντευξη. Τα άτομα που συμπλήρωσαν τα έντυπα για την κάθε χώρα, μέσα από συζήτηση σύγκριναν την κωδικοποίηση που έκαναν και κατέληξαν σε ένα τρίτο κοινό έντυπο. Άτομα από την ερευνητική ομάδα της Κύπρου έλεγξαν την κωδικοποίηση για τα δεδομένα της Ιρλανδίας. Τα δεδομένα της Κύπρου ελέγχθηκαν από την ομάδα της Ελλάδας. Τα δεδομένα της Γερμανίας ελέγχθηκαν από την ομάδα του Βελγίου. Απλά να σημειωθεί ότι οι διαδικασίες σύγκρισης στις οποίες συμμετείχαν άτομα

από τις ερευνητικές ομάδες των άλλων χωρών έγιναν μέσω τηλεφωνικών συνδιαλέξεων (Skype).

Πριν τη σύγκριση των εντύπων της κάθε χώρας με κάποιο άτομο από άλλη χώρα, είχε προηγηθεί σύγκριση μεταξύ κοινών εντύπων που είχαν συμπληρωθεί εντός της κάθε χώρας. Η διαδικασία αυτή έγινε στην παρουσία τρίτου ατόμου, το οποίο είχε γνώση των παραγόντων του ΔΜΕΑ. Στις περιπτώσεις που υπήρχε διχογνωμία, το τρίτο άτομο συμμετείχε στη συζήτηση και βοηθούσε στο να βρεθεί μια συναινετική άποψη.

Η διπλή διαδικασία σύγκρισης της κωδικοποίησης των συνεντεύξεων και η παρουσία τρίτου ατόμου κατά τη διάρκεια των συζητήσεων αυτών, αποσκοπούσαν στη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Κατά τη διάρκεια των συγκρίσεων δεν παρουσιάστηκαν μεγάλες αποκλίσεις όσον αφορά τα δεδομένα. Οι αριθμοί σε όλους τους παράγοντες διαφοροποιούνταν κυρίως κατά μία μονάδα. Εκεί όπου υπήρχαν διαφωνίες είχε να κάνει με το πόσο αυστηρό ήταν το ένα ή το άλλο άτομο. Το γεγονός αυτό ενισχύει την προσεκτική κωδικοποίηση από πλευράς των ερευνητών και την εγκυρότητα του εργαλείου.

Ερωτηματολόγιο Διευθυντών για τη Μέτρηση των Αντιλήψεών τους Αναφορικά με την Επίσημη Πολιτική

Οι τελικοί παραλήπτες της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής ενός κράτους είναι τα ίδια τα σχολεία και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η πολιτική επηρεάζεται από το πώς γίνεται αντιληπτή από τους τελικούς παραλήπτες, και συγκεκριμένα τους διευθυντές. Αν ο διευθυντής πιστεύει ότι μια πολιτική υφίσταται και είναι χρήσιμη, είναι πιο πιθανόν να προωθήσει την εφαρμογή της. Αντίθετα, είναι λιγότερο πιθανόν να την λάβει υπόψη, αν δεν συμφωνεί μαζί της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η πολιτική να παραμένει ίσως μόνο στα χαρτιά και να μην επηρεάζει τις διαδικασίες μάθησης και τα τελικά αποτελέσματα των παιδιών. Για να εξακριβωθεί ο τρόπος με τον οποίο γίνεται κατανοητή η επίδραση της πολιτικής, αποφασίστηκε η χορήγηση ερωτηματολογίων στους διευθυντές.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε όλους τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων σε κάθε μια από τις έξι χώρες που συμμετείχαν στο δείγμα (n=334), για το οποίο συγκεντρώθηκαν αρχικά και τελικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο, όπως και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη εγγράφων και στις συνεντεύξεις με τους υπευθύνους για τη χάραξη πολιτικής, κάλυπτε τους παράγοντες του ΔΜΕ στο επίπεδο του συστήματος. Ήταν διάρκειας 20 λεπτών και αποτελείτο από τρία μέρη.

Στο πρώτο μέρος, οι διευθυντές κλήθηκαν να δηλώσουν την επίδραση της πολιτικής αναφορικά με μια σειρά από πτυχές που αφορούν τη σχολική μονάδα. Χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1-4, έπρεπε να δηλώσουν αν για την κάθε πτυχή υπήρχε πολιτική, ενθάρρυνση, απαίτηση ή λογοδοσία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, χρησιμοποιώντας τον αριθμό 1 καλούνταν να δηλώσουν αν για κάθε πτυχή υπήρχε πολιτική ή όχι. Στην περίπτωση που υπήρχε πολιτική και επιπλέον οι υπεύθυνοι για την προώθηση της όντως ενθάρρυναν τα σχολεία να την εφαρμόσουν, δηλωνόταν ο αριθμός 2. Αν απαιτούσαν από τα σχολεία να την εφαρμόσουν ή εάν υπήρχε εισήγηση για την εφαρμογή της, σημειωνόταν ο αριθμός 3. Εάν το σύστημα απαιτούσε από τα σχολεία να εφαρμοστεί και εάν τα σχολεία έπρεπε να δείξουν ότι την εφαρμόσαν μέσω ενός μηχανισμού λογοδότησης, σημειωνόταν ο αριθμός 4.

Οι πτυχές αυτές είχαν να κάνουν με την τήρηση αρχείων (για τις απουσίες μαθητών και εκπαιδευτικών, τις διαθέσιμες πηγές, τα πειθαρχικά παραπτώματα, τον προγραμματισμό), τη χρήση της διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία, την παροχή κινήτρων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων, τη δημιουργία διασύνδεσης μεταξύ των σχολείων, τη χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με σκοπό τη βελτίωση, την έγκαιρη έναρξη των μαθημάτων, τη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου με μείωση των διακοπών του μαθήματος, την κατοίκον εργασία, την πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης, τις ίσες ευκαιρίες μάθησης, τη χρήση των πηγών και τη διεξαγωγή αυτοαξιολόγησης.

Το δεύτερο μέρος είχε να κάνει με την επίδραση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρακτική του σχολείου. Οι διευθυντές, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1-4, έπρεπε να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με μια σειρά από δηλώσεις. Αρχικά, κλήθηκαν να πουν κατά πόσο συμφωνούν ότι επηρεάζονται θετικά από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, την αξιολόγηση των μαθητών, την αντιμετώπιση των απουσιών μαθητών και εκπαιδευτικών, τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών, τη χρήση των πηγών, την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, την οργάνωση συναντήσεων με τους γονείς, τη δημιουργία πολιτικής για προώθηση αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, έπρεπε να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε θέματα κινήτρων, ύπαρξης δεικτών επίδοσης, ενίσχυσης των σχολείων απομακρυσμένων περιοχών, προσλήψεων εκπαιδευτικών.

Το τρίτο μέρος είχε ως θέμα του την αξιολόγηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κλίμακα του μέρους αυτού αριθμούσε από το 1 μέχρι το 4, όπου το 1 αντιπροσώπευε το ποτέ και το 4 το πολύ συχνά. Οι διευθυντές κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα διεξαγωγής αξιολογήσεων της πολιτικής, αξιολόγησης των δασκάλων όσον αφορά την εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, συλλογής πληροφοριών για ανασχεδιασμό της πολιτικής, αναθεώρησης των μηχανισμών αξιολόγησης και προσαρμογής τους για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αξιολόγησης των πιο προβληματικών πτυχών της πολιτικής, επιβεβαίωσης από πλευράς υπουργείου ότι μια μεταρρύθμιση αρχίζει να αξιολογείται από τη στιγμή που τίθεται σε εφαρμογή. Στο τέλος του τρίτου μέρους, έπρεπε να απαντήσουν μια ερώτηση αναφορικά με το τι θεωρούν σημαντικό για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου τους σχετικά με τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης. Στο Παράρτημα Γ περιλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο του διευθυντή, όπως αυτό χορηγήθηκε στους διευθυντές των σχολείων του δείγματος.

Καθαρισμός των Δεδομένων του Ερωτηματολογίου του Διευθυντή.

Κατά τα πρώτα στάδια του καθαρισμού των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με το ερωτηματολόγιο του διευθυντή, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση προκειμένου να ελεγχθεί προσεκτικά εάν έγιναν τυχόν λάθη στην κωδικοποίηση των δεδομένων των ερωτηματολογίων. Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες κωδικοποίησης που δόθηκαν σε όλες τις χώρες, η κωδικοποίηση για τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο μέρος Α ήταν 1 - 4 (1 = "Καμία πολιτική" - 4 = "Λογοδοσία"). Η κωδικοποίηση για τα στοιχεία του μέρους Β ήταν 1 έως 5 (1 = "Absolutely διαφωνώ», 4 = «Συμφωνώ Απόλυτα» και 5 = "Άνευ αντικειμένου») και η κωδικοποίηση των στοιχείων στο Μέρος Γ ήταν 1-4 (1 = "Ποτέ" - 4 = "Πολύ συχνά»). Οι τιμές που έλειπαν υποδηλώθηκαν από τη χρήση των κωδικών 7, και 9. Ο κωδικός 9 δόθηκε όταν ένας δάσκαλος παρέλειπε το έργο και ο κωδικός 7 χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει ότι τα στοιχεία δεν χορηγήθηκαν. Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκε αναντιστοιχία στην κωδικοποίηση των δεδομένων, τα δεδομένα κοινοποιήθηκαν στην αντίστοιχη χώρα και διορθώθηκαν. Το ποσοστό των στοιχείων που κωδικοποιήθηκαν με 7 και 9 ήταν πολύ χαμηλό, επομένως, θεωρήθηκαν ως αγνοούμενοι και δεν έγιναν επιπλέον διαδικασίες.

Διεξαγωγή Ανάλυσης Αξιοπιστίας (Reliability analysis).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της αξιοπιστίας που διεξήχθη μετά από τον καθαρισμό των δεδομένων έδειξαν ότι η Cronbach Alpha ήταν πολύ υψηλή ($\alpha = 0,96$). Επιπλέον, ο υπολογισμός της αξίας της Alpha «εάν το στοιχείο διαγράφεται» αποκάλυψε ότι κανένα από τα στοιχεία δεν έπρεπε να αφαιρεθεί.

Διεξαγωγή Ανάλυσης Γενικευσιμότητας (Generalizability analysis).

Μετά τον καθαρισμό των δεδομένων και την ανάλυση αξιοπιστίας, διεξήχθη ανάλυση γενικευσιμότητας με βάση τις βαθμολογίες που έδωσαν οι διευθυντές (Cronbach, Gleser, Nanda, και Rajaratnam, 1972? Shavelson, Webb & Rowley, 1989). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA (βλ. Παράρτημα Δ) έδειξαν ότι ορισμένα από τα στοιχεία που

περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο δεν ήταν γενικεύσιμα, γεγονός το οποίο μπορεί να εξηγηθεί από τον μικρό αριθμό του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, 13 στοιχεία βρέθηκαν να μην μπορούν να χρησιμοποιηθούν γενικά. Ωστόσο, η τυπική απόκλιση από αυτά τα στοιχεία ήταν πολύ μικρή (μικρότερη από 0,8) και συνεπώς δεν εξαιρέθηκαν από τις αναλύσεις. Η μόνη εξαίρεση ήταν τα στοιχεία HTAQ1b, HTAQ4i και HTBQ2, τα οποία αφαιρέθηκαν από τις αναλύσεις καθώς η τυπική απόκλιση τους ήταν μεγαλύτερη από 0,8.

Παραγοντική Ανάλυση.

Για τον καθένα από τους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος του δυναμικού μοντέλου που μετρήθηκαν με το ερωτηματολόγιο διευθυντή διεξήχθη Παραγοντική Ανάλυση με τη χρήση του λογισμικού EQS (Byrne, 1994), για να ελεγχθεί αν τα δεδομένα ταιριάζουν με ένα θεωρητικό μοντέλο μέτρησης. Τα μοντέλα CFA που αναπτύχθηκαν για τους παράγοντες του συστήματος, έδειξαν ότι μερικά από τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο έπρεπε να αφαιρεθούν από τις αναλύσεις. Ως εκ τούτου, τα στοιχεία που παρέμειναν για τον καθένα από τους παράγοντες στα μοντέλα CFA παρουσιάζονται στο Παράρτημα Ε, Πίνακα 1.

Το Cronbach Alpha για κάθε παράγοντα ήταν ικανοποιητικό (για όλους τους παράγοντες το άλφα ήταν μεγαλύτερο από 0,7) και ο υπολογισμός της τιμής της «Άλφα εάν το στοιχείο διαγράφεται» αποκάλυψε ότι κανένα από τα στοιχεία δεν έπρεπε να αφαιρεθεί από τον κάθε παράγοντα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας ανά παράγοντα παρουσιάζονται στο Παράρτημα Ε.

Επιπλέον, παρήχθησαν οι πίνακες συνδιασποράς (covariance matrixes) που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση SEM. Αρχικά, διενεργήθηκε ανάλυση SEM για κάθε παράγοντα για να διαφανεί αν τα στοιχεία του ερωτηματολογίου θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο να αναπτυχθούν σκορ για τον κάθε παράγοντα. Για την ανάλυση SEM χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα EQS. Οι δείκτες ταιριάσματος (Fit indices) των μοντέλων που παρήχθησαν παρουσιάζονται στον πίνακα 1 του Παραρτήματος Ε. Για τους

παράγοντες του επιπέδου του συστήματος δεν θα μπορούσε να παραχθεί ένα μοντέλο δύο παραγόντων. Εντούτοις, τα μοντέλα ενός παράγοντα που παρήχθησαν βρέθηκαν να ταιριάζουν ικανοποιητικά στα δεδομένα.

Για ορισμένους παράγοντες διεξήχθη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση, αφού αποτελούνταν από λιγότερο από 4 στοιχεία. Τα αποτελέσματά ήταν ικανοποιητικά και παρουσιάζονται στον πίνακα του Παραρτήματος Ε-Μέρος Β. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι για όλους τους παράγοντες η πρώτη ιδιοτιμή ήταν πολύ μεγαλύτερη από τη δεύτερη ιδιοτιμή, η οποία ήταν πολύ μικρότερη από 1. Σε όλες τις περιπτώσεις εξηγείται περισσότερο από το 70% της συνολικής διακύμανσης. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μπορούμε να διαχειριστούμε τα στοιχεία του κάθε παράγοντα σαν να ανήκουν σε ένα μόνο παράγοντα, αφού οι φορτίσεις των στοιχείων για κάθε παράγοντα ήταν σχετικά μεγάλες (μεγαλύτερες από 0,74). Επίσης, υπολογίστηκε η αξιοπιστία των παραγόντων αυτών και για καθένα από αυτούς τους παράγοντες η άλφα Cronbach ήταν ικανοποιητική (για όλους τους παράγοντες ήταν μεγαλύτερη από 0,7).

Τα αποτελέσματα της Ανάλυσης SEM του Ερωτηματολογίου του Διευθυντή.

Για τον προσδιορισμό της δομής του ερωτηματολογίου του διευθυντή, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις SEM χρησιμοποιώντας το EQS (Μπέντλερ, 1995) και το κάθε μοντέλο υπολογίστηκε χρησιμοποιώντας τη διαδικασία υπολογισμού ML. Για να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο τα δεδομένα ταιριάζουν στα μοντέλα που δοκιμάστηκαν, εξετάστηκαν οι κλίμακες Chi-Square, Bentler (από το 1990), Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (Brown & Mels, 1990).

Πραγματοποιήθηκε ξεχωριστή SEM ανάλυση για τους τρεις πρωταρχικούς παράγοντες: α) σχολική πολιτική για τη διδασκαλία, β) πολιτική για το περιβάλλον μάθησης του σχολείου και γ) πολιτική για την αξιολόγηση. Έγινε προσπάθεια να αναπτυχθούν μοντέλα για τους πρωταρχικούς αυτούς παράγοντες με βάση τα δεδομένα από όλες τις χώρες. Από την

ανάλυση SEM, αναπτύχθηκαν 3 μοντέλα και ανιχνεύτηκαν 3 παράγοντες δευτέρας τάξης. Ο πρώτος βασικός παράγοντας είναι η σχολική πολιτική για τη διδασκαλία και αποτελείται από τρεις παράγοντες: α) την ποσότητα της διδασκαλίας, β) την ποιότητα της διδασκαλίας και γ) την παροχή μαθησιακών ευκαιριών και οι διαστάσεις τους. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η πολιτική για το σχολικό περιβάλλον μάθησης και αποτελείται από τους υποπαράγοντες που μετρούν τη διαφοροποίηση των πηγών, τη χρήση των πηγών (ποσοτικές πτυχές), τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με τους γονείς, και τις σχέσεις με την κοινότητα. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας είναι η αξιολόγηση, που αποτελείται από παράγοντες που μετρούν την αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον. Μέσα από την ανάλυση, ανιχνεύτηκαν δύο νέοι παράγοντες αξιολόγησης που δεν περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο: η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η αξιολόγηση του σχολείου. Αυτό δείχνει τα ενδεχόμενα για επέκταση του δυναμικού μοντέλου, θεωρώντας την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του σχολείου ως δύο διαφορετικούς παράγοντες. Οι δείχτες ταιριάσματος παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Ακολούθως, ένα επιπρόσθετο μοντέλο δοκιμάστηκε για καθένα από τους τρεις παράγοντες του δυναμικού μοντέλου (σχολική πολιτική για τη διδασκαλία, πολιτική για το σχολικό περιβάλλον μάθησης και πολιτική για την αξιολόγηση), με σκοπό να συγκριθεί το ταιρίασμα τους με τα τρία προτεινόμενα μοντέλα. Σε κάθε μοντέλο 2, όλες οι διαστάσεις των παραγόντων που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση SEM για καθένα από τους τρεις παράγοντες, θεωρήθηκαν ότι ανήκουν σε ένα παράγοντα. Τα μοντέλα αυτά ήταν μια προσπάθεια να διαφανεί εάν η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου είναι προβληματική. Οι δείκτες ταιριάσματος του κάθε μοντέλου παρουσιάζονται στον πίνακα 4. Μπορούμε να δούμε ότι το μοντέλο 1 είναι εκείνο το οποίο βρέθηκε να ταιριάζει καλύτερα στα δεδομένα για καθένα από τους πρωταρχικούς παράγοντες.

Πίνακας 4

Αποτελέσματα SEM αναλύσεων μεταξύ των χωρών

SEM ανάλυση – Αποτελέσματα							
A. Σχολική πολιτική για τη διδασκαλία							
Μοντέλα	X²	Df	X²/ df	p	CFI	RMSEA	Εύρος RMSEA
Μοντέλο 1 (Διάγραμμα 1)	208	176	1.2	0.001	0.984	0.031	0.004 – 0.046
Μοντέλο 2 (μοντέλο ενός παράγοντα)	958	249	3.8	0.001	0.661	0.121	0.112 – 0.129
B. Πολιτική για το σχολικό περιβάλλον μάθησης							
Μοντέλα	X²	Df	X²/ df	p	CFI	RMSEA	Εύρος RMSEA
Μοντέλο 2 (Διάγραμμα 2)	35	31	1.1	0.001	0.994	0.029	0.001 – 0.063
Μοντέλο 2 (Μοντέλο ενός παράγοντα)	363	44	8.3	0.001	0.593	0.193	0.174 – 0.211
Γ. Σχολική αξιολόγηση							
Μοντέλα	X²	Df	X²/ df	p	CFI	RMSEA	Εύρος RMSEA
Μοντέλο 2 (Διάγρ. 3)	82	62	1.3	0.001	0.987	0.041	0.007 – 0.063
Μοντέλο 2 (μοντέλο 1 παράγοντα)	865	119	7.3	0.001	0.536	0.179	0.168 – 0.190

Ο πιο πάνω πίνακας δείχνει ότι τα μοντέλα παραγόντων δεύτερης σειράς βρέθηκαν να ταιριάζουν στα δεδομένα κατά την ανάλυση μεταξύ των χωρών. Τα μοντέλα αυτά δείχνουν ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου του διευθυντή μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος. Επιπλέον, στον πίνακα παρουσιάζεται το μοντέλο δεύτερης σειράς του ερωτηματολογίου του διευθυντή που μετρά τους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος για τη σχολική πολιτική της διδασκαλίας υπολογίζοντας τις παραμέτρους των παραγόντων. Επίσης, παρουσιάζεται το μοντέλο δεύτερης σειράς για την πολιτική για το σχολικό περιβάλλον μάθησης και το μοντέλο για την αξιολόγηση του σχολείου. Μέσα από τις αναλύσεις ανιχνεύθηκαν δύο νέοι παράγοντες, η πολιτική για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η πολιτική για την αξιολόγηση του σχολείου. Το δυναμικό μοντέλο εστιάζει μόνο στους παράγοντες που σχετίζονται με τις διαστάσεις της αξιολόγησης και οι δύο παράγοντες που προστέθηκαν στο μοντέλο, σχετικά με την πολιτική για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, δείχνουν τα ενδεχόμενα επέκτασης του μοντέλου.

Τα σκορ των παραγόντων υπολογίστηκαν με βάση τις φορτίσεις των ερωτήσεων που προέκυψαν από την ανάλυση SEM, όπως παρουσιάζονται στα πιο κάτω σχεδιαγράμματα. Τα σκορ αυτά χρησιμοποιήθηκαν για την πολυεπίπεδη ανάλυση, ούτως ώστε να ανιχνευτεί η επίδραση των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος στα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά και την επιστήμη. Παρατηρώντας τις φορτίσεις των ερωτήσεων και τους παράγοντες μπορούμε να δούμε ότι είναι πολύ ψηλές και στατιστικά σημαντικές (Διαγράμματα 4, 5 και 6).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αποδείχτηκε η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, παρά το γεγονός ότι η ποσότητα των δεδομένων από την κάθε συμμετέχουσα χώρα ήταν μικρή. Αποδείχτηκε ότι το ερωτηματολόγιο των διευθυντών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος. Δημιουργήθηκαν τρία διαφορετικά μοντέλα για τους τρεις βασικούς παράγοντες που

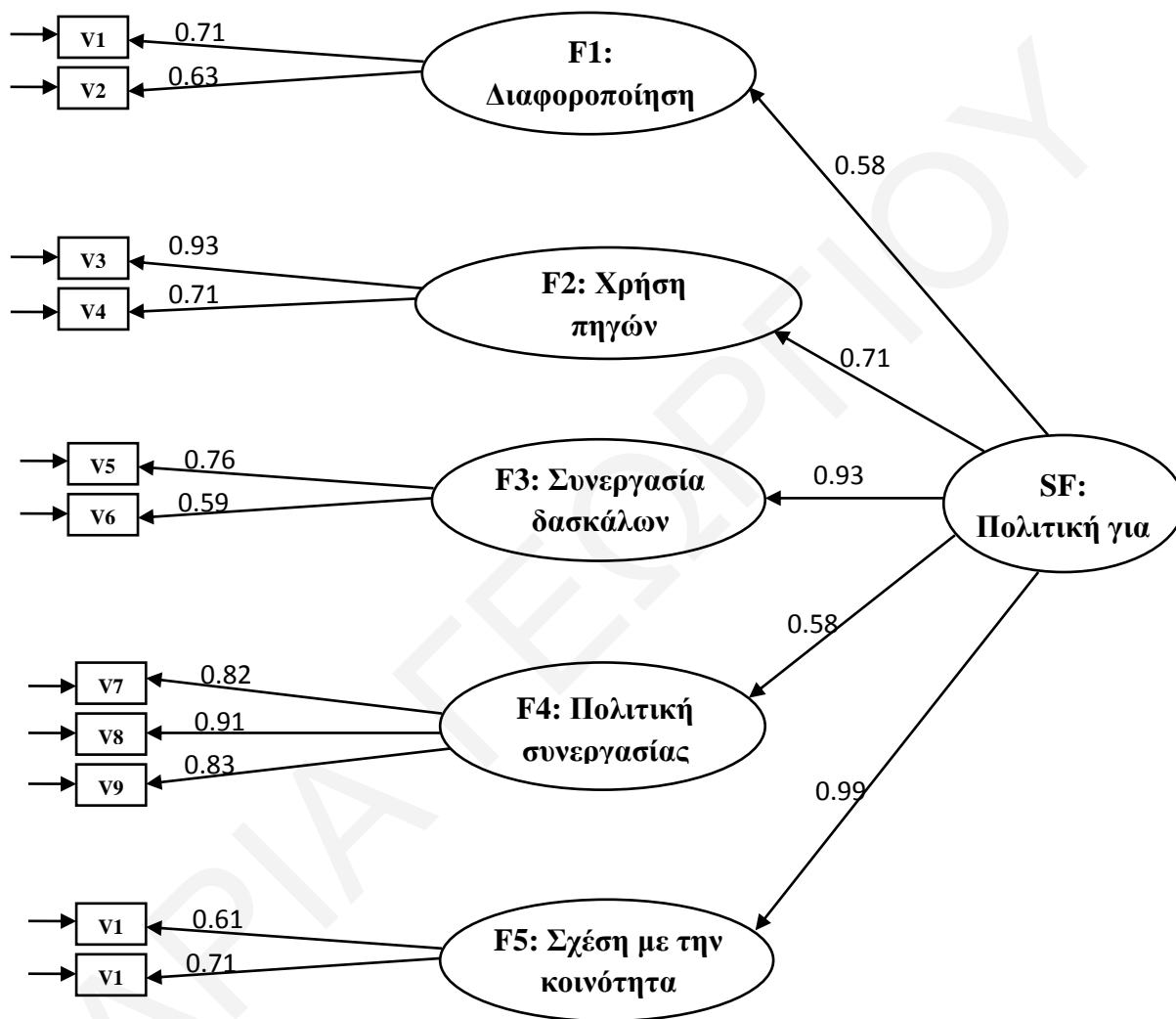
δείχνουν τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων στις διάφορες χώρες. Τα τρία αυτά μοντέλα που δημιουργήθηκαν για τους τρεις παράγοντες που περιλαμβάνονται στο επίπεδο του συστήματος του δυναμικού μοντέλου, έδειξαν ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν ανήκουν σε ένα μόνο παράγοντα. Γι' αυτό τον λόγο, δεν αναφέρονται σε έναν κοινωνικά αποδεκτό παράγοντα, αλλά ο κάθε παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός.

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα που σχετίζονταν με την αξιολόγηση ήταν πολύ καλά, αφού ήταν εφικτό να μετρηθούν οι διαστάσεις και να αποδειχτεί ότι η αξιολόγηση του σχολείου και του εκπαιδευτικού είναι πράγματα διαφορετικά από την αξιολόγηση της πολιτικής. Μέσα από την πολυεπίπεδη ανάλυση, διερευνήθηκε, επιπρόσθετα, αν οι δύο αυτοί παράγοντες πρέπει να ληφθούν υπόψη για την επέκταση του δυναμικού μοντέλου και εάν το δυναμικό μοντέλο θα πρέπει να αναφέρεται ξεχωριστά στην αξιολόγηση του σχολείου και του εκπαιδευτικού και όχι μόνο στην αξιολόγηση της πολιτικής.

Θα μπορούσαν να μετρηθούν οι διαστάσεις για τον πρωταρχικό παράγοντα που αφορά στην πολιτική για τη διδασκαλία. Παρ' όλα αυτά, δεν ήταν εύκολο να ανιχνευτούν οι διαστάσεις για το σχολικό περιβάλλον μάθησης, λόγω του ότι δεν μετριούνταν όλες από το ερωτηματολόγιο.

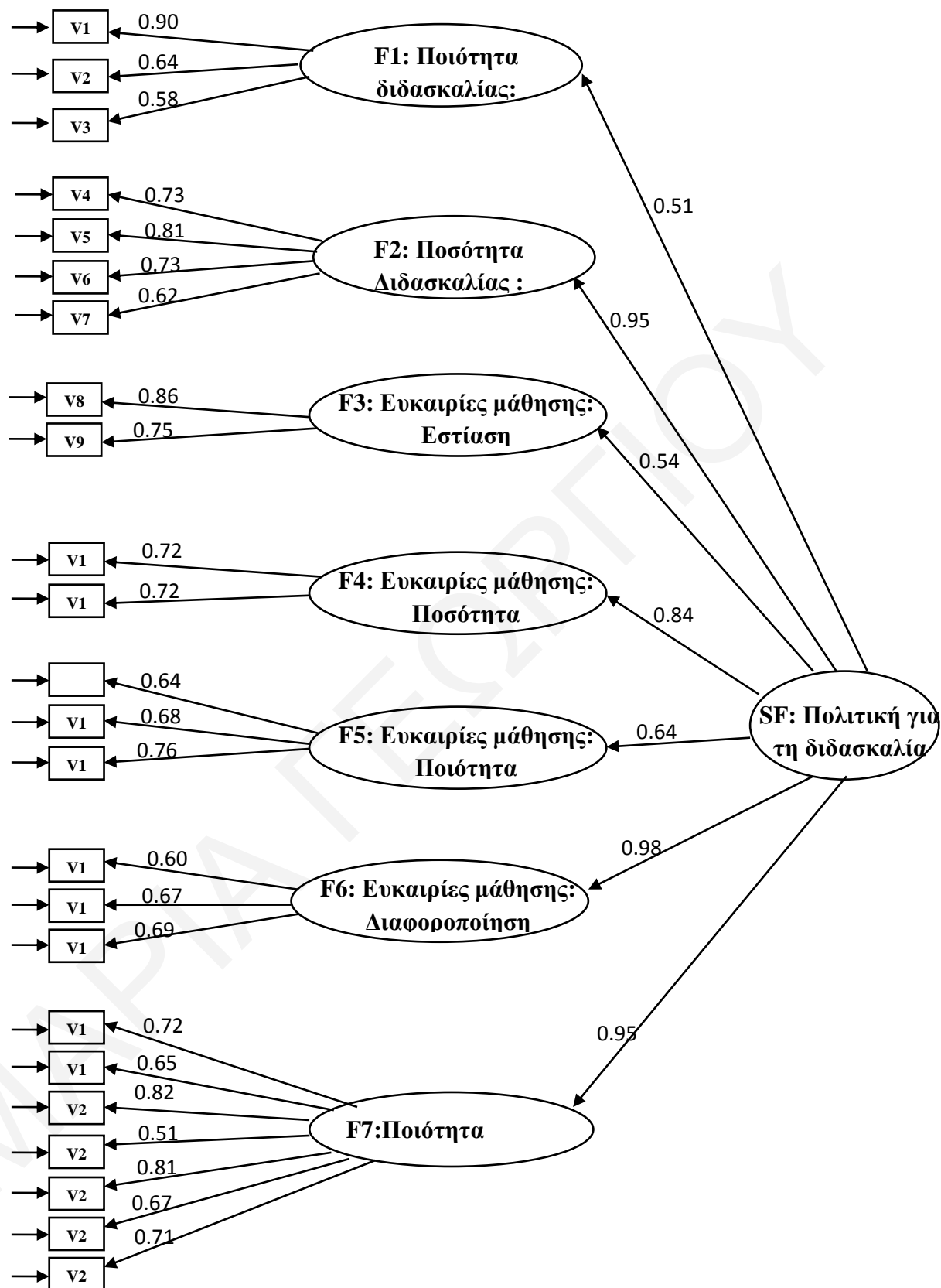
Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι, ενώ στο ερωτηματολόγιο του μαθητή υπήρχαν δυσκολίες με τις ερωτήσεις που μετρούσαν τη διάσταση της διαφοροποίησης, ήταν ευκολότερο να μετρηθεί η διαφοροποίηση των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος μέσα από το ερωτηματολόγιο του διευθυντή.

Από τις αναλύσεις διαφάνηκε ότι μερικές από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έπρεπε να αφαιρεθούν. Συγκεκριμένα, από τις αναλύσεις CFA και από την ανάλυση της γενικευσιμότητας, φάνηκε ότι 16 ερωτήσεις από τις 72 που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο έπρεπε να αφαιρεθούν. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν: α) μερικές πτυχές της τήρησης αρχείων, β) τα κίνητρα που δίνονται από το σύστημα/ εθνικά επίπεδα, γ) το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και δ) την κατ' οίκον εργασία.



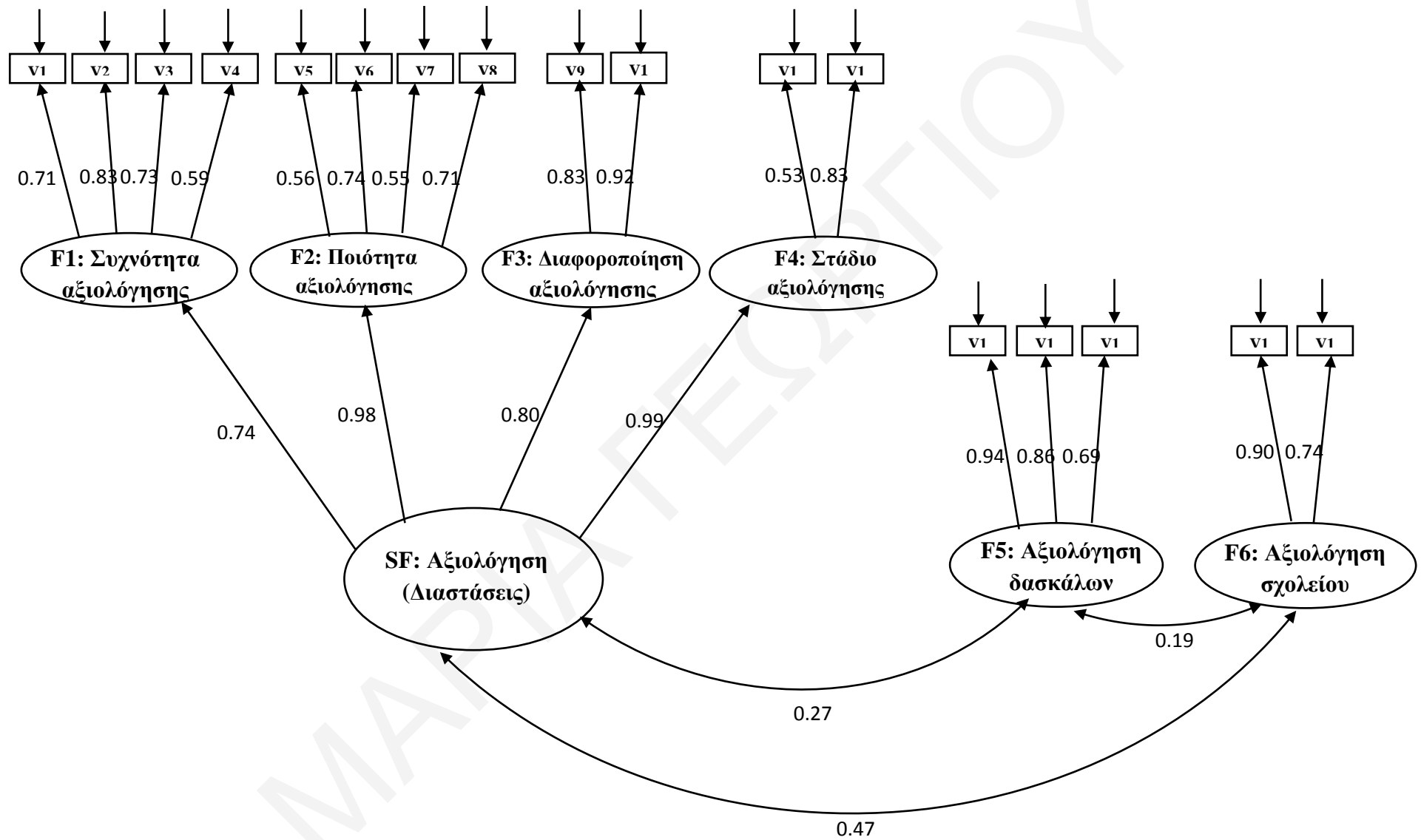
Διάγραμμα 4

Μοντέλο δεύτερης σειράς του ερωτηματολογίου του διευθυντή για μέτρηση των παραγόντων του συστήματος για τη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία.



Διάγραμμα 5

Μοντέλο δεύτερης σειράς του ερωτηματολογίου του διευθυντή για μέτρηση των παραγόντων του συστήματος για το σχολικό περιβάλλον μάθησης.



Διάγραμμα 6

Μοντέλο δεύτερης σειράς του ερωτηματολογίου του διευθυντή για μέτρηση των παραγόντων του συστήματος για την αξιολόγηση του σχολείου

Πιο κάτω, παρουσιάζονται με λεπτομέρεια μερικές ερμηνείες για τους πιθανούς λόγους της αφαίρεσης ορισμένων ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις που έχουν αφαιρεθεί κατατάσσονται βάσει συγκεκριμένων υποθέσεων για τους λόγους αφαίρεσης τους. Επιπλέον, ως αποτέλεσμα των αναλύσεων, μερικές από τις ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο του δασκάλου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, έπρεπε να αφαιρεθούν. Αυτό ίσως μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι σε μερικά συστήματα ο δάσκαλος δεν αναμένεται να επιβλέπει τους μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ σε άλλα συστήματα, όπως της Κύπρου και της Ελλάδας, η πολιτική είναι πολύ σαφής και αυστηρή για τα καθήκοντα του δασκάλου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Οι ερωτήσεις που σχετίζονταν με τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος έπρεπε να αφαιρεθούν.

Ένα παρόμοιο πρόβλημα παρουσιάστηκε με τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τα κίνητρα που δίνονται από το σύστημα και τις ερωτήσεις αναφορικά με τις ενέργειες που αυξάνουν τα εθνικά επίπεδα. Ο λόγος για τον οποίο οι ερωτήσεις αυτές έπρεπε να αφαιρεθούν είναι πιθανόν οι διαφορές στα συστήματα μερικών χωρών και το πόσο συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά είναι. Για παράδειγμα, μερικές από τις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα κίνητρα που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας ή του κρατιδίου με σκοπό να βοηθηθούν τα σχολεία να γίνουν πιο αποτελεσματικά, είχαν να κάνουν με το συγκεκριμένο και το κατά πόσον το σύστημα είναι συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό.

Επιπρόσθετα, μερικές από τις ερωτήσεις σχετικά με την κατ'οίκον εργασία (π.χ. τύπος της κατ'οίκον εργασίας, ποσότητα, αξιολόγηση και διόρθωση της κατ'οίκον εργασίας) έπρεπε να αφαιρεθούν. Αυτό, και πάλι, πιθανόν να οφειλόταν στις διαφορές όσον αφορά το συγκεκριμένο των χωρών. Μερικές χώρες στις οποίες τα συστήματα είναι πιο αποκεντρωτικά, τα σχολεία είναι υπεύθυνα για τον καθορισμό της ποσότητας και του τύπου της κατ'οίκον εργασίας που δίνεται στα παιδιά. Αντίθετα, σε χώρες που έχουν πιο

αποκεντρωτικά συστήματα, τα σχολεία είναι υπεύθυνα για τον καθορισμό της ποσότητας και του τύπου της κατ'οίκον εργασίας που δίνεται στα παιδιά.

Για την ανάλυση των επιδράσεων των παραγόντων του συστήματος στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών έτρεξε ένα μοντέλο δύο επιπέδων, σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο μαθητή, χωρίς ερμηνευτικές μεταβλητές (άδειο μοντέλο). Σκοπό είχε να καθορίσει τη διακύμανση σε κάθε επίπεδο. Το επίπεδο της χώρας δεν μπορούσε να συμπεριληφθεί στο μοντέλο, λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχουσών χωρών ($N = 6$) και την έλλειψη στατιστικής ισχύος. Το επίπεδο της τάξης επίσης δεν μπορούσε να συμπεριληφθεί, λόγω του ότι σε αρκετές περιπτώσεις υπήρχε μόνο μια τάξη ανά σχολείο και δεν μπορούσε να ξεχωρίσει η τάξη από το σχολείο. Έτσι, επιλέγηκε το επίπεδο του σχολείου γιατί οι παράγοντες αφορούσαν το σχολείο.

Ακολούθως, η πολυεπίπεδη ανάλυση συνεχίστηκε, ούτως ώστε να εξεταστεί η επίδραση του κάθε παράγοντα του επιπέδου του συστήματος στις επιδόσεις των μαθητών. Στο μοντέλο 1 προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο οι μεταβλητές που αφορούν το συγκείμενο της αρχικής επίδοσης των μαθητών και η αρχική επίδοση των μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης, για κάθε μαθησιακό αντικείμενο (μαθηματικά και φυσικές επιστήμες) αναπτύχθηκαν διαφορετικές εκδόσεις του μοντέλου 2. Σε κάθε έκδοση, οι βαθμολογίες των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος προστέθηκαν μια προς μια στο μοντέλο 1. Έτσι, ελέγχθηκε κατά πόσον τα μοντέλα αυτά διαφέρουν από το μοντέλο 1.

Στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης, για κάθε μαθησιακό αντικείμενο (μαθηματικά και φυσικές επιστήμες) αναπτύχθηκαν διαφορετικές εκδόσεις του μοντέλου 2. Σε κάθε έκδοση του μοντέλου 2, τα σκορ των παραγόντων πρώτης τάξης που αναφέρονται στους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος του δυναμικού μοντέλου προστέθηκαν ένα προς

ένα στο μοντέλο 1. Έτσι, ελέγχθηκε κατά πόσον τα μοντέλα αυτά διαφέρουν από το μοντέλο 1.

Στη συνέχεια, στα μοντέλα 3α-3γ, προσθέσαμε στο Μμοντέλο 1, τους τρεις βασικούς παράγοντες ξεχωριστά (Αξιολόγηση-Διαστάσεις - Μμοντέλο 3α, Πολιτική για το Σχολικό Περιβάλλον Μάθησης - Μοντέλο 3β και Πολιτική για τη Διδασκαλία - Μοντέλο 3γ) για να δούμε τις επιπτώσεις τους στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το πρόγραμμα " MLwiN" (Rasbash, Steele, Browne, και Prosser, 2005) επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις και τη μελέτη εγγράφων. Σκοπός της ανάλυσης ήταν ο έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι καταγεγραμμένη και όπως προωθείται από τα άτομα που είναι υπεύθυνα για την προώθηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, στα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά και στην επιστήμη.

Αρχικά έτρεξε ένα μοντέλο δύο επιπέδων (σχολείου και μαθητή), χωρίς ερμηνευτικές μεταβλητές (άδειο μοντέλο) για να καθορίσει τη διακύμανση σε κάθε επίπεδο. Στο μοντέλο 1, προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο οι μεταβλητές που αφορούν το την αρχική επίδοση των μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης, για κάθε μαθησιακό αντικείμενο (μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), αναπτύχθηκαν διαφορετικές εκδόσεις του μοντέλου 2. Σε κάθε έκδοση του μοντέλου 2, τα σκορ των παραγόντων που αναφέρονται στους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος του δυναμικού μοντέλου, όπως προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις και την ανάλυση εγγράφων, προστέθηκαν ένα προς ένα στο μοντέλο 1. Έτσι, ελέγχθηκε κατά πόσον τα μοντέλα αυτά διαφέρουν από το μοντέλο 1.

Η πολυεπίπεδη ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσα από την κάθε μια από τις τρεις μεθόδους συλλογής δεδομένων, ανέδειξε συγκεκριμένους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος να επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα για την κάθε μέθοδο έτυχαν σύγκρισης μεταξύ τους, ούτως ώστε να διαφανεί εάν η

επίσημη εκπαιδευτική πολιτική όπως είναι καταγεγραμμένη στα επίσημα έγγραφα, η επίσημη πολιτική όπως προωθείται στα σχολεία και η επίσημη πολιτική όπως γίνεται κατανοητή από τα άτομα που καλούνται να την εφαρμόσουν επιδρούν με τον ίδιο τρόπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε εάν οι τρεις μέθοδοι συμφωνούν ως προς τους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος που είναι στατιστικά σημαντικοί.

Δευτερογενής ανάλυση δεδομένων PISA 2012

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την πολυεπίπεδη ανάλυση, έτυχαν σύγκρισης με τα δεδομένα που λήφθηκαν από την βάση δεδομένων PISA 2012. Συγκεκριμένα, η δευτερογενής ανάλυση πραγματοποιήθηκε για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος ήταν να εξεταστεί κατά πόσον οι μεταβλητές του επιπέδου του συστήματος που περιλαμβάνονται στην PISA 2012 και δεν περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο δεύτερος λόγος ήταν να διαφανεί εάν το είδος της έρευνας (διαχρονική ή έρευνα που περιλαμβάνει δεδομένα μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής - crossectional) επηρεάζει τον εντοπισμό και έλεγχο παραγόντων αποτελεσματικότητας.

Για να εξεταστεί το κατά πόσον οι μεταβλητές του επιπέδου του συστήματος που περιλαμβάνονται στην PISA 2012 επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, επιλέγηκαν από τη βάση δεδομένων της PISA 2012 δεδομένα που αφορούσαν το επίπεδο του συστήματος. Συγκεκριμένα, από το ερωτηματολόγιο του σχολείου επιλέγηκαν μεταβλητές αναφορικά με τις δομές του συστήματος, τις διαδικασίες, την αυτονομία του σχολείου, τη λογοδότηση (accountability) και την αξιολόγηση. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις μεταβλητές υπάρχουν στο Technical Report της PISA 2012 και στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα σχολεία που συμμετείχαν στην PISA 2012.

Με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση, με σκοπό την ομαδοποίηση των μεταβλητών και τη δημιουργία νέων παραγόντων. Οι παράγοντες που προέκυψαν μέσα από την Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών όπως

αυτά περιλαμβάνονται στη βάση δεδομένων του προγράμματος «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness» του ESF. Χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα των χωρών που συμμετείχαν στο πιο πάνω πρόγραμμα.

Για να διαφανεί εάν το είδος της έρευνας επηρεάζει τον εντοπισμό και τον έλεγχο παραγόντων αποτελεσματικότητας, οι παράγοντες που προέκυψαν μέσα από την Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στην PISA 2012. Η PISA περιλαμβάνει μόνο τελικά αποτελέσματα των μαθητών, ενώ το πρόγραμμα περιλαμβάνει αρχικά και τελικά αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό επιτρέπει την εξέταση της προόδου που σημείωσαν οι μαθητές. Οι παράγοντες που παρουσιάστηκαν ως στατιστικά σημαντικοί ελέγχθηκαν κατά πόσον ήταν οι ίδιοι με τους παράγοντες που ήταν στατιστικά σημαντικοί όταν οι παράγοντες που προέκυψαν μέσα από την Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα της βάσης του προγράμματος του ESF. Η Κύπρος, παρόλο που συμμετείχε τόσο στην PISA 2012 όσο και στο πρόγραμμα «Establishing a knowledge-base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness», δεν συμπεριλήφθηκε στις αναλύσεις αυτές λόγω του ότι δεν είχε δεδομένα για τις μεταβλητές του συστήματος στην PISA 2012.

Για τον ίδιο σκοπό, για να διαφανεί εάν το είδος της έρευνας επηρεάζει τον εντοπισμό και έλεγχο παραγόντων αποτελεσματικότητας, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσα από την ανάλυση εγγράφων, τις συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο των διευθυντών συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στην PISA 2012. Όπως προαναφέρθηκε, η PISA περιλαμβάνει μόνο τελικά αποτελέσματα των μαθητών, ενώ το πρόγραμμα περιλαμβάνει αρχικά και τελικά αποτελέσματα. Οι παράγοντες που παρουσιάστηκαν ως στατιστικά σημαντικοί ελέγχθηκαν κατά πόσον ήταν οι ίδιοι με τους παράγοντες που ήταν στατιστικά σημαντικοί όταν τα

δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσα από την ανάλυση εγγράφων, τις συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο των διευθυντών συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα της βάσης του προγράμματος του ESF.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας λήφθηκε υπόψη ότι ο αριθμός των χωρών που συμμετέχουν στην έρευνα ενδεχομένως να επηρεάζει την εξεύρεση των παραγόντων. Έτσι, σε μια τελευταία ανάλυση, τα δεδομένα που αφορούσαν τις μεταβλητές που περιλαμβάνονται στην PISA για το επίπεδο του συστήματος συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών που συμμετείχαν στην PISA 2012. Ακολούθως, ελέγχθηκε κατά πόσον οι παράγοντες αυτοί είναι οι ίδιοι ή διαφέρουν από τους παράγοντες που προέκυψαν μέσα από τη συσχέτιση των παραγόντων που προτείνονται από την PISA 2012 με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών των χωρών του ESF (Κύπρος, Γερμανία, Βέλγιο, Ελλάδα, Ιρλανδία, Σλοβενία) στην PISA 2012.

Παρόλο που υπήρχαν διάφορες βάσεις δεδομένων διεθνών συγκριτικών ερευνών, επιλέχθηκε η PISA 2012. Η συγκεκριμένη βάση δεδομένων επιλέχθηκε καταρχάς γιατί περιελάμβανε πρόσφατα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία ήταν χρονικά κοντά με τα δεδομένα του ESF. Η συλλογή των δεδομένων της PISA 2012 πραγματοποιήθηκε το 2012 και η κοινοποίηση τους το 2013. Η συλλογή των δεδομένων για τα μαθησιακά αποτελέσματα στο πρόγραμμα του ESF πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011. Κατά δεύτερον, στην PISA συμμετείχαν όλες οι χώρες που συμμετείχαν και στο πρόγραμμα "Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness", πράγμα το οποίο θα επέτρεπε τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, που θα πρόεκυπταν από τις αναλύσεις των δεδομένων του προγράμματος και της PISA 2012.

Επιπρόσθετα, η PISA περιελάμβανε ερωτήσεις και δεδομένα για μεταβλητές του επιπέδου του συστήματος που δεν περιλαμβάνονται στο Δυναμικό μοντέλο. Τέτοιες πτυχές είναι η αυτονομία του σχολείου, η παροχή χρηματοδότησης και ο έλεγχος (accountability).

Τα δεδομένα που αφορούσαν αυτούς τους παράγοντες παρείχαν τη δυνατότητα διερεύνησης των επιδράσεων τους πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα. Παράγοντες οι οποίοι θα παρουσιάζονταν ως στατιστικά σημαντικοί, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επέκταση του Δυναμικού μοντέλου. Όπως ειπώθηκε προηγουμένως, η έρευνα αυτή στοχεύει στην εμπειρική δοκιμή, την εγκυροποίηση και την επέκταση του Δυναμικού μοντέλου.

Η PISA 2012 περιελάμβανε μόνο μια τελική μέτρηση όσον αφορά στα αποτελέσματα των παιδιών, με αποτέλεσμα να φαίνεται μόνο η τελική επίδοση και όχι η επίδραση της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίθετα, κατά τη διάρκεια του προγράμματος "Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness" έγινε αρχική και τελική μέτρηση των επιδόσεων σε όλες τις χώρες στα μαθηματικά και την επιστήμη, γεγονός που επιτρέπει τη μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε αντικείμενο. Ο συνδυασμός των δύο αναλύσεων, των δεδομένων της PISA και του προγράμματος του ESF, ήταν σε θέση να δείξει αν οι παράγοντες μπορούν να ερμηνεύσουν την τελική επίδοση, την πρόοδο ή και τα δύο μαζί.

Για την παραγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα "MLwiN" (Rasbash, Steele, Browne, και Prosser, 2005). Κατά την ανάλυση των δεδομένων, αρχικά έτρεξε ένα μοντέλο δύο επιπέδων, σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο μαθητή, χωρίς ερμηνευτικές μεταβλητές (άδειο μοντέλο) για να καθορίσει τη διακύμανση σε κάθε επίπεδο. Στο μοντέλο¹, προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο οι μεταβλητές που αφορούν το συγκεκριμένο της αρχικής επίδοσης των μαθητών.

Στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης, για κάθε μαθησιακό αντικείμενο (μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), αναπτύχθηκαν διαφορετικές εκδόσεις του μοντέλου². Σε κάθε έκδοση του μοντέλου², τα σκορ των παραγόντων που αναφέρονται στους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος του δυναμικού μοντέλου όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των εγγράφων, τις συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο του διευθυντή

προστέθηκαν ένα προς ένα στο μοντέλο 1. Έτσι, ελέγχθηκε κατά πόσον τα μοντέλα αυτά διαφέρουν από το μοντέλο 1.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων του συστήματος που προτείνονται από το δυναμικό μοντέλο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη, όπως περιλαμβάνονται στη βάση δεδομένων του προγράμματος ESF, αρχικά έτρεξε ένα μοντέλο δύο επιπέδων, σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο μαθητή, χωρίς ερμηνευτικές μεταβλητές (άδειο μοντέλο) για να καθορίσει τη διακύμανση σε κάθε επίπεδο. Στο μοντέλο 1, προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο οι μεταβλητές που αφορούν την αρχική επίδοση των μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης, για κάθε μαθησιακό αντικείμενο (μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), αναπτύχθηκαν διαφορετικές εκδόσεις του μοντέλου 1. Σε κάθε έκδοση του μοντέλου 1, τα σκορ των παραγόντων που αναφέρονται στους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος του δυναμικού μοντέλου, όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των εγγράφων, τις συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο του διευθυντή προστέθηκαν ένα προς ένα στο μοντέλο 1. Έτσι, ελέγχθηκε κατά πόσον τα μοντέλα αυτά διαφέρουν από το μοντέλο 1.

Για τον έλεγχο της επίδρασης των μεταβλητών του συστήματος που περιλαμβάνονται στην PISA πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη, όπως περιλαμβάνονται στην PISA 2012, χρησιμοποιήθηκε και πάλι το πρόγραμμα "MLwiN" (Rasbash, Steele, Browne, και Prosser, 2005).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, αρχικά έτρεξε ένα μοντέλο δύο επιπέδων (σχολείου και μαθητή), χωρίς ερμηνευτικές μεταβλητές (άδειο μοντέλο) με σκοπό να καθορίσει τη διακύμανση σε κάθε επίπεδο. Στο μοντέλο 1, προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο οι μεταβλητές της PISA 2012 που αφορούν το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (ESCS, HISEI).

Ακολούθως, για κάθε μαθησιακό αντικείμενο (μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), αναπτύχθηκαν διαφορετικές εκδόσεις του μοντέλου 2. Σε κάθε έκδοση του μοντέλου 2, τα σκορ των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος που προέκυψαν από τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση των μεταβλητών της PISA 2012 προστέθηκαν ένα προς ένα στο μοντέλο 1. Έτσι, ελέγχθηκε κατά πόσον τα μοντέλα αυτά διαφέρουν από το μοντέλο 1.

Η ανάλυση αυτή έγινε σε δύο διαφορετικές εκδοχές. Στην πρώτη περιλαμβάνονταν τα δεδομένα των έξι χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα του ESF. Στη δεύτερη εκδοχή χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα όλων των χωρών της PISA 2012. Η διαφοροποίηση αυτή έδωσε τη δυνατότητα αύξησης του δείγματος και της στατιστικής δύναμης. Επιπρόσθετα, έδωσε τη δυνατότητα ελέγχου του βαθμού στον οποίο ο αριθμός των χωρών επηρεάζει την εξεύρεση παραγόντων αποτελεσματικότητας.

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των μεταβλητών του συστήματος που περιλαμβάνονται στην PISA πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη, όπως περιλαμβάνονται στη βάση δεδομένων του ESF, αρχικά έτρεξε ένα μοντέλο δύο επιπέδων (σχολείου και μαθητή). Το μοντέλο αυτό δεν περιελάμβανε ερμηνευτικές μεταβλητές. Στο Μοντέλο 1, προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο οι μεταβλητές που αφορούν την αρχική επίδοση των μαθητών.

Ακολούθως, για κάθε μαθησιακό αντικείμενο (μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), αναπτύχθηκαν διαφορετικές εκδόσεις του μοντέλου 2. Σε κάθε έκδοση του μοντέλου, τα σκορ των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος που προέκυψαν από τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση των μεταβλητών της PISA 2012 προστέθηκαν ένα προς ένα στο μοντέλο 1. Έτσι, ελέγχθηκε κατά πόσον τα μοντέλα αυτά διαφέρουν από το μοντέλο 1.

Περιορισμοί της έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων, όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκαν πολυεπίπεδες τεχνικές μοντελοποίησης. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι έχουν σημαντικά οφέλη

για την εκπαιδευτική έρευνα (Goldstein, 1997), καθώς επιτρέπουν τον προσδιορισμό της επίδρασης του κάθε επιπέδου και του κάθε παράγοντα στην πρόοδο των μαθητών του.

Παρόλο που η συγκεκριμένη έρευνα και η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με τις τρεις μεθόδους συλλογής δεδομένων ήταν σε θέση να εντοπίσει παράγοντες του επιπέδου του συστήματος που επιδρούν στην πρόοδο των μαθητών, ο αριθμός των χωρών και των συστημάτων ($n=13$) που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μικρός. Το γεγονός αυτό οφειλόταν στο ότι ο αριθμός των χωρών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα "Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness", από το οποίο λήφθηκαν τα δεδομένα της έρευνας, ήταν μικρός. Λόγω του περιορισμένου αριθμού των χωρών και των συστημάτων ($n=13$) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, η στατιστική δύναμη αναμενόταν να είναι σχετικά μικρή, έστω και αν έγινε χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010). Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε η PISA 2012 και πραγματοποιήθηκε δευτερογενής ανάλυση των δεδομένων της. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν περιελάμβανε δεδομένα προσθετικής αξίας (value added data). Η PISA περιελάμβανε μια μόνο τελική μέτρηση σχετική με τα αποτελέσματα των παιδιών, με αποτέλεσμα να φαίνεται μόνο η τελική επίδοση και όχι η επίδραση της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό, όμως, μας επέτρεψε να δούμε τις διαφορές ανάμεσα στις δύο αναλύσεις. Επιπρόσθετα, μας επέτρεψε να δούμε αν ο αριθμός των χωρών επηρεάζει την ανίχνευση παραγόντων αποτελεσματικότητας.

Σε μερικές από τις συμμετέχουσες χώρες τα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν συγκεντρωτικά, ενώ αντίθετα σε ορισμένες άλλες ήταν περισσότερο αποκεντρωτικά. Επιπρόσθετα σε κάποιες χώρες, όπως στην περίπτωση της Γερμανίας, υπήρχαν περισσότερα από ένα εκπαιδευτικά συστήματα. Στις περιπτώσεις αυτές και εκεί που τα σχολεία έπαιρναν από μόνα τους τις περισσότερες αποφάσεις, η μελέτη των δημοσίων εγγράφων, η συγκέντρωση και η κωδικοποίηση των νόμων και εγκυκλίων για τους

παράγοντες του επιπέδου του συστήματος παρουσίαζε πρακτικές δυσκολίες. Για τον λόγο αυτό, μέλη της ερευνητικής ομάδας της Κύπρου επισκέφθηκαν ορισμένες από τις χώρες (Σλοβενία, Ελλάδα και Ιρλανδία) και σε συνεργασία με τις τοπικές ομάδες μελέτησαν τα επίσημα εκπαιδευτικά έγγραφα και κωδικοποίησαν τους νόμους και τις οδηγίες. Όπου τα συστήματα ήταν πιο αποκεντρωτικά (Γερμανία), οι τοπικές ομάδες ανέλαβαν από μόνες τους τη συλλογή και την κωδικοποίηση των δεδομένων, έχοντας πάντα την καθοδήγηση που χρειαζόταν. Τα συμπληρωμένα Profiles αποστέλλονταν από τις συμμετέχουσες χώρες στην ερευνητική ομάδα της Κύπρου για έλεγχο και ακολουθούσε επικοινωνία μεταξύ των χωρών για διευκρινήσεις και διορθώσεις.

Επιπλέον, σε κάθε χώρα η προώθηση των διαφόρων πτυχών της πολιτικής γινόταν από διαφορετικά άτομα. Για παράδειγμα, στην Κύπρο οι επιθεωρητές είναι υπεύθυνοι για την προώθηση όλων των πτυχών της πολιτικής. Γι' αυτό, πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η κάθε ερευνητική ομάδα κλήθηκε να συμπληρώσει έναν πίνακα δηλώνοντας ποια πρόσωπα ήταν υπεύθυνα για την κάθε πτυχή. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μέλη των ερευνητικών ομάδων που έκαναν τις συνεντεύξεις επέλεξαν συγκεκριμένες ερωτήσεις από το γενικό εργαλείο και με αυτό τον τρόπο οι ερωτηθέντες ρωτήθηκαν μόνο για τα θέματα τα οποία ενέπιπταν στις αρμοδιότητές τους.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όσον αφορά τα ερωτηματολόγια των διευθυντών, η ποσότητα των δεδομένων από κάθε συμμετέχουσα χώρα ήταν πολύ μικρή. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η αξιολόγηση του συστήματος θεωρείται ένα ευαίσθητο θέμα και ως εκ τούτου, πολλοί διευθυντές σχολείων δεν ήθελαν να εκφράσουν τις απόψεις τους. Το πρόβλημα του περιορισμένου αριθμού δεδομένων έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί με τη χρήση μεθόδων επεξεργασίας των δεδομένων που δεν απαιτούν μεγάλο δείγμα (normal theory maximum likelihood methods ML).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε κάθε συμμετέχουσα χώρα χρησιμοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι για τη συλλογή των δεδομένων:

- Λεπτομερής ανάλυση του περιεχομένου των εγγράφων πολιτικής
- Ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους υπευθύνους για την προώθηση της πολιτικής και με άλλα άτομα που κατέχουν θέσεις-κλειδιά σχετικά με την εφαρμογή της εθνικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σε κάθε χώρα μια ομάδα συνεργατών ήταν υπεύθυνη για την επιλογή των ερωτηθέντων.
- Ερωτηματολόγια με τα οποία μετρήθηκαν οι επιπτώσεις της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας όπως τις αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνά μας σε κάθε χώρα.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των εργαλείων. Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτά κρίθηκαν ως ικανοποιητικά και διαφάνηκε ότι τα εργαλεία είχαν υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας. Έτσι, ακολούθησαν αναλύσεις για τον έλεγχο των επιδράσεων των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με τις τρεις μεθόδους στην πρόοδο των μαθητών.

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στις συμμετέχουσες χώρες με τις τρεις μεθόδους. Ακολούθως, δίνονται περιγραφικά στοιχεία. Το δεύτερο μέρος του κεφαλαίου αυτού αφορά την επίδραση των παραγόντων στην επίδοση των παιδιών. Αρχικά, παρουσιάζεται η ανάλυση για την επίδραση των δεδομένων που λήφθηκαν από την ανάλυση των εγγράφων πολιτικής στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ανάλυση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με τους υπευθύνους για την προώθηση της

πολιτικής. Και τέλος, γίνεται αναφορά στην επίδραση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο των διευθυντών στην επίδοση των μαθητών. Στο τρίτο μέρος αυτού του κεφαλαίου, συσχετίζονται τα σκορ των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος ανά χώρα, όπως προέκυψαν μέσα από τις τρεις μεθόδους συλλογής δεδομένων, με τα σκορ των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου. Η συσχέτιση αποσκοπεί στο να δοθεί απάντηση στο ερώτημα κατά πόσον η απόδοση του κάθε παράγοντα στο ένα επίπεδο μπορεί να προβλέψει την απόδοση του ίδιου παράγοντα στο άλλο επίπεδο. Στο τέταρτο μέρος του κεφαλαίου, παρουσιάζεται η επίδραση των παραγόντων που περιλαμβάνονται στην PISA 2012 και δεν περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο στην επίδοση των μαθητών.

**Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων που
συγκεντρώθηκαν με τις τρεις μεθόδους**

Η επίδραση των δεδομένων που προέκυψαν από τη μελέτη εγγράφων στην επίδοση των μαθητών

Για την παραγωγή των αποτελεσμάτων σχετικά με την επίδραση της πολιτικής που ακολουθείται στο επίπεδο του συστήματος (και συγκεκριμένα των παραγόντων αποτελεσματικότητας που προτείνονται από το ΔΜΕΑ) πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα "MLwiN" (Rasbash, Steele, Browne, και Prosser, 2005).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μοντέλο δύο επιπέδων. Λήφθηκαν υπόψη τα επίπεδα του μαθητή και του σχολείου. Ο λόγος για τον οποίο δεν λήφθηκε υπόψη το επίπεδο του συστήματος είναι ο μικρός αριθμός χωρών που περιλαμβάνονται στην ανάλυση αυτή. Σύμφωνα με το μηδενικό μοντέλο (μοντέλο χωρίς ερμηνευτικές μεταβλητές), η διακύμανση για τα μαθηματικά ήταν 23,7% σε επίπεδο σχολικής μονάδας και 78.4% σε επίπεδο μαθητών. Η διακύμανση ήταν στατιστικά σημαντική σε κάθε επίπεδο. Η διακύμανση για την επιστήμη ήταν 30,9% σε επίπεδο

σχολικής μονάδας και 69,1% σε επίπεδο μαθητών και ήταν και πάλι στατιστικά σημαντική σε κάθε επίπεδο. Από τα αποτελέσματα αυτά φάνηκε ότι έπρεπε να συνεχιστεί η πολυεπίπεδη ανάλυση, ούτως έτσι να εξεταστεί η επίδραση του κάθε παράγοντα του επιπέδου του συστήματος στις επιδόσεις των μαθητών. Επιπρόσθετα, η σύγκριση των μηδενικών μοντέλων στα μαθηματικά και την επιστήμη έδειξε ότι η επίδραση του επιπέδου του σχολείου είναι πιο έντονη στα μαθησιακά αποτελέσματα στο αντικείμενο της επιστήμης παρά των μαθηματικών.

Στο Μοντέλο 1, στο οποίο προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο οι μεταβλητές που αφορούν την αρχική επίδοση των μαθητών και την αρχική επίδοση των μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τόσο η αρχική επίδοση των μαθητών όσο και η αρχική επίδοση των μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στο επίπεδο του 0.05. Επιπλέον, όπως μπορεί να δει κανείς στους πίνακες 5 και 6, το μοντέλο 1 εξηγεί περίπου το 48% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά και το 43% της συνολικής διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη. Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο μέρος της διασποράς ερμηνευόταν στο επίπεδο των μαθητών. Ωστόσο, περισσότερο από το 50% της συνολικής διασποράς παρέμεινε ανερμήνευτη.

Στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης, αναπτύχθηκαν διαφορετικές εκδόσεις του μοντέλου 2 και ελέγχθηκε κατά πόσον τα μοντέλα αυτά διαφέρουν από το μοντέλο αυτό. Η πραγματοποίηση διαφορετικών εκδόσεων του μοντέλου 2, βοήθησε στην αποφυγή του φαινομένου της πολυσυγγραμμικότητας. Το στατιστικό κριτήριο X^2 έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μοντέλου 1 και κάθε έκδοσης του μοντέλου 2 ($p < .001$). Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές που μετρούν τους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος έχουν σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη.

Στον Πίνακα 5, φαίνεται ότι όλοι οι πρωταρχικοί παράγοντες έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών, εκτός από τον παράγοντα που αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών έξω από την τάξη. Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την επιστήμη, όπου και πάλι βρέθηκε ότι όλοι οι παράγοντες έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, εκτός από τον παράγοντα που αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών έξω από την τάξη. Επιπλέον, όπως μπορεί να δει κανείς στους πίνακες 5 και 6, κάθε έκδοση του Μοντέλου 2 (Μοντέλα 2α-2iv για τα μαθηματικά και Μοντέλα 2α-2iii για την επιστήμη) εξηγεί περίπου το 48% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά και περίπου το 44% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των επίσημων εγγράφων επιπρόσθετα δείχνουν ότι όλοι οι παράγοντες επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα, εκτός από τον παράγοντα για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης. Στο επόμενο μέρος, παρουσιάζεται η επίδραση των παραγόντων του δυναμικού μοντέλου στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, όπως μετρήθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις με τα άτομα που είναι υπεύθυνα για την προώθηση της πολιτικής στα σχολεία.

Επίδραση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους υπεύθυνους για την προώθηση της πολιτικής στην επίδοση των μαθητών

Το πρόγραμμα " MLwiN" (Rasbash, Steele, Browne, και Prosser, 2005) χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως προωθείται από τα άτομα που είναι υπεύθυνα για την προώθηση της, στα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά και στην επιστήμη.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μοντέλο δύο επιπέδων. Λήφθηκε υπόψη το επίπεδο του μαθητή και του σχολείου. Σύμφωνα με το μηδενικό μοντέλο η διακύμανση για τα μαθηματικά ήταν 23,5% σε επίπεδο σχολικής μονάδας και 76.5% σε επίπεδο μαθητών και ήταν στατιστικά σημαντική σε κάθε επίπεδο. Η διαφορά για την επιστήμη ήταν 33.5% σε επίπεδο σχολικής μονάδας και 67.5% σε επίπεδο μαθητών. Ήταν και πάλι στατιστικά σημαντική σε κάθε επίπεδο. Από τα αποτελέσματα αυτά διαφάνηκε ότι έπρεπε να συνεχιστεί η πολυεπίπεδη ανάλυση, ούτως ώστε να εξεταστεί η επίδραση του κάθε παράγοντα του επιπέδου του συστήματος στις επιδόσεις των μαθητών

Στο Μοντέλο 1, τόσο η αρχική επίδοση των μαθητών όσο και η αρχική επίδοση των μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στο επίπεδο του 0.05. Επιπλέον, όπως μπορεί να δει κανείς στους πίνακες 7 και 8, το μοντέλο 1 εξηγεί περίπου το 47% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά και το 44% της συνολικής διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη. Επιπρόσθετα το μεγαλύτερο μέρος της διασποράς ερμηνεύεται στο επίπεδο του μαθητή. Παρόλ' αυτά, περισσότερο από το 50% της συνολικής διασποράς παρέμεινε ανεξήγητη.

Στη συνέχεια της ανάλυσης, για κάθε μαθησιακό αντικείμενο (μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), αναπτύχθηκαν διαφορετικές εκδόσεις του μοντέλου 2. Ελέγχθηκε κατά πόσον τα μοντέλα αυτά διαφέρουν από το μοντέλο 1 και η στατιστική πιθανότητα (X^2) έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μοντέλου 1 και κάθε έκδοσης του μοντέλου 2 (p

<.001). Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές που μετρούν τους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος έχουν σημαντικές επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, στα μαθηματικά βρέθηκε ότι όλοι οι πρωταρχικοί παράγοντες έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών, εκτός από τον παράγοντα που αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης. Στον Πίνακα 8 μπορείτε να δείτε τα αποτελέσματα για την επιστήμη, όπου και πάλι βρέθηκε ότι όλοι οι παράγοντες έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών εκτός από τον παράγοντα που αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης. Επιπλέον, όπως μπορεί να δει κανείς στους πίνακες 7 και 8, κάθε έκδοση του Μοντέλου 2, εξηγεί περίπου το 48% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά και περίπου 45% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη.

Πίνακας 7 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά (συνεντεύξεις)

Παράγοντες Συστήματος	Μοντ. 2vi	Μοντ.2vii	Μοντ. viii	Μοντ. ix	Μοντ. x	Μοντ. xi	Μοντ. 2xii	Μοντ. 2xiii	Μοντ. 2xiv	Μοντ.2xv
Σταθερό Μέρος (intercept)	326.4(2.1)	37.55(10.9)	43.8(12.0)	53.05(12.4)	53.04(12.2)	46.1(10.4)	47.5(12.0)	54.4(11.6)	41.0(10.6)	51.64(12.0)
Επίπεδο μαθητή										
Συγκείμενο										
Αρχική Επίδοση		0.67(0.01)	0.67(0.01)	0.67(0.01)	0.67(0.01)	0.67(0.01)	0.67(0.01)	0.67(0.01)	0.67(0.01)	0.67(0.01)
Επίπεδο Σχολείου										
Συγκείμενο										
Αρχική Επίδοση		0.31(0.04)	0.28(0.04)	0.24(0.04)	0.24(0.04)	0.27(0.04)	0.27(0.04)	0.23(0.04)	0.27(0.04)	0.25(0.04)
Επίπεδο Συστήματος										
Αξιολόγηση										
Μεταρρυθμίσεων (Στάδιο)			3.5 (3.0)							
Μεταρρυθμίσεων(Εστίαση)				9.8(3.7)						
Μετ/ρυθμίσεων (Ποιότητα)					9.8(4.7)					
Συστήματος (Συχν/τα)						1.6(0.9)				
Συστήματος (Στάδιο)							7.13(3.7)			
Συστήματος (Ποιότητα)								12.43(3.4)		
Σχολείου (Εστίαση)									12.7(3.5)	
Μεταρρυθμίσεων (Συχν/τα)										2.68.(1.0)
Διασπορά										
Σχολείο	23.5%	5.1%	5.1 %	4.9%	5.0%	5.0%	5.0 %	4.8%	4.7%	5.0%
Μαθητής	76.5%	47.7%	47.7%	47.7%	47.7%	47.7%	47.7%	47.7%	47.7%	47.7%
Ερμηνευμένη		47.2%	47.2%	47.4%	47.3%	47.3%	47.3%	47.5%	47.6%	47.3%
Τεστ Σημαντικότητας										
Loglikelihood	83864	80068	80066	80060	80061	80065	80064	80055	80055	80061
Μείωση		3796	2	8	7	3	4	13	13	7
Βαθμοί Ελευθερίας		2	1	1	1	1	1	1	1	1
p value		0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Σημείωση: Για κάθε έκδοση του Μοντέλου 2, η μείωση υπολογίζεται σε σχέση με την απόκλιση από το Μοντέλο 1.

Παράγοντες Συστήματος	Μοντ. 1	Μοντ. xiv	Μοντ. xv	Μοντ. xvi	Μοντ. xvii	Μοντ. xviii	Μοντ. xix 35.2	Μοντ. xx	Μοντ. xxi	Μοντ. xxii
Σταθερό Μέρος (intercept)	38.53(11.0)	73.6(12.5)	61.1(10.5)	75.6(12.1)	20.9(13.1)	24.0 (11.6)	(10.8)	44.9(11.4)	45.0(11.2)	50.2(12.3)
Επίπεδο μαθητή										
Συγκείμενο										
Αρχική Επίδοση	0.67(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)
Επίπεδο Σχολείου										
Συγκείμενο										
Αρχική Επίδοση	0.41(0.04)	0.26(0.04)	0.25(0.04)	0.26(0.04)	0.42(0.04)	0.42(0.04)	0.38(0.04)	0.37(0.04)	0.37(0.04)	0.35(0.04)
Επίπεδο Συστήματος										
<u>Αξιολόγηση</u>										
Αξιολ. Μεταρρυθμίσεων(ποιότητα		22.7(4.3)								
Αξιολ. Μεταρρυθμίσεων (Συχνότ.)			6.8(1.2)							
Αξιολ. Μεταρρυθμίσεων Εστίαση)				22.7(4.3)						
<u>Πηγές μάθησης</u>										
Χρήση Πηγών (ποιότητα)					15.3(6.4)					
Χρήση Πηγών (Εστίαση)						13.3(4.0)				
Χρήση Πηγών (Συχνότητα)							5.1(1.5)			
Χρήση Πηγών (Στάδιο)								8.3(4.3)		
Χρήση Πηγών (Διαφοροποίηση)									10.5(4.0)	
<u>Πολιτική Συνεργασίας</u>										
Πηγές κοινότητας (Διαφ/ση)										13.7(3.7)
Διασπορά										
Σχολείο	8.1%	7.3%	7.1%	7.3%	7.9%	7.7%	7.7%	8.0%	7.9%	7.6%
Μαθητής	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%
Ερμηνευμένη	43.7%	44.5%	44.7%	44.5%	43.9%	44.1%	44.1%	43.8%	43.9%	44.2%
Τεστ Σημαντικότητας										
Loglikelihood	77810	77784	77778	77784	77804	77799	77798	77806	77803	77796

Πίνακας 8 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη (συνεντεύξεις)

Παράγ. Συστήματος	Μοντ. 1	Μοντ2.xxiii	Μοντ.xxiv	Μοντ.2xxv	Μοντ.xxvi	Μοντ.2xxvii	Μοντ.xxviii	Μοντ.2xxix	Μοντ.xxx	Μοντ.2xxi
Σταθερό Μέρος	38.5(11.0)	42.9(11.1)	54.9(10.1)	50.3(10.2)	40.9(11.0)	47.2 (11.2)	35.2(10.9)	42.2 (10.0)	50.2(12.3)	61.8(10.2)
Επίπεδο μαθητή										
Συγκείμενο										
Αρχική Επίδοση	0.67(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)
Επίπεδο Σχολείου										
Συγκείμενο										
Αρχική Επίδοση	0.41(0.04)	0.4(0.04)	0.29(0.04)	0.33(0.04)	0.37(0.04)	0.36(0.04)	0.41(0.04)	0.28(0.04)	0.35(0.04)	0.30(0.04)
Επίπεδο Συστήματος										
<u>Πολιτική Συνεργασίας</u>										
Σχέσεις κοινότητα (Διαφ/ση)		9.5(9.1)								
Σχέσεις κοινότητα (ποιότητα)			29.4(3.6)							
Σχέσεις κοινότητα (εστίαση)				20.2(2.8)						
Σχέσεις κοινότητα(συχνότητα)					4.27(1.9)					
Πηγές κοινότητας (εστίαση)						15.7(3.4)				
Πηγές κοινότητας (ποιότητα)							11.9(3.8)			
Μαθ. Δραστηρ.γωνιών (Συχν.)								23.2(3.1)		
Μαθ.Δραστηρ.γωνιώ(Διαφ/ση									9.4(4.6)	
Μαθ.Δραστηρ. γωνιών (ποιότη.)										30.7(3.6)
Διασπορά										
Σχολείο	8.1%	8.0%	6.1 %	7.7 %	7.9%	7.4%	7.7%	6.3%	8.0%	5.9%
Μαθητής	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%
Ερμηνευμένη	43.7%	43.8%	45.7%	44.1%	43.9%	44.4%	44.1%	45.5%	43.8%	45.9%
Τεστ Σημαντικότητας										
Loglikelihood	77810	77805	77751	77794	77805	77790	77800	77758	77806	77747
Μείωση	2718	5	59	16	5	20	10	52	4	63
Βαθμοί Ελευθερίας	2	1	1	1	1	1	11	11	1	1

Πίνακας 8 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη (συνεντεύξεις)

Παράγοντες Συστήματος	Μοντ. 0	Μοντ. 1	Μοντ. xxii	Μοντ. xxiii	Μοντ. xxiii	Μοντ. xxiv	Μοντ. xxv	Μοντ. xxvi	Μοντ. xxvii
Σταθερό Μέρος (intercept)	316.7(2.4)	38.53(11.0)	45.7(11.8)	89.5(10.8)	81.2 (11.8)	89.5(10.8)	99.0(10.9)	61.1(10.5)	52.3(11.0)
Επίπεδο μαθητή									
Συγκείμενο									
Αρχική Επίδοση		0.67(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)	0.53(0.01)
Επίπεδο Σχολείου									
Συγκείμενο									
Αρχική Επίδοση		0.41(0.04)	0.37(0.04)	0.11(0.04)	0.22(0.04)	0.(0.04)	0.13(0.04)	0.28(0.04)	0.34(0.04)
Επίπεδο Συστήματος									
<u>Πολιτική Συνεργασίας</u>									
Συμμετοχή γονιών (Στάδιο)			7.3(4.4)						
Πληροφορίες γονείς (Ποιότητα)				54.2(5.5)					
Μαθ. Ευκαιρίες γονιών (Εστίαση					29.8(4.2)				
Συμμετοχή γονιών (Διαφ/ση)						17.3(4.3)			
Συμμετοχή γονιών (Εστίαση)							36.3(3.0)		
Συμμετοχή γονιών (Ποιότητα)								37.6(3.5)	
Συμμετοχή γονιών (Διαφ/ση)									8.9(1.2)
Διασπορά									
Σχολείο	33.5%	8.1%	8.1 %	5.4%	6.6%	7.7 %	4.5%	5.0%	6.3%
Μαθητής	67.4%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%	48.2%
Ερμηνευμένη		43.7%	43.7%	46.4%	45.2%	44.1%	47.3%	46.8%	46.5%
Τεστ Σημαντικότητας									
Loglikelihood	80528	77810	77807	77725	77764	77794	77694	77714	77766
Μείωση		2718	3	85	46	16	116	96	44
Βαθμοί Ελευθερίας		2	1	1	1	1	1	1	1
p value		0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Σημείωση: Για κάθε έκδοση του Μοντέλου 2, η μείωση υπολογίζεται σε σχέση με την απόκλιση από το Μοντέλο 1.

Επίδραση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους διευθυντές στην επίδοση των μαθητών

Τα αποτελέσματα των πολυεπίπεδων αναλύσεων για την επίδραση των παραγόντων του συστήματος στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη παρουσιάζονται παρακάτω. Για την παραγωγή των αποτελεσμάτων αυτών και τον έλεγχο της επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους διευθυντές, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα "MLwiN" (Rasbash, Steele, Browne, και Prosser, 2005).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μοντέλο δύο επιπέδων. Λήφθηκε υπόψη το επίπεδο του μαθητή και του σχολείου. Σύμφωνα με το μοντέλο που αναπτύχθηκε αρχικά χωρίς ερμηνευτικές μεταβλητές (άδειο μοντέλο) για να καθορίσει τη διακύμανση σε κάθε επίπεδο, η διακύμανση για τα μαθηματικά ήταν 23,7% σε επίπεδο σχολικής μονάδας και 76,3% σε επίπεδο μαθητή, και ήταν στατιστικά σημαντική σε κάθε επίπεδο. Η διαφορά για την επιστήμη ήταν 30,9% σε επίπεδο σχολικής μονάδας και 69,1% σε επίπεδο μαθητή. Ήταν και πάλι στατιστικά σημαντική σε κάθε επίπεδο. Αυτό έδειξε ότι έπρεπε να συνεχιστεί η πολυεπίπεδη ανάλυση, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση του κάθε παράγοντα του επιπέδου του συστήματος στις επιδόσεις των μαθητών. Επιπρόσθετα, η σύγκριση των μηδενικών μοντέλων στα μαθηματικά και την επιστήμη έδειξε ότι η επίδραση του επιπέδου του σχολείου είναι πιο έντονη στα μαθησιακά αποτελέσματα στο αντικείμενο της επιστήμης σε σχέση με το αντικείμενο των μαθηματικών.

Όταν κατά την ανάπτυξη του Μοντέλου 1 προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο οι μεταβλητές που αφορούν την αρχική επίδοση των μαθητών και οι μεταβλητές που αφορούν την αρχική επίδοση των μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τόσο η αρχική επίδοση των μαθητών όσο και η αρχική επίδοση των μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στο επίπεδο του 0.05. Επιπλέον, όπως μπορεί να δει κανείς

στους πίνακες 9 και 10, το μοντέλο 1 εξηγεί περίπου το 55% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά και το 60% της συνολικής διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη. Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο μέρος της διασποράς ερμηνεύεται στο επίπεδο των μαθητών. Ωστόσο, περισσότερο από το 40% της συνολικής διασποράς παρέμεινε ανεξήγητη.

Στις διαφορετικές εκδόσεις του μοντέλου 2 που αναπτύχθηκαν για να ελεγχθεί κατά πόσον τα μοντέλα αυτά διαφέρουν από το μοντέλο 1, το στατιστικό κριτήριο X^2 έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μοντέλου 1 και κάθε έκδοσης του μοντέλου 2 ($p < .001$). Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές που μετρούν τους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος έχουν σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, όλοι οι πρωταρχικοί παράγοντες που αφορούν τα μαθηματικά βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών, εκτός από τον παράγοντα που αφορά τη συνεργασία με την κοινότητα. Στον Πίνακα 10, μπορείτε να δείτε τα αποτελέσματα για την επιστήμη, όπου όλοι οι παράγοντες βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Ο παράγοντας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιήθηκε στην πολυεπίπεδη ανάλυση, λόγω του ότι στην ανάλυση ANOVA βρέθηκε ότι δεν είναι γενικεύσιμος. Επιπλέον, όπως μπορεί να δει κανείς στους πίνακες 9 και 10, κάθε έκδοση του Μοντέλου 2 (Μοντέλα 2α-2λ για τα μαθηματικά και Μοντέλα 2α-2μ για την επιστήμη), εξηγεί περίπου το 50% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά και περίπου 56% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη.

Για τη δημιουργία των μοντέλων 3α-3γ, προσθέσαμε στο Μοντέλο 1 τους τρεις πρωταρχικούς παράγοντες ξεχωριστά (Αξιολόγηση-Διαστάσεις - Μοντέλο 3α, Πολιτική για το Σχολικό Περιβάλλον Μάθησης - Μοντέλο 3β και Πολιτική για τη Διδασκαλία - Μοντέλο 3γ). Και οι τρεις παράγοντες βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των

μαθητών τόσο στα μαθηματικά όσο και την επιστήμη. Στη συνέχεια, προσπαθήσαμε να προσθέσουμε τους τρεις βασικούς παράγοντες μαζί σε ένα μοντέλο (Μοντέλο 4) αλλά λόγω πολυσυγγραμμικότητας, δεν μπορέσαμε να δούμε την επίδραση και των τριών πρωταρχικών παραγόντων. Η κάθε έκδοση του Μοντέλου 3 (Μοντέλα 3α-3γ), και πάλι, συγκρίθηκε με το μοντέλο 1. Το στατιστικό κριτήριο X^2 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μοντέλο 1 και σε κάθε έκδοση του μοντέλου 3 ($p < .001$). Κάθε έκδοση του μοντέλου 3 παρουσιάστηκε να ερμηνεύει περίπου το 52% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά και περίπου 53% της συνολικής διασποράς των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη.

Τα αποτελέσματα από την πολυεπίπεδη ανάλυση των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος έδειξαν ότι σχεδόν κάθε πρωταρχικός παράγοντας έχει από μόνος του στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη. Όπως μπορείτε να δείτε στους πίνακες 9 και 10, τα τυπικά σφάλματα ήταν σχετικά μεγάλα, ειδικά αν τα συγκρίνουμε με τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης για τα επίπεδα του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουμε δεδομένα μόνο από έξι χώρες και ως εκ τούτου, δεν έχουμε μεγάλη στατιστική ισχύ. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι οι παράγοντες που έχουν βρεθεί να μην έχουν στατιστικά σημαντική ισχύ δεν είναι σημαντικοί. Τα μεγάλα τυπικά σφάλματα θα μπορούσαν να αποδοθούν στη μικρή στατιστική ισχύ. Ωστόσο, θα πρέπει να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης με προσοχή.

Πίνακας 9 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά (Διευθυντές)

Παράγοντες Συστήματος	Μοντ. 0	Μοντ. 1	Μοντ. 2ζ	Μοντ. 2η	Μοντ. 2θ	Μοντ. 2ι	Μοντ. 2κ	Μοντ. 2λ
Σταθερό Μέρος (intercept)	330.5(1.9)	33.7(9.9)	-38.5(16.2)	-8.8(12.8)	-14.8(10.9)	-14.2(11.8)	44.1(9.8)	-3.7(13.0)
Επίπεδο μαθητή								
Συγκείμενο								
Αρχική Επίδοση		0.68(0.01)	0.68(0.01)	0.68(0.01)	0.68(0.01)	0.68(0.01)	0.68(0.01)	0.68(0.01)
Επίπεδο Σχολείου								
Συγκείμενο								
Αρχική Επίδοση		0.32(0.03)	0.25(0.04)	0.30(0.03)	0.23(0.03)	0.24(0.04)	0.19(0.04)	0.25(0.04)
Επίπεδο Συστήματος								
Αξιολόγηση								
Αξιολόγηση (Συχνότητα)			72.8(13.4)					
Αξιολόγηση (Ποιότητα)				39.1(7.9)				
Αξιολόγηση (Διαφ/ση)					43.9(5.6)			
Αξιολόγηση (Στάδιο)						53.4(8.2)		
Πηγές μάθησης								
Χρήση πηγών (Διαφ/ση)							19.4(3.6)	
Χρήση πηγών (Ποσότητα)								32.6(7.6)
Διασπορά								
Σχολείο	23.7%	4.9%	4.3%	4.4%	3.7%	4.0%	4.3%	4.5%
Μαθητής	76.3%	47.5%	47.5%	47.5%	47.5%	47.5%	47.5%	47.5%
Ερμηνευμένη		47.6%	48.2%	48.1%	48.8%	48.5%	48.2%	48.0%
Τεστ Σημαντικότητας								
Loglikelihood	103307	98607	98579	98584	98553	98567	98579	98590
Μείωση		4700	28	23	54	40	28	17
Βαθμοί Ελευθερίας		2	1	1	1	1	1	1
p value		0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Σημείωση: Για κάθε έκδοση του Μοντέλου 2, η μείωση υπολογίζεται σε σχέση με την απόκλιση από το Μοντέλο 1

Πίνακας 10 Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (τυπικά σφάλματα) για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στην επιστήμη (Διευθυντές)

Παράγοντες Συστήματος	Μοντ. 0	Μοντ. 1	Μοντ. 2ζ	Μοντ. 2η	Μοντ. 2θ	Μοντ. 2ι	Μοντ. 2κ	Μοντ. 2λ	Μοντ. μ
Σταθερό Μέρος (intercept)	318.0(2.1)	40.4(10.2)	-122.3(14.9)	-9.5(14.2)	-22.7(11.7)	-46.1(10.2)	45.4(8.7)	44.7(9.8)	-20.5(14.7)
Επίπεδο μαθητή									
Συγκείμενο									
Αρχική Επίδοση		0.54(0.01)	0.54(0.01)	0.54(0.01)	0.54(0.01)	0.54(0.01)	0.54(0.01)	0.54(0.01)	0.54(0.01)
Επίπεδο Σχολείου									
Συγκείμενο									
Αρχική Επίδοση		0.39(0.04)	0.18(0.03)	0.38(0.03)	0.29(0.03)	0.15(0.03)	0.10(0.04)	0.26(0.04)	0.33(0.04)
Επίπεδο Συστήματος									
<u>Αξιολόγηση</u>									
Αξιολόγηση (Συχνότητα)			175.5(13.5)						
Αξιολόγηση (Ποιότητα)				42.3(8.7)					
Αξιολόγηση (Διαφ/ση)					53.5(6.1)				
Αξιολόγηση (Στάδιο)						117.9(8.5)			
Αξιολόγηση Σχολείου							39.5(3.5)		
<u>Πηγές μάθησης</u>									
Χρήση Πηγών (Διαφ/ση)								23.7(3.8)	
Χρήση Πηγών (Ποιότητα)									43.0(7.8)
Διασπορά									
Σχολείο	30.9%	7.8%	4.2%	7.1%	5.9%	3.9%	5.0%	6.9%	7.0%
Μαθητής	69.1%	49.0%	49.0%	49.0%	49.0%	49.0%	49.0%	49.0%	49.0%
Ερμηνευμένη		43.2%	46.8%	43.9%	45.1%	47.1%	46.0%	44.1%	44.0%
Τεστ Σημαντικότητας									
Loglikelihood	99395	95962	95826	95939	95894	95810	95854	95925	95932
Μείωση		3433	136	23	68	152	108	37	30
Βαθμοί Ελευθερίας		2	1	1	1	1	1	1	1
p value		0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Σημείωση: Για κάθε έκδοση του Μοντέλου 2, η μείωση υπολογίζεται σε σχέση με την απόκλιση από το Μοντέλο 1

Συσχέτιση των σκορ των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου με τα σκορ των παραγόντων σε επίπεδο συστήματος

Προκειμένου να δοθεί απάντηση στο ερώτημα κατά πόσον η απόδοση των παραγόντων του συστήματος μπορεί να προβλέψει την απόδοση των ιδίων παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου σε μια χώρα, έγινε συσχέτιση των σκορ των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου με τα σκορ των παραγόντων σε επίπεδο συστήματος για κάθε μια από τις συμμετέχουσες χώρες. Λόγω του ότι ο αριθμός των χωρών ήταν μικρός, δεν έγινε ποσοτική ανάλυση. Έγινε, ωστόσο, προσπάθεια να διερευνηθούν ποιοτικά κάποιες τιμές.

Στο μεταξύ, πριν τη σύγκριση, είχε προηγηθεί επεξεργασία των δεδομένων ούτως ώστε να είναι συγκρίσιμα. Στο επίπεδο του σχολείου υπήρχαν σκορ για κάθε ένα από τους πρωταρχικούς παράγοντες του δυναμικού μοντέλου. Για το επίπεδο του συστήματος τα σκορ αφορούσαν τους επιμέρους παράγοντες. Για παράδειγμα, στο επίπεδο του σχολείου υπήρχε σκορ για τον παράγοντα που αφορούσε την ποσότητα της διδασκαλίας, ενώ στο επίπεδο του συστήματος υπήρχαν σκορ για την πολιτική σχετικά με τις απουσίες των εκπαιδευτικών, τις απουσίες των μαθητών, τη διαχείριση του χρόνου, και την πολιτική για τη σχολική εγκατάλειψη. Έτσι, με τον υπολογισμό των μέσων όρων των δεδομένων του συστήματος, συγχωνεύτηκαν οι επιμέρους παράγοντες και δημιουργήθηκαν πρωταρχικοί παράγοντες για κάθε διάσταση του δυναμικού μοντέλου.

Με βάση τους μέσους όρους για την κάθε διάσταση κάθε πρωταρχικού παράγοντα, οι χώρες τοποθετήθηκαν σε μια σειρά κατάταξης. Η διαδικασία αυτή έγινε τόσο για τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου, όσο και για τους παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος. Λόγω του ότι στο επίπεδο του συστήματος χρησιμοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων (ανάλυση εγγράφων, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγιο διευθυντών) και λόγω του ότι η βαθμολογία των παραγόντων σε κάθε μέθοδο ήταν διαφορετική, για κάθε

μέθοδο έγινε ξεχωριστή κατάταξη των χωρών και η κατάταξη αυτή αφορούσε τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά. Για παράδειγμα, όσον αφορά τον πρωταρχικό παράγοντα για την ποιότητα της διδασκαλίας στο επίπεδο του σχολείου, πρώτη σε κατάταξη είναι η Ιρλανδία. Στο επίπεδο του συστήματος και συγκεκριμένα στην ανάλυση εγγράφων και στις συνεντεύξεις, πρώτη είναι, και πάλι, η Ιρλανδία. Σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους διευθυντές, τα καλύτερα σκορ για την ποιότητα της διδασκαλίας ανήκουν στο Βέλγιο. Οι ομοιότητες στην κατάταξη των χωρών ανάμεσα στο επίπεδο του συστήματος και το επίπεδο του σχολείου έδειχναν το κατά πόσον η απόδοση των παραγόντων στο ένα επίπεδο μπορεί να προβλέψει την απόδοση των παραγόντων στο άλλο επίπεδο.

Η Γερμανία δεν συμπεριλήφθηκε στη συγκεκριμένη ανάλυση και στην κατάταξη των χωρών, λόγω του ότι δεν είναι έχει ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα διάφορα κρατίδια της Γερμανίας διαθέτουν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας το καθένα από αυτά θεωρήθηκε ως ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το ερωτηματολόγιο του διευθυντή συμπληρώθηκε μόνο από τους διευθυντές των δύο κρατιδίων, γεγονός που θα προκαλούσε σύγχυση εάν τα δεδομένα της Γερμανίας συμπεριλαμβάνονταν στη σύγκριση και την κατάταξη των χωρών.

Όσον αφορά τον πρωταρχικό παράγοντα της ποιότητας της διδασκαλίας, το επίπεδο του συστήματος παρουσιάζεται να προβλέπει το επίπεδο του σχολείου. Συγκεκριμένα, στο επίπεδο του σχολείου, η Ιρλανδία με μέσο όρο 2.72 και η Σλοβενία με 2.7 κατέχουν τις πρώτες θέσεις. Στις συνεντεύξεις οι δύο αυτές χώρες εμφανίζονται να έχουν την καλύτερη απόδοση και στο ερωτηματολόγιο του διευθυντή η Σλοβενία εξακολουθεί να έχει το καλύτερο σκορ. Και στις δύο μεθόδους η Κύπρος και η Ελλάδα διαθέτουν τα χαμηλότερα σκορ, γεγονός που ισχύει και για το επίπεδο του σχολείου. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι στο επίπεδο του σχολείου η Κύπρος έχει το χαμηλότερο μέσο όρο (2.42) μετά τη

Γερμανία (2.30), η οποία για τους λόγους που προαναφέρθηκαν αφαιρέθηκε από τη συσχέτιση αυτή.

Παρόμοια σειρά κατάταξης των χωρών παρουσιάζεται για τον παράγοντα της συνεργασίας (Partnership policy). Η Σλοβενία, η Ιρλανδία και το Βέλγιο βρίσκονται στις πρώτες θέσεις, ενώ η Κύπρος και η Ελλάδα έχουν χαμηλότερους μέσους όρους. Οι τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων συμφωνούν μεταξύ τους και προβλέπουν το επίπεδο του σχολείου στο οποίο η Ιρλανδία κατατάσσεται πρώτη με σκορ 2.38. Ακολουθούν η Σλοβενία με 2.28, το Βέλγιο με 2.26 και η Κύπρος με 2.05. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάλυση των εγγράφων έδειξε όλες τις χώρες να έχουν σκορ 0,0 για τη διάσταση της διαφοροποίησης ως προς τον παράγοντα αυτό.

Αναφορικά με τον παράγοντα για την παροχή και χρήση των πηγών μάθησης, το ένα επίπεδο δεν μπορεί να προβλέψει το άλλο. Σύμφωνα με τα σκορ των χωρών που προέκυψαν από τη μελέτη εγγράφων, η Κύπρος και η Ελλάδα ισοψηφούν με σκορ 7,5 και κατατάσσονται στις πρώτες θέσεις με σημαντική διαφορά από τις υπόλοιπες χώρες (Σλοβενία 3.5, Ιρλανδία 3.5). Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, πρώτες κατατάσσονται η Σλοβενία και η Κύπρος. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο του διευθυντή, πρώτες κατατάσσονται η Κύπρος και το Βέλγιο. Τα σκορ των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου αναδεικνύουν πρώτες το Βέλγιο και τη Σλοβενία, με 2,38 και 2,29 αντίστοιχα. Η ανάλυση των εγγράφων έδειξε όλες τις χώρες να έχουν σκορ 0,0 για τη διάσταση της διαφοροποίησης. Οι τρεις πηγές εμφανίζονται να συμφωνούν για την καλή θέση της Κύπρου όσον αφορά τη χρήση των πηγών μάθησης.

Όσον αφορά τον παράγοντα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, οι χώρες που έχουν υψηλά σκορ στο επίπεδο του συστήματος εξακολουθούν να έχουν και στο επίπεδο του σχολείου. Επομένως, το επίπεδο του συστήματος μπορεί να προβλέψει το επίπεδο του

σχολείου ως προς τον παράγοντα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο του σχολείου η Σλοβενία και η Ιρλανδία ισοβαθμούν στις πρώτες θέσεις έχοντας τον ίδιο μέσο (2.28), ενώ η Κύπρος βρίσκεται στην προτελευταία θέση έχοντας μέσο 2.11. Στα δεδομένα της ανάλυσης εγγράφων προηγείται η Σλοβενία με σκορ 2.0 έχοντας μεγάλη διαφορά από την Ιρλανδία που έρχεται δεύτερη με σκορ 0.67. Τις χαμηλότερες βαθμολογίες έχουν η Ελλάδα και η Κύπρος. Η Ελλάδα, έχοντας σκορ 0, δεν διαθέτει καθόλου γραπτή πολιτική για τον παράγοντα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Η ίδια κατάταξη υφίσταται στα σκορ που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Σλοβενία έχει πολύ καλύτερες βαθμολογίες έναντι των άλλων χωρών, ειδικότερα στις τέσσερις διαστάσεις. Το ερωτηματολόγιο του διευθυντή επιβεβαιώνει την κατάταξη των χωρών που προέκυψε από τις άλλες μεθόδους. Η Ιρλανδία είναι στην πρώτη θέση με σκορ 1.61, η Σλοβενία στη δεύτερη με σκορ 1.52 και η Ελλάδα στην τελευταία με σκορ 1.22. Οι Έλληνες διευθυντές υποστηρίζουν την ύπαρξη κάποιας πολιτικής για τον παράγοντα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, παρόλο που η μελέτη εγγράφων κατέδειξε την ανυπαρξία επίσημης πολιτικής.

Η απόδοση μιας χώρας στους παράγοντες του επιπέδου του συστήματος δεν μπορεί να προβλέψει την απόδοσή της στο επίπεδο του σχολείου όσον αφορά τον παράγοντα της παροχής μαθησιακών ευκαιριών. Στο επίπεδο του σχολείου η Ιρλανδία διακρίνεται στην πρώτη θέση με μέσο 2.82 και η Σλοβενία στη δεύτερη με μέσο όρο 2.72. Στο επίπεδο του συστήματος η Σλοβενία εξακολουθεί να κατατάσσεται στις πρώτες θέσεις από όλες τις πηγές δεδομένων. Η Ιρλανδία δεν βρίσκεται στις πρώτες θέσεις, ειδικότερα στις συνεντεύξεις και στο ερωτηματολόγιο του διευθυντή. Για ορισμένες διαστάσεις του παράγοντα, όπως η εστίαση, βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της Κύπρου. Η κάθε μέθοδος και η κάθε διάσταση την κατατάσσει σε διαφορετική θέση. Τα έγγραφα, οι

συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο των διευθυντών συμφωνούν ως προς την κακή απόδοση της Ελλάδας στον παράγοντα αυτό. Επίσης, οι πηγές συμφωνούν ότι υπάρχει πολιτική κυρίως που να αντιπροσωπεύει τη διάσταση της συχνότητας. Όσον αφορά τη διάσταση της συχνότητας, τα σκορ των χωρών ξεπερνούν τη μονάδα (ανάλυση εγγράφων συνεντεύξεις). Αναφορικά με τις άλλες διαστάσεις, τα σκορ είναι κάτω από τη μονάδα.

Όσον αφορά τον παράγοντα της ποσότητας της διδασκαλίας, υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στο επίπεδο του συστήματος και στο επίπεδο του σχολείου. Στο επίπεδο του σχολείου η Ιρλανδία και το Βέλγιο υπερτερούν έναντι των άλλων χωρών, με μέσους όρους 2.18 και 1.99 αντίστοιχα. Παρόμοια κατάταξη των χωρών προκύπτει, επίσης, μέσα από τις συνεντεύξεις με τους υπεύθυνους για την προώθηση της πολιτικής. Αντίθετα, μέσα από την ανάλυση των εγγράφων και το ερωτηματολόγιο του διευθυντή, η Ιρλανδία φαίνεται να συγκεντρώνει χαμηλά σκορ για τον παράγοντα αυτό, εν αντιθέσει με τη Σλοβενία που συγκεντρώνει μεγαλύτερα σκορ. Οι διαφορές στη βαθμολογία των χωρών είναι πιο εμφανείς στις διαστάσεις της συχνότητας και της ποιότητας, όπου τα σκορ ξεπερνούν τη μονάδα. Σύμφωνα με τα έγγραφα, η Κύπρος συγκαταλέγεται στις πρώτες χώρες, στις χώρες δηλαδή, που διαθέτουν ικανοποιητική πολιτική για τον παράγοντα της διδασκαλίας. Οι συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο του διευθυντή έρχονται να ανατρέψουν τη θέση αυτή, παρουσιάζοντας την Κύπρο να υστερεί έναντι των υπολοίπων χωρών σε θέματα πολιτικής για την ποσότητα της διδασκαλίας. Τα δεδομένα του επιπέδου του σχολείου παρουσιάζουν τη Κύπρο (1.97) στην τέταρτη από τις πέντε θέσεις, με πολύ μικρή διαφορά από τη Σλοβενία (1.98) και το Βέλγιο (1.99).

Ο παράγοντας για την πολιτική αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης, είναι ο μοναδικός παράγοντας ο οποίος έχει βρεθεί να μην σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα στα επίπεδα του σχολείου και του συστήματος. Αυτό,

ενδεχομένως, να οφείλεται στην έλλειψη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις διάφορες χώρες για τον παράγοντα αυτό. Μέσα από τη μελέτη εγγράφων, διαφάνηκε ότι η μόνη χώρα που διαθέτει γραπτή πολιτική για τον παράγοντα είναι η Γερμανία. Επομένως, το ένα επίπεδο δεν προβλέπει το άλλο στην περίπτωση του συγκεκριμένου παράγοντα.

Δευτερογενής ανάλυση δεδομένων PISA 2012

Συσχέτιση των σκορ των παραγόντων του συστήματος με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στην PISA 2012

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν μέχρι το σημείο αυτό αφορούσαν τη συσχέτιση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιώντας τα τρία εργαλεία της έρευνας με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος ESF. Για να διαφανεί εάν το είδος της έρευνας (διαχρονική ή έρευνα με δεδομένα μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής) επηρεάζει την εξεύρεση παραγόντων αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του συστήματος, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τις τρεις μεθόδους συλλογής δεδομένων συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών της PISA 2012 (μαθηματικά και επιστήμη). Στην PISA, όπως έχει σημειωθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, γίνεται μια μόνο μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αντίθετα, στο πρόγραμμα του ESF γίνεται αρχική και τελική μέτρηση, γεγονός που επιτρέπει την εξέταση της προόδου.

Συγκεκριμένα, για κάθε μια από τις τρεις μεθόδους συλλογής δεδομένων οι παράγοντες συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα της PISA 2012 στα μαθηματικά και την επιστήμη. Έγιναν, δηλαδή, δύο αναλύσεις για την κάθε μέθοδο, σύνολο έξι αναλύσεις. Μέσα από την κάθε μέθοδο συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο διευθυντή, ανάλυση εγγράφων και συνεντεύξεις) παρουσιάστηκαν συγκεκριμένοι παράγοντες ως στατιστικά σημαντικοί.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο του διευθυντή, οι παράγοντες που παρουσιάστηκαν να είναι στατιστικά σημαντικοί όταν τα δεδομένα συσχετίστηκαν με τα αποτελέσματα των μαθητών στο ESF ήταν οι ίδιοι σε σχέση με τους παράγοντες που εμφανίστηκαν να είναι σημαντικοί όταν τα δεδομένα σχετίστηκαν με τις επιδόσεις των μαθητών στην PISA 2012.

Στην περίπτωση της ανάλυσης των εγγράφων, οι παράγοντες που εμφανίστηκαν ως στατιστικά σημαντικοί όταν τα δεδομένα συσχετίστηκαν με τις επιδόσεις των μαθητών στην PISA 2012 παρουσίαζαν μικρές διαφορές από αυτούς που αναδείχτηκαν όταν τα δεδομένα της ανάλυσης των εγγράφων συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα στο ESF.

Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση με τη χρήση της PISA δεν εμφανίστηκαν οι πτυχές της απουσίας του εκπαιδευτικού, της διαχείρισης του χρόνου, του μεντορισμού και των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων, ενώ με τα δεδομένα του ESF ο μοναδικός παράγοντας που δεν παρουσιάστηκε ως στατιστικά σημαντικός σε καμιά διάστασή του ήταν η πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης. Στις συνεντεύξεις με τους υπευθύνους για την προώθηση της πολιτικής, η συσχέτιση των δεδομένων των τριών μεθόδων με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο πρόγραμμα ESF παρουσίαζε διαφορές σε σύγκριση με τη συσχέτιση τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα στην PISA 2012. Στις αναλύσεις των δεδομένων της PISA 2012 συγκεκριμένες πτυχές των παραγόντων όπως η σχολική εγκατάλειψη, τα διδακτικά εγχειρίδια και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάστηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές σε καμιά από τις πέντε διαστάσεις.

Οι τρεις πηγές δεδομένων έδειξαν ότι οι περισσότεροι παράγοντες ήταν στατιστικά σημαντικοί και στα δύο είδη έρευνας (διαχρονική και έρευνα με δεδομένα μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής). Κάποιοι παράγοντες όμως, όπως αυτούς που προαναφέρθηκαν, παρουσιάστηκαν να είναι σημαντικοί μόνο στην περίπτωση της

διαχρονικής έρευνας, γεγονός που δείχνει τη σημασία και την αναγκαιότητα της διεξαγωγής διαχρονικών ερευνών.

Επίδραση των παραγόντων του συστήματος που προτείνονται από την PISA 2012 στα αποτελέσματα των μαθητών

Για να εξεταστεί η επίδραση των παραγόντων του συστήματος που προτείνονται από την PISA 2012 στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και συγκεκριμένα στην πρόοδο των μαθητών, συσχετίστηκαν οι παράγοντες της PISA με τα αποτελέσματα των μαθητών στο πρόγραμμα του ESF.

Από το ερωτηματολόγιο του σχολείου, επιλέγηκαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν το σύστημα (SC18, SC19b, SC33). Οι ερωτήσεις SC18 και SC33 περιελάμβαναν ποικίλες πτυχές. Με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση, ώστε να σχηματιστούν συγκεκριμένοι παράγοντες. Η ερώτηση SC18 περιελάμβανε πτυχές που αφορούσαν την πρόοδο και την ανέλιξη του μαθητή, καθώς και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, του σχολείου, του εκπαιδευτικού, του αναλυτικού προγράμματος, του σχολείου και της απόδοσης του συστήματος. Οι πτυχές που είχαν να κάνουν με την αξιολόγηση του μαθητή παρουσιάστηκαν να φορτίζουν στον πρώτο παράγοντα (Διαμορφωτική αξιολόγηση) και οι υπόλοιπες στον δεύτερο παράγοντα (Τελική αξιολόγηση).

Η ερώτηση SC33 αναφερόταν σε υπευθυνότητες που αφορούσαν την πρόσληψη και την απόλυση των εκπαιδευτικών, τον καθορισμό των αρχικών μισθών και τη μισθολογική αύξηση των εκπαιδευτικών, τον καθορισμό και την κατανομή του προϋπολογισμού των σχολείων, την πολιτική για την πειθαρχία, την επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων, την αξιολόγηση, τα προσφερόμενα μαθήματα και το περιεχόμενο των μαθημάτων. Οι πτυχές αυτές παρουσιάστηκαν να φορτίζουν σε δύο παράγοντες. Στους παράγοντες αναφορικά με

τις δομές και τις διαδικασίες. Τα θέματα μισθών, προϋπολογισμού, προσλήψεων και απολύσεων φόρτιζαν στον παράγοντα για τις δομές. Οι υπόλοιπες πτυχές ενέπιπταν στις διαδικασίες.

Πίνακας 11

Φορτίσεις μεταβλητών PISA που σχετίζονται με την αξιολόγηση

Στοιχεία σχετικά με το επίπεδο του συστήματος	Παράγοντες		
	I	II	h ²
Αξιολόγηση - Εκπαιδευτικοί	0.97	0.15	0.96
Αξιολόγηση – Εθνική απόδοση	0.96	0.13	0.94
Αξιολόγηση – Άλλα σχολεία	0.90	0.34	0.93
Αξιολόγηση – Ανέλιξη	0.12	0.97	0.96
Αξιολόγηση – Πρόοδος σχολείων	0.29	0.94	0.97
Ιδιοτιμή	2.75	1.97	
Ποσοστό διασποράς	55.01	39.39	
Συνολικό ποσοστό διασποράς	55.01	94.40	

Με τη χρήση του προγράμματος MLwin οι παράγοντες που προέκυψαν μέσα από τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο πρόγραμμα του ESF. Κανένας από τους παράγοντες που προτείνονται από την PISA 2012 δεν εμφανίστηκε να επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών.

Για να διαφανεί αν το είδος της έρευνας επηρεάζει την ανίχνευση παραγόντων αποτελεσματικότητας, οι παράγοντες συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα στην PISA 2012. Χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα αποτελέσματα των έξι χωρών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ESF. Στο μηδενικό μοντέλο αρχικά προστέθηκαν οι μεταβλητές της PISA 2012 που αφορούν στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (ESCS, Hisei).

Πίνακας 12

Φορτίσεις μεταβλητών PISA 2012 που σχετίζονται με τις δομές/διαδικασίες του συστήματος

Στοιχεία σχετικά με το επίπεδο του συστήματος	Παράγοντες		
	I	II	h ²
Υπευθυνότητα – Απόλυση εκπαιδευτικών – Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	0.98	- 0.11	0.97
Υπευθυνότητα – Επιλογή βιβλίων – Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	0.98	0.14	0.98
Υπευθυνότητα– Περιεχόμενο Μαθήματος – Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	0.97	0.26	1.00
Υπευθυνότητα–Πρόσληψη Εκπαιδευτικών– Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	0.96	0.18	0.95
Υπευθυνότητα – Πολιτική Αξιολόγησης – Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	0.88	0.13	0.79
Υπευθυνότητα – Πολιτική Πειθαρχίας – Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	0.81	- 0.16	0.68
Υπευθυνότητα–Προσφερόμενα Μαθήματα– Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	0.69	0.48	0.71
Υπευθυνότητα – Αρχικός Μισθός Εκπαιδευτικών – Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	0.03	0.99	0.79
Υπευθυνότητα – Αύξηση Μισθού – Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	0.03	0.89	0.79
Ιδιοτιμή	5.69	2.29	
Ποσοστό διασποράς	63.26	25.46	
Συνολικό ποσοστό διασποράς	63.26	88.73	

Οι μεταβλητές αυτές παρουσιάστηκαν να έχουν θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ακολούθως, στο μοντέλο 2 προστέθηκαν ένας προς ένα οι παράγοντες που

προτείνονται από την PISA 2012 για το επίπεδο του συστήματος, οι οποίοι παρουσιάστηκαν να μην επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι παράγοντες που προτείνονται από την PISA 2012 συσχετίστηκαν επίσης με τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των χωρών που συμμετείχαν στην PISA, για να δοθεί απάντηση στο ερώτημα κατά πόσον ο αριθμός των χωρών επηρεάζει την ανίχνευση παραγόντων αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του συστήματος. Και πάλι, οι παράγοντες που προτείνονται από την PISA 2012 για το επίπεδο του συστήματος δεν επηρεάζαν τα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που δείχνει ότι ο αριθμός των χωρών δεν επηρεάζει την εξεύρεση παραγόντων αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του συστήματος.

Οι τρεις διαφορετικές στατιστικές αναλύσεις (με τη χρήση διαχρονικών δεδομένων, με δεδομένα μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής και με τη χρήση όλων των χωρών της PISA) παρουσίαζαν συνοχή, δείχνοντας ότι οι παράγοντες που προτείνονται από την PISA 2012 για το επίπεδο του συστήματος δεν έχουν επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών.

Συνοψίζοντας, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε η σημασία και η αναγκαιότητα της διεξαγωγής διαχρονικών ερευνών στη διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του συστήματος. Επιπρόσθετα, οι παράγοντες που προτείνονται από την PISA 2012 παρουσιάστηκαν να μην επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που δημιουργεί ερωτήματα για το κατά πόσον θα έπρεπε να εξετάζονται οι παράγοντες αυτοί.

Η PISA και άλλες συγκριτικές έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται στα τελικά αποτελέσματα των μαθητών διεξάγονται, προσελκύουν το ενδιαφέρον των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων που συμμετέχουν. Ενδεχομένως οι έρευνες αυτές θα μπορούσαν να εξετάζουν το επίπεδο του συστήματος μέσα από μια διαφορετική οπτική, με τη χρήση μεταβλητών οι οποίες να έχουν διαφανεί ότι σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο τελευταίο μέρος γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Βασικός στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η εμπειρική δοκιμή και η εγκυροποίηση των παραγόντων που προτείνει το Δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας για το επίπεδο του συστήματος. Για πρώτη φορά, ελέγχθηκε το κατά πόσον οι παράγοντες του συστήματος επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και σ' αυτό έγκειται η σημασία της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα για τη λειτουργία των παραγόντων αυτών στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, δομήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά ήταν το έντυπό για την ανάλυση των εγγράφων, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο του διευθυντή. Μέσω της ανάλυσης εγγράφων διερευνήθηκε η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική όπως είναι καταγεγραμμένη στα επίσημα έγγραφα. Μέσα από τις συνεντεύξεις διερευνήθηκε η πολιτική, όπως προωθείται από τα άτομα που είναι υπεύθυνα για να τη μεταφέρουν στα σχολεία. Με το ερωτηματολόγιο του διευθυντή εξετάστηκε η επίσημη πολιτική όπως γίνεται κατανοητή από τα ίδια τα σχολεία, τα οποία καλούνται να την εφαρμόσουν.

Αφού συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα και μετατράπηκαν σε ποσοτικά, συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο πρόγραμμα "Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness" (Panayiotou et al. 2014). Οι τρεις πηγές συλλογής δεδομένων έδειξαν ότι όλοι οι παράγοντες που προτείνονται από το Δυναμικό μοντέλο επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη, εκτός από τον παράγοντα για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα που εξετάστηκαν δεν είχαν επίσημη πολιτική γι' αυτόν τον παράγοντα. Η μόνη χώρα που είχε

σχετική πολιτική ήταν η Γερμανία, όπου ο συγκεκριμένος παράγοντας παρουσιάστηκε να επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενδεχομένως, ο λόγος απουσίας του από τους στατιστικά σημαντικούς παράγοντες να ήταν η έλλειψη δεδομένων.

Επιπρόσθετα, οι παράγοντες που προτείνονται από το Δυναμικό μοντέλο και για τους οποίους συγκεντρώθηκαν δεδομένα με τις τρεις πηγές συσχετίστηκαν και με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών των έξι χωρών (Ελλάδα, Κύπρος, Σλοβενία, Ιρλανδία, Γερμανία, Βέλγιο) στην PISA 2012. Παρά το γεγονός ότι ορισμένες πτυχές των παραγόντων, όπως οι απουσίες των εκπαιδευτικών, ο μεντορισμός και η διοργάνωση εξωδίδακτικών δραστηριοτήτων, δεν βρέθηκαν να επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα, όλοι οι παράγοντες που προτείνονται από το Δυναμικό μοντέλο εμφανίστηκαν να είναι στατιστικά σημαντικοί. Ο έλεγχος της επίδρασης των παραγόντων με τη χρήση μιας άλλης βάσης δεδομένων (PISA 2012) επιβεβαίωσε την ύπαρξη επίδρασης των παραγόντων στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Δεύτερος βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της δυνατότητας επέκτασης του Δυναμικού μοντέλου με παράγοντες που προτείνονται από άλλες συγκριτικές έρευνες. Προϋπόθεση για την επέκταση αυτή αποτελεί η εμπειρική δοκιμή των νέων παραγόντων και η εγκυροποίησή τους. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που προτείνονται από την PISA 2012 αρχικά συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο πρόγραμμα "Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory of educational effectiveness". Λόγω του ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν αρχικές και τελικές μετρήσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, τα αποτελέσματα επέτρεπαν τη διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων της PISA 2012 στην πρόοδο των παιδιών. Παρ' όλα αυτά, κανένας από τους παράγοντες αυτούς

δεν παρουσιάστηκε να είναι στατιστικά σημαντικός και να επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, οι παράγοντες που προτείνονται από την PISA 2012 συσχετίστηκαν και με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στην PISA 2012. Η PISA περιλαμβάνει τελικές μετρήσεις των αποτελεσμάτων των παιδιών, γεγονός που δεν επιτρέπει τη διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων στην πρόοδο των παιδιών. Παρ'όλα αυτά, οι παράγοντες παρουσιάστηκαν να μην επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στις αναλύσεις των παραγόντων που προτείνονται από την PISA 2012 δεν χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα από τη Γερμανία, γιατί εκεί υπάρχουν πέραν του ενός εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία αποκλίνουν μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, η PISA 2012 δεν περιλαμβάνει δεδομένα για την Κύπρο όσον αφορά τους παράγοντες του συστήματος. Για το λόγο αυτό, ούτε τα αποτελέσματα των μαθητών της Κύπρου συμπεριλήφθηκαν στις αναλύσεις. Ο μικρός αριθμός χωρών και δεδομένων ενδεχομένως να επηρέαζε τα αποτελέσματα.

Για να εξεταστεί κατά πόσον ο αριθμός των χωρών επηρεάζει τη διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας, οι παράγοντες της PISA συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των χωρών που συμμετείχαν στην PISA 2012. Οι προτεινόμενοι παράγοντες φάνηκε και πάλι να μην επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που δείχνει ότι η μη επίδραση των παραγόντων δεν είναι θέμα στατιστικής δύναμης.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου ακολουθεί συζήτηση των πιο πάνω αποτελεσμάτων. Στο πρώτο μέρος, γίνεται συζήτηση αποτελεσμάτων μέσα από την έρευνα και τη θεωρία στον χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Στο δεύτερο μέρος, τα αποτελέσματα της έρευνας σχολιάζονται μέσα από την οπτική γωνιά της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα,

εξετάζονται τα αποτελέσματα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και μέσα από το παράδειγμα της Κύπρου προτείνεται ένας τρόπος προσέγγισης των αποτελεσμάτων για όλες τις συμμετέχουσες χώρες. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του κεφαλαίου αυτού, γίνονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

Συνεισφορά των Αποτελεσμάτων στην Έρευνα και τη Θεωρία της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διεξαχθεί διάφορες συγκριτικές έρευνες, οι οποίες επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα διάφορα αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά, επιστήμη). Η PISA και η TIMSS αποτελούν παραδείγματα αυτού του είδους ερευνών και τα αποτελέσματά τους έχουν δείξει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις χώρες αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών. Τα άτομα που κατέχουν θέσεις κλειδιά στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και είναι υπεύθυνα για τη χάραξη και την προώθηση της πολιτικής προσπαθούν, με μια σειρά από πολιτικές, να ανταποκριθούν στην κριτική που τους ασκείται για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων που υπηρετούν. Για τον λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια έχουν υιοθετηθεί διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικές με τη διδασκαλία, τη λογοδότηση (accountability), την επιλογή και την πρόσληψη των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη χρήση των πηγών κ.ά. Παρά τη σημασία του επιπέδου του συστήματος, δεν υπάρχουν αρκετά εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την επίδραση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Λόγω του ότι δεν βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα, συχνά οι πολιτικές που προωθούνται για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του συστήματος δεν συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η έλλειψη εμπειρικών δεδομένων για το επίπεδο του συστήματος οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι οι διεθνείς έρευνες καταπιάνονται κυρίως με τα επίπεδα του μαθητή και του σχολείου. Η PISA και η TIMSS ασχολούνται κυρίως με τους παράγοντες που αφορούν την αποτελεσματικότητα στο επίπεδο του μαθητή και σε κάποιο βαθμό με τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου (π.χ. Caro & Lenkeit, 2012; Isac, Maslowski, & van der Werf, 2011; Kyriakides & Charalambous, 2005; Mohammadpour & Ghafar, 2014; Marks, Cresswell, & Ainley, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι δευτερογενείς αναλύσεις των ερευνών αυτών να επικεντρώνονται περισσότερο στα επίπεδα του μαθητή και του σχολείου, παρά στο επίπεδο του συστήματος και επομένως τα εμπειρικά δεδομένα που υπάρχουν να αφορούν κυρίως τα επίπεδα του μαθητή και του σχολείου. Οι μεταβλητές των διεθνών συγκριτικών ερευνών που αφορούν το επίπεδο του συστήματος αναφέρονται στη δομή του συστήματος (συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό) και τη σχολική αυτονομία και όχι στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική (Creemers et al., 2016).

Παρά το γεγονός ότι έχει διατυπωθεί ένας σημαντικός αριθμός επιχειρημάτων σχετικά με τη δομή του συστήματος, ορισμένα από τα οποία περιλαμβάνονται στο κεφάλαιο 2, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έδειξε ότι η δομή του συστήματος δεν επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Summer and Johnson, 1996; Jimenez and Sawada, 1998; Maslowski, & van der Werf, 2011). Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών που προηγήθηκαν και τις επισημάνσεις των ερευνητών, εξέτασε την επίδραση της αυτονομίας των σχολείων και της λογοδότησης στα μαθησιακά αποτελέσματα. Σαν ενδιάμεση μεταβλητή τέθηκε το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τα ευρήματα της πλειοψηφίας των προηγούμενων ερευνών, αφού έδειξαν ότι η αυτονομία και η λογοδότηση δεν επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Συμπερασματικά, οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που αφορούν τη δομή

του συστήματος και τη λογοδότηση δεν επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers et al. 2015), αφού δεν δύνανται να προωθήσουν τις αλλαγές οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του συστήματος (Kyriakides and Creemers, 2008).

Παρά τα αποτελέσματα των ερευνών που προηγήθηκαν καθώς και της παρούσας έρευνας, οι δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων που συναντιούνται στις διάφορες χώρες ποικίλουν. Όπως υποστηρίζει ο Bray (1999) δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη συνταγή που να καθορίζει ποιο είδος δομής (συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό) θα πρέπει να εφαρμοστεί στην κάθε χώρα. Παρ'όλα αυτά, ορισμένα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος εξυπηρετούν και εξυπηρετούνται καλύτερα με την εφαρμογή συγκεκριμένων δομών. Για παράδειγμα, η ύπαρξη μορφωμένου ανθρώπινου δυναμικού εντός του συστήματος διευκολύνει τη λειτουργία των αποκεντρωτικών συστημάτων, αφού υπάρχει επαρκής αριθμός καταρτισμένων ατόμων για να στελεχώσουν τις διάφορες θέσεις – κλειδιά. Γενικότερα οι μορφωμένοι πληθυσμοί έχουν περισσότερες πιθανότητες, όχι μόνο να κάνουν την αποκέντρωση να δουλέψει αποτελεσματικά, αλλά να επιζητούν την αποκέντρωση και λογοδότηση. Όσον αφορά το μέγεθος του πληθυσμού της χώρας, συχνά επικρατεί η αντίληψη ότι τα συγκεντρωτικά συστήματα εξυπηρετούν καλύτερα τα μικρά κράτη. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί κανόνα, αφού υπάρχουν μικρά σε έκταση και πληθυσμό κράτη, όπως η Μάλτα, με αποκεντρωτικά συστήματα και μεγάλα κράτη, όπως η Κίνα, με συγκεντρωτικά. Επιπλέον, η δομή του συστήματος επηρεάζεται από τη συνολική δομή της κυβέρνησης και τον τρόπο διοίκησης. Για παράδειγμα στην Αμερική, τον Καναδά και την Ινδία, όπου το σύστημα διακυβέρνησης είναι ομοσπονδιακό, το σύστημα είναι αποκεντρωτικό. Το ίδιο ισχύει και για την Ελβετία, όπου η χώρα είναι χωρισμένη και διοικείται σε καντόνια. (Bray, 1999).

Σημαντική προϋπόθεση για την ύπαρξη αποτελεσματικών σχολείων είναι η επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Mortimore, 1998). Δεδομένου ότι δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες που να επιδιώκουν την ανίχνευση και την εγκυροποίηση των παραγόντων για το επίπεδο του συστήματος, για τον ορισμό τους λήφθηκαν υπόψη οι παράγοντες του επιπέδου του σχολείου που φάνηκαν να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τη βελτίωση της πρακτικής της διδασκαλίας καθώς και τη μάθηση που λαμβάνει χώρα έξω από την τάξη.

Για τον λόγο αυτό, ένας παρόμοιος πρωταρχικός παράγοντας συμπεριλαμβάνεται στο δυναμικό μοντέλο και αφορά την εθνική εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την πρακτική της διδασκαλίας και το σχολικό περιβάλλον μάθησης. Ο παράγοντας αυτός αναμένεται να επιδρά άμεσα στη διδασκαλία και στο σχολικό περιβάλλον μάθησης ή να έχει έμμεση επίδραση στην παροχή στήριξης στα σχολεία. Επιπρόσθετα, ο μηχανισμός αξιολόγησης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος μπορεί να συμβάλει στη βελτίωσή της και συνεπώς στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιείται ως βασικός παράγοντας. Στο επίπεδο του συστήματος υπάρχει ένας τρίτος σημαντικός παράγοντας, τον οποίο δεν συναντούμε στο επίπεδο του σχολείου. Ο παράγοντας αυτός είναι το ευρύτερο περιβάλλον μάθησης και η ικανότητά του να αυξήσει τις ευκαιρίες μάθησης και τις αξίες υπέρ της μάθησης. Το επίπεδο του συστήματος αναφέρεται κυρίως σε πολιτικές που εφαρμόζονται παρά σε δράσεις, αφού οι δράσεις είναι ποικίλες και ανάλογες με τη δομή του συστήματος και το κοινωνικό συγκείμενο της κάθε χώρας. Αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό του μοντέλου αποτελεί το ότι δεν περιλαμβάνει την ηγεσία ως παράγοντα αποτελεσματικότητας. Το μοντέλο βασίζεται στην πεποίθηση ότι το περιεχόμενο της πολιτικής και οι τύποι των δραστηριοτήτων που γίνονται στο σχολείο έχουν μεγαλύτερη σημασία από τα πρόσωπα που την προωθούν και την εφαρμόζουν. Επίσης το κλίμα, που ορίζεται ως το συνολικό

περιβάλλον του σχολείου (Stringfield, 1994) και είναι ένας παράγοντας που περιλαμβάνεται σε πολλά μοντέλα, δεν περιλαμβάνεται στο δυναμικό μοντέλο. Αυτό το μοντέλο, λόγω του ότι επικεντρώνεται στη μάθηση, αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα περιβάλλον μάθησης έχει δημιουργηθεί στο σχολείο.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, διερευνήθηκε η επίδραση των δύο από τους τρεις βασικούς παράγοντες στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το Ευρύτερο Περιβάλλον Μάθησης δεν συμπεριλήφθηκε, αφού είναι ένας ιδιαίτερα ευρύς παράγοντας. Όλοι οι παράγοντες που εξετάστηκαν φάνηκαν να είναι στατιστικά σημαντικοί, εκτός από τον παράγοντα για την πολιτική αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην απουσία σχετικής πολιτικής για τον παράγοντα αυτό στις συμμετέχουσες χώρες. Στο σύνολο των χωρών μόνο η Γερμανία διέθετε σχετικούς νόμους και οδηγίες και έτσι δεν υπήρχαν δεδομένα από τις υπόλοιπες χώρες.

Στο πλαίσιο της έρευνας, υπολογίστηκε ο βαθμός επίδρασης του κάθε παράγοντα που προτείνεται από το δυναμικό μοντέλο για το επίπεδο του συστήματος και φάνηκε να είναι μικρός (small effect size). Προηγούμενες έρευνες (Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010; Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks, & Doornekamp, 2005) έδειξαν ότι μικρή επίδραση είχαν επίσης και οι παράγοντες του επιπέδου του σχολείου (0.10). Αντίθετα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος του ESF για τους παράγοντες που προτείνονται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού (Panagiotou, 2015), έδειξε σχετικά μεγαλύτερη επίδραση των παραγόντων αυτών (της τάξης του 0.20). Παρά το γεγονός ότι το μέγεθος της επίδρασης ήταν το διπλάσιο, παραμένει σχετικά μικρό.

Οι παράγοντες στα επίπεδα του συστήματος και του σχολείου αφορούν την πολιτική (policy), ενώ οι παράγοντες στο επίπεδο του εκπαιδευτικού αφορούν τις ενέργειες για υλοποίησή της (actions). Τα πιο πάνω αποτελέσματα οδηγούν στην υπόθεση ότι αυτό που

"μετρά" περισσότερο είναι οι ενέργειες που λαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς για υλοποίηση της πολιτικής, παρά η πολιτική που προωθείται από το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει γιατί η πολιτική επιδρά άμεσα στις ενέργειες των εκπαιδευτικών και έμμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ οι ενέργειες των εκπαιδευτικών και η πρακτική της διδασκαλίας επιδρούν άμεσα στην επίδοση των μαθητών (Kyriakides et al, 2015).

Το γεγονός ότι οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης έχουν βρεθεί να επιδρούν άμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δέχονται στήριξη για τη βελτίωση της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να μπορεί να στηρίζει και να αλλάξει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιδρούν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides et al, 2015). Πολλοί ερευνητές συζητούν για τη σημασία της προώθησης μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία να επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα (Hattie, 2009; Reynolds et al., 2014).

Σύμφωνα με τους Coburn & Stein (2006), η πολιτική μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια από τα μέλη μιας ομάδας πρακτικής (υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής), με σκοπό να επηρεάσουν και να συντονίσουν την πρακτική των άλλων (ομάδες πρακτικής μέσα στα σχολεία). Ο ορισμός αυτός κάνει αναφορά σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα αποτελείται από τα άτομα που αναπτύσσουν την πολιτική και η άλλη από τις ομάδες πρακτικής μέσα στα σχολεία, τις διευθυντικές ομάδες και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων. Η άλλη ομάδα, καλείται να ερμηνεύσει την πολιτική πριν την εφαρμόσει, επιδρώντας πάνω της, αφού η ερμηνεία δεν σημαίνει ότι θα είναι η ίδια με αυτό που έχουν υπόψη οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της. Συζητώντας για δύο διαφορετικές ομάδες ατόμων που ερμηνεύουν την πολιτική και κατ' επέκταση επιδρούν πάνω της, κάποιος μπορεί να αντιληφτεί ότι γίνεται

αναφορά σε δύο διαφορετικά επίπεδα. Διακρίνεται η πολιτική στο επίπεδο της ανάπτυξης και η πολιτική στο επίπεδο της εφαρμογής της στα σχολεία.

Δημοσιοποιήσεις αναφορών (reports) τονίζουν κυρίως τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην πολιτική όπως σχεδιάζεται και όπως εφαρμόζεται (Hill, 2006). Τα διάφορα επίπεδα από τα οποία περνά η πολιτική μέχρι να φτάσει στην πρακτική της διδασκαλίας επιδρούν πάνω της, προκαλώντας διαφοροποιήσεις στο τι φτάνει τελικά στους εκπαιδευτικούς. Οι διαφορές αυτές οφείλονται στην ατομική νόηση και το διαφορετικό τρόπο σκέψης των ατόμων που εμπλέκονται στην προώθηση και στην εφαρμογή της πολιτικής, στο συγκείμενο μέσα στο οποίο ο καθένας δουλεύει, στις αδυναμίες που υπάρχουν στο σχεδιασμό της πολιτικής και στην ανεπάρκεια των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων να υποστηρίξουν την εφαρμογή της πολιτικής (Hill, 2006). Οι διαφορές αυτές, που υπάρχουν ανάμεσα στα άτομα και στις ομάδες ατόμων από τις οποίες περνά η εκπαιδευτική πολιτική μέχρι να εφαρμοστεί, έχουν ως αποτέλεσμα το κάθε επίπεδο να ερμηνεύει το πλαίσιο των κανονισμών διαφορετικά, να επιδρά πάνω στην πολιτική και ουσιαστικά να λειτουργεί ως περιοχή εφαρμογής από μόνο του (McLaughlin, 2006).

Σύμφωνα με τον Spillane (2005), τα σχολεία συνήθως εφαρμόζουν την πολιτική που δομείται και προωθείται από τα ανώτερα επίπεδα του συστήματος. Ο Spillane διακρίνει τη δόμηση από την προώθηση της πολιτικής. Η δόμηση και η προώθηση της πολιτικής σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν γίνονται κατ' ανάγκη από την ίδια ομάδα ατόμων. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, για παράδειγμα, η προώθηση της υφιστάμενης πολιτικής, που βρίσκεται στα επίσημα έγγραφα και έχει δομηθεί από το 1976 μέχρι σήμερα, γίνεται από τους επιθεωρητές. Η πολιτική λοιπόν, πριν φτάσει στα σχολεία περνά από μια ακόμα ομάδα ατόμων, που αποτελείται από τα άτομα που καλούνται να την προωθήσουν στα σχολεία. Η ερμηνεία, όμως, που δίνει η ομάδα αυτή, όπως συμβαίνει και με την ερμηνεία

που δίνουν οι διευθυντικές ομάδες και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία πριν εφαρμόσουν την πολιτική, δεν σημαίνει ότι ταυτίζεται με το νόημα της πολιτικής όπως το είχαν κατά νου τα άτομα που την ανέπτυξαν. Μέσα από το παράδειγμα της Κύπρου, λοιπόν, βλέπουμε την πολιτική να περνά από τρία επίπεδα. Το επίπεδο της ανάπτυξης/δόμησης, της προώθησης και της εφαρμογής.

Η πολιτική θεωρείται ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο της εκπαίδευσης, αφού αφορά τόσο το σχολείο όσο και το σύστημα. Περνά από διάφορα επίπεδα και ομάδες ατόμων τα οποία την επηρεάζουν, την προωθούν στα επόμενα επίπεδα διαφοροποιημένη και ουσιαστικά την καθορίζουν. Ο McLaughlin (2006), επισημαίνοντας τις επιδράσεις που δέχεται η πολιτική σε κάθε επίπεδο, υποστηρίζει ότι η πολιτική που έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι αυτή που διαμορφώνεται μέσα από το σύστημα και όχι αυτή που προέρχεται από την κορυφή του. Η πολιτική που εφαρμόζεται τελικά και επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι αυτή που διαμορφώνεται μέσα από το σύστημα και όχι αυτή που βρίσκεται καταγεγραμμένη στα επίσημα έγγραφα.

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι ο κάθε υπεύθυνος για την προώθηση της πολιτικής μπαίνει σε διαδικασία ερμηνείας της. Οι επιθεωρητές την ερμηνεύουν πριν την προωθήσουν στα σχολεία, οι διευθυντές την ερμηνεύουν πριν την προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς και οι ερμηνείες αυτές δεν ταυτίζονται πάντα. Γι'αυτούς τους λόγους αυτούς, διερευνήθηκε η επίδραση του κάθε επιπέδου ξεχωριστά πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μέσα από τη μελέτη των δημοσίων εγγράφων συγκεντρώθηκαν δεδομένα για την επίσημη πολιτική όπως είναι καταγεγραμμένη στα επίσημα έγγραφα. Τα δεδομένα αυτά, αφού μετατράπηκαν σε ποσοτικά με τη χρήση ενός εργαλείου που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της έρευνας, συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών για να

φανεί η επίδραση της επίσημης πολιτικής όπως δομείται από τα άτομα που είναι υπεύθυνα για τη χάραξη της πολιτικής στα μαθησιακά αποτελέσματα (Georgiou & Kyriakides, 2014).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της πολιτικής όπως ερμηνεύεται και προωθείται από τα άτομα που καλούνται να την προωθήσουν, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τα άτομα που είναι υπεύθυνα για την προώθηση της πολιτικής σε κάθε χώρα. Και πάλι τα δεδομένα μετατράπηκαν σε ποσοτικά με τη χρήση ενός ειδικού εργαλείου και συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τέλος, για να διαφανεί η επίδραση της πολιτικής όπως εφαρμόζεται από τα σχολεία, συγκεντρώθηκαν δεδομένα για τη λειτουργία των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος με τη χρήση ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους διευθυντές. Τα δεδομένα αυτά συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα με τη χρήση του προγράμματος Mlwin.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ίδιοι παράγοντες αποτελεσματικότητας παρουσιάστηκαν να είναι στατιστικά σημαντικοί σε όλες τις αναλύσεις που διενεργήθηκαν. Δηλαδή, οι παράγοντες που διαφάνηκαν να επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν και για τα τρία επίπεδα (επίπεδο χάραξης, επίπεδο προώθησης και επίπεδο εφαρμογής της πολιτικής) οι ίδιοι. Το γεγονός αυτό ισχυροποιεί την επίδραση και τη σημασία των παραγόντων που προτείνονται από το δυναμικό μοντέλο για το επίπεδο του συστήματος.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν αρκεί να υπάρχει εθνική πολιτική για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της. Όπως υποστηρίζουν οι Cohen and Hill (2001), πρέπει πρωτίστως να είναι ξεκάθαρο σε όλους τους εμπλεκόμενους το τι απαιτεί η πολιτική, να υπάρχει δηλαδή σαφήνεια. Όταν οι ερευνητές προσπάθησαν να εξηγήσουν προβλήματα στην εφαρμογή της πολιτικής, επισήμαναν σύνθετες σχέσεις, γραφειοκρατικές διαδικασίες, αδύνατα κίνητρα και

διαφορετικές προτιμήσεις ανάμεσα στα άτομα που καθορίζουν την πολιτική και σ' αυτά που την εφαρμόζουν. Η σαφήνεια είναι σημαντικό να είναι πολυεπίπεδη. Δηλαδή, η πολιτική να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια σε όλα τα επίπεδα ούτως ώστε να ελαχιστοποιούνται οι διαφοροποιήσεις που δέχεται στο κάθε επίπεδο. Όταν η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική που βρίσκεται καταγεγραμμένη στα επίσημα έγγραφα είναι σαφής, λεπτομερής και δεν περιλαμβάνει σημεία που δέχονται πολλές ερμηνείες, τόσο τα άτομα που καλούνται να την προωθήσουν στα σχολεία όσο και τα άτομα που καλούνται να την εφαρμόσουν την ερμηνεύουν με πανομοιότυπο τρόπο. Η σαφήνεια μπορεί να επιτευχθεί με την από κοινού επεξεργασία των σκοπών, των στόχων και των δράσεων που οι εμπλεκόμενοι καλούνται να εφαρμόσουν. Κατά τη διάρκεια της έρευνας και συγκεκριμένα κατά τη μελέτη εγγράφων, εξετάστηκε η σαφήνεια της πολιτικής του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Τα εργαλεία μετρούσαν κατά πόσον μια πολιτική είναι σαφής, εξετάζοντας έτσι τη διάσταση της ποιότητας που προτείνεται από το δυναμικό μοντέλο.

Δεύτερη προϋπόθεση για επιτυχή εφαρμογή της πολιτικής αποτελεί η παροχή ευκαιριών μάθησης. Οι προσπάθειες για βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης σε εθνικό επίπεδο έχουν αποτέλεσμα όταν λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών (Bell & Stevenson, 2006) και όταν δίνεται στους εκπαιδευτικούς στήριξη για τα θέματα που καλούνται να διδάξουν (Cohen and Hill, 2001). Όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν ευκαιρίες μάθησης στα νέα αναλυτικά που θα χρησιμοποιούσαν στην τάξη, ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ότι εφαρμόσαν πρακτικές σύμφωνες με τους στόχους της επίσημης πολιτικής. Η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς επίσης σχετίζεται με τη διάσταση της ποιότητας. Επιπρόσθετα, σχετίζεται με τη διάσταση της διαφοροποίησης, αφού λαμβάνονται υπόψη και ενισχύονται οι δεξιότητες τους στη διδασκαλία των διαφόρων αντικειμένων. Κατά τη μελέτη εγγράφων, διερευνήθηκε η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς των εκπαιδευτικών

συστημάτων, αφού έγινε προσπάθεια να ανιχνευτούν πολιτικές σχετικές με την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, την προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και τη χρήση συμβουλευτικών σωμάτων στα σχολεία. Επιπρόσθετα, κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, τα άτομα που ήταν υπεύθυνα για την προώθηση της πολιτικής ρωτήθηκαν για τα θέματα αυτά και την παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι από τους Κύπριους επιθεωρητές επισήμαναν τον τομέα της παροχής στήριξης και επιμόρφωσης ως την "αχίλλειο πέτρα" του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί, γίνεται αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία καθώς και των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με σκοπό την παροχή εισηγήσεων στις συμμετέχουσες χώρες για βελτίωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνεισφορά των Αποτελεσμάτων στην Πολιτική

Μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, διαφάνηκε ότι οι παράγοντες του επιπέδου του συστήματος που αφορούν την ποιότητα της διδασκαλίας, την ποσότητα, την παροχή μαθησιακών ευκαιριών, τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, καθώς και την παροχή ικανοποιητικών πηγών μάθησης στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα (Georgiou et al., 2014). Επιπλέον διαφάνηκαν οι παράγοντες στους οποίους η κάθε μια από τις συμμετέχουσες χώρες παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις. Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε χώρα οφείλουν να δουν ποιοι παράγοντες δουλεύουν λιγότερο και ποιοι περισσότερο καλά για τη χώρα τους και να βελτιώσουν τη λειτουργία τους με αλλαγές στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική. Λαμβάνοντας υπόψη πρακτικές που φάνηκε να δουλεύουν πιο καλά, θα πρέπει να δουν πώς

μπορούν να προωθήσουν μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και πώς να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να τις εφαρμόζουν. Όπως διαφάνηκε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και να τους παρέχεται ενθάρρυνση και επιμόρφωση για την επιτυχή εφαρμογή της πολιτικής. Παράλληλα, όπου αυτό είναι εφικτό, θα πρέπει να αναπτυχθεί σύστημα ελέγχου (accountability) για την εφαρμογή των παραγόντων, το οποίο να επιτρέπει την παρακολούθηση της λειτουργίας του κάθε παράγοντα και τη συγκέντρωση στοιχείων σε επίπεδο χώρας, ούτως ώστε να υπαισέρχονται αλλαγές στην πολιτική όταν ένας παράγοντας υπολειτουργεί.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η εξέταση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η ετοιμασία πρότασης για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, ως παράδειγμα προσέγγισης των αποτελεσμάτων από τους υπευθύνους για τη δόμηση και την προώθηση της πολιτικής στις άλλες χώρες.

Η προσέγγιση των αποτελεσμάτων της Κύπρου, που θα ακολουθήσει, βασίζεται στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη μελέτη εγγράφων, από τις συνεντεύξεις με τους υπεύθυνους για την προώθηση της πολιτικής και από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους διευθυντές. Οι νόμοι και οι κανονισμοί που συγκεντρώθηκαν κατά τη μελέτη εγγράφων, καταχωρήθηκαν σε ένα εργαλείο (profile) που επέτρεπε την καταγραφή της οδηγίας σε πίνακα σχετικό με τον παράγοντα στον οποίο υπάγεται. Η κάθε οδηγία συνοδευόταν από στοιχεία που αφορούν τις πέντε διαστάσεις που προτείνονται από το δυναμικό μοντέλο. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μετατράπηκαν σε ποσοτικά με τη χρήση ενός δεύτερου εργαλείου. Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, αφού έγινε η απομαγνητοφώνηση τους, τα ποσοτικά δεδομένα μετατράπηκαν σε ποιοτικά με τη χρήση ενός εργαλείου που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της έρευνας. Για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με την

πολιτική όπως εφαρμόζεται στα σχολεία, χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο στους διευθυντές των σχολείων. Περισσότερες πληροφορίες για τα εργαλεία και τη διαδικασία συλλογής/καταχώρησης των δεδομένων δίνονται στο Κεφάλαιο 3. Η μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου έγινε μέσα από τη συσχέτιση των δεδομένων και των τριών πηγών για τον κάθε παράγοντα. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα στοιχεία που προέκυψαν από τη μελέτη εγγράφων, λόγω του ότι εκεί φαίνεται η επίσημη πολιτική για τον κάθε παράγοντα όπως είναι καταγεγραμμένη στα επίσημα έγγραφα.

Μια πρώτη ματιά στο profile της Κύπρου καθώς και στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τα υπόλοιπα εργαλεία οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για κάποιους παράγοντες δεν υπάρχει καθόλου πολιτική στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Η πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης αποτελεί ένα παράδειγμα τέτοιου παράγοντα, αφού δεν υπάρχει κανένας νόμος ή οδηγία που να αφορά τον παράγοντα αυτό. Ο πιο κάτω πίνακας επιβεβαιώνει την παρατήρηση αυτή, αφού το σκορ της Κύπρου και για τις πέντε διαστάσεις του παράγοντα είναι 0. Η πολιτική για τον παράγοντα αυτό, βέβαια, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί η «αχίλλειος πτέρνα» του κυπριακού συστήματος, αφού καμιά από τις συμμετέχουσες χώρες, εκτός από τη Γερμανία, δεν διαθέτει πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης. Επομένως, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η Κύπρος δεν διαθέτει πολιτική. Το παράδειγμα της Γερμανίας θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή καλών πρακτικών για την Κύπρο σχετικά με την συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης. Στη Γερμανία, πέραν του ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να επιβλέπουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αποστέλλονται στα σχολεία οδηγίες αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Επιπλέον, η βιβλιογραφία θα μπορούσε να αποτελέσει επιπρόσθετη πηγή καλών πρακτικών. Μέσα από τη βιβλιογραφία προτείνονται συγκεκριμένες δράσεις όπως η εντατική επίβλεψη των περιοχών της αυλής που

	Κύπρος	Γερμανία	Ελλάδα	Ιρλανδία	Σλοβενία
Ποσότητα διδασκαλίας					
Συχνότητα	3.33	3.07	2.13	2.74	2.3
Ποιότητα	1.2	1.36	0.89	0.62	1.24
Εστίαση	0.625	0.71	0.46	0.375	0.595
Διαφοροποίηση	0.29	0.335	0.04	0.25	0.2
Στάδιο	0	0.67	0	0.17	0.11
Ποιότητα διδασκαλίας					
Συχνότητα	3.95	6.31	10	17.11	8.75
Ποιότητα	1.76	1.7	1.4	2.4	1.9
Εστίαση	0.36	0.75	0.48	0.46	0.3
Διαφοροποίηση	0.54	0.19	0.2	0.52	0.47
Στάδιο	0.11	0.5	0	0.1	0.17
Συνεργασία Εκπαιδευτικών					
Συχνότητα	0.61	1.78	0.82	0.99	1.94
Ποιότητα	0.53	1.27	0	0.29	0.89
Εστίαση	0.07	0.16	0.09	0.07	0.5
Διαφοροποίηση	0	0.25	0	0.07	0.3
Στάδιο	0	0	0	0.095	0.19
Εκπαιδευτικές πηγές					
Συχνότητα	4.88	3.33	4.63	2.44	3.13
Ποιότητα	1.42	1.59	1.22	1.57	1.89
Εστίαση	0.79	0.66	0.5	0.38	0.57
Διαφοροποίηση	0.13	0.5	0	0.07	0.13
Στάδιο	0	0.5	0.25	0.125	0.25
Συνεργασία με τους γονείς					
Συχνότητα	2.44	2.32	2	4.25	4.125
Ποιότητα	0.59	1.13	0.49	1.09	1.23
Εστίαση	0.28	0.84	0.37	0.57	0.56
Διαφοροποίηση	0	0.34	0.04	0.17	0.17
Στάδιο	0.05	0.17	1.5	1.4	1.4
Σχέσεις με την κοινότητα					
Συχνότητα	1	1.86	1.5	1.4	1.36
Ποιότητα	0.84	1.06	0.77	1.36	0.92
Εστίαση	0.09	0.56	0.23	0.25	0.42
Διαφοροποίηση	0.09	0.5	0	0.04	0.15
Στάδιο	0	0.5	0.07	0	0.07
Παροχή μαθησιακών ευκαιριών					
Συχνότητα	5.29	3.21	3.82	5.14	6.29
Ποιότητα	1.36	1.48	1.17	1.23	1.5
Εστίαση	0.55	0.76	0.32	0.47	0.61
Διαφοροποίηση	0.14	0.37	0.125	0.16	0.16
Στάδιο	0.07	0.46	0.125	0.25	0.11
Συμπεριφορά εκτός τάξης					
Συχνότητα	0	1.05	0	0	0
Ποιότητα	0	0.67	0	0	0
Εστίαση	0	0.38	0	0	0
Διαφοροποίηση	0	0	0	0	0
Στάδιο	0	0	0	0	0

θεωρούνται πιο επικίνδυνες, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με μαθητές που είναι μόνιμοι ή παρουσιάζουν προβλήματα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και η διοργάνωση παιχνιδιών και επιπρόσθετων μαθησιακών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς. Για κάποιους παράγοντες δεν υπάρχουν νόμοι παρά μόνο στέλλονται εγκύκλιοι με εισηγήσεις. Το γεγονός αυτό τους δίνει λιγότερη βαρύτητα, αφού τα σχολεία δεν είναι υποχρεωμένα να τους προωθούν και να υιοθετούν σχετικές δράσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο παράγοντας για την ποιότητα της διδασκαλίας, στον οποίο όπως φαίνεται και από τον πίνακα η Κύπρος κατατάσσεται τελευταία σε σχέση με τις άλλες χώρες. Για τη διάσταση της συχνότητας το σκορ της Κύπρου είναι 3,65, της Σλοβενίας 8,75, της Γερμανίας 6,31, της Ελλάδας 10 και της Ιρλανδίας 17,11. Κατά καιρούς στέλλονται στα σχολεία εγκύκλιοι με εισηγήσεις σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και εναπόκειται στο κάθε σχολείο και στον κάθε εκπαιδευτικό να επιλέξει το τι θα εφαρμόσει στην πράξη. Κατά τη φετινή σχολική χρονιά (2015-2016), η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έχει συμπεριληφθεί στους στόχους που προωθεί το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Για την υλοποίηση του στόχου έχει αποσταλεί στα κυπριακά σχολεία εγκύκλιος με εισηγήσεις για βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Παρ'όλα αυτά, η προώθηση της ποιότητας της διδασκαλίας εξακολουθεί να εξαρτάται από τις επιλογές του κάθε σχολείου, αφού τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υποχρεωμένοι να υιοθετήσουν τις εισηγήσεις αυτές. Ασφαλώς, η αποστολή οδηγιών βοηθά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων περισσότερο από τη μη ύπαρξη πολιτικής. Εάν όμως οι οδηγίες αυτές μετατρέπονταν σε κανονισμούς, τους οποίους οι σχολικές μονάδες ήταν υποχρεωμένες να εφαρμόσουν, η προώθηση της ποιότητας της διδασκαλίας ενδεχομένως να γινόταν με πιο συστηματικό τρόπο. Θα μπορούσαν να υπάρχουν κανονισμοί για τη διάρκεια, τη διόρθωση και τον τύπο της κατ'οίκον εργασίας. Τα σχολεία καλό θα ήταν να δοθούν κώδικα καλής συμπεριφοράς, ο

οποίος να αποστέλλεται στον οικείο επιθεωρητή και να κρατούν αρχεία για τα μαθησιακά αποτελέσματα του κάθε μαθητή.

Η σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα της διδασκαλίας, θα ήταν μια μεταρρύθμιση ιδιαίτερα βοηθητική. Σήμερα, οι επιθεωρητές αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς με δικά τους κριτήρια, αφού δεν υπάρχουν επίσημα εργαλεία και κριτήρια αξιολόγησης. Θα έπρεπε να υπάρχουν συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα κριτήρια αξιολόγησης καλό θα ήταν να βασίζονται πάνω σε παράγοντες που έχουν διαφανεί μέσα από έρευνες ότι επιδρούν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι παράγοντες που προτείνονται από το δυναμικό μοντέλο για τη βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη, έχουν διαφανεί μέσα από εμπειρικές έρευνες να επιδρούν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (οργάνωση/δόμηση του μαθήματος, προσανατολισμός στην επίτευξη των στόχων, εφαρμογή/χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων, ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, υποβολή και αξιοποίηση ερωτήσεων, αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, ανάπτυξη περιβάλλοντος μάθησης, διοίκηση της τάξης, διαφοροποίηση της διδασκαλίας). Τα κριτήρια αξιολόγησης θα μπορούσαν να βασίζονται στους παράγοντες αυτούς, οι οποίοι επεξηγούνται στις οδηγίες που έχουν σταλεί στα σχολεία. Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κριτήρια αυτά θα έπαιζε καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή τους στην τάξη.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρόλο που υπάρχει πολιτική για ορισμένες πτυχές κάποιου παράγοντα, για κάποιες πτυχές δεν υπάρχει καθόλου πολιτική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο παράγοντας για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Μελετώντας το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, κάποιος μπορεί να εντοπίσει νόμους και εγκυκλίους για τις πτυχές της ανταλλαγής επισκέψεων και για το σύστημα στήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (mentoring). Για τις πτυχές της διεξαγωγής συνδιδασκαλιών και της οργάνωσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε δίκτυα δεν υπάρχει πολιτική. Η μη

ύπαρξη πολιτικής για ορισμένες πτυχές αιτιολογεί το χαμηλό σκορ της Κύπρου στον παράγοντα αυτό. Η διεξαγωγή συνδιδασκαλιών θα μπορούσε να γίνεται σε υποχρεωτική βάση. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να αποστέλλεται στα σχολεία ένα εργαλείο παρατήρησης ή οδηγίες ούτως ώστε τα σχολεία να μπορούν να δομήσουν ένα εργαλείο που να αξιολογεί το λιγότερο ένα από τους παράγοντες που προτείνονται από το δυναμικό μοντέλο για την αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη.

Μια πιο προσεκτική παρατήρηση του αριθμού των νόμων και των κανονισμών για τον κάθε παράγοντα (όπως παρουσιάζεται στο Profile κάθε χώρας), δίνει επιπρόσθετες πληροφορίες για την ύπαρξη πολιτικής και τη λειτουργία των παραγόντων. Η ύπαρξη ικανοποιητικού αριθμού νόμων και οδηγιών, μαρτυρεί την ύπαρξη ικανοποιητικής πολιτικής για έναν παράγοντα. Χαρακτηριστικός παράγοντας για τον οποίο υπάρχει ικανοποιητική πολιτική στην Κύπρο, είναι αυτός που αφορά τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Ο παράγοντας αυτός εντάσσεται στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών, στην οποία η Κύπρος κατατάσσεται δεύτερη με σκορ 5,29 μετά τη Σλοβενία (6,29). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός από νόμους και οδηγίες σχετικά με τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Περιλαμβάνει οδηγίες αναφορικά με την επιλογή χώρων για επισκέψεις, τον αριθμό των ψυχαγωγικών και εκπαιδευτικών εκδρομών, την ασφάλεια των παιδιών κατά τις επισκέψεις, την εκπαιδευτική προετοιμασία των μαθητών πριν από κάθε επίσκεψη κτλ. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι επιθεωρητές κατά τις συνεντεύξεις ανέφεραν ελάχιστα πράγματα για τον παράγοντα αυτό, γεγονός που μαρτυρεί άγνοια και συνεπώς μειωμένη προώθηση της πολιτικής για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Τα δεδομένα που προέκυψαν κατά τη μελέτη εγγράφων είναι σημαντικό να συσχετίζονται με αυτά που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των υπεύθυνων για την προώθηση της πολιτικής και τα ερωτηματολόγια των διευθυντών, για την επιβεβαίωση της προώθησης και της εφαρμογής

της πολιτικής που είναι καταγεγραμμένη στα επίσημα έγγραφα. Στην περίπτωση που υπάρχει ικανοποιητική πολιτική για έναν παράγοντα αλλά οι συνεντεύξεις δείχνουν ότι δεν προωθείται στα σχολεία, καθοριστικό ρόλο μπορεί να παίξει η επιμόρφωση των ατόμων που καλούνται να προωθήσουν την πολιτική αυτή μέσω της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

Ο μικρός αριθμός νόμων και οδηγιών σχετικά με ένα παράγοντα ή πτυχή υποδεικνύει την αναγκαιότητα θέσπισης νόμων και αποστολής οδηγιών ως προς τον παράγοντα αυτό. Για παράδειγμα, η πτυχή της διοργάνωσης μαθησιακών δραστηριοτήτων για τους γονείς, που συγκαταλέγεται στον παράγοντα για τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, υστερεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν υπάρχουν σχετικοί νόμοι και δεν αποστέλλονται οδηγίες στα σχολεία για το συγκεκριμένο θέμα. Ως αποτέλεσμα, τα σχολεία εμπλέκουν τους γονείς σε δραστηριότητες που δεν αφορούν τη διδασκαλία και δεν ενισχύουν τη μάθηση. Όπως φαίνεται από τον πίνακα, γενικότερα η πολιτική που αφορά τη σχέση με τους γονείς υστερεί σε ποιότητα και εστίαση. Όσον αφορά την ποιότητα της συνεργασίας με τους γονείς, η Κύπρος κατατάσσεται στην τέταρτη θέση με σκορ 0,59. Η βαθμολογία των υπολοίπων χωρών ξεπερνά τη μονάδα. Ως προς την εστίαση, η Κύπρος και η Ελλάδα καταλαμβάνουν τις τελευταίες θέσεις με σκορ κάτω από το 0,5%. Οι υπόλοιπες χώρες, αν και έχουν χαμηλά σκορ, ξεπερνούν το 0,5%. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα μπορούν να αποτελέσουν πηγή ιδεών για δράσεις που δύνανται να ενισχύσουν ένα παράγοντα. Για παράδειγμα, μέσα στο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη μελέτη εγγράφων αναφέρονται δράσεις για προώθηση του παράγοντα αυτού, όπως η διοργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων σε θέματα που σχετίζονται με το ρόλο των γονέων στη στήριξη της μάθησης των παιδιών τους, η ενημέρωση των γονιών στα θέματα αυτά μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου και η πρόσκληση των γονιών στο σχολείο για

ενημέρωση στα θέματα της σχολικής πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία. Οι δράσεις αυτές θα μπορούσαν να ήταν υποχρεωτικές για τα σχολεία και να προωθούνται με την αποστολή εγκυκλίων και οδηγιών για την υλοποίησή τους.

Όσον αφορά τις διαστάσεις, παρατηρώντας τον πίνακα μπορούμε να δούμε ότι υπάρχουν χαμηλά σκορ για τη διαφοροποίηση και το στάδιο. Η διάσταση του σταδίου αιτιολογημένα έχει χαμηλά σκορ (0 σε όλους τους παράγοντες, 0,1% στην ποιότητα της διδασκαλίας και στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών), αφού μόνο μέσα από τη μελέτη εγγράφων έγινε εφικτή σε ένα μικρό βαθμό η συγκέντρωση στοιχείων για τη διάσταση αυτή.

Στην περίπτωση της Κύπρου υπάρχει διαφοροποίηση μόνο σε ελάχιστες πτυχές της πολιτικής. Σύμφωνα με τον πίνακα, η διαφοροποίηση υπάρχει μόνο στους παράγοντες που αφορούν την πολιτική για τη διδασκαλία στην τάξη. Τα σκορ για τη διάσταση της διαφοροποίησης είναι χαμηλά για όλες τις χώρες. Όμως, η Κύπρος και η Ελλάδα συγκεντρώνουν τις χαμηλότερες βαθμολογίες και αυτό πρέπει να απασχολήσει τα Υπουργεία Παιδείας των χωρών αυτών. Με την εισαγωγή ορισμένων δράσεων που να αφορούν συγκεκριμένες ομάδες, θα μπορούσε να ενισχυθεί η διάσταση αυτή. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να υπάρχει κάποιου είδους διαφοροποίηση για τους νέους εκπαιδευτικούς στον παράγοντα του βραχυπρόθεσμου και μακροπρόθεσμου προγραμματισμού. Οι νέοι εκπαιδευτικοί να είναι υποχρεωμένοι, πέραν των στόχων, να καταγράφουν 2-3 παραδείγματα δραστηριοτήτων. Με αυτό τον τρόπο, ο διευθυντής θα ήταν σε θέση να τους παρέχει συμβουλές για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους στην τάξη.

Χαρακτηριστικό του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, που διαφάνηκε έντονα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, είναι το ότι δεν υπάρχει καθόλου πολιτική για τον έλεγχο της εφαρμογής των παραγόντων (monitoring system). Η απουσία συστήματος ελέγχου θα αποτελούσε μεγαλύτερο πρόβλημα στην περίπτωση που το σύστημα γινόταν αποκεντρωτικό.

Η παραχώρηση ελευθερίας στα σχολεία να καθορίζουν μόνα τους την πολιτική τους, χωρίς εξωτερικό έλεγχο για την ορθότητα των επιλογών τους, θα ελλόχευε πολλαπλούς κινδύνους. Σημειώνεται ότι, όταν εξετάστηκε η επίδραση της δομής του συστήματος στο προηγούμενο μέρος του κεφαλαίου, διαφάνηκε ότι ο λιγότερο καλός συνδυασμός ήταν το αποκεντρωτικό σύστημα με την απουσία ελέγχου. Καλό θα ήταν, βέβαια, να υπάρχει κάποιου είδους έλεγχος για την εφαρμογή των δράσεων που είναι υποχρεωμένα ή καλούνται τα σχολεία να υιοθετήσουν. Ο έλεγχος της εφαρμογής των παραγόντων, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας και την εξέταση των παραγόντων που περιλαμβάνονται στην PISA, δεν επιδρά από μόνος του στα μαθησιακά αποτελέσματα. Θα πρέπει, όμως, να υπάρχει στην περίπτωση που η λειτουργία των παραγόντων δεν μπορεί να ελεγχθεί με άλλο τρόπο. Για παράδειγμα, οι απουσίες των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να ελεγχθούν, παρά μόνο μέσα από ένα σύστημα στο οποίο το κάθε σχολείο θα είναι υποχρεωμένο να στέλνει αναλυτικά τον αριθμό των απουσιών στο Υπουργείο καθώς και τα απαραίτητα δικαιολογητικά για απουσίες πέραν των 2-3 ημερών. Ο διευθυντής οφείλει να είναι υπεύθυνος, να συγκεντρώνει δεδομένα για τις απουσίες των εκπαιδευτικών και να τα αποστέλλει στο Υπουργείο Παιδείας. Τα έντυπα που θα παραλαμβάνονται για τις απουσίες των εκπαιδευτικών να καταχωρούνται σε μια βάση δεδομένων ούτως ώστε να εντοπίζονται οι περιπτώσεις που απουσιάζουν συστηματικά. Οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών των οποίων ο αριθμός απουσιών είναι αδικαιολόγητα μεγάλος να ανακοινώνονται.

Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου 5, η σαφήνεια και η συνοχή αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή οποιασδήποτε πολιτικής. Σύμφωνα με τους Cohen and Hill (2001), πρέπει πρωτίστως να είναι ξεκάθαρο σε όλους τους εμπλεκόμενους το τι απαιτεί η πολιτική. Θα πρέπει, δηλαδή, να υπάρχει σαφήνεια. Με τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων σε υποχρεωτική βάση για τους εκπαιδευτικούς,

τους διευθυντές και τους υπεύθυνους για την προώθηση της πολιτικής, μπορούμε να αναπτύξουμε πολιτική που θα διακρίνεται από μεγαλύτερο βαθμό σαφήνειας. Με αυτό τον τρόπο, η πολιτική μπορεί να παρουσιαστεί σε όλους τους εμπλεκόμενους και να επεξηγηθεί σε όλους με τον ίδιο τρόπο. Επίσης, θα ήταν ορθό οι δράσεις και οι παράγοντες να συνδέονται μεταξύ τους και να μην εφαρμόζονται μεμονωμένα. Για παράδειγμα, θα μπορούσε ο παράγοντας της συνεργασίας των εκπαιδευτικών να συνδεθεί με τον παράγοντα της παροχής μαθησιακών ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς, με την ετοιμασία κοινού σχεδίου μαθήματος και τη διεξαγωγή συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η δόμηση της πολιτικής σε επίπεδο συστήματος δεν μπορεί να γίνει από τη μια μέρα στην άλλη. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο. Για το λόγο αυτό, πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στους παράγοντες που παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες αδυναμίες. Η παρατήρηση και των τριών πηγών δεδομένων μπορεί να αποκαλύψει την πιο προβληματική περιοχή για το κάθε σύστημα. Στο παράδειγμα της Κύπρου, που αναλύθηκε πιο πάνω, η πολιτική για την ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί την πιο σημαντική προτεραιότητα. Αν η κάθε χώρα εντοπίσει το που υπάρχει το μεγαλύτερο πρόβλημα, θα είναι σε θέση να αρχίσει να βάζει προτεραιότητες, να αναπτύξει πολιτική και στη συνέχεια να ελέγξει εάν αυτό έχει θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια εμπειρικής δοκιμής και εγκυροποίησης των παραγόντων που προτείνονται από το ΔΜΕΑ για το επίπεδο του συστήματος. Τα πρώτα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι προτεινόμενοι παράγοντες "δουλεύουν", αφού εμφανίστηκαν να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Θα πρέπει να ακολουθήσουν και άλλες έρευνες, εστιασμένες στο επίπεδο του συστήματος.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει περισσότερες χώρες, ούτως ώστε να μελετηθεί η λειτουργία των παραγόντων του ΔΜΕΑ για το επίπεδο του συστήματος σε ένα μεγαλύτερο αριθμό χωρών. Επίσης, θα μπορούσαν και άλλες έρευνες να αξιοποιήσουν τα εργαλεία που δομήθηκαν και δοκιμάστηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής (έντυπο μελέτης εγγράφων, έντυπο κωδικοποίησης για τη μελέτη εγγράφων, δομή συνέντευξης, έντυπο κωδικοποίησης συνεντεύξεων, ερωτηματολόγιο διευθυντών), αφού παρουσιάστηκαν να χρησιμοποιούνται με επιτυχία σε διάφορα συγκείμενα. Τα εργαλεία αυτά δομήθηκαν με τη συνεργασία όλων των χωρών που συμμετείχαν στο ESF, γεγονός που τους έδωσε τη δυνατότητα χρήσης σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μόνο ευρωπαϊκά κράτη και αυτό αποτελεί μια από τις αδυναμίες της. Όμως, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η λειτουργία των παραγόντων σε παρόμοια μεταξύ τους ευρωπαϊκά συγκείμενα έδειξε ότι αξίζει να μελετηθούν και σε χώρες εκτός Ευρώπης, όπου τα συγκείμενα είναι διαφορετικά. Ως εκ τούτου, σε μελλοντικές έρευνες το δείγμα των χωρών θα μπορούσε να περιλαμβάνει μη ευρωπαϊκές χώρες, όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές σε σχέση με τα ευρωπαϊκά. Με αυτό τον τρόπο δύναται να ελεγχθεί η γενικευσιμότητα της έρευνας.

Για να διαφανεί ότι ο αριθμός των χωρών δεν επηρεάζει τη διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας, οι παράγοντες που προτείνονται από την PISA 2012 συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των χωρών της PISA. Από τη συσχέτιση αυτή φάνηκε ότι ο αριθμός των χωρών δεν επηρεάζει τη διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας, αφού οι παράγοντες δεν παρουσιάστηκαν να είναι στατιστικά σημαντικοί. Το ίδιο αποτέλεσμα παρουσιάστηκε όταν οι παράγοντες που

προτείνονται από την PISA 2012 συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των πέντε χωρών του ESF (Ελλάδα, Ιρλανδία, Σλοβενία, Βέλγιο, Γερμανία).

Παρ'όλα αυτά, δεν πραγματοποιήθηκε παρόμοια ανάλυση όσον αφορά τους παράγοντες του συστήματος του ΔΜΕΑ. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσα από την ανάλυση των εγγράφων, τις συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο του διευθυντή συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο ESF και στην PISA 2012, γεγονός που έδειξε το κατά πόσον το είδος της έρευνας επηρεάζει τη διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας. Τα δεδομένα συσχετίστηκαν με τα μαθησιακά αποτελέσματα των χωρών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα του ESF. Συνεπώς, το δείγμα των χωρών ήταν μικρό.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην πολιτική και στις δράσεις που λαμβάνονται για την υλοποίησή της (action). Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο του κεφαλαίου 5, αυτό που έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι ενέργειες για υλοποίηση της πολιτικής. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να επικεντρωθεί σε έναν παράγοντα που υπολειτουργεί και να διερευνήσει τις ενέργειες που γίνονται για την ενίσχυση του παράγοντα αυτού. Τη δεδομένη χρονική στιγμή δύο διδακτορικές διατριβές πραγματοποιούνται προς την κατεύθυνση αυτή. Η μία, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο παράγοντας της γονικής εμπλοκής υπολειτουργεί στην Κύπρο, αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις ενέργειες που γίνονται για την προώθηση του παράγοντα αυτού. Συγκεκριμένα, έχουν χορηγηθεί ερωτηματολόγια στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων σχολείων, με σκοπό την συλλογή πληροφοριών για τις δράσεις που γίνονται σχετικά με την εμπλοκή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία (Μαλτέζου, 2015). Η δεύτερη διδακτορική διατριβή επικεντρώνεται στον παράγοντα για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τα δεδομένα έχουν ληφθεί

αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς (Καΐλη, 2015). Η χορήγηση των ερωτηματολογίων και στις δύο έρευνες θα διαρκέσει δύο χρόνια, αφού επιδιώκεται η διαχρονική διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην πολιτική και στις δράσεις που λαμβάνονται για την υλοποίησή της (action). Μ' αυτόν τον τρόπο, δεν θα διερευνηθεί μόνο η πολιτική και οι δράσεις που λαμβάνουν τα σχολεία για την προώθηση των παραγόντων αυτών, αλλά και η αλλαγή στις δράσεις μέσα από την πάροδο του χρόνου. Οι δύο αυτές έρευνες αφορούν το επίπεδο του σχολείου. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αφορούν το επίπεδο του συστήματος και συγκεκριμένα τον παράγοντα της ποιότητας της διδασκαλίας, που παρουσιάζεται να υπολειτουργεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Την πρώτη χρονιά, θα μπορούσαν να χορηγηθούν ερωτηματολόγια για τη διερεύνηση των δράσεων που γίνονται για την προώθηση του συγκεκριμένου παράγοντα. Τη δεύτερη χρονιά, αφού γίνει εισαγωγή πολιτικής για την ποιότητα της διδασκαλίας σε επίπεδο συστήματος, να ελεγχθεί κατά πόσον οι ενέργειες (actions) και τα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν βελτιωθεί λόγω της εισαγωγής της πολιτικής αυτής.

Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου, το Ευρύτερο Περιβάλλον Μάθησης (Wider Educational Environment) αποτελεί τον τρίτο σημαντικό παράγοντα του επιπέδου του συστήματος του ΔΜΕΑ. Είναι ένας βασικός παράγοντας που καλύπτει αρκετές πτυχές αλλά παρ' όλα αυτά, δεν ορίζεται με ακρίβεια ούτε στο ίδιο το ΔΜΕΑ. Η παρούσα έρευνα δεν έχει προχωρήσει στην ανάλυση του. Η απουσία του συγκεκριμένου παράγοντα απ' αυτή την έρευνα σχετιζόταν με το εύρος των πτυχών που καλύπτει. Σε συνδυασμό με τους υπόλοιπους παράγοντες αποτελεσματικότητας και τις πτυχές που περιλαμβάνουν, θα μπορούσε να ερμηνεύσει μεγαλύτερο ποσοστό διασποράς και γι' αυτό η διερεύνησή του παραμένει μια ανοιχτή πρόκληση. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί αποκλειστικά στο Ευρύτερο Περιβάλλον Μάθησης και τους υποπαράγοντες που

περιλαμβάνει, προκειμένου να ενισχυθεί περαιτέρω η εμπειρική δοκιμή και εγκυροποίηση του επιπέδου του συστήματος του ΔΜΕΑ.

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, L., & Stevenson, H. (2001). *Education policy: Process, themes and impact. Leadership for learning*. London: Routledge.
- Bos, K., & Kuiper, W. (1999). Modelling TIMSS data in a European comparative perspective: Exploring influencing factors on achievement in mathematics in Grade 8. *Educational Research and Evaluation*, 5(2), 157-179.
- Bray, M. (1999). Control of education: Issues and tensions in centralization and decentralization. In *Comparative education* edited by R. F. Arnove and C. A. Torres. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bray, M. (2007). Private supplementary tutoring: Comparative perspectives on patterns and implications. *Educational Studies*, (1), 65-83.
- Campbell, R. J., & Kyriakides, L. (2000). The national curriculum and standards in primary schools: a comparative perspective. *Comparative Education*, 36(4), 383-395.
- Caro, D.H., & Lenkeit, J. (2012). An analytical approach to study educational inequalities: 10 hypothesis tests in PIRLS 2006. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(1), 3-30.
- Coburn, C. E., & Stein, M. K. (2006). Communities of practice theory and the role of teacher professional community in policy implementation. *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*, 25-46.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). *Learning policy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Coleman, J. S. (1966). The possibility of a social welfare function. *The American Economic Review*, 1105-1122.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347–366.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 102-119.
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School effectiveness and school Improvement*, 7(3), 197-228.
- Creemers, B.P.M, Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London: Routledge Taylor Francis.
- Datnow, A., Borman, G. D., Stringfield, S., Overman, L. T., & Castellano, M. (2003). Comprehensive school reform in culturally and linguistically diverse contexts: Implementation and outcomes from a four-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 143-170.
- De Jong, J. R., Vlaeyen, J. W., Onghena, P., Goossens, M. E., Geilen, M., & Mulder, H. (2005). Fear of movement/(re) injury in chronic low back pain: education or exposure in vivo as mediator to fear reduction?. *The Clinical journal of pain*, 21(1), 9-17.
- Driessen, G. W., & Mulder, L. W. (1999). The enhancement of educational opportunities of disadvantaged children. In *Enhancing educational excellence, equity and efficiency* (pp. 37-64). Springer Netherlands.

- Driessen, G., & Slegers, P. (2000). Consistency of teaching approach and student achievement: An empirical test. *School Effectiveness and School Improvement, 11*(1), 57-79.
- Eberts, R. W., & Stone, J. A. (1988). Student achievement in public schools: Do principals make a difference?. *Economics of Education Review, 7*(3), 291-299.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership, 37*(1), 15-24.
- Education, M. (2009). Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead. *McKinsey & Company, Singapore*.
- Fuchs, Th., & Woßmann, L. (2004). *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data*. (CESifo Working paper No. 1235). Munich, Germany: University of Munich.
- Georgiou, M., Panayiotou, A., & Creemers, B.P.M (2014). The Impact of National Educational Policies on Student Achievement: Secondary Analyses of International Studies. *Paper presented at AERA, Philadelphia, Pennsylvania*. Philadelphia:AERA.
- Georgiou, M., & Kyriakides, L. (August, 2014). Investigating the impact of national educational policy on student achievement: a longitudinal study in six European countries. *Paper presented at EARLY Sig, Southampton*. Southampton: EARLY.
- Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement, 8*(4), 369-95.
- Grosin, L. (1993). School effectiveness research as a point of departure for school evaluation. *Scandinavian journal of educational research, 37*(4), 317-330.
- Harris, S., Keys, W., & Fernandes, C. (1997). *Third International Mathematics and Science Study: Second National Report, Part 1: Achievement in Mathematics and Science at*

Age 9 in England. National Foundation for Educational Research in England and Wales.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hofman, A., Hofman, R., & Grey, J. (2010). Institutional contexts and international performances in schooling: comparing patterns and trends over time in international survey. *European Journal of Education*, 45(1), 153-173.

Isac, M.M., Maslowski, R., & van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313-333.

Jenks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Penguin Books.

Jimenez, E., & Sawada, Y. (1998). *Do community-managed schools work? An evaluation of El Salvador's EDUCO Program* (Working Papers Series on Impact Evaluation of Education Reforms No. 8). Washington, DC: World Bank.

Kyriakides, L. (2004). Investigating Validity from Teachers' Perspective through their engagement in Large-Scale Assessment: the Emergent Literacy Baseline Assessment Project. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(2), 143-165.

Kyriakides, L. (2005a). Drawing from teacher effectiveness research and research into teacher interpersonal behaviour to establish a teacher evaluation system: A study on the use of student ratings to evaluate teacher behavior. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 44-66.

Kyriakides, L. (2006a). International studies on educational effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 489-498.

- Kyriakides, L. (2006b). Using international comparative studies to develop the theoretical framework of educational effectiveness research: a secondary analysis of TIMSS 1999 dat. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 513–534.
- Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 429–446.
- Kyriakides, L., & Charalambous, C. (2005). Using educational effectiveness research to design international comparative studies. *Research Papers in Education*, 2(4), 391-412.
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2005, January). Using international comparative studies for establishing generic and differentiated models of educational effectiveness research: The PISA study. In *ICSEI 2005 Conference, Barcelona, January*.
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2010). *Using International Comparative Studies for establishing generic and differentiated models of educational effectiveness research: the PISA study*. Paper presented at AERA conference.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2011). *Using the dynamic model to design international studies in educational effectiveness*. Paper presented at ICSEI Annual Conference, Limassol.
- Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2004, April). School effectiveness and teacher effectiveness in physical education. In *85th annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: A study on school and teacher

effectiveness in physical education. *British Educational Research Journal*, 34(6), 807-838.

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., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.

Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36(2015), 113-124.

Lee, O., & Luykx, A. (2006). *Science education and student diversity: Synthesis and research agenda*. Cambridge University Press.

Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice.

MacDonald, B. A. (1991). Instructable systems. *Knowledge acquisition*, 3(4), 381-420.

Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.

Marks, G.N., Cresswell, J., & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 12(2), 105-128.

- McGinn, N., & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: why, when, what and how?*. Unesco.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (Vol. 45). Teachers College Press.
- Meuret, D., & Scheerens, J. (1995). *An International Comparison of Functional and Territorial Public Educational Systems*. San Francisco: AERA Papers.
- Mohammadpour, E., & Ghafar, M.N.A. (2014). Mathematics Achievement as a Function of Within- and Between-School Differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 189-221.
- Mortimore, P., & Mortimore, J. (1998). The political and the professional in education: an unnecessary conflict?. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 24(3), 205-219.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Open Books.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Nir, E. A., & Ben Ami, T. (2005). School-parents relationship in the Era of school based management: harmony or conflict? *Leadership and Policy in Schools*, 4(1), 55-72.
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B. P., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., ... & Bren, M. (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 73-93.

- Reynolds, D. (2000). School Effectiveness: The International Dimension. In C. Teddlie, & D. Reynolds (Eds.). *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 232-256). London: Falmer Press.
- Reynolds, D. (2006). World Class Schools: Some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 535-560.
- Reynolds, A. J., & Walberg, H. J. (1990). A structural model of educational productivity. *Advisory Council on Educational Statistics, Department of Education, OERI, Washington, DC*.
- Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (Eds.). (2014). *Advances in school effectiveness research and practice*. Elsevier.
- Reezigt, G. J., Guldmond, H., & Creemers, B. P. (1999). Empirical validity for a comprehensive model on educational effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 10(2), 193-216.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, 335-351.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness*. CRC Press.

- Sammons, P. (2006). The contribution of international studies on educational effectiveness current and future directions. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 583 – 594.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools (London, Institute of Education). *Sammons Key Characteristics of Effective Schools 1995*.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P., & Thomas, S. (1995). Continuity of school effects: A longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4), 285-307.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. Sage.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61-80.
- Scheerens, J. (1992). Effective schooling. *Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (1994). The school-level context of instructional effectiveness: a comparison between school effectiveness and restructuring models. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19(1), 26-38.
- Scheerens, J. (2012). Summary and conclusion: Instructional Leadership in schools as loosely coupled organizations. In *School Leadership Effects Revisited* (pp. 131-152). Springer Netherlands.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

- Scheerens, J., & Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school = effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706.
- Scheerens, J., Glas, C. A., Thomas, S. M., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: a systemic approach* (Vol. 13). Taylor & Francis.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). Positioning and validating the supervision framework. *Enschede: University of Twente*.
- Schön, D. A. (1971). *Beyond the stable state: Public and private learning in a changing society*. Maurice Temple Smith Limited.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations* (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snow, S. G. (1973). Correlates of faculty-student interaction. *Sociology of Education*, 489-498.
- Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: how the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), 383-397.
- Stringfield, S. (1994). *Urban and suburban/rural special strategies for educating disadvantaged children: First year report*. The Office.
- Stringfield, S. (1995). Attempting to Enhance Students' Learning through Innovative Programs: The Case for Schools Evolving into High Reliability Organizations
1. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 67-96.
- 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. 35-48). Groningen: ICO.

- Summers, A. A., & Johnson, A. W. (1996). The effects of school-based management plans. In E. A. Hanushek & D. W. Jorgenson (Eds.), *Improving America's schools: The role of incentives* (pp. 84 – 91). Washington, DC: National Academy Press.
- Sun, H., Creemers, B.P.M., & Jong, R. de. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 18*, 93-122.
- Taggart, B., & Sammons, P. (1999). Evaluating the impact of a raising school standards initiative. In *Enhancing Educational Excellence, Equity and Efficiency* (pp. 137-165). Springer Netherlands.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The international system for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs 1. *Educational research and evaluation, 12*(6), 561-582.
- Thomas, S. L., & Heck, R. H. (2001). Analysis of large-scale secondary data in higher education research: Potential perils associated with complex sampling designs. *Research in higher education, 42*(5), 517-540.
- Torres, R. T., & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *The American Journal of Evaluation, 22*(3), 387-395.
- Townsend, T., Clarke, P., & Ainscow, M. (1999). Third Millennium Schools: prospects and problems for school effectiveness and school improvement. T. Townsend, T. Clarke & M. Ainscow, *Third Millennium Schools: A world of difference in effectiveness and improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Van Damme, J., Liu, H., Vanhee, L., & Pustjens, H. (2010). Longitudinal studies at the country level as a new approach to educational effectiveness: explaining change in reading achievement (PIRLS) by change in age, socio - economic status and class size. *Effective Education*, 2(1), 53-84.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational leadership*, 41(8), 19-27.
- Winkler, D. R., & Gershberg, A. I. (2000). *Education decentralization in Latin America: The effects on the quality of schooling* (LCSHD Paper Series No. 59). Washington, DC: World Bank.
- Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117 – 170.

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Α) Απόσπασμα από το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη μελέτη εγγράφων (Ελλάδα)

Teacher absenteeism

Suggestion	Guideline (optional) or law (compulsory)	Groups/persons persons that are involved	In line with the model Impact	Diff/tion according to the age/group of teachers	Period of establishment/ change of suggestion
Ο Σύλλογος των Διδασκόντων αναθέτει υπερωριακή διδασκαλία για την κάλυψη των ωρών του ωρολογίου προγράμματος σε εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.	Νόμος	Σύλλογος Διδασκό-ντων μονάδας, δάσκαλοι			2002
Στις περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης απουσίας τους από το σχολείο ενημερώνουν έγκαιρα το Διευθυντή του σχολείου για την αναπροσαρμογή του προγράμματος.	Νόμος	Δάσκαλοι, Διευθυντής			2002

B) Απόσπασμα από την κωδικοποίηση των δεδομένων της μελέτης εγγράφων (Ελλάδα)

ΚΡΑΤΙΚΗ/ ΕΘΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
Απουσίες εκπαιδευτικών	Καμία πολιτική	Καμία ξεκάθαρη πολιτική	Ενθάρρυνση	Απαίτηση	Υπευθυνότητα για την οποία είσαι υπόλογος (accountability)
Τα σχολεία πρέπει να κρατούν αρχεία σχετικά με τις απουσίες των εκπαιδευτικών					
Τιμωρία – Αποθάρρυνση των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν: Τα σχολεία μπορούν να απολύουν τους δασκάλους που απουσιάζουν για μη αποδεκτούς λόγους					
Οι δάσκαλοι που απουσιάζουν οφείλουν να ενημερώνουν τον διευθυντή έγκαιρα για την απουσία τους (π.χ. λίγες μέρες πριν)				1(1)(0)	
Οι μαθητές του δασκάλου που απουσιάζει κρατούνται απασχολημένοι αλλά ο χαμένος διδακτικός χρόνος δεν αναπληρώνεται (π.χ. οι μαθητές είναι μοιρασμένοι σε άλλες τάξεις, καλούνται να δουλέψουν στη σχολική βιβλιοθήκη)				1(0)(0)	
Μέρος του χαμένου διδακτικού χρόνου αναπληρώνεται					
Όλος ο χαμένος διδακτικός χρόνος αναπληρώνεται (π.χ. οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να αντικαταστήσουν το συνάδελφο που απουσιάζει, εργοδοτούνται αντικαταστάτες εκπαιδευτικοί)				3(2)(0)	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Α) Δομή Συνέντευξης

Προτεινόμενο Εργαλείο για τη Διερεύνηση των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος

Οδηγίες για τη χρήση του οργάνου:

Ο κάθε ερωτώμενος πρέπει να δώσει πληροφορίες σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική. Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται σε επτά κατηγορίες. Δεν είναι αναγκαίο να υποβληθούν με τη σειρά, εφόσον βρίσκονται στην ίδια κατηγορία. Σε περίπτωση που ο ερωτώμενος αναφέρει ένα θέμα που σχετίζεται με άλλη ερώτηση, να προχωρήσεις στην ερώτηση αυτή και στη συνέχεια να επιστρέψεις στην ερώτηση για την οποία γινόταν συζήτηση προηγουμένως.

Δομή της Συνέντευξης

Ερώτηση 0:

Καταρχάς θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για το χρόνο που αφιερώνετε προκειμένου να γίνει η συνέντευξη. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σας για να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας;

Σημείωση: Στην περίπτωση που ο ερωτώμενος δώσει παραδείγματα ενεργειών που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο παράγοντα του μοντέλου ο οποίος αφορά μια από τις ερωτήσεις 1- 7, τότε να ανατρέξετε στην ερώτηση αυτή και στη συνέχεια να επιστρέψετε στις ερωτήσεις που δεν συζητήθηκαν.

Ερώτηση 1α:

Πρώτα θα ήθελα να μάθω ποιες πολιτικές και ενέργειες λαμβάνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σας με σκοπό την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να μεγιστοποιήσουν τον χρόνο διδασκαλίας τους. Μια από τις πτυχές του διδακτικού χρόνου είναι οι απουσίες των εκπαιδευτικών. Ποιες πολιτικές στοχεύουν στην ελαχιστοποίηση των απουσιών των εκπαιδευτικών;

Ερώτηση 1β:

Ας πάμε παρακάτω στο θέμα των απουσιών των μαθητών. Υπάρχει οποιαδήποτε πολιτική σχετικά με τις απουσίες των μαθητών; Παρέχεται οποιοδήποτε είδους στήριξη στα σχολεία προκειμένου να αναπτύξουν τη δική τους πολιτική;

Ερώτηση 1γ:

Τι γίνεται με το φαινόμενο της σχολικής εγκατάλειψης; Σε ποιο βαθμό υπάρχει το πρόβλημα αυτό στη χώρα σας; Ποιες ενέργειες λαμβάνονται για τη μείωση του;

Ερώτηση 1δ:

Ποια είναι η επίσημη πολιτική σχετικά με τον μακροπρόθεσμο και τον βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό;

Συνέχεια Ερώτησης: Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σας λαμβάνει οποιεσδήποτε άλλες ενέργειες πέραν από αυτές που έχουν αναφερθεί με σκοπό να μεγιστοποιήσει το διδακτικό χρόνο;

Ερώτηση 2α:

Θα θέλαμε να ξέρουμε κατά πόσον το σύστημα της χώρας σας περιλαμβάνει οποιαδήποτε πολιτική σε σχέση με την ποιότητα της διδασκαλίας στα δημοτικά σχολεία. Για παράδειγμα επίσημη παιδαγωγική, οδηγίες από συμβούλους ή άλλες ομάδες επαγγελματιών.

Οδηγίες για την ακόλουθη ερώτηση:

Στην πιο κάτω ερώτηση σημείωσε τα σημεία που αναφέρονται από τον ερωτώμενο. Ενδεχομένως ο ερωτώμενος να αναφέρει πρακτικές που περιλαμβάνονται στη λίστα, χωρίς να χρησιμοποιήσει τις συγκεκριμένες λέξεις. Όπου δεν είστε σίγουρος/η για τις πτυχές που αναφέρθηκαν από τον ερωτώμενο, να υποβάλετε συμπληρωματικές ερωτήσεις.

Ερώτηση 2β:

Υπάρχουν κάποια επίπεδα διδασκαλίας; Αν ναι, ποιες πτυχές της διδασκαλίας θεωρούνται ως χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας;

Λίστα:

Δόμηση

Προσανατολισμός

Εφαρμογή

Υποβολή Ερωτήσεων

Διαχείριση του χρόνου

Αξιολόγηση τάξης

Στρατηγικές μάθησης

Δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη:

- a) Αλληλεπίδραση μαθητή εκπαιδευτικού
- b) Αλληλεπίδραση μαθητών
- c) Αντιμετώπιση απειθαρχίας
- d) Ανταγωνισμός
- e) Συνεργασία μαθητών (συνεργατική μάθηση)

Ερώτηση 3α:

Θα θέλαμε να ξέρουμε ποιες πολιτικές και ενέργειες λαμβάνονται ούτως ώστε να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία για να παρέχουν μαθησιακές δραστηριότητες στους μαθητές. Παρακαλώ όπως αναφερθείτε στο αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας σας και συγκεκριμένα στη δομή του, στους στόχους στις μεθόδους και στις διαδικασίες αξιολόγησης.

Ερώτηση 3β:

Πότε έγινε η πιο πρόσφατη μεταρρύθμιση σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και ποιες διαδικασίες ακολουθήθηκαν για την υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης στο αναλυτικό;

Ερώτηση 3γ:

Κατά πόσον λήφθηκε υπόψη η διάσταση της διαφοροποίησης στην ανάπτυξη της πολιτικής για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών; Για παράδειγμα, θα θέλαμε να ξέρουμε εάν το αναλυτικό πρόγραμμα προωθεί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και με πιο τρόπο.

Ερώτηση 3δ:

Ποια είναι η επίσημη πολιτική για τα σχολικά βιβλία στη χώρα σας; Υπάρχουν συγκεκριμένα σχολικά βιβλία ή ο κάθε δάσκαλος πρέπει να διαλέξει από μόνος του τα βιβλία που θα χρησιμοποιήσει;

Ερώτηση 3ε:

Ποια είναι η πολιτική για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες;

Ερώτηση 3ζ:

Παρακαλώ να αναφέρετε την επίσημη πολιτική και τις ενέργειες που πρέπει να λαμβάνονται από τα σχολεία για την παροχή ικανοποιητικών μαθησιακών ευκαιριών στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Ερώτηση 4α:

Θα θέλαμε να ξέρουμε κατά πόσον το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σας διαθέτει οποιαδήποτε πολιτική με σκοπό να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Ερώτηση 4β:

Παρακαλώ αναφέρετε κατά πόσον το σχολείο σας είναι υπεύθυνο για την παροχή οποιουδήποτε συστήματος μεντορισμού, χωρίς τη στήριξη του Υπουργείου Παιδείας ή της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Ερώτηση 4γ:

Σε ποιο βαθμό τα σχολεία της χώρας σας ενθαρρύνονται να συνεργάζονται το ένα με το άλλο;

Ερώτηση 5α:

Ποια είδη εκπαιδευτικών πηγών παρέχονται στα σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού;

Ερώτηση 5β:

Σε ποιο βαθμό ενθαρρύνεται η ενεργός εμπλοκή των γονιών;

Ερώτηση 5γ:

Θα θέλαμε να ξέρουμε ποιος προσφέρει την αρχική εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς και εάν το σύστημα επιχειρεί να ελέγχει την ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Ερώτηση 5δ:

Θα θέλαμε να γνωρίζουμε ποιος προσφέρει την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς και κατά πόσον το σύστημα επιχειρεί να ελέγχει την ποιότητα της ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ερώτηση 6α:

Θα θέλαμε να γνωρίζουμε κατά πόσον το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σας ενθαρρύνει τα σχολεία να προωθούν τη συνεργασία με τους γονείς. Αν ναι, παρακαλώ αναφέρετε ποιες ενέργειες λαμβάνονται για να το ενθαρρύνουν.

Ερώτηση 6β:

Για παράδειγμα ενθαρρύνεται η ενεργός γονική εμπλοκή;

Ερώτηση 6γ:

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναμένει ή απαιτεί από τα σχολεία να παρέχουν πληροφορίες για τη σχολική πολιτική και τις δραστηριότητες του αναλυτικού που σχετίζονται με τους γονείς;

Ερώτηση 6δ:

Το σύστημα αναμένει από τα σχολεία να διοργανώνουν μαθησιακές δραστηριότητες για τους γονείς;

Ερώτηση 6ε:

Ποια είδη ενεργειών λαμβάνονται από το σύστημα με σκοπό την προώθηση στενότερων σχέσεων με τους γονείς;

Ερώτηση 6ζ:

Σε ποιο βαθμό τα σχολεία ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις υποδομές της κοινότητας για τη διδασκαλία;

Ερώτηση 6η:

Θα θέλαμε να ξέρουμε εάν το σύστημα σας διαθέτει πολιτική με σκοπό να ενθαρρύνει τα σχολεία να χρησιμοποιούν τους ειδικούς που υπάρχουν στην κοινότητα για τη στήριξη της διδασκαλίας.

Ερώτηση 7α:

Παρακαλώ αναφέρετε τους μηχανισμούς που είναι διαθέσιμοι στο εκπαιδευτικό σας σύστημα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

Ερώτηση 7β:

Ποιες ενέργειες ακολουθούνται για τη δόμηση και την αξιολόγηση των μεταρρυθμίσεων που γίνονται στη χώρα σας; Μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα μιας πρόσφατης μεταρρύθμισης η οποία αξιολογήθηκε; Τι είδους αξιολόγηση διενεργήθηκε;

Ερώτηση 7γ:

Θα ήταν χρήσιμο να μας δώσετε λίγες πληροφορίες αναφορικά με τις πρακτικές που ακολουθούνται για την αξιολόγηση του συστήματος. system.

Κλείσιμο:

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη βοήθεια και για το χρόνο που μοιραστήκατε μαζί μου μιλώντας για την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας σας. Επιπρόσθετα θα ήθελα να σας ρωτήσω εάν έχετε κάτι άλλο να σχολιάσετε για την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας σας και τις ενέργειες που λαμβάνονται με σκοπό να βοηθηθούν τα σχολεία και να βελτιώσουν τη διδασκαλία και το σχολικό περιβάλλον μάθησης.

Β) Απόσπασμα από το έντυπο που χρησιμοποιήθηκε για την κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων (Κύπρος)

Πτυχές του κάθε παράγοντα που καλύφθηκαν	Συχν/τα	Ποιότητα	Εστίαση	Στάδιο	Διαφοροποίηση
Ποσότητα Διδασκαλία					
Απουσίες Εκπαιδευτικών (Ερ. 1α)	3	0	1	0	0
Απουσίες Μαθητών (Ερ. 1β)	2	0	0	0	0
Εγκατάλειψη Σχολείου (Ερ. 1γ)	0				
Προγραμματισμός (Ερ. 1δ)	3	1	1	0	0
<i>Άλλες πτυχές που καλύφθηκαν (παρακαλώ περιγράψτε):</i>					
Ποιότητα Διδασκαλίας					
Παιδαγωγική (Ερ. 2 ^α και 3α)	2	0	0	0	0
Επίπεδα Διδασκαλίας (Ερ. 2β)					
<i>Άλλες πτυχές που καλύφθηκαν (παρακαλώ περιγράψτε):</i>					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερωτηματολόγιο Διευθυντών

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Το Πανεπιστήμιο Κύπρου διεξάγει μια έρευνα αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών για την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας (Υ.Π.Π) για τη διδασκαλία και το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον των δημοτικών σχολείων. Η έρευνα αυτή διεξάγεται σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων της Κύπρου, καθώς και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Θα το εκτιμούσαμε ιδιαίτερος αν συμπληρώνατε αυτό το ερωτηματολόγιο, το οποίο δεν απαιτεί περισσότερο από **20 λεπτά**. Όλες οι πληροφορίες θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Η έρευνα αυτή εξετάζει, κυρίως, τις ακόλουθες τρεις πτυχές της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου:

A. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

Σε ό,τι αφορά στην 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 της διδασκαλίας

Σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας εξετάζεται η πολιτική του σχολείου σε σχέση με τους ακόλουθους παράγοντες: Αξιολόγηση των μαθητών, 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 ζητά επίσης τις απόψεις σας σχετικά με την πολιτική του Υ.Π.Π. για τη βελτίωση του ευρύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος των δημοτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι ακόλουθες τέσσερις πτυχές:

- Η πολιτική του σχολείου για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης (π.χ. κατά τη διάρκεια του διαλείμματος)
- Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα
- Η χρήση των εκπαιδευτικών υλικών και άλλων πηγών μάθησης

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθειά σας.

Ερευνητική Ομάδα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΜΕΡΟΣ Α: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ Υ.Π.Π ΚΑΙ Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ

Το Μέρος Α ζητά τη γνώμη σας για την επίδραση που ασκεί η πολιτική του Υ.Π.Π. στην προσπάθειά σας να διαμορφώσετε την ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου σας. Παρακαλούμε **βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό** που πιστεύετε ότι ισχύει για κάθε δήλωση με βάση την ακόλουθη κλίμακα:

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό **1** στην περίπτωση όπου το Υ.Π.Π. **δεν έχει πολιτική** ή το περιεχόμενο της πολιτικής του Υ.Π.Π. δεν είναι ξεκάθαρο. Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό **2** στις περιπτώσεις όπου υπάρχει πολιτική από το Υ.Π.Π. και τα σχολεία **ενθαρρύνονται** να εφαρμόσουν την πολιτική του Υ.Π.Π. Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό **3** στις περιπτώσεις όπου όχι απλώς ενθαρρύνονται τα σχολεία να εφαρμόζουν την πολιτική του Υ.Π.Π αλλά **απαιτείται** από τα σχολεία να εφαρμόσουν την πολιτική. Τέλος, βάλτε σε κύκλο τον αριθμό **4** στις περιπτώσεις όπου όχι απλώς απαιτείται η εφαρμογή της πολιτικής του Υ.Π.Π., αλλά το Υ.Π.Π. έχει δικό του μηχανισμό προκειμένου να ελέγξει ότι η πολιτική εφαρμόζεται (**σύστημα λογοδότησης**).

1	2	3	4
Καμία πολιτική	Ενθάρρυνση	Απαιτήση	Λογοδότηση

<i>Ποια είναι η επίδραση του Υ.Π.Π. στο σχολείο σας σε σχέση με τα πιο κάτω;</i>		Καμία Πολιτική	Ενθάρρυνση	Απαιτήση	Λογοδότηση
1.	Συστηματική τήρηση σχολικών αρχείων σχετικά με:				
	A. Τις απουσίες των μαθητών.	1	2	3	4
	B. Τις απουσίες των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
	Γ. Τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4
	Δ. Τον τριμηνιαίο προγραμματισμό της διδακτικής ύλης των	1	2	3	4

<i>Ποια είναι η επίδραση του Υ.Π.Π. στο σχολείο σας σε σχέση με τα πιο κάτω;</i>		Καμία Πολιτική	Ενθάρρυνση	Απαίτηση	Λογοδότηση
	εκπαιδευτικών.				
	E. Την οργάνωση δραστηριοτήτων εκτός από αυτές που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις και άλλες δραστηριότητες).	1	2	3	4
	Z. Τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών κατά τα διαλείμματα.	1	2	3	4
	H. Την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών πηγών που είναι διαθέσιμες στο σχολείο σας (π.χ. χάρτες, λογισμικά κ.τ.λ.).	1	2	3	4
2.	Συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα που στοχεύουν:				
	A. Στην καλή χρήση του διδακτικού χρόνου.	1	2	3	4
	B. Στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών πέραν από αυτές που προσφέρονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα	1	2	3	4
	Γ. Στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (π.χ. δόμηση, τεχνικές ερωτήσεων, προσανατολισμός).	1	2	3	4

<i>Ποια είναι η επίδραση του Υ.Π.Π. στο σχολείο σας σε σχέση με τα πιο κάτω;</i>		Καμία Πολιτική	Ενθάρρυνση	Απαίτηση	Λογοδότηση
3.	Το σχεδιασμό του σχολικού ωρολογίου προγράμματος, έτσι ώστε να δίνεται επαρκής χρόνος στους μαθητές να μετακινούνται στις διάφορες τάξεις/κτίρια και να μην χάνεται διδακτικός χρόνος	1	2	3	4
4.	Ανάπτυξη πολιτικής στο σχολείο <u>σας</u> για να:				
	A. Ενθαρρύνεται όλο το προσωπικό του σχολείου να αξιοποιεί το χρόνο διδασκαλίας.	1	2	3	4
	B. Ανακτάται ο χαμένος διδακτικός χρόνος, προσφέροντας επιπλέον χρόνο στους μαθητές που έχασαν το μάθημα.	1	2	3	4

<i>Ποια είναι η επίδραση του Υ.Π.Π. στο σχολείο σας σε σχέση με τα πιο κάτω;</i>		Κομία Πολιτική	Ενθάρρυνση	Απαίτηση	Λογοδότηση
	Γ. Διασφαλίζεται ότι τα μαθήματα αρχίζουν και τελειώνουν στην ώρα τους.	1	2	3	4
	Δ. Διασφαλίζεται ότι δεν υπάρχουν διακοπές των μαθημάτων (π.χ. για ανακοινώσεις).	1	2	3	4
	Ε. Υπάρχει πολιτική για την κατ' οίκον εργασία η οποία να παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για:				
	1) Την ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας που δίνεται στους μαθητές.	1	2	3	4
	2) Το είδος της κατ' οίκον εργασίας.	1	2	3	4
	3) Το ρόλο των γονέων στην επίβλεψη της κατ' οίκον εργασίας.	1	2	3	4
	4) Τη διόρθωση - ανατροφοδότηση της κατ' οίκον εργασίας από τον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4
	Ζ. Παρέχονται ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές πέραν από αυτές που προσφέρονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.	1	2	3	4
	Η. Στηρίζονται οι μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες (π.χ. παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προικισμένα παιδιά, παιδιά με ειδικά ενδιαφέροντα).	1	2	3	4
	Θ. Διαμορφώνεται η ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου μου για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας.	1	2	3	4
	Ι. Διαμορφώνεται η ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου μου για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην επίβλεψη των μαθητών κατά τα διαλείμματα.	1	2	3	4
	Κ. Διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα διάφορα εκπαιδευτικά εργαλεία που είναι διαθέσιμα στο σχολείο.	1	2	3	4
5.	Τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών.	1	2	3	4
6.	Την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές για να εφαρμόζουν τη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία (π.χ. το σχολείο σας επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς που ξοδεύουν περισσότερο χρόνο για να στηρίξουν τους μαθητές ή/ και να δώσουν	1	2	3	4

<i>Ποια είναι η επίδραση του Υ.Π.Π. στο σχολείο σας σε σχέση με τα πιο κάτω;</i>		Κομία Πολιτική	Ενθάρρυνση	Απαίτηση	Λογοδότηση
	ανατροφοδότηση στους γονείς).				
7.	Την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (π.χ. για την ανταλλαγή διδακτικού υλικού, εμπειριών από συμμετοχές σε διάφορα έργα-projects κ.τ.λ.).	1	2	3	4
8.	Τη δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων για σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
9.	Την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των σχολικών αξιολογήσεων για τον εντοπισμό των προτεραιοτήτων για σχολική βελτίωση.	1	2	3	4
10.	Την προώθηση του ρόλου του διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη (π.χ. την παρακολούθηση μαθημάτων και την παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς).	1	2	3	4
11.	Το ρόλο των εκπαιδευτικών στην προώθηση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου (π.χ. με τη διαμόρφωση σχέσεων με τους γονείς και τη σχολική κοινότητα).	1	2	3	4
12.	Το ρόλο των συνεδριάσεων του προσωπικού στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (π.χ. με τη συζήτηση θεμάτων σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία και την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).	1	2	3	4
13.	Την παροχή πόρων στο σχολείο για να προσφέρει ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σε συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών (π.χ. στους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς).	1	2	3	4
14.	Τη διεξαγωγή αυτοαξιολόγησης του σχολείου για σκοπούς βελτίωσης.	1	2	3	4
15.	Την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση, με την παροχή επιπλέον ευκαιριών μάθησης σε όσους τις χρειάζονται.	1	2	3	4
16.	Την παροχή επιπλέον πόρων στους μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.	1	2	3	4

ΜΕΡΟΣ Β: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΟΥ Υ.Π.Π. ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΣΚΟΠΟΥΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ

Το Μέρος Β αναφέρεται σε δηλώσεις σχετικά με την επίδραση που μπορεί να έχει η πολιτική του Υ.Π.Π. στις δράσεις που λαμβάνονται στο σχολείο σας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Για κάθε δήλωση, παρακαλώ επιλέξτε έναν αριθμό από 1 έως 4 της κλίμακας παρακάτω για να δείξετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε δήλωση σχετικά με την επίδραση της πολιτικής του Υ.Π.Π. Εκεί όπου δεν υπάρχει πολιτική από το Υ.Π.Π. για ένα συγκεκριμένο θέμα (ή αν δεν έχετε γνώση της εν λόγω πολιτικής), παρακαλώ να τοποθετήσετε ένα X στο κουτί «Δεν ισχύει» στα δεξιά.

1	2	3	4
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

<i>Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα ακόλουθα;</i>		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Δεν Ισχύει
		1	2	3	4	
1.	Το Υ.Π.Π. με βοηθά (θετικά) να χαράξω την ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου μου σε σχέση με τις ακόλουθες πτυχές:					
	A. Τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου.	1	2	3	4	
	B. Την αντιμετώπιση των απουσιών των μαθητών.	1	2	3	4	
	Γ. Την αντιμετώπιση των απουσιών των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	
	Δ. Την ανάθεση και διόρθωση της κατοίκων εργασίας.	1	2	3	4	
	E. Την αξιοποίηση του χρόνου που δαπανάται για εξωσχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	
	Z. Τη χρήση εποπτικού υλικού και τεχνολογικού εξοπλισμού στην τάξη.	1	2	3	4	
	H. Την αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	

Θ. Το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό για τις διδασκαλίες.	1	2	3	4	
Ι. Την αξιολόγηση των μαθητών.	1	2	3	4	
Κ. Τον καθορισμό της πολιτικής του σχολείου για την προώθηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας.	1	2	3	4	
Λ. Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (π.χ. εποπτεία μαθητών, οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων).	1	2	3	4	
Μ. Την οργάνωση συναντήσεων μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών ή/ και διαλέξεων που ασχολούνται με τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που περιλαμβάνουν:					
1) Τις απουσίες των μαθητών.	1	2	3	4	
2) Την κατ' οίκον εργασία.	1	2	3	4	
3) Την αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	

Οι ερωτήσεις 2 έως 4 αναφέρονται στις δράσεις που αναλαμβάνονται από το Υ.Π.Π. για τη βελτίωση της ποιότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιώντας την ίδια κλίμακα όπως παραπάνω, παρακαλούμε να αναφέρετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε δήλωση. Όπως και πριν, **όπου δεν γίνεται καμία ενέργεια (ή αν δεν γνωρίζετε αν γίνεται οποιαδήποτε ενέργεια), παρακαλείσθε να τοποθετήσετε ένα X στο κουτί «Δεν ισχύει» στα δεξιά.**

1	2	3	4
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

<i>Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα ακόλουθα;</i>	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Δεν Ισχύει
	1	2	3	4	
2. Η παροχή επιπλέον κινήτρων από το Υ.Π.Π. στους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν σε υποβαθμισμένες περιοχές έχει θετική επίδραση στο διορισμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών					

	σε αυτές τις περιοχές.				
3.	Το Υ.Π.Π. προσφέρει κίνητρα στα σχολεία για να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και βοηθά τα σχολεία αυτά για να γίνουν ακόμα πιο αποτελεσματικά.	1	2	3	4
4.	Η διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών εξασφαλίζει ότι όσοι διορίζονται σε δημοτικά σχολεία έχουν επαρκές επίπεδο:				
	A. Γνώσεων σε σχέση με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος στα κύρια θέματα του δημοτικού (π.χ. Γλώσσα και Μαθηματικά).	1	2	3	4
	B. Γνώσης περιεχομένου στην Επιστήμη.	1	2	3	4
	Γ. Παιδαγωγικής κατάρτισης.	1	2	3	4

ΜΕΡΟΣ Γ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Στο Μέρος Γ ζητούνται οι απόψεις σας σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υ.Π.Π. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για να απαντήσετε στις ερωτήσεις 1-10 του Μέρους Γ, παρακαλούμε όπως **επιλέξετε έναν αριθμό** από το 1 έως 4, με βάση την κλίμακα παρακάτω, για να δείξετε πόσο συχνά παρατηρούνται οι ακόλουθες πρακτικές σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υ.Π.Π.:

1	2	3	4
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά

<i>Κατά την άποψή σας, πόσο συχνά συμβαίνουν τα ακόλουθα;</i>		Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά
		1	2	3	4
1	Το Υ.Π.Π. αξιολογεί την πολιτική του που αφορά τη διδασκαλία ή/και το περιβάλλον μάθησης.	1	2	3	4
2	Για να αξιολογήσει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία, το Υ.Π.Π. συλλέγει πληροφορίες σχετικά με:	1	2	3	4
	Α. Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτική του Υ.Π.Π. και τις δράσεις που γίνονται με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας.	1	2	3	4
	Β. Την επίδραση της πολιτικής του Υ.Π.Π. στην προώθηση της μάθησης των μαθητών.	1	2	3	4
	Γ. Τις αντιλήψεις των μαθητών για την πολιτική του Υ.Π.Π. και τις δράσεις που γίνονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας.	1	2	3	4
	Δ. Τις αντιλήψεις των γονέων για την πολιτική του Υ.Π.Π. και τις δράσεις που γίνονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας.	1	2	3	4
3	Αξιολογείται η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν την πολιτική του Υ.Π.Π. για τη διδασκαλία.	1	2	3	4
4	Οι πληροφορίες που συλλέγονται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της πολιτικής του Υ.Π.Π. για τη διδασκαλία χρησιμοποιούνται για τον επανασχεδιασμό της πολιτικής ή/και για τη λήψη νέων αποφάσεων.	1	2	3	4
5	Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων της πολιτικής του Υ.Π.Π. για τη διδασκαλία χρησιμοποιούνται για σκοπούς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (π.χ. για σκοπούς επαγγελματικής εξέλιξης).	1	2	3	4
6	Οι πληροφορίες που συλλέγονται για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της πολιτικής του Υ.Π.Π. χρησιμοποιούνται για τον επανασχεδιασμό της πολιτικής του σχολείου.	1	2	3	4
7	Οι πτυχές της πολιτικής του Υ.Π.Π. για τη διδασκαλία που θεωρούνται προβληματικές αξιολογούνται πιο συχνά ή/και σε περισσότερη λεπτομέρεια .	1	2	3	4

8	Οι πτυχές της πολιτικής του Υ.Π.Π. <i>για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου</i> που θεωρούνται προβληματικές αξιολογούνται <i>πιο συχνά ή/και σε περισσότερη λεπτομέρεια.</i>	1	2	3	4
9	Το Υ.Π.Π. διασφαλίζει ότι οι μεταρρυθμίσεις αξιολογούνται μόλις αρχίσει η υλοποίησή τους.	1	2	3	4
10	Το Υ.Π.Π. αναθεωρεί τους μηχανισμούς αξιολόγησης του και τους προσαρμόζει, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διαδικασίας αξιολόγησης.	1	2	3	4

Τέλος, στο χώρο που παρέχεται παρακάτω, παρακαλούμε να γράψετε ό, τι θεωρείτε σημαντικό **για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής** που σχετίζεται με τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον του **σχολείου σας.**

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμβολή σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Αποτελέσματα ανάλυσης ANOVA ερωτηματολογίου διευθυντή

ANOVA		
	F	Sig.
HTAQ1a	11,213	,000
HTAQ1b	1,745	,126
HTAQ1c	20,031	,000
HTAQ1d	20,117	,000
HTAQ1e	4,044	,002
HTAQ1f	5,262	,000
HTAQ1g	1,841	,107
HTAQ2a	2,794	,018
HTAQ2b	2,657	,024
HTAQ2c	14,600	,000
HTAQ3	2,906	,015
HTAQ4a	3,344	,006
HTAQ4b	4,054	,002
HTAQ4c	4,358	,001
HTAQ4d	2,219	,054
HTAQ4e1	6,844	,000
HTAQ4e2	8,269	,000
HTAQ4e3	3,747	,003
HTAQ4e4	6,692	,000
HTAQ4f	,886	,491
HTAQ4g	7,891	,000
HTAQ4h	4,165	,001
HTAQ4i	1,690	,139
HTAQ4j	2,951	,014
HTAQ5	14,480	,000
HTAQ6	2,919	,015
HTAQ7	4,127	,001
HTAQ8	4,067	,002
HTAQ9	13,524	,000
HTAQ10	27,290	,000
HTAQ11	5,466	,000
HTAQ12	4,091	,001
HTAQ13	9,999	,000
HTAQ14	16,086	,000
HTAQ15	6,782	,000
HTAQ16	15,435	,000
HTBQ1a	2,706	,022

HTBQ1b	2,862	,016
HTBQ1c	2,388	,040
HTBQ1d	3,236	,008
HTBQ1e	1,770	,122
HTBQ1f	6,604	,000
HTBQ1g	5,467	,000
HTBQ1h	8,282	,000
HTBQ1i	2,948	,014
HTBQ1j	9,511	,000
HTBQ1k	2,875	,016
HTBQ111	1,625	,156
HTBQ2	1,100	,363
HTBQ3	2,307	,047
HTBQ4	4,183	,008
HTBQ5a	1,554	,207
HTBQ5b	1,030	,384
HTBQ6	4,706	,005
HTBQ7a	,822	,536
HTBQ7b	1,568	,171
HTBQ7c	1,469	,202
HTCQ1	4,604	,001
HTCQ2a	1,142	,340
HTCQ2b	,836	,525
HTCQ2c	3,338	,007
HTCQ2d	6,889	,000
HTCQ3	8,623	,000
HTCQ4	6,227	,000
HTCQ5	4,786	,000
HTCQ6	3,980	,002
HTCQ7	3,993	,002
HTCQ8	4,669	,000
HTCQ9	4,902	,000
HTCQ10	6,553	,000

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας ανά παράγοντα

Α. Πολιτική για τη Διδασκαλία					
Μέρος Α. Αποτελέσματα: Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση					
Παράγοντες Συστήματος	χ^2	df	CFI	RMSEA	Cronbach alpha
*Ποσότητα Διδ/λίας (Εστίαση) Στοιχεία: PA1a, PA2a, PA3, PA4a, PA4b, PA4c, PA4d	0.93	2	0.99	0.001	a=0.73
Ποιότητα Διδ/λίας Στοιχεία: PA2c, PA4h, PA5, PA6, PA10, PB1i, PB1j	18	11	0.98	0.061	a=0.83
Μέρος Β. Αποτελέσματα: Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση					
Παράγοντες Συστήματος	Πρώτη Ιδιοτιμή	Δεύτερη Ιδιοτιμή	Ερμ/νη Διασπορά	Φορτίσεις > από:	Cronbach alpha/ Pearson r
Ποσότητα Διδ/λίας (Ποιότητα) Στοιχεία PB1a, PB1b, PB1c	2.16	0.49	72%	0.81	a=0.81
Ευκαιρίες Μάθησης (Εστίαση) Στοιχεία: PA4e3, PA4e4	1.62	0.38	80%	0.90	r= 0.62
Ευκαιρίες Μάθησης (Ποσότητα) Στοιχεία :PA1c, PA1d	1.55	0.45	77%	0.88	r= 0.55
Ευκαιρίες Μάθησης (Ποιότητα) Στοιχεία : PB1e, PB1g, PB1h	1.93	0.57	64%	0.79	a=0.72
Ευκαιρίες Μάθησης (Διαφοροποίηση) Στοιχεία : PA2b, PA4g, PA15	1.86	0.63	62%	0.74	a=0.69
Β. Σχολική Πολιτική για το Σχολικό Περιβάλλον Μάθησης					
Αποτελέσματα: Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση					
Παράγοντες Συστήματος	Πρώτη Ιδιοτιμή	Δεύτερη Ιδιοτιμή	Ερμ/νη Διασπορά	Φορτίσεις > από:	Cronbach alpha/ Pearson r

Πηγές Μάθησης (ποσοτικά στοιχεία) Στοιχεία: PA4j, PA1g	1.57	0.43	78%	0.88	r= 0.57
Συνεργασία Εκπαιδευτικών Στοιχεία: PA7, PA12	1.44	0.55	72%	0.84	r= 0.44
Πολιτική Συνεργασίας Στοιχεία: PB1L1, PB1L2, PB1L3	2.44	0.32	81%	0.89	a=0.89
Σχέσεις με την Κοινότητα Στοιχεία: PA8, PA11	1.32	0.67	66%	0.81	r= 0.32
B. Αξιολόγηση					
Μέρος Α. Αποτελέσματα: Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση					
Παράγοντες Συστήματος	X²	df	CFI	RMSEA	Cronbach alpha
Αξιολόγηση: Συχνότητα Στοιχεία: PC2a, PC2b, PC2c, PC2d	0.74	1	0.99	0.001	a=0.83
Αξιολόγηση Σχολείου Διδασκαλία και SLE: Ποιότητα Στοιχεία: PC3, PC4, PC5, PC6	1	1	0.99	0.061	a=0.74
Μέρος Β. Results: Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση					
Παράγοντες Συστήματος	Πρώτη Ιδιοτιμή	Δεύτερη Ιδιοτιμή	Ερμ/νη Διασπορά	Φορτίσεις > από:	Cronbach alpha/ Pearson r
Στάδιο Αξιολόγησης Στοιχεία: PC9, PC10	1.37	0.32	83%	0.91	r= 0.67
Διαφοροποίηση Αξιολόγησης Στοιχεία: PC7, PC8	1.78	0.21	89%	0.94	r= 0.78
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Στοιχεία: B7a, B7b, B7c	2.39	0.41	79%	0.84	a=0.87
Αξιολόγηση Σχολείου Στοιχεία: PA9, PA14	1.66	0.33	83%	0.91	r= 0.67

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ