ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακή εργασία

ΚΑΤΕΡΙΝΑ Γ. ΔΑΜΙΑΝΑΚΗ

Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, όπως αυτά προκύπτουν από τη βιβλιογραφία

Τριμελής Επιτροπή

1. **Επόπτης: Νικόλαος Ανδρεαδάκης (Επίκουρος Καθηγητής)**
2. **Μέλος: Ιωάννης Κανάκης (Καθηγητής)**
3. **Μέλος: Γεώργος Φλουρής (Καθηγητής)**

ΡΕΘΥΜΝΟ

Ιούλιος 2006

Περιεχόμενα

Α΄ Μέρος – Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Πρόλογος 8
Εισαγωγή 11

1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ 13

1.1 Εισαγωγή 13

1.2 Ποιότητα, διασφάλιση ποιότητας, δείκτες ποιότητας, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, απόδοση λόγου 13

1.3 Αξιολόγηση, εκπαιδευτική αξιολόγηση 16

1.4 Αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα 17

1.5 Αποτελεσματικότητα σχολείου 18

1.6 Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και διδασκαλίας 19

1.7 Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα 21

1.8 Σχολική βελτίωση 22

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ 24

2.1 Εισαγωγή 24

2.2 Το κίνημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου στο διεθνή χώρο 24

2.2.1 Α΄ περίοδος ερευνών 26
2.2.2 Β΄ περίοδος ερευνών 28
2.2.3 Γ΄ περίοδος ερευνών 30
2.2.3.1 Έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες 30
2.2.3.2 Έρευνες στη Μεγάλη Βρετανία 34
2.2.3.3 Έρευνες στις άλλες χώρες 41
2.2.4 Δ΄ περίοδος ερευνών 43
2.2.4.1 Έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες 44
2.2.4.2 Έρευνες στη Μεγάλη Βρετανία 52
2.2.4.3 Έρευνες σε άλλες χώρες 56

2.3 Η αποτελεσματικότητα του σχολείου στον ελληνικό χώρο 65

3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 72

3.1 Εισαγωγή 72

3.2 Η εμφάνιση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής διδασκαλίας στις έρευνες αποτελεσματικότητας του σχολείου 72

3.3 Το περιεχόμενο του κινήματος του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής διδασκαλίας 74

3.4 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας στο διεθνή χώρο 76

3.4.1 Μοντέλο «Προϊόντος – αποτελέσματος» 77
3.4.2 Μοντέλο «Διαδικασίας - Αποτελέσματος» 80
3.4.2.1 Κριτική στις έρευνες του μοντέλου «Διαδικασίας - Αποτελέσματος» 97
3.4.3 Μοντέλο διερεύνησης των απόψεων των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία 98
3.4.4 Έρευνες μη ταξινομημένες σε συγκεκριμένο μοντέλο 108

3.5 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του στον ελληνικό χώρο 113
3.5.1 Έρευνες για τον καλό εκπαιδευτικό 113
3.5.2 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του 113

3.6 Κριτική στις έρευνες της Αποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού και της Διδασκαλίας του 122

3.7 Διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας τους 123

Β΄ Μέρος - Η έρευνα

4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 126

4.1 Εισαγωγή 126

4.2 Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας που αφορούν στον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 127
4.2.1 Επαγγελματική φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού 127
4.2.2 Στρατηγικές στη διδασκαλία 130
4.2.3 Κλίμα της τάξης 133

5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 135

5.1 Εισαγωγή 135

5.2 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία και της έρευνας 135

5.3 Σκοπός και στόχοι 139

5.4 Διερευνητικά ερωτήματα 140

5.5 Ερευνητικό εργαλείο 141

5.6 Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας. 145

5.7 Περιγραφή του τελικού δείγματος 147

5.8 Διαδικασία και χρόνος συλλογής των δεδομένων 153

5.9 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας 154

5.10 Περιορισμοί της έρευνας 156

6 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 158

6.1 Εισαγωγή 158

6.2 Λέξεις ή φράσεις των εκπαιδευτικών για να περιγράψουν τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» 159
6.2.1 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός 159
6.2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία 163

6.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. 166
6.3.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. 166
6.3.2 Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού 172

6.4 Στρατηγικές που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική 176
6.4.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική 176
6.4.2 Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία 181

6.5 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς των στρατηγικών διδασκαλίας 185

6.6 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος των παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας 187

6.7 Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο και προτάσεις για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του 189

7 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 194

7.1 Εισαγωγή 194

7.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» ανάλογα με την ειδικότητά τους 195

7.2.1 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός 195

7.2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία 199

7.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού 199

7.3.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ανάλογα με την ειδικότητά τους 199

7.3.2 Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ανάλογα με την ειδικότητά των εκπαιδευτικών του δείγματος 206

7.4 Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία 210

7.4.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική, ανάλογα με την ειδικότητά τους 210

7.4.2 Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές αποτελεσματικής διδασκαλίας ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος 218

7.5 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς, των στρατηγικών στη διδασκαλία, ανάλογα με την ειδικότητά τους 221

7.6 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ανάλογα με την ειδικότητά τους 222

8 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 229

8.1 Εισαγωγή 229

8.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, για να περιγράψουν τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους 229

8.2.1 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός 229

8.2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία 232

8.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού 232

8.3.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους 232

8.3.2 Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος 234

8.4 Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία 237

8.4.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους 237

8.4.2 Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος 239

8.5 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους 240

9 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ

ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 242

9.1 Εισαγωγή 242

9.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, για να περιγράψουν τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» ανάλογα με το είδος σχολείου που υπηρετούν 242

9.2.1 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός 242

9.2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία 244

9.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού 246

9.3.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους 246

9.3.2 Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ανάλογα με το είδος σχολείου των εκπαιδευτικών του δείγματος 247

9.4 Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία 250

9.4.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική ανάλογα με το είδος σχολείου που υπηρετούν 250

9.4.2 Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία ανάλογα με το είδος σχολείου των εκπαιδευτικών του δείγματος 251

9.5 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς, των στρατηγικών στη διδασκαλία ανάλογα με το είδος του σχολείου που υπηρετούν 252

9.6 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ανάλογα με το είδος σχολείου που υπηρετούν 254

10 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 256

10.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων 256

10.1.1 Εισαγωγή 256

10.1.2 Λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» 256

10.1.2.1Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός 256

10.1.2.2Αποτελεσματική διδασκαλία 258

10.1.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού 259

10.1.3.1Βαθμός σημαντικότητας των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού 259

10.1.3.2Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που αντιπροσωπεύουν τους εκπαιδευτικούς 262

10.1.4 Οι στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία 265

10.1.4.1Βαθμός σημαντικότητας των στρατηγικών που χαρακτηρίζουν μια αποτελεσματική διδασκαλία 265

10.1.4.2Οι στρατηγικές που αντιπροσωπεύουν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών 268

10.1.5 Η διαφοροποίηση των στρατηγικών στη διδασκαλία 271

10.1.6 Οι παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών 272

10.1.7 Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για το ερωτηματολόγιο και οι προτάσεις τους για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του 276

10.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες 279

Βιβλιογραφία 282

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία 282

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία 289

Παράρτημα i

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά φύλο _____ *147*
Πίνακας 2 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά ειδικότητα _____ *147*
Πίνακας 3 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά είδος σχολείου _____ *149*
Πίνακας 4 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά θέση υπηρεσίας _____ *149*
Πίνακας 5 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά χρόνια υπηρεσίας _____ *150*
Πίνακας 6 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά κατοχή τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών _____ *150*
Πίνακας 7 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών _____ *151*
Πίνακας 8 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές του όρου «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός». Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής _____ *162*
Πίνακας 9 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές του όρου «αποτελεσματική διδασκαλία». Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής. _____ *165*
Πίνακας 10 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής _____ *168*
Πίνακας 10α Κατανομή των αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού _____ *174*
Πίνακας 11 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής _____ *177*
Πίνακας 11α Κατανομή των αντιπροσωπευτικών στρατηγικών στης αποτελεσματική διδασκαλία _ *182*
Πίνακας 12 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στη διαφοροποίηση των στρατηγικών στη διδασκαλία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής _____ *186*
Πίνακας 13 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στους παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής _____ *188*
Πίνακας 14α Κατανομή των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το είδος τους _____ *190*
Πίνακας 14β Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το είδος των παρατηρήσεων _____ *191*
Πίνακας 14γ Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το είδος των προτάσεων _____ *191*
Πίνακας 15 Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών _____ *197*
Πίνακας 16α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων _____ *198*
Πίνακας 16β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων _____ *198*
Πίνακας 17α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων _____ *201*
Πίνακας 17β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων _____ *202*
Πίνακας 18 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά ειδικότητα. Έλεγχος στατιστική σημαντικότητας των διαφορών _ *207*
Πίνακας 19α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των στρατηγικών στην αποτελεσματική διδασκαλία, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων _____ *211*
Πίνακας 19β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των στρατηγικών στην αποτελεσματική διδασκαλία, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων _____ *213*
Πίνακας 20 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών στρατηγικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά ειδικότητα. Έλεγχος στατιστική σημαντικότητας των διαφορών. *219*
Πίνακας 21 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα διαφοροποίησης των στρατηγικών,

ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 223
Πίνακας 22α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των παραγόντων αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 224
Πίνακας 22β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των παραγόντων αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 225
Πίνακας 23 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας για τη σημασία που αποδίδεται στο «χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών» και το «χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό τους» 227
Πίνακας 24 Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά θέση υπηρεσίας 230
Πίνακας 25 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 230
Πίνακας 26 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 233
Πίνακας 27 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά θέση υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας 235
Πίνακας 28 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των στρατηγικών στην αποτελεσματική διδασκαλία, ανά θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 238
Πίνακας 29 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών στρατηγικώναποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά με τη θέση υπηρεσίας τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας 239
Πίνακας 30 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των παραγόντων αναστολής της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ανά θέση υπηρεσίας εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 240
Πίνακας 31 Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών 243
Πίνακας 32 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 243
Πίνακας 33 Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών 244
Πίνακας 34 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις περιγραφές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 245
Πίνακας 35α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 246
Πίνακας 35β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 246
Πίνακας 36 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών. 248
Πίνακας 37 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 250
Πίνακας 38 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών στρατηγικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών 251
Πίνακας 39α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες διαφοροποίησης των στρατηγικών στη διδασκαλία, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 253
Πίνακας 39β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες διαφοροποίησης των στρατηγικών στη διδασκαλία, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 253
Πίνακας 40 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των

διαφορών των μέσων όρων _____ *255*

Πρόλογος

Με αφορμή το βιβλίο των Πασιαρδή Π., Πασιαρδή Γ. (2000) «Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία;» άρχισα να αναρωτιέμαι, γιατί κάποια σχολεία, που η ίδια θυμάμαι από τα σχολικά μου χρόνια, ήταν πιο «καλά» από άλλα και γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αποτελεσματικοί, «καλοί», όπως τους ονομάζαμε εμείς οι μαθητές τότε. Μέσα από τις σελίδες του βιβλίου αυτού ήρθα, λοιπόν, σε πρώτη επαφή με την έννοια της αποτελεσματικότητας.

Στη συνέχεια της μελέτης μου διαπίστωσα ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού[1], που αποτελούσε τμήμα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, ήταν μια έννοια πολύπλοκη. Αποτελεσματικότητα με ποιο απώτερο σκοπό; Την προώθηση των μαθητών στον κόσμο των γνώσεων; Την προετοιμασία των μαθητών για την επιτέλεση δεξιοτήτων που χρειάζεται η κοινωνία; Τον εφοδιασμό των μαθητών με ικανότητες ερμηνείας και αναδόμησης της κοινωνίας στην οποία ζουν; Τη συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε παιδιού σύμφωνα με τις ανάγκες του; Καθένας από τους παραπάνω σκοπούς της διδασκαλίας εντάσσεται σε ξεχωριστό θεωρητικό υπόβαθρο˙ στην ακαδημαϊκή θεωρία, στη θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, της κοινωνικής αναδόμησης και, τέλος, της μελέτης του παιδιού (Φλουρής, 1997:31-42˙ Πυργιωτάκης, 2000:351-356). Καθεμία από αυτές τις θεωρίες συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα καμιά να μην απορρίπτεται, ωστόσο να αδυνατεί από μόνη της να στηρίξει την έννοια της αποτελεσματικότητας.

Εξάλλου, ακόμα και στο άρθρο 1 του εκπαιδευτικού νόμου 1566/1985, που αναφέρεται στο σκοπό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ναι μεν γίνεται πρωτίστως αναφορά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, αλλά αναφέρονται, επίσης, αξίες του σύγχρονου κόσμου, σύγχρονες κοινωνικές αξίες και ατομικές ικανότητες των παιδιών, στοιχεία προερχόμενα απ' όλες τις προαναφερθείσες θεωρίες (Νόμος 1566/1985˙ Πυργιωτάκης, 2000:381-383).

Ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να προσεγγισθεί η έννοια της αποτελεσματικότητας υπό το πρίσμα και των τεσσάρων θεωριών, καθότι η καθεμία

[1] Η χρήση του αρσενικού γένους του ουσιαστικού «εκπαιδευτικός» σε όλη την εργασία γίνεται για λόγους γενίκευσης και οπωσδήποτε δεν οφείλεται σε σεξιστικό υπαινιγμό.

προσφέρει μια διαφορετική προσέγγιση που κάνει την έννοια της αποτελεσματικότητας πιο ολοκληρωμένη.

Ήδη από τις πρώτες αναζητήσεις στο θέμα της αποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών συνάγεται ότι η γνωστική επάρκεια των διδακτέων αντικειμένων δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη. Απαραίτητη είναι συγχρόνως και η παιδαγωγική, διδακτική συγκρότηση του εκπαιδευτικού, η υιοθέτηση στρατηγικών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Ποια είναι, λοιπόν, τα χαρακτηριστικά εκείνα που υιοθετώντας ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του ή έχοντας ο ίδιος προσωπικά μπορούν να επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών του; Πόσο σημαντικά στη διδασκαλία είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών; Πόσο σημαντικές είναι οι στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, για να δημιουργήσουν ευχάριστο κλίμα εργασίας και να επιτύχουν την εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία; Αυτά και μόνο είναι αρκετά, για να γίνει μια διδασκαλία αποτελεσματική;

Η απάντηση δεν μπορεί να είναι σαφής, γιατί η αποτελεσματική διδασκαλία σε μια τάξη δεν είναι μια συνταγή που, αν κάποιος ακολουθήσει πιστά, επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Υπάρχουν παράγοντες μέσα και έξω από την τάξη που επηρεάζουν και διαφοροποιούν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Δάρρα, 2002:283˙ Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2002:26-27). Ίσως το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών της τάξης, η συνολική τους κουλτούρα, αλλά και η υλικοτεχνική υποδομή, η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες. Σε ποιο βαθμό αυτοί, καθώς και άλλοι συναφείς παράγοντες επιδρούν; Όλα αυτά θα επιχειρήσουμε να τα προσεγγίσουμε με τη βοήθεια ενός ενδεικτικού δείγματος εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην προσπάθειά μου αυτή ευχαριστώ όλους όσους συνέβαλαν στη διεξαγωγή της έρευνας αυτής. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επόπτη καθηγητή μου, Επίκουρο Καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη, τόσο για τη βοήθειά του στη θεωρητική τεκμηρίωση και διεξαγωγή της έρευνας, όσο και για τη σιγουριά που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Επίσης, ευχαριστώ τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής μου˙ τον Καθηγητή Ι. Κανάκη για τις καίριες υποδείξεις του και τον Καθηγητή Γ. Φλουρή για την έμμεση (μέσω των συγγραμμάτων του) και την

άμεση σύμπραξή του.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω επίσης στον εκπαιδευτικό και υποψήφιο διδάκτορα του Π.Τ.Δ.Ε., Γ. Μαγγόπουλο για την αμέριστη βοήθειά του σε όλα τα στάδια της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας, στην εντεταλμένη επίκουρο καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μ. Ιβρίντελη για την προθυμία της να βοηθήσει στον εντοπισμό κάποιων άρθρων, καθώς και στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Ζ. Λέκκα, Ι. Θεοδώρου και Στ. Μαρινάκη για τη διεξαγωγή της έρευνας και στο Μ. Παπαγιαννάκη για τις συμβουλές του σε τεχνικά θέματα.

Ευχαριστώ, επίσης, όλους τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τους φίλους εκπαιδευτικούς για τη διακίνηση, τη συγκέντρωση, την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, καθώς και για τις διαφωτιστικές μαζί τους συζητήσεις.

Τελειώνοντας, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου, τους γονείς μου Γιώργο, Ελένη και την αδερφή μου Ηρώ, για την κατανόησή τους και το Γιώργο για τη βοήθεια στο τεχνικό μέρος της παρούσας εργασίας και, κυρίως, για τη συνεχή στήριξή του.

Εισαγωγή

Μέσα στον έντονο προβληματισμό που αναπτύσσεται στο διεθνή χώρο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη συμβολή των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την προώθηση καινοτομιών στο χώρο του σχολείου. Παρά τη σημασία, ωστόσο, που αποδίδεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών, ελάχιστα έχουν μελετηθεί στη χώρα μας οι απόψεις τους -ιδιαίτερα μάλιστα στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- σχετικά με τα στοιχεία εκείνα, καθώς και τη διδακτική συμπεριφορά, που συμβάλλουν στη βελτίωση του διδακτικού έργου και της προσφοράς στο μαθητή.

Αυτό αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας έρευνας˙ η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του που απορρέουν από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, το βαθμό με τον οποίο πρέπει να διαφοροποιούνται οι στρατηγικές στη διδασκαλία, καθώς και τους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα.

Το πρώτο μέρος της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ το δεύτερο μέρος τα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν από αυτήν.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των βασικών όρων της έρευνας. Οι όροι που περιγράφονται είναι οι εξής: ποιότητα, διασφάλιση ποιότητας, δείκτες ποιότητας, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), απόδοση λόγου, αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται αρκετές έρευνες που διεξήχθησαν κυρίως στο διεθνή, καθώς και στον ελληνικό χώρο σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι έρευνες αυτές, που για την καλύτερη ταξινόμησή τους χωρίζονται σε τέσσερις περιόδους, μελετώνται τόσο ως προς τις διαπιστώσεις τους για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, όσο και προς τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετούν.

Το τρίτο κεφάλαιο, αντιστοίχως, σκιαγραφεί τα χαρακτηριστικά της

αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας που απορρέουν από έρευνες του διεθνούς και του ελληνικού χώρου και εξετάζει τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Το τέταρτο συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της διδασκαλίας. Τα στοιχεία αυτά αφορούν στην επαγγελματική φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού, στις στρατηγικές που αυτός επιλέγει στη διδασκαλία του και στο κλίμα της σχολικής τάξης.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αυτής παρατίθενται η έρευνα και οι μεθοδολογικές της προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας με την αναγκαιότητα και την πρωτοτυπία του θέματος, το σκοπό και τους στόχους, τα διερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό εργαλείο, την περιγραφή του πληθυσμού αναφοράς, του δείγματος της έρευνας και του τελικού δείγματος, τη διαδικασία και το χρόνο συλλογής των δεδομένων και τη μέθοδο της στατιστικής ανάλυσής τους.

Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε περιγραφικό επίπεδο, ενώ στα κεφάλαια 7, 8 και 9 μελετούνται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση την ειδικότητα, τη θέση υπηρεσίας και το είδος σχολείου των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων, την παράθεση γενικών και συνοπτικών διαπιστώσεων, τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, καθώς και τη βιβλιογραφία, ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

1.1 Εισαγωγή

Για την καλύτερη κατανόηση των νοημάτων της παρούσας μελέτης, επιβεβλημένη είναι ήδη από την αρχή η αποσαφήνιση των εννοιών που θα χρησιμοποιηθούν. Οι έννοιες «ποιότητα», «διασφάλιση της ποιότητας», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης» έκαναν την εμφάνισή τους στο χώρο της εκπαίδευσης μετά τους προβληματισμούς της δεκαετίας του ’80 και από τότε κατέχουν κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό λόγο, ιδίως στη σημερινή συγκυρία που η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως παράγοντας καθοριστικής σημασίας για την ανθρώπινη, κοινωνική, οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο. Παρόλο που οι παραπάνω έννοιες προήλθαν από το χώρο της Οικονομίας και συνδέονται με το στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων, οι έννοιες αυτές προσαρμόζονται και υιοθετούνται στον εκπαιδευτικό χώρο διαμορφώνοντας στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δούκας, 2001:172).

Οι όροι, λοιπόν, που θα επιχειρηθεί να αποσαφηνισθούν στο κεφάλαιο αυτό είναι οι εξής:

- Ποιότητα, διασφάλιση ποιότητας, δείκτες ποιότητας, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management), απόδοση λόγου (accountability)
- Αξιολόγηση
- Αποτελεσματικότητα (effectiveness, efficacy), αποδοτικότητα (efficiency)
- Σχολική αποτελεσματικότητα (school effectiveness)
- Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και διδασκαλίας (teacher – teaching effectiveness)
- Σχολική βελτίωση (school improvement)

1.2 Ποιότητα, διασφάλιση ποιότητας, δείκτες ποιότητας, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, απόδοση λόγου

Όπως συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις, η δυσκολία ορισμού μιας έννοιας έγκειται στην ποικιλία των διαφορετικών οπτικών της πλευρών. Όταν, μάλιστα, η έννοια που επιχειρείται να οριστεί ανήκει στον πολυπρόσωπο χώρο της εκπαίδευσης, τότε η δυσκολία ορισμού της μεγιστοποιείται λόγω των διαφορετικών θεωρήσεων για το άτομο και την κοινωνία από μέρους των εμπλεκόμενων προσώπων˙ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, κοινωνίας, αγοράς εργασίας, κυβέρνησης (Δάρρα, 2002:277).

Σύμφωνα με υποστηρικτές του μοντέλου της παραγωγικής λειτουργίας, «*η αντίληψη της ποιότητας είναι σχετική και πολυπαραγοντική και περιλαμβάνει την ποιότητα εισροών στην εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση κ.λπ.), τις διαδικασίες / λειτουργίες των σχολείων και τέλος τις εκροές / αποτελέσματα (π.χ. μαθητικές επιδόσεις)*» (Vroeijenstinjn, 1993 στο Δούκας 2001:174). Κάποιοι άλλοι, ωστόσο, θεωρούν ότι η ποιότητα θέτει ως κέντρο ανάλυσής της, όχι την προσμέτρηση εκροών / αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως υποστηρίζεται στο μοντέλο παραγωγικής λειτουργίας, αλλά αντίθετα το τι συμβαίνει στην πραγματικότητα στο σχολείο. Τέλος, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι που επισημαίνουν ότι η ποιότητα αντί να συνδέεται με τον έλεγχο και τη συμμόρφωση σε επιλεγμένα κριτήρια, πρέπει να σχετίζεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του σχολείου, της λειτουργίας, δηλαδή, του σχολείου ως ενός διαρκώς αναπτυσσόμενου οργανισμού (Hargreaves et al, 1989˙ Hopkins et al, 1994,1997˙ Jasen, 1995. Αναφέρονται στο Δούκας, 2001:174).

Η προσέγγιση της ποιότητας επιτυγχάνεται, σύμφωνα με την εκτίμηση του Δούκα (2001:174-175), μέσω πρακτικών μοντέλων εφαρμογής, που περιλαμβάνουν τεχνικές, όπως η «διασφάλιση της ποιότητας», η «απόδοση λόγου», οι «δείκτες ποιότητας» και τα «σταθμισμένα κριτήρια». Η διασφάλιση της ποιότητας επικεντρώνεται στις ενδοσχολικές διαδικασίες και στις σχέσεις τους με τις εισροές και εκροές, με στόχο την πρόληψη των σχολικών προβλημάτων και όχι την εκ των υστέρων αντιμετώπισή τους, όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές επιθεωρήσεις. Επίσης, αξίζει να επισημανθεί ότι η διασφάλιση της ποιότητας δεν είναι ούτε έλεγχος ή επιθεώρηση ποιότητας, ούτε πανάκεια για όλα τα προβλήματα (Τσιότρας, 1995:85-86).

Προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ποιότητας είναι η «*εφαρμογή δεικτών απόδοσης και στάνταρτ επιδόσεων, τα οποία διαμορφώνονται σε εθνικό επίπεδο ή*

επίπεδο σχολείου. Οι δείκτες απόδοσης ορίζονται ως απλά ή σύνθετα στοιχεία πληροφόρησης, τα οποία συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο και τα οποία περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο του σχολείου» (Fitz-Gibbon, 1990˙ Stoll, 1996. Αναφέρονται στο Δούκας, 2001:176). Η πληροφόρηση αυτή αντλείται από ευρύτερες θεματικές περιοχές, όπως εισροές (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, σχολική χρηματοδότηση κ.λπ.), διαδικασίες (σχέσεις στο χώρο του σχολείου, διδασκαλία, μάθηση κ.λπ.) και αποτελέσματα (επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις κ.λπ.) (Δούκας, 2001:174-176). Η καθιέρωση των δεικτών επίδοσης, εντούτοις, δεν επιφέρει άμεσα την επιθυμητή βελτίωση της ποιότητας, ούτε μπορεί να θεωρηθεί ως συνταγή επιτυχίας, αλλά αποτελεί μια απλή συμβολή προς την κατεύθυνση αυτή (Δάρρα, 2002:283).

Όπως στο χώρο της Οικονομίας, έτσι και στο χώρο της Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως η κατάκτηση της ποιότητας δε μπορεί να είναι μια υπόθεση στατική. Στην Οικονομία οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις των πελατών, ο ανταγωνισμός, η τεχνολογική εξέλιξη επέβαλαν αυστηρά «μοντέλα ποιοτικής βελτιστοποίησης» με αποτέλεσμα την αναγκαιότητα εφαρμογής μοντέλων ολικής ποιότητας που βασίζονται «*στην υιοθέτηση μιας φιλοσοφίας που υπερβαίνει την απλή τήρηση κάποιων κανόνων, ανάγοντας το ζήτημα της ποιότητας σε θέμα εταιρικής κουλτούρας, στην πλήρη ενεργοποίηση του εργατικού δυναμικού σε όλα τα επίπεδα και στην ενεργό συμμετοχή των πελατών και των προμηθευτών*» (Τσιότρας, 1995:231˙ Ζαβλανός, 2003:31).

Αντίστοιχα, η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ, Total Quality Management) στην εκπαίδευση επιτυγχάνει συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, μείωση των αδυναμιών του συστήματος και υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική μάθηση. Σύμφωνα με τον Deming (Deming, στο Ζαβλανός, 2003:32, 76-84), τα 14 σημεία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για την εκπαίδευση αφορούν στη συνεχή προσπάθεια βελτίωσης της διδασκαλίας και των μαθητών με στόχο τη δημιουργία αποφοίτων ανταγωνίσιμων στη διεθνή αγορά, στην υιοθέτηση νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση, στην ανεξαρτητοποίηση από την απλή χρησιμοποίηση του τεστ για την επίτευξη της ποιότητας, στην ελάττωση των αποτυχιών μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ανώτερων και κατώτερων τάξεων, στη συνεχή βελτίωση με τη συμμετοχή στην ομαδική δουλειά όλων,

μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων, κοινωνίας, πολιτείας (kaizen[2]). Επίσης, στην καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης στην εργασία, στην αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου, στην αποφυγή διαχείρισης της τάξης με απειλές και φόβο, στην υιοθέτηση στόχων που ορίζονται από κάτω προς τα πάνω, δηλαδή από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα μέσα στην τάξη προς τους ιθύνοντες της ηγεσίας, στην κατάργηση των ποσοτικών στόχων, στην επιβράβευση του εργατικού δυναμικού και στην ενθάρρυνση της συνεχούς και δια βίου εκπαίδευσης.

Στενά συνυφασμένη με τη διασφάλιση της ποιότητας, αλλά με ειδοποιούς διαφορές με αυτήν είναι η απόδοση λόγου (accountability), που αναφέρεται «*στη λογοδοσία του σχολείου (school accountability) απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος (πολιτεία, κοινωνία, κηδεμόνες, μαθητές) ως προς τα μορφωτικά του επιτεύγματα*». Ανάλογα με το ποιος τίθεται υπεύθυνος εκπονούνται μοντέλα λογοδότησης, που ενισχύουν είτε την ισχυρή κρατική επίβλεψη με έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση, είτε τον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών με προτεραιότητα στην εσωτερική αξιολόγηση ή δημιουργούνται σχέσεις καταναλωτή – πελάτη ανάμεσα στους γονείς και τα σχολεία (Δούκας, 2001:175).

1.3 Αξιολόγηση, εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η διαδικασία που βρίσκεται σε συνάφεια με την ποιότητα είναι η αξιολόγηση, η οποία κατέχει σημαίνουσα θέση στον εκπαιδευτικό λόγο και διαμορφώνεται υπό την επίδραση των ευρημάτων των ερευνών της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003:155), καθώς και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον πιο απλό ορισμό, αξιολόγηση είναι «*η εκτίμηση της αξίας ενός προσώπου, αντικειμένου ή έργου με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως*» (Λεξικό Μπαμπινιώτη, 1998:223). Στην περίπτωση, κατά την οποία αυτό που αξιολογείται είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας, η αξιολόγηση αποτελεί, παράλληλα, το μέσο εκτίμησης του βαθμού επίτευξης των τεθέντων στόχων, καθώς και τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας της

[2] Η έννοια του kaizen, που προήλθε από την ιαπωνική επιχειρηματικότητα και βιομηχανία και σημαίνει τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των αγαθών με τη συμμετοχή όλων, συμπεριλαμβανομένων εργοδοτών και εργαζομένων, διεισδύει σε όλους τους τομείς της ιαπωνικής ζωής (επαγγελματική, κοινωνική, προσωπική) και αποτελεί φιλοσοφία ζωής στηριγμένη στην αντίληψη ότι τα πάντα αξίζουν να βελτιώνονται συνεχώς (Morley, Rassool, 1999:41-42).

προσπάθειας και της αποτελεσματικότητας των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται (Κασσωτάκης, 1997:15-16).

Ειδικότερα, με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται «*η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς*» (Δημητρόπουλος, 1998:30). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, δηλαδή, είναι μια ευρύτερη έννοια, που μπορεί να αναφέρεται σε πολλούς έμψυχους ή μη έμψυχους συντελεστές της εκπαίδευσης, οι οποίοι διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πέρα από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, που είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην εκπαιδευτική αξιολόγηση περικλείονται και άλλοι, όπως το διοικητικό και το συμβουλευτικό προσωπικό της εκπαίδευσης, οι σύλλογοι γονέων, τα προγράμματα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή, τα σχολικά εγχειρίδια, η μεθοδολογία εκπαίδευσης και διδασκαλίας, η αρχική κατάρτιση, η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.λπ. (Δημητρόπουλος, 1998:125) Όπως διαφαίνεται, λοιπόν, από τα παραπάνω η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν πρέπει να συγχέεται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί μόνο ένα τμήμα αυτής και αναφέρεται στη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα.

1.4 Αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα

Ο όρος της αποτελεσματικότητας (effectiveness, efficacy), που συναντάται συχνά στη φιλολογία ερευνών σχετικών με την ποιότητα των σχολικών μονάδων, αντιπαραβάλλεται με εκείνον της αποδοτικότητας (efficiency). Ως αποτελεσματικότητα νοείται «*η ικανότητα κάποιου να επιφέρει το αναμενόμενο αποτέλεσμα», ενώ αποδοτικότητα είναι «η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη*» (Λεξικό Γ. Μπαμπινιώτη, 1998:262). Σύμφωνα με μια σύντομη, ωστόσο περιεκτική διαπίστωση του Levacic (1992), «*αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ αποδοτικότητα να κάνεις τα πράγματα σωστά*» (Καρατζιά – Σταυλιώτη, 1999:62). Κι ο Gaskell φέρεται σε παρόμοιο κλίμα · αποτελεσματικότητα είναι «*η μέτρηση της επιτυχίας με σταθμισμένα κριτήρια, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών,*

συνδυάζοντας τους στόχους με το πρόγραμμα σπουδών. Είναι, ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας» (Gaskell, 1995 στο Παμουκτσόγλου, 2001:83-84).

Από την άλλη, η αποδοτικότητα μιας παραγωγικής διαδικασίας συνήθως αναφέρεται στη «*μετατροπή των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος*». Η ενδεχόμενη στενότητα των διαφόρων μορφών χρηματικών και ανθρώπινων πόρων κάνουν απαραίτητη την αποδοτική χρήση των υπαρχόντων πόρων, ώστε να μεγιστοποιείται η παραγωγή του εκπαιδευτικού αγαθού (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999:59-60). Ο όρος της αποδοτικότητας λοιπόν, όπως προκύπτει από τους παραπάνω ορισμούς, αναφέρεται στην ποσότητα του παραγόμενου έργου, ενώ εκείνος της αποτελεσματικότητας κυρίως στην ποιότητα.

Η σχέση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με την αποτελεσματικότητα είναι μία σχέση που υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι οι παράγοντες που συχνά προτείνονται ως στοιχεία της αξιολόγησης αποτελούν παράγοντες της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα των Rosenblatt, Shimoni το 2000 σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής σε σχολεία του Ισραήλ, στην οποία επισημάνθηκε η σχέση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών τους (Rosenblatt, Shimoni, 2000).

1.5 Αποτελεσματικότητα σχολείου

Ο όρος «αποτελεσματικότητα σχολείου» (school effectiveness) δόθηκε στο κίνημα[3] με το όνομα «school effectiveness movement» που ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής στις αρχές του ’70, ως απάντηση στην αμφισβήτηση της σημαντικότητας του σχολείου και των εκπαιδευτικών από τους Αμερικανούς Coleman και Jencks και τη Βρετανίδα Plowden. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξετάζει την επίδραση σχολικών παραγόντων, όπως τη διοίκηση, το κλίμα του σχολείου κ.α. στη γνωστική και συναισθηματική επίδοση των μαθητών (Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:3). Σύμφωνα με το Mortimore, αποτελεσματικά σχολεία είναι εκείνα στα οποία ιδιαίτεροι παράγοντες επιδρούν, ώστε οι μαθητές που

[3] Κίνημα θεωρείται το ιδεολογικό ρεύμα που διέπεται από κοινούς κανόνες και αρχές έκφρασης. Λεξικό Μπαμπινιώτη, 1998).

φοιτούν σε αυτά επιδεικνύουν μεγαλύτερη πρόοδο από την αναμενόμενη με βάση τα αρχικά ατομικά τους εφόδια (Riddell, Brown, 1991:5).

1.6 Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και διδασκαλίας

Στο τέλος της δεκαετίας του ’70 ένα παράλληλο κίνημα άρχισε τη δράση του, το κίνημα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας (teacher and teaching effectiveness movement). Αυτό εξετάζει δύο παραμέτρους που αλληλοκαλύπτονται. Από τη μια, την επίδραση στις μαθητικές επιδόσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και, πιο συγκεκριμένα, ορισμένων τύπων συμπεριφοράς (Παπανδρέου, 2001:29), των εφοδίων, των χαρακτηριστικών, των αποφάσεων (National Center for Education Statistics, 1999:1) και των προσδοκιών αυτού (Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:3). Από την άλλη, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, που αφορά στο πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει ευκολότερα, ταχύτερα και αποδοτικότερα τους επιδιωκόμενους στόχους με τη βοήθεια των μεθόδων / στρατηγικών διδασκαλίας, των επιλεχθέντων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, της οργάνωσης της τάξης, κ.λπ. (Kyriacou, 1984:11,14˙ Παπανδρέου, 2001:31-32).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε τη διαφορά ανάμεσα στον αποτελεσματικό και καλό, ιδανικό εκπαιδευτικό, γιατί είναι ένα σημείο της βιβλιογραφίας που ενδεχομένως δημιουργεί ασάφειες, ιδίως στην περίπτωση των ελληνικών μελετών. Οι δύο έννοιες δεν είναι κατ’ ουδένα λόγο ταυτόσημες, παρά μόνο επάλληλες. Στη διεθνή και ελληνική, κυρίως, βιβλιογραφία τον καλό εκπαιδευτικό προσδιορίζουν, κατά κύριο λόγο, ηθολογικά χαρακτηριστικά, όπως η αγάπη για τα παιδιά και το επάγγελμά του, το γνωστικό επίπεδο, η παιδαγωγική συγκρότηση, η συστηματικότητα, οι διοικητικές ικανότητες, το ηθικό κύρος, η προσωπικότητά του, η υπομονή, η αυτοκυριαρχία, το αίσθημα δικαιοσύνης, ο σεβασμός για τους μαθητές, τους συναδέλφους και τον εαυτό του και πολλά άλλα (Σακκάς, 1985:45-49˙ Παπαδόπουλος, Αθανασιάδης, 1994:151˙ Μπόμπας, 1995:155-157˙ Ταμισόγλου, 1996:79-80˙ Λεονταρή, Κυρίδης, 1999:164-175˙ Ευαγγελόπουλος, 2000:76-78˙ Γαντίδου). Ένας εκπαιδευτικός θεωρείται, επίσης, καλός ανάλογα με τις ομάδες αναφοράς που τον αξιολογούν και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγησή του. Καλός, δηλαδή, ως προς ποιον; Τους μαθητές, το διευθυντή, τους γονείς; Και ως προς τι; Καλός επιστήμονας, παιδαγωγός, υπάλληλος; Αντίθετα,

αποτελεσματικός εκπαιδευτικός νοείται εκείνος που, εξαιτίας της συμπεριφοράς του, φέρει καλύτερα αποτελέσματα στη γνωστική, κοινωνική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του.

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, ο προσδιορισμός του καλού, δηλαδή του αρεστού εκπαιδευτικού γίνεται με υποκειμενικά ή και αντικειμενικά κριτήρια, ενώ του αποτελεσματικού, κυρίως, με αντικειμενικά, τα οποία απορρέουν από σχετικές έρευνες. Μερικές φορές κάποια από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και του καλού εκπαιδευτικού μπορεί να συμπίπτουν, δηλαδή ο αποτελεσματικός δάσκαλος να χαρακτηρίζεται και καλός, σύμφωνα με την υποκειμενική κρίση των μαθητών. Και αντίστροφα, τα χαρακτηριστικά που ορίζονται ως επιθυμητά να λειτουργούν παράλληλα και ως αποτελεσματικά, όπως συμβαίνει με κάποια χαρακτηριστικά μελετών. Δεν είναι, όμως, απαραίτητο ο καλός εκπαιδευτικός να είναι και αποτελεσματικός ή το αντίστροφο, ο αποτελεσματικός να θεωρείται και καλός (Παπανδρέου, 2001:29-30˙ Ανδρεαδάκης, 2004).

Όσον αφορά στην αποτελεσματική διδασκαλία (effective teaching), σημειώνεται ότι η οριοθέτησή της εξαρτάται από το πρίσμα του θεωρητικού μοντέλου μέσα από το οποίο την εξετάζουμε. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις συμπεριφορικές θεωρίες μάθησης, αποτελεσματική διδασκαλία είναι «*εκείνη που παρέχει στους μαθητές τα ερεθίσματα εκείνα, τα οποία προκαλούν τις επιθυμητές αντιδράσεις τους και αναπτύσσουν την επιδιωκόμενη συμπεριφορά*». Σύμφωνα, όμως, με τη θεωρία μάθησης της επεξεργασίας των πληροφοριών (information processing), είναι «*εκείνη η οποία με αποδοτικό τρόπο προωθεί τις πληροφορίες στα αισθητήρια όργανα του μαθητή, ενεργοποιεί την επιλεκτική αντίληψή του και συμβάλλει στην περαιτέρω επεξεργασία, κωδικοποίηση ή ανάκληση κ.λπ. των πληροφοριών*». Διαφορετική είναι επίσης η προσέγγιση της έννοιας κατά τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα είναι η δημιουργία περιβάλλοντος που ευνοεί τη «δόμηση» νοήματος και την παραγωγή γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, μέσα από διερευνητικές διδακτικές διαδικασίες (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005:468-469).

Η περίπτωση των κινημάτων της σχολικής αποτελεσματικότητας αφενός και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας αφετέρου, είναι περίπτωση δυο παράλληλων κινημάτων που βάδισαν χωριστά τις δυο πρώτες δεκαετίες ‘70 και ‘80, χωρίς σοβαρή προσπάθεια συνεργασίας παρά τον κοινό στόχο

που έθεταν, την αναζήτηση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής διδακτικής παρέμβασης˙ το πρώτο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και το δεύτερο στο επίπεδο της τάξης (Ματσαγγούρας, 1998:20).

Οι λόγοι που επέβαλαν αυτόν τον διαχωρισμό των ερευνών οφείλονταν, κυρίως, σε αυτούς που τις πραγματοποιούσαν. Αρχικά έρευνες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου διενεργούσαν οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης, ενώ έρευνες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία οι Ψυχολόγοι, που έδιναν έμφαση στις ατομικές διαφορές. Οι μεν πρώτοι επικεντρώνονταν στις συμπεριφορές ανά σχολικό συγκρότημα, ενώ οι δεύτεροι στις διδακτικές συμπεριφορές μέσα στις σχολικές τάξεις, οι οποίες μάλιστα επέφεραν τέτοιες επιτυχίες, ώστε να μη χρειαστούν οι ερευνητές περαιτέρω αναζητήσεις και έξω από τις τάξεις αυτές. Εξάλλου, από τη μια η προσήλωση των ερευνητών του σχολείου, σχεδόν στα όρια της εμμονής, στο μοντέλο του Edmonds, που αφορούσε παράγοντες στο πλαίσιο του σχολείου και όχι των τάξεων και η κριτική από την άλλη στις πρώτες έρευνες της αποτελεσματικότητας του σχολείου έκαναν τους ερευνητές να αποφεύγουν, ο καθένας για τους δικούς του λόγους, οποιαδήποτε σχέση με το απέναντι κίνημα.

1.7 Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Στις αρχές της δεκαετίας του ’90 προτάθηκε το μοντέλο της «εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας» (educational effectiveness), που συνδυάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου από τη μια και του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του από την άλλη. Αυτό συνέβη, γιατί δεν ήταν λογικός ο διαχωρισμός τους, καθώς η ουσιαστική αλλαγή προκύπτει ταυτόχρονα και στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης (Ματσαγγούρας, 1998:21˙ Παμουκτσόγλου, 2001β:76). Κανένα από τα δύο επίπεδα δεν μπορεί να εξεταστεί επαρκώς ξεχωριστά˙ είναι απαραίτητη η μελέτη της συμπληρωματικότητας τους.

Παρά την πρώιμη απουσία συγκροτημένου μοντέλου που να εξετάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και στα δυο επίπεδα, ήδη από το τέλος του ’70 και κατά τη διάρκεια του ’80, υπήρξαν ερευνητές που είχαν συνειδητοποιήσει την αξία της διαλεκτικότητας των δύο κινημάτων. Πρώτος ο Brookover στις Ηνωμένες Πολιτείες (1979) περιέλαβε στη μελέτη του για την αποτελεσματικότητα του

σχολείου, κλίμακες αξιολόγησης του σχολικού κλίματος της τάξης. Τις κλίμακες αυτές υιοθέτησε και ο Teddlie (1984, 1993) (Brookover, 1979˙ Teddlie, 1984, 1993. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:64). Στην Αγγλία ο πρώτος που επιχείρησε, στην έρευνά του για τα αποτελεσματικά σχολεία, συνένωση των μεταβλητών της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών, ήταν ο Mortimore, ο οποίος έδωσε έμφαση στις διαδικασίες της τάξης (Riddell, Brown, 1991:14-15). Αυτές ήταν μονάχα φωτεινές εξαιρέσεις που, ωστόσο, άσκησαν επιρροή στις σύγχρονες και μεταγενέστερές τους έρευνες.

1.8 Σχολική βελτίωση

Ο όρος σχολική βελτίωση (school improvement) σηματοδοτεί κάτι περισσότερο από την απλή καλυτέρευση των σχολικών συνθηκών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πρόκειται για ένα κίνημα, τις ρίζες του οποίου έθεσε ο Edmonds το 1979. Οι μέχρι τότε έρευνες, περισσότερο στατικές, ποσοτικές και λιγότερο δυναμικές, ποιοτικές, είχαν καταφέρει να δημιουργήσουν μακροσκελείς καταλόγους με παράγοντες και χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων. Ο Edmonds έκανε ένα επόμενο βήμα. Καθώς ήταν πεπεισμένος ότι κάποια σχολεία επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους, επιχείρησε να τονίσει ότι τα χαρακτηριστικά που λειτουργούν αποτελεσματικά για την πρόοδο των μαθητών θα μπορούσαν, εφαρμοζόμενα και σε άλλα σχολεία, με πρώτα σχολεία φτωχών, αστικών περιοχών, να επιφέρουν επίσης βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Σκοπός των ερευνών του κινήματος της σχολικής βελτίωσης δεν ήταν, λοιπόν, η απλή περιγραφή των ήδη υπαρχόντων αποτελεσματικών σχολείων, όπως συνέβαινε με τις προηγούμενες έρευνες, αλλά η εκ νέου δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Van Velzen (Van Flaxen et al, 1985:48 στο Riddle, Brown, 1991:59) σχολική βελτίωση ονομάζεται η συστηματική προσπάθεια που στοχεύει στην αλλαγή των μαθησιακών και άλλων εσωτερικών συνθηκών στα σχολεία, προκειμένου να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν την αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Τα δυο συγγενικά κινήματα, της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της σχολικής βελτίωσης, εντοπίζονται σε διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές βάσεις. Ενώ η σχολική αποτελεσματικότητα επικεντρώνεται στο σχολείο και στη

σχολική οργάνωση, η σχολική βελτίωση επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές διαδικασίες. Η μοναδική περίπτωση, κατά την οποία οι σχολικές διαδικασίες ενδιαφέρουν τους ερευνητές της αποτελεσματικότητας του σχολείου, σχετίζεται με το βαθμό που αυτές επηρεάζουν τα μαθητικά αποτελέσματα. Η βασική διαφορά των δυο κινημάτων αφορά στο ότι το πρώτο, η σχολική αποτελεσματικότητα, θέτει ως κύριο ενδιαφέρον της την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ το δεύτερο, η σχολική βελτίωση, τη διαδρομή προς τα αποτελέσματα αυτά των μαθητών (Harris, Bennett, Pride, 1997:131).

Αφού επιχειρήθηκε, λοιπόν, αποσαφήνιση των βασικότερων εννοιών της μελέτης αυτής, προκειμένου να αποφευχθεί ενδεχόμενη δημιουργία ασαφειών με ορισμούς που συγκεντρώθηκαν από ελληνικές και ξένες πηγές, ακολουθούν δύο ενότητες, στις οποίες θα παρουσιαστεί βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών και ερευνών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου από τη μια και των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας από την άλλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

2.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εμπίπτει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, που, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, συναποτελείται από τις έρευνες που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου από τη μια και του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας από την άλλη. Η κάθε ομάδα ερευνών αποτελεί το συμπληρωματικό της άλλης και δεν είναι λογικός ο διαχωρισμός που υπήρξε ως τις προηγούμενες δεκαετίες. Ωστόσο, προκειμένου να κατανοήσουμε βαθύτερα το πλαίσιο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, στην οποία κινούμαστε, φρόνιμο είναι να προβάλλουμε την ιστορία, αλλά και το περιεχόμενο και των δυο κινημάτων, που στην αρχή αναπτύχθηκαν χωριστά.

Πιο συγκεκριμένα, η προβολή της εξέλιξης του κινήματος της σχολικής αποτελεσματικότητας, που προϋπήρξε των ερευνών για τον εκπαιδευτικό, συντελεί στο να κατανοήσουμε από τη μια τις ρίζες του κινήματος, τις εναρκτήριες ανάγκες και την πορεία που ακολούθησαν τα δυο κινήματα της αποτελεσματικότητας και από την άλλη να επισημανθεί τι οδήγησε στην ανάγκη διερεύνησης των προσωπικών χαρακτηριστικών και των διδακτικών στρατηγικών του εκπαιδευτικού που μελετώνται στις έρευνες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας. Εξάλλου, με την αναδρομή των ερευνών του κινήματος γνωρίζουμε την εξέλιξη της μεθοδολογίας αυτών και την κριτική που ασκήθηκε στις στατιστικές μεθόδους τους, ώστε μέσα από αυτήν να αποφύγουμε στη δική μας έρευνα παρόμοια σφάλματα. Επίσης, διαπιστώνουμε τη στενή συγγένεια των δυο κινημάτων και την ταύτιση κα΄ποιων χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας που προκύπτουν και από τις δυο προσεγγίσεις ερευνών, του σχολείου και του εκπαιδευτικού.

2.2 Το κίνημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου στο διεθνή χώρο

Το κίνημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου (School Effectiveness Movement) κατέχει σήμερα ιστορία είκοσι πέντε ετών από την εποχή των θεμελιωτών του, Brookover και Edmonds (τέλος της δεκαετίας του ’70), στη θεωρία

των οποίων στηρίχτηκαν τα θεμέλια του κινήματος αυτού (Πασιαρδής, 2000:17). Οι ρίζες του κινήματος, εντούτοις, χωρίς να είναι στην αρχή τουλάχιστο άμεσα συνδεδεμένες με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, είναι βαθύτερες και ξεκίνησαν το δεύτερο μισό της δεκαετίας του ’60 σχεδόν ταυτόχρονα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και το Ηνωμένο Βασίλειο, δίνοντας έναυσμα στην ερευνητική δράση και άλλων χωρών ανά τον κόσμο .

Για να κατανοηθεί η εξέλιξη των ερευνών για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και να ταξινομηθεί ο τεράστιος όγκος τους, έχει επιχειρηθεί από διάφορους μελετητές διαχωρισμός των περιόδων εξέλιξης, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά να δεσπόζουν σε καθεμία από αυτές. Ο Teddlie και ο Reynolds (Reynolds et al 1994˙ Teddlie, Reynolds, 2000) διαχωρίζουν τις ερευνητικές προσπάθειες σε τέσσερις περιόδους, ενώ ο Creemers (1996) σε δύο.

Σύμφωνα με την πρώτη ταξινομία, την οποία θα ακολουθήσουμε στην αναδρομή που έπεται, ως περισσότερο αναλυτική και επομένως πιο εύχρηστη, οι έρευνες της σχολικής αποτελεσματικότητας διακρίνονται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε τέσσερις περιόδους (Reynolds et al, 1994:29-32˙ Teddlie and Reynolds, 2000 στο Ellett, Teddlie, 2003:112). Κατά την πρώτη περίοδο, από τα μέσα του ’60 έως τις αρχές του ’70, οι έρευνες που διεξήχθησαν επηρεάστηκαν από το οικονομικό μοντέλο των εισροών – εκροών και κύριο στόχο είχαν τον καθορισμό της επίδρασης του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στη δεύτερη περίοδο, από τις αρχές του ’70 έως τα τέλη της ίδιας δεκαετίας, σηματοδοτήθηκε η επίσημη έναρξη της ενασχόλησης των ερευνητών της εκπαίδευσης με θέματα της αποτελεσματικότητας του σχολείου και πραγματοποιήθηκε μεγάλος αριθμός ερευνών με αποτέλεσμα την καταγραφή πληθώρας χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας. Οι έρευνες της τρίτης περιόδου, από τα τέλη του ’70 ως τα μέσα του ’80, έδιναν έμφαση στη βελτίωση των σχολείων με τη «μετακένωση» ή προσομοίωση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας που αναδύθηκαν από προγενέστερες έρευνες. Τέλος, οι έρευνες της τέταρτης φάσης, που καλύπτει την περίοδο από τα τέλη του ’80 μέχρι σήμερα, χαρακτηρίζονται από ανεπτυγμένη μεθοδολογική υπόσταση και συνοδεύονται από την ίδρυση διεθνών οργανισμών.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί εν συντομία και η λιγότερο αναλυτική κατανομή των ερευνών, όπως αυτή δίνεται από τον Creemers (1996). Εκείνος διαχωρίζει την ποσότητα των ερευνών σε δύο γενιές παραγωγής (generations). Η πρώτη ξεκινά τα

μέσα του ’60 και καλύπτει όλο το διάστημα μέχρι τα μέσα του ’80. Τότε αρχίζει η δεύτερη περίοδος ερευνών, που συνεχίζονται ως σήμερα και βασίζονται σε νέες, εγκυρότερες στατιστικές τεχνικές (Creemers στο Reynolds et al, 1994:10).

2.2.1 Α΄ περίοδος ερευνών

Αναλυτικότερα, οι έρευνες της πρώτης περιόδου, που καταλαμβάνουν το διάστημα από τα μέσα του ’60 ως τα μέσα του ’70, αποτελούν το πρώτο είδος προσέγγισης, προάγγελο του κινήματος της σχολικής αποτελεσματικότητας, και στοχεύουν στην εξέταση της λειτουργίας της εκπαιδευτικής παραγωγής (Educational Production Function Study). Στις έρευνες αυτές υιοθετήθηκε από το χώρο της Οικονομίας το μοντέλο των εισροών - εκροών (Reynolds et al, 1994:29), σύμφωνα με το οποίο εξετάστηκαν τα αποτελέσματα του κοινωνικοοικονομικού - γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος στις μαθητικές επιδόσεις, καθώς ως εισροές ελήφθησαν μεταβλητές, όπως η οικογενειακή-κοινωνική προέλευση των μαθητών, το σχολικό κλίμα, τα εφόδια των εκπαιδευτικών και ως εκροές, οι επιδόσεις των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Η αρχή έγινε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1966, με την έρευνα του J. Coleman «Ισότητα στις Εκπαιδευτικές Ευκαιρίες», τη μεγαλύτερη ως τότε, σε κρατική επιχορήγηση, εκπαιδευτική έρευνα, που διεξήχθη σε περισσότερους από 645.000 μαθητές που φοιτούσαν σε 4.000 δημοτικά σχολεία και σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας[4]. Σκοπός της έρευνας ήταν η διαπίστωση της επίδρασης του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς επιχειρήθηκε να διαπιστωθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε διαφορετικές εθνικές και φυλετικές ομάδες (Reynolds et al, 1994:29˙ Ματσαγγούρας, 1998:20˙ Πασιαρδής, 2000:17˙ Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:141).

Πράγματι αποτυπώθηκαν οι διαφορές των μαθητικών επιδόσεων και καταγράφηκαν οι παράγοντες που τις προκαλούσαν. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν αποθαρρυντικά για τους εκπαιδευτικούς, αφού καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό της σχολικής εξέλιξης των μαθητών και κατ’ επέκταση στο κοινωνικό γίγνεσθαι διαπιστώθηκε ότι κατείχε ο οικογενειακός – κοινωνικός παράγοντας. Ο περιβαλλοντικός ντετερμινισμός και η ταυτόχρονη αμφισβήτηση της σημαντικότητας

[4] Στο εξής τα σχολεία που συναντιούνται στη βιβλιογραφία ως «primary», «elementary» και «secondary», «high schools» θα αναφέρονται με τα αντίστοιχα ονόματα που έχουν στην Ελλάδα, έστω κι αν οι δομές τους είναι διαφορετικές.

του ρόλου των εκπαιδευτικών και του σχολείου, καθώς ο παράγοντας σχολείο εξηγούσε μονάχα ένα ποσοστό 5-9% των διαφορών των μαθητικών επιδόσεων, ήταν τα κύρια συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε η έρευνα. Η απαισιόδοξη αυτή οπτική ανησύχησε τους ερευνητές, αποθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στην επιρροή τους στις επιδόσεις των μαθητών και τραυμάτισε τον ενθουσιασμό τους για εκπαιδευτικές καινοτομίες (Reynolds et al, 1994:10,29,64). Όπως δήλωνε και ο Musgrove, «τα σχολεία είναι αδύναμα να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί» (Musgrove, 1971 στο Campbell, 2004:4).

Ο κοινωνικός ντετερμινισμός της έρευνας του Coleman είχε νωρίτερα υποστηριχτεί και στη βρετανική έρευνα του Douglas σε μαθητές 8 έως 11 ετών. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε, πρώτον, ότι οι επιδόσεις των μαθητών ηλικίας 8 ετών διέφεραν ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονταν και δεύτερον, ότι ακόμα και σε παιδιά διαφορετικής κοινωνικής τάξης, των οποίων οι επιδόσεις στην ηλικία των 8 ήταν παρόμοιες, μετά την πάροδο μιας τριετίας, στην ηλικία των 11 ετών, σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις τους ανάλογα με το αν οι γονείς τους εργάζονταν σε χειρωνακτικά ή όχι επαγγέλματα (Douglas, 1964 στο Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:5).

Τα ευρήματα του Coleman ενδυναμώθηκαν, επίσης, από την αναφορά της Plowden «Παιδιά και δημοτικά σχολεία» (Children and their primary schools) (Plowden, 1967 στα Reynolds et al, 1994:36˙ Ματσαγγούρας, 1998:20) και την έρευνα της ομάδας του Jencks (Jencks et al, 1972 στο Reynolds et al, 1994:29), που είχαν σκοπό την εξέταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες αντίστοιχα. Ως καθοριστικός ρόλος στη σχολική εξέλιξη των μαθητών των δημοτικών σχολείων σημειώθηκε ο οικογενειακός – κοινωνικός παράγοντας και παράλληλα αμφισβητήθηκε η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Ενδεικτική του κλίματος της εποχής είναι η φράση του Bernstein «Τα σχολεία δεν μπορούν να διορθώσουν τις ανισότητες και τα προβλήματα της κοινωνίας» («Schools can not compensate for society») (Bernstein 1970 στα Morley, Rassool, 1999:9˙ Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2000:67˙ Cambell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:4).

Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκαν και άλλες έρευνες που ακολούθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπως εκείνες του Katz και του Carnoy (Katz, 1975˙ Carnoy, 1976. Αναφέρονται στο Campbell et al, 2004:5). Σύμφωνα με τα πορίσματα της πρώτης, τα

σχολεία ήταν υπερεκτιμημένοι οργανισμοί, που αδυνατούσαν να επιτύχουν τους στόχους που τους θέτονταν εκ των άνω. Στην ίδια έρευνα υποστηριζόταν επίσης, ότι για τα φτωχά, ιδίως τα «έγχρωμα» παιδιά, η εκπαίδευση είχε λειτουργία περισσότερο κοινωνική, αυτής της φύλαξης, παρά της ανάπτυξης και εξέλιξης της προσωπικότητάς τους, όπως συνέβαινε με τα υπόλοιπα παιδιά, εισάγοντας μ' αυτόν τον τρόπο το ζήτημα των κοινωνικοοικονομικών και φυλετικών διακρίσεων στη δημόσια εκπαίδευση (Πυργιωτάκης, 2000:176-178).

Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκε και ο Carnoy, αναλύοντας εκ νέου παλιότερες έρευνες Πορτορικανών, Μεξικανών και Αφροαμερικανών χρησιμοποιώντας οικονομικά μοντέλα. Αυτό που διαπίστωσε ήταν ότι η αλλαγή των σχολικών εισροών, όπως της ποιότητας της διδασκαλίας, δε θα μπορούσε να εξισώσει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα που προέκυπταν στις εξεταστικές δοκιμασίες παιδιών εθνικών και φυλετικών μειονοτήτων με συμμαθητές τους άλλων κοινωνικών τάξεων. Συνεχίζοντας το συλλογισμό του, ο Carnoy υποστήριξε ότι η ενδεχόμενη πρόοδος της αποτελεσματικότητας των σχολείων, όχι μόνο δε θα απέφερε μείωση των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, άλλα πιθανώς να συντελούσε στο «μεγάλωμα της ψαλίδας», στην αύξηση των μαθητικών ακαδημαϊκών διαφορών.

2.2.2 Β΄ περίοδος ερευνών

Λίγα χρόνια αργότερα, μια έρευνα από το ιατρικό περιβάλλον (Power, 1967˙ Power et al, 1972. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:36) ανέτρεψε τη μέχρι τότε απαισιόδοξη οπτική, μελετώντας τις διαφορές στα επίπεδα εγκληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής του Tower Hamlets του Λονδίνου. Η μεγάλη διαφορά (εικοσαπλάσια) του επιπέδου εγκληματικής συμπεριφοράς των συγκεκριμένων σχολείων με τα αντίστοιχα επίπεδα άλλων σχολείων της ίδιας κοινωνικής στάθμης οφειλόταν στην επίδραση των σχολείων στους μαθητές τους και όχι στην επίδραση παραγόντων προέλευσης του μαθητικού δυναμικού.

Η δεύτερη, λοιπόν, περίοδος, από τις αρχές του '70 έως τα τέλη της ίδιας δεκαετίας, σηματοδότησε την επίσημη έναρξη της ενασχόλησης των ερευνητών της εκπαίδευσης με θέματα αποτελεσματικότητας του σχολείου. Οι πρώτες έρευνες της περιόδου ήρθαν αρχικά να αμφισβητήσουν τα ευρήματα του Coleman και των άλλων,

έχοντας ως επιχειρήματα την απουσία από την έρευνα του 1966 των κατάλληλων τεχνικών μέτρησης του σχολικού κοινωνικοψυχολογικού κλίματος και άλλων μεταβλητών διαδικασίας και στη συνέχεια να εισαγάγουν μια νέα μεθοδολογική προσέγγιση ερευνών.

Στο πρώτο μισό της δεκαετίας του ’70, οι Klitgaard, Hall (Klitgaard, Hall, 1974 στο Reynolds et al, 1994:29) υποστήριξαν με τρόπο πειστικό ότι το μεθοδολογικό σφάλμα της έρευνας του Coleman βρισκόταν στο ότι στην εκροή των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν ως σύνολο οι επιδράσεις των σχολείων. Αντίθετα, εκείνοι στην έρευνά τους έδωσαν έμφαση στις επιδράσεις και τις εισροές του κάθε σχολείου χωριστά. Οι διαπιστώσεις, στις οποίες κατέληξαν, υπήρξαν εκ διαμέτρου διαφορετικές˙ το σχολείο επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Αυτό δε σήμαινε, όμως, όπως τόνιζαν οι ερευνητές, ότι το οικογενειακό υπόβαθρο είχε ασήμαντο ρόλο στον προσδιορισμό της σχολικής εξέλιξης. Σ’ αυτό συνέκλιναν και ερευνητές από την Αγγλία (Mortimore, 1988˙ Tizard et al, 1988. Αναφέρονται στο Riddell, Brown 1991:5), που υποστήριζαν ότι παρόλο που το οικογενειακό υπόβαθρο ασκούσε, πράγματι, μεγάλη επιρροή στις επιδόσεις των μαθητών, το σχολείο ήταν αυτό που επηρέαζε τη διαδικασία προς την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων από πλευράς των μαθητών.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε κατά την περίοδο αυτή βασίστηκε στη μελέτη και την αξιοποίηση των μη αναμενόμενων σχολικών επιδόσεων των μαθητών, οι οποίες ανάλογα με το αν είναι μεγαλύτερες ή μικρότερες των συνηθισμένων, κατέτασσαν τα σχολεία ως αποτελεσματικά ή μη (study of outliers). Οι έρευνες αυτές, επομένως, κατ’ ουσίαν βασίζονταν σε ποιοτικές μεθόδους, που εστιάζονταν στην περιγραφή «καλών» ή «κακών» σχολείων (Reynolds et al, 1994:30).

Τέτοιες έρευνες διενεργήθηκαν αρκετές κατά τη δεκαετία του ’70. Σε όλες ακολουθείται η ίδια μεθοδολογία. Είτε εξετάζονταν οι παράγοντες που διαφοροποιούσαν προς το καλύτερο τις επιδόσεις των μαθητών συγκριτικά με τις αναμενόμενες, είτε τα σχολεία εξετάζονταν ανά δύο˙ ένα με υψηλές μαθητικές επιδόσεις κι ένα με χαμηλές, προκειμένου να φωτιστούν από τη σύγκριση των δύο οι παράγοντες που επιτύγχαναν τα καλύτερα αποτελέσματα.

Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες των Weber (1971), Edmonds (1974), Madden et al (1976), Brookover, Lezotte (1977) και Phi Delta Kappa (1980) που

πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες (Αναφέρονται στα Riddell, Brown, 1991:11-12, Reynolds et al, 1994:77, Verdis et al, 2003:156). Σε γενικές γραμμές οι έρευνες ανέδειξαν συναφή χαρακτηριστικά ως παράγοντες που προκαλούσαν τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητικούς πληθυσμούς των σχολείων˙ διευθυντική ηγεσία, υλικοτεχνική υποδομή, υψηλές προσδοκίες και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, στοχοθετημένη και οργανωμένη ατμόσφαιρα εργασίας.

2.2.3 Γ΄ περίοδος ερευνών

Κατά την τρίτη περίοδο, από τα τέλη του ’70 ως τα μέσα του ’80, ήταν πια παραδεκτό, όπως εξάλλου προέκυπτε από τις διενεργηθείσες έρευνες, ότι τα σχολεία, πράγματι, επιδρούσαν στη σχολική εξέλιξη των μαθητών τους, επομένως έμφαση στις έρευνες δόθηκε στο πώς τα ευρήματα για τα αποτελεσματικά σχολεία μπορούσαν να μεταφερθούν στην καθημερινή πρακτική κάποιων μη αποτελεσματικών σχολείων, προκειμένου αυτά να βελτιώσουν την ποιότητά τους.

2.2.3.1 Έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες

Ήδη είχαν γίνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση εδραίωσης του κινήματος της Αποτελεσματικότητας του Σχολείου, τα θεμέλια, ωστόσο, του κινήματος της Αποτελεσματικότητας του Σχολείου τέθηκαν ουσιαστικά την περίοδο αυτή από τους Brookover και Edmonds. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις τους, η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών δεν ήταν ο κυριότερος λόγος επιτυχίας ή αποτυχίας, και από την ποιότητα της παρεχόμενης σχολικής μάθησης και το κλίμα του σχολείου εξαρτιόταν κατά πολύ η σχολική εξέλιξη των μαθητών. Σε αυτό συνετέλεσαν και όλες οι έρευνες της περιόδου, που επικεντρώθηκαν στο να καταδείξουν ότι τα σχολεία, αντίθετα με ό,τι υποστηριζόταν την προηγούμενη δεκαετία, πράγματι, μπορούσαν να ασκούν επίδραση στη σχολική εξέλιξη των μαθητών τους, διαπίστωση που αποτέλεσε τον υπότιτλο της έρευνας του Brookover, καθώς και το σύνθημα του κινήματος («School Systems, Student Achievement. Schools can make a difference», Brookover et al, 1979 στα Reynolds et al, 1994:30˙ Πασιαρδής, 1998:17). Το εύρημα αυτό ήταν πολύ σημαντικό για την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς ξεκινώντας από αυτό, δινόταν ελπίδα και ώθηση στους σχεδιαστές της να ορίσουν τη λύση στο πρόβλημα της εκπαιδευτικής ανισότητας έχοντας ως δεδομένο το διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Όσον αφορά στην έρευνα του Brookover (1979), χρησιμοποιήθηκαν δύο προσεγγίσεις το μοντέλο «εισροών - εκροών» (input-output) της μελέτης λειτουργίας της εκπαιδευτικής παραγωγής (Educational Productivity Function study) και παράλληλα η ποιοτική μέθοδος των «outliers». Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής μελέτησε ποσοτικά δεδομένα από ένα δείγμα 159 σχολείων, στο οποίο συμπεριλαμβανόταν και ένα υπο-δείγμα 68 δημοτικών σχολείων του Michigan. Δημιούργησε δεκατέσσερις κλίμακες αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, προορισμένες για τους μαθητές, τους δασκάλους και τους διευθυντές του δείγματός του, τα αποτελέσματα των οποίων συσχέτισε με τις μέσες τιμές των μαθητικών επιδόσεων προκειμένου να αναγνωρίσει τις επιδράσεις του σχολείου στους μαθητές. Ένας πρόσθετος στόχος του ήταν να προβλέψει τις μαθητικές επιδόσεις χρησιμοποιώντας τις συγκεκριμένες κλίμακες, στόχος που επιτεύχθηκε με τη βοήθεια της μεθόδου της παλινδρόμησης.

Σημαντικό εύρημα υπήρξε ότι το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών δεν εξηγούσε αποκλειστικά τις διαφορές στις μαθητικές επιδόσεις, πράγμα που έκανε για τις επιδόσεις στην ανάγνωση και τα μαθηματικά σε ποσοστό 85%, η κοινωνική δομή του σχολείου. Εντούτοις, στη μετάφραση των αναλύσεων της παλινδρόμησης, τροχοπέδη στάθηκε το πρόβλημα της πολυσυγγραμικότητας ανάμεσα στις μετρήσεις του κοινωνικο-οικονομικού παράγοντα και των μεταβλητών του σχολικού κλίματος. Για λόγους εμβάθυνσης της έρευνας, ο Brookover προχώρησε σε λεπτομερείς περιγραφικές έρευνες σε τέσσερα σχολεία, οι επιδόσεις των οποίων διέφεραν από τις αναμενόμενες (study of outliers). Στις ποιοτικές αυτές έρευνες σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις περιγραφόμενες σχολικές συνθήκες.

Παράλληλα με τον Brookover έκανε δυναμικά την εμφάνισή του ο ερευνητής Ron Edmonds (Edmonds, 1979 στο Reynolds et al, 1994:12, 30). Ο Edmonds υπήρξε ο πρωτεργάτης μιας νέας προσέγγισης, της τρίτης κατά σειρά, μετά τις μελέτες λειτουργίας της εκπαιδευτικής παραγωγής και τις έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία, η οποία στόχο είχε τη διεξαγωγή ερευνών για τη βελτίωση των σχολείων (School Improvement Studies). Κυρίως είναι πολύ γνωστός για το μοντέλο των πέντε παραγόντων που δημιούργησε με στόχο τη βελτίωση των σχολείων. Το μοντέλο του, που βασιζόταν στα ευρήματα των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία, έδινε έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, τις υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, την ισχυρή καθοδήγηση του διευθυντή, τη συχνή αξιολόγηση

της προόδου των μαθητών και το κλίμα ηρεμίας. Ο ερευνητής δεν ήθελε να περιγράψει απλώς τις συνθήκες που υπήρχαν στα αποτελεσματικά σχολεία, αλλά να δημιουργήσει αποτελεσματικά σχολεία κι αυτό θα επιτυγχανόταν με την εφαρμογή των παραγόντων αποτελεσματικότητας σε σχολεία, όπως στα χαμηλής οικονομικής στάθμης αστικά σχολεία, με τα οποία ασχολήθηκε στην πρώτη έρευνά του. Σε μια ύστερη έρευνά του, που διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα 1978-1981 (Edmonds, 1982 στο Riddell, Brown, 1991:12), ο Edmonds εναντιώθηκε στον πεσσιμισμό του κοινωνικού ντετερμινισμού και προσπάθησε να βεβαιώσει ότι τα σχολεία της Νέας Υόρκης δεν έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τα «έγχρωμα» παιδιά.

Μετά από αυτόν πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη βελτίωση των σχολείων (Clark, McCarthy, 1983˙ Milwaukee project ,1979-1980 από τους McCormack-Larkin, Kritek, 1982˙ Taylor, 1990. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:30) και πολλοί καταπιάστηκαν με έρευνες - καταλόγους παραγόντων σχολικής αποτελεσματικότητας.

Παράλληλα, η δεκαετία του ’80, δεκαετία αλλαγών και αναδόμησης, έδωσε γόνιμο έδαφος για αμφισβήτηση. Έτσι, δεν έλειψε ο σκεπτικισμός και η κριτική για τους μεθοδολογικούς, καθώς και τους πολιτικούς / ιδεολογικούς προσανατολισμούς των ερευνών για την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Cuban, 1983˙ Purkey, Smith, 1983˙ Rowan, Bossert, Dwyer, 1983˙ Ralph, Fennessey, 1983˙ Rowan 1984. Αναφέρονται στα Reynolds et al, 1994:30˙ Ellett, Teddlie, 2003:114).

Στο επίπεδο της μεθοδολογίας, επικρίθηκε η μέθοδος δειγματοληψίας, σχετικά με την επιλογή και το μέγεθος των δειγμάτων, και κατ’ επέκταση επικρίθηκε η αξιοπιστία και η γενίκευση των ευρημάτων. Γιατί επιλέγονταν αστικά, δημοτικά σχολεία χαμηλής οικονομικοκοινωνικής στάθμης; Αμφισβητήθηκε, επίσης, η επιλογή των κριτηρίων. Οι έρευνες πρέπει να είναι πολυεπίπεδες και πολυπαραγοντικές. Αυτό σημαίνει ότι κρίθηκε σκόπιμο να υπάρχει πληθώρα κριτηρίων, που να καλύπτουν διαφορετικά επίπεδα ˙ το επίπεδο των μαθητών, της σχολικής τάξης, του σχολείου. Ένα τρίτο σημείο, που υπέστη τα βέλη της κριτικής, ήταν το μικρό, στατιστικά, μέγεθος των επιδράσεων των αποτελεσματικών σχολείων (Creemers στο Harris et al, 1997:111-112˙ Verdis et al, 2003:158).

Μεθοδολογικές και ιδεολογικές επικρίσεις έγιναν και απέναντι στο μοντέλο των

πέντε παραγόντων αποτελεσματικότητας του Edmonds. Οι παράγοντες αποτελεσματικότητας των σχολείων είχαν προωθηθεί ως συντελεστές της μαθητικής επιτυχίας, άποψη που οι κριτικοί του μοντέλου αμφισβήτησαν ισχυριζόμενοι ότι από μεθοδολογικής άποψης καμιά πρόβλεψη της σχολικής επιτυχίας δεν μπορεί να θεωρηθεί βεβαία. Αμφισβητήθηκε, επίσης, η απόλυτη ανεξαρτησία μεταξύ των παραγόντων, καθώς υποστηρίχτηκε ότι αυτοί είναι αιτίες ή αποτελέσματα του παράγοντα «υψηλές προσδοκίες» και ότι οι συντελεστές «έμφαση στην απόκτηση βασικών ικανοτήτων» και «αξιολόγηση βασικών ικανοτήτων» σχεδόν ταυτίζονται, υποδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο για άλλη μια φορά το πρόβλημα της πολυσυγγραμικότητας των μεταβλητών του μοντέλου (Scheerens, Creemers, 1989˙ Harris et al, 1997:112-113).

Η κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο του Edmonds έστειλε μήνυμα στην ερευνητική κοινότητα ότι η εκπαίδευση έχει ανάγκη από πιο συγκεκριμένα μοντέλα, που να λαμβάνουν υπόψη περισσότερους παράγοντες, εστιασμένους στο επίπεδο του σχολείου, της τάξης και των μαθητών. Αποτέλεσμα ήταν να διενεργηθούν νέες έρευνες με μεγαλύτερους καταλόγους χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας των σχολείων (Madaus et al, 1980˙ Mackenzie, 1983˙ Purkey, Smith, 1983˙ Stedman, 1985˙ η νορβηγική έρευνα του Birkemo, 1986-1988˙ Levine, Lezotte, 1990 κ.α.. Αναφέρονται στα Reynolds et al, 1994:31˙ Πασιασδής 2000:18).

Παράλληλα με τις παραπάνω επικρίσεις υπήρξαν ενστάσεις σχετικά με τη γενίκευση των παραγόντων αποτελεσματικότητας. Προτάθηκαν διαφοροποιήσεις του μοντέλου, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών και τη διαφοροποίηση των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε επαγγελματικά και ενιαία (Firestone, Herriot, 1982˙ Teddlie, Stringfield, Wilmpelberg, 1987. Αναφέρονται στο Ellett, Teddlie, 2003:115).

Πέρα από την κριτική που άσκησε στις αδυναμίες των ερευνών των δύο προηγούμενων σταδίων, η έρευνα που αποτέλεσε μία από τις πιο ολοκληρωμένες προσεγγίσεις στην απόδοση της σχολικής αποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι εκείνη των Purkey, Smith (Purkey, Smith, 1983 στο Riddell, Brown, 1991:57-58). Πιο συγκεκριμένα, οι δώδεκα μεταβλητές της σχολικής αποτελεσματικότητας διακρίνονταν σε δύο ομάδες.˙ από τη μια, οι οργανωτικές, διαρθρωτικές μεταβλητές, που αφορούν στην οργάνωση και στη λειτουργία του σχολείου και από την άλλη, οι μεταβλητές διαδικασίας, που

σχετίζονται με τις προσωπικές σχέσεις και αποτελούν προϋπόθεση για την επίτευξη των οργανωτικών μεταβλητών.

Όσον αφορά στις οργανωτικές μεταβλητές έμφαση δινόταν στην εστιασμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα στάση του διευθυντή, στο κλίμα υποστήριξης του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία, σε σαφείς στόχους και υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, στο σύστημα αξιολόγησης των επιδόσεων και της παρουσίας των μαθητών, στη συνεχή βελτίωση του διδακτικού προσωπικού, στην ενασχόληση και υποστήριξη των γονέων και τέλος, στην υποστήριξη της Τοπικής Εκπαιδευτικής Κοινότητας (Local Education Authorities, LEA) και άλλων εξωσχολικών παραγόντων. Από την άλλη, οι παράγοντες διαδικασίας, που αναφέρονταν από τους ερευνητές, ήταν η οργάνωση του διευθυντή, το καθοδηγητικό σύστημα αξιών επικεντρωμένο στις υψηλές προσδοκίες, στους ξεκάθαρους στόχους, στους σαφείς κανόνες και στο πραγματικό ενδιαφέρον για τον κάθε μαθητή χωριστά. Επίσης, τονιζόταν η σημασία της έντονης επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και υποστήριξης, καθώς και ο συνεργατικός σχεδιασμός και η ενσωμάτωση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

2.2.3.2 Έρευνες στη Μεγάλη Βρετανία

Οι έρευνες της αποτελεσματικότητας του σχολείου στη Μεγάλη Βρετανία, αν εξαιρέσουμε τις δύο πρώτες έρευνες των Plowden (1967) και Power (1967, 1972), εμφανίστηκαν με καθυστέρηση σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των Ηνωμένων Πολιτειών. Οι λόγοι, στους οποίους οφειλόταν αυτή η καθυστέρηση, αφορούσαν, ανάμεσα σ' άλλα, στη δυσκολία πρόσβασης των Άγγλων ερευνητών μέσα στα σχολεία για συγκριτικές μελέτες, με δεδομένη την αυτονομία των σχολικών μονάδων από το κράτος, το οποίο σε διαφορετική περίπτωση θα μπορούσε να προωθήσει τέτοιου είδους μελέτες.

Επιπλέον, τα απαισιόδοξα, για τη σχολική κοινότητα, ευρήματα των πρώτων ερευνών της δεκαετίας του '60, των Coleman και Jencks από την Αμερική και της Plowden από την Αγγλία, παρουσίαζαν μικρές επιδράσεις του σχολείου στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, γεγονός που δεν ευνόησε την ανάπτυξη περαιτέρω ερευνών για ένα θέμα, που από την αρχή δεν άφηνε μεγάλα περιθώρια ανάπτυξης.

Παράλληλα, το γενικότερο ερευνητικό κλίμα ήταν, αν όχι εχθρικό, σίγουρα

πάντως όχι φιλικά διακείμενο στην κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία για δύο πρόσθετους λόγους. Αφενός, τα ηνία της βρετανικής εκπαιδευτικής έρευνας κατείχαν εκπρόσωποι της Ψυχολογίας, που θεωρούσαν ως καθοριστικούς παράγοντες της μαθητικής προόδου, το άτομο και την οικογένειά του, σε αντίθεση με τα ευρήματα των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία, που βαρύνουσα σημασία για τη σχολική επιτυχία έδιναν στα σχολεία. Αφετέρου, η μη ολοκληρωμένη κατανόηση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, παρά τις πρωτοπόρες προσπάθειες των Hangreaves (1967) και Lacey (1970), ότι το σχολείο είναι καθοριστικός παράγοντας της σταδιοδρομίας των εφήβων, επισκιάστηκε από τη μαρξιστική εκδοχή που κέντρο είχε τη σχέση σχολείου - κοινωνίας (Bowles, Gintis, 1976).

Μαζί με τα παραπάνω, η απουσία αξιόπιστων και έγκυρων μετρήσεων του σχολικού κλίματος στην Αγγλία, καθώς και η αποτυχία του Bernstein (1977) να πραγματοποιήσει αλλαγές στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, επέφεραν την καθυστέρηση των Βρετανών ερευνητών να ασχοληθούν με τα ζητήματα της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Reynolds στα Riddell, Brown, 1991:21˙ Reynolds et al, 1994:36˙ Harris et al 1997:124-125. Ματσαγγούρας 1998:20).

Με τον καιρό, εντούτοις, η βρετανική έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων, όχι μόνο κέρδιζε έδαφος, αλλά βελτιωνόταν στο επίπεδο ευρημάτων και στο επίπεδο μεθοδολογικής συγκρότησης. Σ' αυτό βοήθησε κι η σημασία που δινόταν στις έρευνες αυτές στο Κυβερνητικό Τμήμα Εκπαίδευσης, στα κυβερνητικά συμβούλια τμημάτων και στις συμβουλευτικές θέσεις.

Επιπλέον, η αγγλική έρευνα είχε σχεδόν ανεξάρτητη εξέλιξη από την αμερικανική και ειδοποιούς διαφορές με αυτήν. Σε αντίθεση με τις αμερικανικές έρευνες, που ως κέντρό τους είχαν τα δημοτικά σχολεία, η έμφαση στις βρετανικές έρευνες επικεντρωνόταν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γι' αυτό λιγότερες ήταν οι αγγλικές έρευνες που μελετούσαν τα δημοτικά σχολεία. Αυτό σχετιζόταν με την έμφαση του δημόσιου, του επαγγελματικού και του πολιτικού ενδιαφέροντος, στα επίπεδα των μαθητών στις εξετάσεις, τη γενική εκπαίδευση και τα αυξανόμενα επίπεδα εφηβικών προβλημάτων (Reynolds στο Riddell, Brown, 1991:10,12).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των βρετανικών ερευνών ήταν ο εθνοκεντρισμός, που αποτελούσε απάντηση στον αμερικανικό εθνοκεντρισμό. Οι Βρετανοί, όπως κι οι Αμερικάνοι αντίστοιχα, στηρίζονταν κατά τις προηγούμενες δεκαετίες στα ευρήματα

των εγχώριων ερευνών, κάνοντας μνεία, λοιπόν, μονάχα στις πρώτες, μεγάλης κλίμακας έρευνες των Ηνωμένων Πολιτειών, των Coleman και Jencks και στους πρωτοπόρους του κινήματος, Edmonds και Brookover (Reynolds et al, 1994:217).

Στην αγγλική έρευνα ένας από τους πρωτοπόρους για τα αποτελεσματικά σχολεία ήταν ο παιδοψυχολόγος Rutter, ο οποίος με τον υπότιτλο του έργου του «15.000 ώρες» (Fifteen thousand hours), που τον έκανε γνωστό, έδωσε ένα δεύτερο σύνθημα για τις έρευνες αυτές· «Τα σχολεία ενδιαφέρουν» (School matters) (Reynolds στο Riddell, Brown, 1991:22). Η έρευνα του Rutter σε μαθητές ηλικίας 11-16 ετών, σε σχολεία της χώρας του, παρά την κριτική που δέχτηκε για τη μεθοδολογία και τις στατιστικές αναλύσεις, αναγνωρίζεται ότι συνέβαλε στη στροφή των εκπαιδευτικών μελετών στα ζητήματα της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Πολύ σημαντικός εκπρόσωπος της βρετανικής έρευνας τη δεκαετία του ’80 ήταν ο Mortimore, που ως επικεφαλής της ερευνητικής ομάδας των Sammons, Ecob, Stoll, Lewis διεξήγαγε τη μεγαλύτερη σε μέγεθος έρευνα για την αποτελεσματικότητα των δημοτικών σχολείων (ILEA, Junior School Project: Technical Appendices, Mortimore et al, 1988 στο Riddell, Brown, 1991:10· Stringfield στο Reynolds et al, 1994:69 κ.α.). Η έρευνα αυτή, που μελέτησε για τέσσερα χρόνια τις επιδόσεις μαθητών ηλικίας 7-11 ετών πενήντα δημοτικών σχολείων του κεντρικού Λονδίνου, πραγματοποιήθηκε τη χρονιά της δράσης για εκπαιδευτική αναδόμηση στο Ηνωμένο Βασίλειο (Education Reform Act, 1988 στο Morley, Rassool, 1999:29) και φημίζεται για τις μεγάλες διαστάσεις της και τον προσεγμένο και πολυεπίπεδο σχεδιασμό της.

Επρόκειτο για έρευνα ιδιαίτερα αξιόλογη, λόγω της ευρείας κλίμακας εκροών (επιδόσεις στα μαθηματικά, στην ανάγνωση και στη γραφή, καταγραφές της μαθητικής παρακολούθησης, στάσεις των μαθητών απέναντι στο ίδιο το σχολείο) και αριθμητικών δεδομένων, που αφορούσαν στο οικογενειακό υπόβαθρο, στις μεταβλητές διαδικασίας και στο περιβάλλον μάθησης της τάξης, όπως και λόγω της έμφασης, για πρώτη φορά στη Βρετανία, στις μεταβλητές διαδικασίας. Επιπλέον, για πρώτη φορά εξεταζόταν η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα στο επίπεδο τόσο του σχολείου (αποτελεσματικότητα του σχολείου), όσο και της τάξης (αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και διδασκαλίας) δίνοντας το παράδειγμα για συνεργασία των δυο κινημάτων, που όπως έχουμε επισημάνει νωρίτερα, κινήθηκαν αρχικά χωριστά.

Την ίδια χρονιά με την έρευνα του Mortimore διεξήχθη και η έρευνα του Thomas Coram σε δείγμα 33 δημοτικών σχολείων, όχι τυχαία επιλεγμένο, αλλά συστηματικά κατασκευασμένο, ώστε να περιλαμβάνει μεγαλύτερες αναλογίες εθνικών μειονοτήτων (Tizard et al, 1988 στο Riddell, Brown, 1991:10-11).

Ένα από τα πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά των ερευνών των Mortimore και Thomas Coram ήταν η μακρόχρονη μελέτη των επιλεχθέντων σχολείων και η σημείωση των σχολικών επιδράσεων, όχι στατικά, δηλαδή μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά δυναμικά, σύμφωνα με την πρόοδο κατά την πάροδο του χρόνου. Ο σχεδιασμός πολλαπλών επιπέδων και οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν, όπως η μέθοδος της παλινδρόμησης, η «cluster analysis» και το «structural equation modeling», ενδυνάμωσαν τα ευρήματα των ερευνών αυτών.

Επίσης, μεγάλη ερευνητική, συγγραφική και εκδοτική εργασία έχει ο David Reynolds, ο οποίος επικεντρώθηκε στη μελέτη των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιμελήθηκε μια από τις σημαντικότερες αναθεωρήσεις ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας (Reynolds et al, 1994) και είναι ένας από τους εκδότες του περιοδικού «School Effectiveness and School Improvement» (Αποτελεσματικότητα Σχολείου και Σχολική Βελτίωση), που άρχισε να εκδίδεται μετά το 1990 υπό την αιγίδα του Διεθνούς Συμβουλίου για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα και Βελτίωση.

Ένα από τα πρώτα ερωτήματα που απασχόλησαν τους Βρετανούς ερευνητές από τα μέσα του ’70 ως το τέλος του ’80, ήταν αν τα σχολεία επιδρούσαν στους μαθητές τους. Η χρονική στιγμή, που τέθηκε το ερώτημα αυτό, δεν ήταν τυχαία με τη σύγχρονη εδραίωση των ερευνών της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως κίνημα στην Αμερική (Brookover, Edmonds, 1979). Ούτε ήταν, ενδεχομένως, τυχαία με την ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από το κόμμα των Συντηρητικών της Θάτσερ και την ανάγκη της πολιτικής της εκπαίδευσης για αναδόμηση, μετά τις αποτυχημένες επενδύσεις της προηγούμενης δεκαετίας στο συγκεκριμένο τομέα.

Οι Reynolds, Sullivan, Rutter, Gray προσπάθησαν να δείξουν ότι η εξέλιξη των μαθητών δεν ευθυνόταν, στο μεγαλύτερο μέρος της, στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό υπόβαθρό τους (Reynolds, 1976˙ Reynolds, Sullivan, 1979˙ Rutter et al, 1979˙ Gray, 1981. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:37).

Λίγα χρόνια μετά την έρευνα των Gray, Jesson, Jones (1986), που κατέληξε σε μικρού μεγέθους σχολικές επιδράσεις, ακολούθησε η μεγάλης κλίμακας έρευνα του

Mortimore και των συνεργατών του (Sammons, Ecob, Stoll, Lewis) σε δημοτικά σχολεία της χώρας (ILEA Junior School Project, 1988 στο Reynolds et al, 1994:37). Οι αναλυτικές ατομικές πληροφορίες για την επίδοση των μαθητών, την κοινωνική τους τάξη, το φύλο και την εθνικότητα απεδείχθησαν μεταβλητές με χαμηλή προβλεπτικότητα της μαθητικής προόδου για τα επόμενα τέσσερα χρόνια, ενώ, αντίθετα, η πρόσθεση σ' αυτές μεταβλητών, που αφορούσαν την οργάνωση του σχολείου, ενίσχυσαν την ικανότητα πρόβλεψης της μαθητικής εξέλιξης. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι η επιρροή του σχολείου ήταν τέσσερις φορές μεγαλύτερη από την αντίστοιχη του σπιτιού στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά και την ανάγνωση.

Το ίδιο έτος, η έρευνα του Thomas Coram, των Smith, Tomlinson (1989), καθώς και του Nuttall και των συνεργατών του (1989) κατέληξε στη διαπίστωση ότι τα σχολεία ασκούσαν επιδράσεις στους μαθητές τους και ότι υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα σχολεία όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους (Tizard et al, 1988˙ Smith, Tomlinson, 1989˙ Nuttall et al 1989. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:37).

Παράλληλα, οι ίδιες έρευνες, που έδειξαν ότι τα σχολεία επιδρούσαν στους μαθητές τους, πραγματεύτηκαν και άλλα ερωτήματα που προέκυψαν, όπως το αν τα σχολεία ήταν εξίσου αποτελεσματικά σε διαφορετικές πλευρές της μαθητικής εξέλιξης. Οι Reynolds (1976) και Rutter (1979), μέσα από σύνθετες αναλύσεις των ακαδημαϊκών επιδόσεων, του επιπέδου παρακολούθησης των μαθημάτων, του επιπέδου των προβλημάτων συμπεριφοράς και του μεγέθους της μαθητικής εγκληματικότητας από πλευράς των μαθητών, εντόπισαν υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και την κοινωνική αποτελεσματικότητα των σχολείων. Την ίδια διαπίστωση έκανε και ο Galloway (1983), που εντόπισε σχολεία με μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά επίσης μειωμένες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους, γεγονός που στη συγκεκριμένη περίπτωση οφειλόταν στις προτεραιότητες των διευθυντών των συγκεκριμένων σχολείων να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική εξέλιξη των μαθητών, παρά στην ακαδημαϊκή (Reynolds et al, 1994:37-38).

Στα επόμενα, ωστόσο, χρόνια οι παραπάνω διαπιστώσεις αναιρέθηκαν από τον ίδιο τον Reynold και τους συνεργάτες του (1987), καθώς και από άλλους ερευνητές. Ένας από αυτούς ήταν ο Mortimore, που υποστήριξε ότι συμβαίνει τα σχολεία να

έχουν διαφορετικά -σχεδόν ανεξάρτητα μεταξύ τους- επίπεδα ακαδημαϊκής και κοινωνικής αποτελεσματικότητας (Reynolds et al, 1994:37-38).

Διαφορετικές επιδράσεις συμβαίνει να έχουν τα σχολεία και σε συγκεκριμένα μαθήματα. Στην έρευνα των Smith, Tomlinson (1989), διαπιστώθηκαν αποκλίσεις των σχολείων στις επιδόσεις των μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα. Αναφέρθηκαν οι περιπτώσεις δύο σχολείων˙ το ένα εκ των δύο ήταν πρώτο στην κατάταξη της μέσης επίδοσης των μαθητών του στα μαθηματικά και ταυτόχρονα δέκατο πέμπτο στα αγγλικά, ενώ το άλλο που ήταν δεύτερο στα μαθηματικά, ήταν δέκατο στα αγγλικά. Διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά και τα αγγλικά εντόπισε κι ο Fitz-Gibbon (Fitz-Gibbon, 1985, 1989 στο Reynolds et al, 1994:38).

Ένα άλλο, καίριο ζήτημα που απασχόλησε τους Βρετανούς ερευνητές ήταν η συνεχής αποτελεσματικότητα ή αναποτελεσματικότητα των σχολείων κατά την πάροδο του χρόνου. Οι πρώτες έρευνες υποστήριξαν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία συνέχιζαν να είναι αποτελεσματικά (Reynolds, 1976˙ Rutter, 1979), διαπίστωση που αναιρέθηκε ξανά, όπως και στο προηγούμενο ερώτημα, από μια δεύτερη έρευνα του Reynolds και των συνεργατών του (1987). Τη διαρκή αποτελεσματικότητα των σχολείων στο χρόνο αμφισβήτησαν επίσης οι Goldstein (1987), Nuttal et al (1989) και οι Willms, Raundenbush στη Σκοτία, που υποστήριξαν ότι τα σχολεία ήταν δυναμικοί, σχετικά ασταθείς οργανισμοί, που αλλάζουν μέσα στο χρόνο (Reynolds, 1976˙ Rutter, 1979˙ Goldstein, 1987˙ Nuttal et al, 1989˙ Willms, Raundenbush. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:38).

Εξίσου σημαντικό υπήρξε και το ερώτημα που τέθηκε προς το τέλος της δεκαετίας του ’80, αν τα σχολεία έχουν τα ίδια αποτελέσματα απέναντι σε όλους τους μαθητές. Μολονότι οι Βρετανοί ερευνητές σε γενικές γραμμές είχαν όμοιες αντιλήψεις, εδώ οι απόψεις διίστανται. Οι Gray, Jesson, Sime (1990) εντόπισαν περιορισμένα στοιχεία διαφορετικής αποτελεσματικότητας των σχολείων απέναντι στους μαθητές τους. Σε όμοιο ακαδημαϊκό επίπεδο βρίσκονταν, για παράδειγμα, οι πολλοί μαθητές μεγάλων σχολείων και οι λίγοι μαθητές μικρών. Αντίθετη άποψη σχημάτισαν οι McPherson, Willms (1987), Nuttal (1989) και Cuttance (1991), που υποστήριξαν ότι το μέγεθος των επιδράσεων των σχολείων στους μαθητές, ποίκιλλε ανάλογα με το οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, το φύλο τους και την εθνικότητα (Reynolds et al, 1994:38-39).

Το θέμα, όμως, που συγκεντρώνει την ιδιαίτερη προσοχή των μελετητών ήταν ο

προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Ο Rutter και ο Mortimore διαχώρισαν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας των σχολείων σε αυτά που αναφέρονταν στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, τα οποία αποτελούσαν την πλειονότητα, και στα άλλα που σχετίζονταν με τις κοινωνικές επιδράσεις του σχολείου. Ο Rutter διέκρινε 20 παράγοντες ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας και μόνο 7 κοινωνικής και ο Mortimore 13 ακαδημαϊκής και 6 κοινωνικής.

Αναλυτικότερα, ο Rutter (Reynolds et al, 1994:39-40), μέσα από συσχετίσεις, διαπίστωσε ότι τα μεγέθη της τάξης και του σχολείου, η επίσημη οργάνωση του σχολείου, η ηλικία και η υλικοτεχνική κατάσταση των σχολικών συγκροτημάτων, δε σχετίζονταν με τις σχολικές επιδράσεις στους μαθητές. Αντίθετα, ως παράγοντες που προήγαγαν την αποτελεσματικότητα του σχολείου ήταν η ισορροπία των γνωστικά ικανών και λιγότερο ικανών μαθητών, το σύστημα περιορισμού των μαθητών με ισορροπία των ανταμοιβών και ποινών, το σχολικό περιβάλλον, που διέθετε καλές εργασιακές συνθήκες και ανταποκρινόταν στις ανάγκες των μαθητών, και οι άφθονες ευκαιρίες των παιδιών προς ανάληψη ευθυνών και συμμετοχή στην καθημερινή σχολική ζωή. Επίσης, την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών προήγαγαν η σωστή εκμετάλλευση της ανάθεσης εργασιών για το σπίτι, οι σαφείς ακαδημαϊκοί στόχοι και η ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης στις ικανότητες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, με συμπεριφορά πρότυπο για τους μαθητές, οργάνωναν σωστά το χρόνο τους και ήταν πρόθυμοι να ασχοληθούν με τα προβλήματα των μαθητών τους.

Ακόμη, η εκ των προτέρων προετοιμασία των μαθημάτων, η ικανότητα να κρατούν την προσοχή της τάξης τους, η πειθαρχία, η επιβράβευση της καλής διαγωγή και η γρήγορη και αποτελεσματική δράση ενάντια στη διακοπή του μαθήματος από τα παιδιά οδηγούσαν στην καλύτερη διατήρηση της τάξης, που αποτελούσε έναν από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας των σχολείων. Ο συνδυασμός αυστηρής διευθυντικής συμπεριφοράς και συνεργασίας εκπαιδευτικών - διευθυντή στην ανάληψη αποφάσεων που αφορούσαν στη σχολική μονάδα ήταν ο τελευταίος παράγοντας που αναφερόταν από τον Rutter.

Όσον αφορά στις διαπιστώσεις του Mortimore, ο ίδιος σε ομιλία του με την ιδιότητα του Διευθυντή του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου είχε δηλώσει ότι τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας των δημοτικών σχολείων ήταν η επαγγελματική διοίκηση, τα κοινά οράματα και στόχοι,

το περιβάλλον μάθησης, η εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, η οργανωμένη μάθηση και η στοχοθετημένη διδασκαλία. Επίσης, οι υψηλές προσδοκίες, η θετική ανατροφοδότηση, η παρακολούθηση τη προόδου των μαθητών, η ύπαρξη δικαιωμάτων και ευθυνών στους μαθητές, η μεγιστοποίηση της επικοινωνίας μαθητών - εκπαιδευτικών και η συνεργασία οικογένειας και σχολείου (Riddell, Brown, 1991:14˙ Reynolds et al, 1994:40˙ Καρατζιά –Σταυλιώτη, 2000:68).

Έρευνες για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διεξήγαγε αυτήν την περίοδο επίσης ο Reynolds στην Ουαλία (Reynolds, 1976, 1982 στο Reynolds et al, 1994:40). Στην έρευνά του το 1976 αναφέρονταν επτά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων, τονίζοντας ότι δύο από αυτά, το μικρό μέγεθος των σχολικών τάξεων και το επίσης μικρό μέγεθος του ευρύτερου σχολείου, καθώς και οι πολύ καλές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών οδηγούσαν σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας.

Στη δεύτερη, μεγαλύτερη έρευνά του (1982), ο Reynolds κατέληξε σε δώδεκα παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας ˙ την ηγετική στάση του διευθυντή, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών με εμπειρία υπηρεσίας στη διεύθυνση του σχολείου, τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούσαν στη σχολική ζωή, τη σταθερότητα των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, την προσεκτική δόμηση και κατανομή των εργασιών στους μαθητές, τη διδασκαλία που προκαλούσε διανόηση. Ακόμα, στο εργασιακό και μαθητοκεντρικό περιβάλλον, την προσαρμογή του γνωστικού περιεχομένου που προβλεπόταν από το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του κάθε μαθητή, το βαθμό επικοινωνίας εκπαιδευτικών – μαθητών, την προσεκτική και λεπτομερής τήρηση αρχείων για τις εργασίες των μαθητών, τη στενή ενασχόληση των γονέων με θέματα που αφορούσαν την σχολική ζωή και τέλος, στην έμφαση στην επιβράβευση και την ενθάρρυνση, παρά στην κριτική και την τιμωρία των μαθητών.

2.2.3.3 Έρευνες στις άλλες χώρες

Ενδιαφέρον για τις έρευνες της αποτελεσματικότητας των σχολείων την περίοδο αυτή εντοπίστηκε και στη Νορβηγία. Λίγες είναι οι μεγάλης κλίμακας έρευνες˙ η πλειονότητα των ερευνών εξέταζαν μικρού μεγέθους δείγματα. Επίσης,

έμφαση δινόταν από τις εθνικές έρευνες σε γενικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας κι όχι σε παράγοντες που ίσχυαν σε μεμονωμένα σχολεία. Από μεθοδολογικής άποψης, συναντιόνταν ποικίλες προσεγγίσεις και τεχνικές (ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτικών). Οι έρευνες ήταν ισχυρές, όσον αφορά στην ανάλυση του περιεχομένου και των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και στην ποιοτική αξιολόγηση των σχολικών εκροών, ενώ υπολείπονταν ισχύος αναφορικά με τη σχέση των μεταβλητών σχολείου, τάξης και μαθητικών επιδόσεων.

Αναλυτικότερα, η μεγάλου μήκους έρευνα του Savden (1971,1972) με θέμα τις μαθητικές συμπεριφορές και επιδόσεις, ενίσχυσε τις επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στις ατομικές επιδόσεις των μαθητών και υποστήριξε ότι οι μαθητές που μειονεκτούσαν ήταν μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου προερχόμενοι από αστικές περιοχές.

Άλλη μια μεγάλης κλίμακας έρευνα σε 71 δημοτικά σχολεία που διεξήγαγε ο Tveiten (1975) κατέγραψε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς σχετικά μεγάλες αποκλίσεις στο σχολικό κλίμα των εξεταζόμενων σχολείων, παρόλο που τα σχολεία αυτά διέθεταν κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και συγκεκριμένες οδηγίες για τη διοίκησή τους και τα μεγέθη των τάξεων. Όπως σημειώθηκε, η βοήθεια των διευθυντών στους εκπαιδευτικούς, η καλή μεταξύ τους σχέση και η διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασία αποτελούσε το 56% της επίδρασης στο σχολικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του επιδρούσε στη μαθητική επιτυχία. Μελέτες περιπτώσεων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιβεβαίωναν τα παραπάνω (Haugen1974˙ Blichfeldt, Haugen, Janghard, 1979˙ Brock-Utne, 1981˙ Blichfeldt, 1985˙ Vasstrom, 1985. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:27-28).

Επίκεντρο το εσωτερικό της τάξης είχαν οι έρευνες των Bergen (1978-1981), Birkemo (1986-1988) και Hofset (1972). Η έρευνα του Bergen εξέτασε την ανάπτυξη και τις μαθησιακές δυσκολίες μαθητών από 147 σχολικές τάξεις 67 σχολείων και μετά από σύγκριση των γνωστικών και μη γνωστικών δεδομένων της έρευνας με συναφή δεδομένα από τη Δανία και τη Σουηδία (Solheim, Nygaard, Aasved, 1984 στο Reynolds et al, 1994:27-29), κατέληξε ότι τα χαρακτηριστικά της τάξης εξηγούσαν το 6-17% των μαθητικών αποκλίσεων ανά τάξη.

Παρόμοια αποτελέσματα έχει και η έρευνα του Birkemo, που πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παροχή

κατανοητών πληροφοριών στους μαθητές και η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές επιδρούσε σημαντικά στη μαθητική πρόοδο και την επιτυχία στα μαθηματικά. Συναφή αποτελέσματα απέρρεαν και από την έρευνα του Hofset (1972) (Creemers στο Reynolds et al, 1994:28-29).

2.2.4 Δ΄ περίοδος ερευνών

Στην τέταρτη και τελευταία περίοδο των ερευνών, που καλύπτει την περίοδο από τα τέλη του ’80 μέχρι σήμερα, εκπροσωπούνταν και οι τρεις προηγούμενες ερευνητικές προσεγγίσεις˙ το «Ιεραρχικά Γραμμικό Μοντέλο» (Hierarchical Linear Modeling, HLM), που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε μελέτες Λειτουργίας της Εκπαιδευτικής Παραγωγής (Educational Production Function studies), η προσέγγιση της Κίνησης των Αποτελεσματικών Σχολείων (Effective Schools Movement και η νεότερη προσέγγιση της Βελτίωσης των Σχολείων (School Improvement Studies) (Reynolds et al, 1994:31). Επίσης, όσον αφορά στο είδος των ερευνών, πραγματοποιούνταν ποσοτικές έρευνες, που αποτελούσαν μάλιστα την πλειονότητα, γιατί ήταν εύκολα μετρήσιμες, συνδυασμοί ποσοτικών και ποιοτικών, όπως των Goodlad (1984) (A Place Called School) και των Powell et al (1985) (The shopping Mall High School), καθώς και μελέτες περιπτώσεων (Lightfoot, 1984, The Good High School. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:41).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί για τους ερευνητές της περιόδου, είναι ότι προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν την κριτική σε θέματα μεθοδολογίας υιοθετώντας νέα στατιστικά μοντέλα και τεχνικές και να βρουν λύση στο πρόβλημα της πολυσυγγραμικότητας των μεταβλητών. Αυτά που προτάθηκαν ως κατάλληλα ήταν το «Hierarchical Linear Model», το «Parameter Varying Model», το «Variance Component Model» και το «Random Coefficient Model», που ξεκίνησαν από το χώρο της Οικονομίας για να περάσουν και στην Εκπαίδευση χωρίς, όμως, να χαθούν έρευνες σύμφωνα με το παλαιότερο μοντέλο των «εισροών – εκροών» (Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003:158).

Όσον αφορά στις τεχνικές που εφαρμόστηκαν στην περίοδο αυτή, δεν περιορίστηκαν στην παλαιότερη χορήγηση ερωτηματολογίων. Αντίθετα, η άμεση παρατήρηση, οι κατάλογοι χαρακτηριστικών, η κατασκευή κλιμάκων αξιολόγησης και η βελτίωση των μετρήσεων των επιδράσεων κέρδισαν έδαφος. Τεστ αξιοπιστίας

των μοντέλων της σχολικής αποτελεσματικότητας, σε μακροεπίπεδο (General Accounting Office, 1989) και μικροεπίπεδο (McCormack, Larkin, Kritek, 1982) ήρθαν να συμπληρώσουν την πιο προσεγμένη μεθοδολογία της περιόδου (Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003:158).

Όσο για το πρόβλημα της πολυσυγγραμικότητας που παρουσιάστηκε σε αρκετές έρευνες αυτής και της προηγούμενης περιόδου (Brookover, 1979˙ Stringfield, Teddlie, 1988˙ Witte, Walsh, 1990), η λύση που προτάθηκε από τους Teddlie και Stringfield (1993) κάνει λόγο για ανάλυση παραγόντων. Τέλος, να αναφερθεί ότι οι έρευνες της περιόδου έκαναν παράλληλη χρήση ποσοτικών μεθόδων, προκειμένου να αποκαλύψουν σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, καθώς και ποιοτικών, για να εξηγήσουν τις αποκαλυφθείσες σχέσεις (Stringfield στο Reynolds et al, 1994:64-65).

2.2.4.1 Έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες

Σημαντικές για την περίοδο ήταν οι έρευνες των Hallinger, Murphy (1986), Teddlie, Stringfield (1985 - 1989 και 1993), Virgilio, Teddlie, Oescher (1991), Puma et al (1993) και Ornstein, Levine (1997) (Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:70, 96-98, 119-120), καθώς και η πολύ σημαντική αναδρομή τετρακοσίων αμερικανικών ερευνών από τους Levinne, Lezotte, που διεξήχθη από το Εθνικό Κέντρο για τις Έρευνες και την Ανάπτυξη των Αποτελεσματικών Σχολείων (NCESRD 1990 στο Κασσωτάκης-Φλουρής, 2005:509).

Στα μέσα της δεκαετίας του ’80 δεν υπήρχε πλέον αμφισβήτηση ότι το σχολείο επιδρούσε στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Ο παράγοντας κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, όμως, δεν επηρέαζε καθόλου τη μαθητική πρόοδο; Αυτό ήταν το ιδιαίτερο στοιχείο που εξέτασαν οι έρευνες των Hallinger, Murphy στην California (1986) και των Teddlie, Stringfield στη Louisiana (που διακρίθηκε σε δύο φάσεις 1985,1989 και 1993) (Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:96-98)˙ τις διαφορές στην αποτελεσματικότητα σχολείων διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου.

Συγκεκριμένα, η έρευνα των Hallinger, Murphy ήταν μια μελέτη περίπτωσης 8 δημοτικών σχολείων, οι μαθητές των οποίων σημείωσαν επιδόσεις μεγαλύτερες από τις αναμενόμενες. Τα σχολεία αυτά επιλέχθηκαν να ανήκουν σε διαφορετικά

κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα˙ 2 σχολεία χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, 2 χαμηλού προς μεσαίου, 2 μεσαίου και 2 μεσαίου προς ανώτερου. Αντιστοίχως, η πρώτη φάση της έρευνας των Teddlie, Stringfield εξέτασε 76 σχολεία μεσαίου και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Η έρευνα στην California και εκείνη της πρώτης φάσης στη Louisiana, εντόπισαν κοινά χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας των σχολείων, που δεν επηρεάζονταν από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Αυτά αφορούσαν στην εστίαση σε σαφείς ακαδημαϊκούς στόχους, στο ήρεμο περιβάλλον, στην προσήλωση σε ακαδημαϊκά θέματα υψηλού επιπέδου και στη συχνή αξιολόγηση της μαθητικής προόδου.

Εντούτοις, κάθε έρευνα διαπίστωνε και διαφορές ανάμεσα στα σχολεία με υψηλό και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Hallinger, Murphy) και ανάμεσα σ' εκείνα με μεσαίο και χαμηλό υπόβαθρο (Teddlie, Stringfield). Στην πρώτη έρευνα οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία ανώτερου και χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου εντοπίζονταν αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διευθυντική ηγεσία, τις προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις και τη σχέση σχολείου - οικογένειας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου διέθεταν ευρύτερο αναλυτικό πρόγραμμα με έμφαση στην ποικιλία των ακαδημαϊκών στόχων, χαμηλά επίπεδα ελέγχου και καθοδήγησης από τους διευθυντές, υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις που πήγαζαν πρωτίστως από την οικογένεια, καθώς και ισχυρούς δεσμούς με αυτήν. Συγκριτικά, τα σχολεία χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου διέθεταν περιορισμένου εύρους αναλυτικό πρόγραμμα με έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, αυστηρό έλεγχο και καθοδήγηση από τους διευθυντές, μέτριες προσδοκίες από το χώρο του σχολείου και ασθενείς δεσμούς με τις οικογένειες των μαθητών.

Στη δεύτερη έρευνα των Teddlie και Stringfield οι διαφορές ανάμεσα στα αποτελεσματικά σχολεία μεσαίου και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου εντοπίζονταν ξανά στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διευθυντική ηγεσία, στις προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, στη σχέση σχολείου - οικογένειας των μαθητών και επιπλέον στη χρήση εξωτερικών αμοιβών και διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τα σχολεία μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου διέθεταν ευρύτερο αναλυτικό πρόγραμμα, διευθυντές που λειτουργούσαν ως καλοί διαχειριστές των σχολικών μονάδων, υψηλές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες

προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, ισχυρή συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, περιορισμένες εξωτερικές αμοιβές και τέλος έμπειρους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, στα σχολεία χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου το αναλυτικό πρόγραμμα έδινε έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, οι διευθυντές αναλάμβαναν πρωτοβουλίες και προκαλούσαν αλλαγές, οι προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών ήταν μόνο βραχυπρόθεσμες, υψώνονταν «τείχη» για να απομονωθούν τα σχολεία από τις εξωτερικές αρνητικές επιρροές της κοινωνίας, δινόταν έμφαση στις εξωτερικές αμοιβές των μαθητών και το διδακτικό προσωπικό είχε μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία.

Η δεύτερη φάση της έρευνας στη Louisiana το 1993 είναι πολύ σημαντική και καινοτόμα. Μελετήθηκαν οκτώ ζεύγη σχολείων καθ' όλη τη διάρκεια του διαστήματος 1980-1992 σε συνάρτηση με τη διαχείριση της τάξης, την παρουσίαση και την αξιολόγηση των μαθητικών ικανοτήτων, τις καθοδηγητικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών και το κοινωνικο-ψυχολογικό κλίμα του σχολείου. Μία από τις κύριες διαπιστώσεις της έρευνας ήταν ότι τα σχολεία με περιορισμένο εύρος εκπαιδευτικών στόχων παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα από εκείνα με περισσότερους στόχους, ιδίως στις περιπτώσεις των σχολείων με μαθητές χαμηλής οικονομικοκοινωνικής προέλευσης. Η παράλληλη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, η εξέταση μεταβλητών στο σχολικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης, αλλά κυρίως η λύση στο πρόβλημα της πολυσυγγραμικότητας, τοποθετούν την έρευνα αυτή ανάμεσα στις πιο σημαντικές της περιόδου.

Έρευνα σχετικά με τη σχολική αναδόμηση πραγματοποίησαν οι Hallinger, Murphy, Hausman (1992), που συνέκριναν τις απόψεις δεκατριών εκπαιδευτικών και δεκαπέντε διευθυντών από σχολεία του Τενεσί, της Νέας Υόρκης και του Ιλλινόις. Μέσα από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Συγκεκριμένα, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθυντές σημειώνοντας το κενό στη σχέση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας δήλωσαν άγνοια του τρόπου με τον οποίο οι σχολικές διαδικασίες μπορούσαν να συναρμονιστούν με τις μεταβαλλόμενες αλλαγές των μαθητών και της κοινωνίας ολόκληρης.

Από την άλλη, διαφορές εντοπίζονταν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν, μολονότι δήλωσαν θετικοί απέναντι σ' έναν πιο ενεργό ρόλο τους στη σχολική διοίκηση, υπήρξαν σκεπτικοί στο

κατά πόσο οι διευθυντές ήταν πρόθυμοι να το δεχτούν. Πράγματι, οι διευθυντές φάνηκαν επιφυλακτικοί με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που αναζητούσαν αρμοδιότητες τέτοιου είδους και με τη διάρκεια του ενδιαφέροντος αυτού, εντούτοις όμως δε θεωρούσαν τους εαυτούς τους ως τους μοναδικούς υπεύθυνους στη λήψη αποφάσεων, σύμφωνα με τις επικρίσεις των εκπαιδευτικών. Αναλογιζόμενοι οι ερευνητές τα παραπάνω, διαπίστωναν ότι η κάθε πλευρά βρισκόταν σε θέση να δει καλύτερα τα μειονεκτήματα της άλλης (Hallinger, Murphy, Hausman, 1992 στο Dimmock, 1993:22-40).

Κατά την περίοδο αυτή πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες που κατέληξαν σε καταλόγους χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας των σχολείων. Αναφέρουμε τις έρευνες των Shoemaker (1982), Corcoran, Wilson (1989), την πολύ σημαντική αναδρομή τετρακοσίων αμερικανικών ερευνών από τους Levinne, Lezotte, που διεξήχθη από το Εθνικό Κέντρο για τις Έρευνες και την Ανάπτυξη των Αποτελεσματικών Σχολείων (NCDSRD,1990), τις έρευνες των Virgilio, Teddlie, Oescher (1991), Postlethwaite, Ross (1992), Harris, Jamiesen, Russ (1994), Cotton (1995) και Ornstein, Levine (1997), έρευνες που πραγματοποιήθηκαν είτε σε δημοτικά σχολεία, είτε σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αναφέρονται στο Reynolds στο Riddell, Brown, 1991:28).

Σε γενικές γραμμές οι παραπάνω έρευνες κατέληγαν σε παρόμοια χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων. Σύμφωνα, με την ομαδοποίηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας του σχολείου του Shoemaker (1982), έμφαση αποδιδόταν στο ασφαλές και κατάλληλα δομημένο περιβάλλον, το οποίο όχι μόνο δεν ήταν καταπιεστικό, αλλά διευκόλυνε και τη διεξαγωγή της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, στη σαφήνεια της αποστολής του σχολείου, μέσω της οποίας το προσωπικό μοιραζόταν τις διδακτικές προτεραιότητες και τις διαδικασίες αξιολόγησης και υπευθυνότητας. Επίσης, βαρύτητα είχε, η διδακτική καθοδήγηση του διευθυντή, που πρωτίστως κατανοούσε τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας, το κλίμα υψηλών προσδοκιών, σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να κατακτήσουν τις βασικές δεξιότητες, καθώς και η διάθεση του κατάλληλου χρόνου, για την κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών από όλους. Συμπληρωματικά, ως παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, προτείνονταν ο συχνός έλεγχος της προόδου των μαθητών, η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για την παράλληλη βελτίωση της ατομικής επίδοσης των μαθητών και της διδασκαλίας και οι

θετικές σχέσεις σχολείου και οικογένειας, με τους γονείς να υποστηρίζουν τη βασική αποστολή του σχολείου και να βοηθούν ουσιαστικά την πραγμάτωσή της (Shoemaker, 1982 στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005:511-512).

Η θετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων απέναντι στους μαθητές, η ικανή και σταθερή διευθυντική ηγεσία, το ευαισθητοποιημένο διδακτικό προσωπικό, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις μαθητικές επιδόσεις με έμφαση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, η εντατική ατομική ενίσχυση των αδύναμων μαθητών και η συνεχής υποστήριξη της κοινωνίας είναι χαρακτηριστικά που προέκυψαν από την έρευνα των Corcoran, Wilson (1989), που πραγματοποιήθηκε σε αποτελεσματικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την αναδρομή των Levine, Lezotte (1990) η αποτελεσματικότητα των σχολείων σχετίζεται με το σχολικό κλίμα, τη σχολική «κουλτούρα», κατά την ορολογία του Bruner (1996) και την «οικολογία» των σχολείων, κατά τον Eisner (1999) (Φλουρής, 2000), την έμφαση στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, την κατάλληλη μέθοδο αξιολόγησης της μαθητικής προόδου, το ευαισθητοποιημένο προσωπικό, την ικανή διευθυντική ηγεσία, τη συμμετοχή της οικογένειας σε σχολικά θέματα, τις υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών και τις στρατηγικές στη διδασκαλία. Αναφερόμενες στρατηγικές στη διδασκαλία ήταν επίσης η οργάνωση της διδασκαλίας κατά ομάδες, ο κατάλληλος ρυθμός διδασκαλίας, η έμφαση σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες (π.χ. κριτική σκέψη), η συμπόρευση της διδασκαλίας με τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος, η υλικοτεχνική υποδομή (Creemers στο Harris et al, 1997:113-114).

Παρόμοιοι παράγοντες αποτελεσματικότητας των σχολείων διαπιστώθηκαν και στην έρευνα των Virgilio, Teddlie και Oescher (1991) που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία και σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά που προέκυψαν από την εν λόγω έρευνα αφορούσαν στις στρατηγικές στη διδασκαλία, στη διαχείριση της σχολικής τάξης και το συνολικό σχολικό κλίμα, καθώς επίσης στην επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών και την παρουσία ικανών διευθυντών στις σχολικές μονάδες. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα υποστηριζόταν ότι ανάμεσα στις αρμοδιότητες των διευθυντών ήταν η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς, η αξιολόγηση των τάξεων και η ανατροφοδότησή τους, καθώς και η συνολική συμβουλευτική συμπεριφορά τους (Teddlie στο

Reynolds et al, 1994:119-122).

Στοιχεία της αποτελεσματικότητας του σχολείου και των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν επίσης στην έρευνα των Postlewaite, Ross (Postlewaite, Ross, 1992 στο Scheerens, Bosker, 1997:243-245). Τα δεδομένα, πάνω στα οποία στηρίχτηκε η έρευνα, προέρχονταν από την έρευνα «IEA Reading Literacy Study», που διεξήχθη σε εννιάχρονους μαθητές 27 χωρών. Με βάση τις μεγαλύτερες και τις μικρότερες από τις αναμενόμενες, σύμφωνα με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, επιδόσεις των σχολείων, επιλέχθηκαν τα είκοσι πιο αποτελεσματικά δημοτικά σχολεία και τα είκοσι λιγότερο αποτελεσματικά, χάρη στη σύγκριση των οποίων ιεραρχήθηκαν τα 51 κριτήρια αποτελεσματικότητας που είχαν ξεχωρίσει.

Ανάμεσα στους παράγοντες περιεχομένου, η αστικότητα του σχολείου, το σχολικό μέγεθος και η συνεργασία του σχολείου με το κοινωνικό σύνολο σχετίζονταν συχνά με τις επιδόσεις των μαθητών. Από τους σχολικούς παράγοντες μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είχαν ο βαθμός συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, η απουσία προβλημάτων στο σχολείο, το ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών, τα εγχειρίδια ανάγνωσης στο σχολείο, οι υλικοτεχνικές δομές, η προώθηση κινήτρων ανάγνωσης και η αντιστοίχηση περισσότερων μαθητών ανά εκπαιδευτικό. Οι παράγοντες της τάξης που σχετίζονταν με τις καλές αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών αναφέρονταν στη συχνότητα ανάγνωσης μέσα στην τάξη, στις οδηγίες κατανόησης, στον πλούτο της βιβλιοθήκης της τάξης, στη διδακτική εμπειρία του δασκάλου και στην έμφαση στη λογοτεχνία.

Όλοι από τους παραπάνω παράγοντες ήταν αναμενόμενοι με εξαίρεση το σχολικό μέγεθος και την αντιστοίχηση μαθητών ανά εκπαιδευτικό. Εντύπωση προκαλεί το συμπέρασμα ότι όσο μεγάλωνε το μέγεθος του σχολείου, τόσο αυξάνονταν και οι πιθανότητες το σχολείο να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό, και ακόμα μεγαλύτερη εντύπωση προκαλεί η διαπίστωση ότι όσοι περισσότεροι μαθητές αντιστοιχούσαν σε έναν δάσκαλο, τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση τους. Το τελευταίο στοιχείο θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε και στη δική μας έρευνα

Από παλιότερες έρευνες σχετικές με την αποτελεσματικότητα των σχολείων είχε αποκαλυφθεί ότι τα επιμέρους τμήματα (departments) των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνέβαινε να έχουν διαφορετικές επιρροές στους μαθητές τους (Smith, Tomlinson, 1989, βλ. σ.37). Ωστόσο, παρά τη σημασία που είχε αποδοθεί στη συνολική αποτελεσματικότητα των σχολείων, ελάχιστα είχε μελετηθεί

η αποτελεσματικότητα των επιμέρους τμημάτων τους, τα οποία σύμφωνα με τους Creemers (1992) και Scheerens (1992) ενδεχομένως να ευθύνονταν σε σημαντικό ποσοστό για τη διαφορετική αποτελεσματικότητα των σχολείων μεταξύ τους. Οι Raundenbush (1989), Wilms, Raundenbush (1989), Smith, Tomlinson (1989), Fitz – Gibbon (1991), Thomas et al (1994) υπέδειξαν τη σημασία του διαχωρισμού μαθημάτων ή και τμημάτων στη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων (Reynolds et al, 1994:38˙ Harris et al, 1997:147-159).

Το κενό αυτό στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα επιχείρησαν να καλύψουν οι Harris, Jamiesen, Russ το 1994 με τη μελέτη τους «Αποτελεσματικά τμήματα σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Effective departments in secondary schools) (Harris, Jamiesen, Russ, 1994 στο Harris, Bennett, Preedy 1997:147-159). Η συγκεκριμένη έρευνα, ποιοτική κατά βάση, μελέτησε 6 αποτελεσματικά τμήματα, που αντικείμενό τους είχαν την αγγλική γλώσσα, τα μαθηματικά, τις επιστήμες και τις κοινωνικές επιστήμες. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που προέκυψαν από συνεντεύξεις στους διευθυντές του σχολείου, στους υπεύθυνους των τμημάτων και στους μαθητές, αφορούσαν στη σχέση της διαχείρισης του συνολικού σχολείου και της διαχείρισης των επιμέρους τμημάτων, καθώς και στην αποτελεσματική διδασκαλία μέσα στα τμήματα.

Όσον αφορά στο σχολείο, αυτό στόχευε να δημιουργήσει φιλικό περιβάλλον, να υψώσει τις προσδοκίες του για εκπαιδευτικούς και μαθητές, να εντάξει όλους τους μαθητές στις σχολικές δραστηριότητες, να τους δώσει περισσότερες πρωτοβουλίες και κίνητρα, να τους ανταμείψει για τη συμπεριφορά τους και τις -όχι μόνο- ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Η διαχείριση των επιμέρους τμημάτων δε διέφερε πολύ από τη διαχείριση του συνολικού σχολικού συγκροτήματος. Έμφαση δινόταν στο κλίμα αλλαγής και στη διάθεση για οραματισμό, στη συνεργασία των υπευθύνων των τμημάτων με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επωμίζονταν συγκεκριμένες ευθύνες, στην οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στη συστηματική αξιολόγηση των μαθητών και των τμημάτων και, κυρίως, στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη σημασία αποδιδόταν στο χειρισμό παραγόντων, όπως του αναλυτικού προγράμματος, των εξετάσεων, της οικογένειας, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ελαχιστοποιούνται οι αρνητικές επιδράσεις τους στους μαθητές και να μετατρέπονται σε θετικές. Τέλος, η διδασκαλία των τμημάτων, όπως προέκυψε, σε γενικές γραμμές στηριζόταν στην αυστηρή δομή και ανατροφοδότηση του μαθήματος, στη σύνδεση του μαθήματος με

το αναλυτικό πρόγραμμα, στη συστηματική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και στην τακτική ανάληψη εργασιών.

Ο διαχωρισμός των χαρακτηριστικών της σχολικής αποτελεσματικότητας σε επιμέρους τομείς φαίνεται ότι υποστηριζόταν από πολλούς ερευνητές. Στην έρευνα της Cotton (Cotton, 1995 στο Scheerens, Bosker, 1997:158-160) τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας, που προέκυψαν από αναδρομή διαφορετικών τύπων έρευνας με αντικείμενα το σχολείο, τον εκπαιδευτικό, τους διευθυντές, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις εκπαιδευτικές αλλαγές, συνοψίζονταν σε τρία επίπεδα˙ στο επίπεδο της τάξης, του σχολείου και της εκπαιδευτικής περιφέρειας.

Πολλά από τα απαριθμούμενα χαρακτηριστικά παρουσιάζονταν ταυτόχρονα τόσο στο επίπεδο της τάξης, όσο και στο επίπεδο της σχολική μονάδας. Αναλυτικότερα, στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου εμφανίζονταν χαρακτηριστικά, όπως η ύπαρξη σαφών μαθησιακών στόχων και η προώθησή τους, η διαχείριση της τάξης και του σχολείου αντίστοιχα, η συνεργασία, η ισότητα των μελών, η αξιολόγηση. Στο επίπεδο του σχολείου, επιπλέον, εντασσόταν η σωστή διευθυντική ηγεσία, η σχολική βελτίωση και η συνεργασία με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Τέλος, στο επίπεδο της περιφέρειας παρουσιάζονταν χαρακτηριστικά, όπως η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και η συνεργασία της εκπαιδευτική ηγεσίας με μέλη των σχολικών μονάδων.

Τις έρευνες της περιόδου συνόδευσε κι η εγκαινίαση οργανισμών. Ήδη το 1984 ιδρύθηκε η Εταιρεία Αμερικανικής Εκπαιδευτικής Έρευνας (American Educational Research Association) με ομάδα ειδικού ενδιαφέροντος γύρω από τα θέματα της σχολικής αποτελεσματικότητας και αργότερα το Εθνικό Κέντρο για τις Έρευνες και την Ανάπτυξη των Αποτελεσματικών Σχολείων (National Center for Effective Schools Research and Development - NCESRD). Τέλος, το 1988 ιδρύθηκε το Διεθνές Συμβούλιο για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα και Βελτίωση (International Congress for School Effectiveness and Improvement), που έχει καθιερώσει ετήσιες συναντήσεις. Το συμβούλιο αυτό είναι, επίσης, υπεύθυνο για την έκδοση του περιοδικού «Σχολική Αποτελεσματικότητα και Σχολική Βελτίωση» (School Effectiveness and School Improvement), που εκδίδεται από το 1990 με εκδότες τους Creemers και Reynolds. Τέλος, άλλο ένα περιοδικό που αρχίζει να εκδίδεται αυτήν την περίοδο από τους Scheerens και Walberg είναι το «Διεθνές Περιοδικό Εκπαιδευτικής Έρευνας» (International Journal of Educational Research) (Reynolds

et al, 1994:31).

Παρά την υποστήριξη των παραπάνω οργανισμών και την ενδυνάμωση των ερευνών με νέες στατιστικές τεχνικές, παρατηρείται, από τα μέσα της δεκαετίας του ’90, μείωση της παραγωγής των αμερικανικών ερευνών για την αποτελεσματικότητα των σχολείων, πάντα σε σύγκριση με την προηγούμενη ποσότητα εγχώριων ερευνών και ερευνών από άλλες χώρες. Η επιρροή, όμως, των ερευνών αυτών εντοπίζεται στα συστήματα αξιολόγησης της χώρας (Reynolds et al, 1994:33-36, 41˙ Reezigt, Creemers, De Jong, 2003:75-78).

Η μείωση αυτή οφείλεται στις έντονες επικρίσεις απέναντι στις έρευνες της πρώιμης περιόδου για τα αποτελεσματικά σχολεία, που αποθάρρυναν πολλούς ερευνητές και φοιτητές, στην καθυστέρηση της βελτίωσης των διατιθέμενων στατιστικών πακέτων ανάλυσης πολλαπλών επιπέδων και στην αποτυχία του μοντέλου εισροών – εκροών της Ανάλυσης Κόστους – Αποτελέσματος (Cost-Effectiveness Analysis) να παράγει σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις οικονομικά προσδιορισμένες εισροές και στη μαθητική επιτυχία. Επιπλέον λόγοι είναι η διακοπή σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στην ερευνητική κοινότητα της σχολικής αποτελεσματικότητας και τους ερευνητές που ασχολούνταν ολοένα και περισσότερο με στατιστικά ζητήματα παρά με τις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ευρημάτων τους, καθώς και η προτίμηση των κρατικών τομέων της αμερικανικής εκπαίδευσης σε θέματα αξιολόγησης. Συγκυριακό, ή καθόλου τυχαίο, και το γεγονός των περικοπών των κρατικών επιχορηγήσεων για τις εκπαιδευτικές έρευνες κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης των Ρεπουμπλικάνων Ρέιγκαν και Μπους (1990-1992). Όλοι οι παραπάνω λόγοι απομάκρυναν τους Αμερικανούς ερευνητές από τις περιοχές της σχολικής αποτελεσματικότητας και τους ώθησαν στη μελέτη νέων θεμάτων, όπως αυτό της σχολικής αναδόμησης. (Tedlie, Ellett, 2000:115˙ Reynolds et al, 2000:13-14. Αναφέρονται στο Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003:160).

2.2.4.2 Έρευνες στη Μεγάλη Βρετανία

Σε παρόμοιους με τους παράγοντες, που έχουν ήδη προκύψει από τις διενεργηθείσες αμερικανικές έρευνες, κατέληξε η ερευνητική ομάδα του Sammons (1995) στη Βρετανία. Η επαγγελματική ηγεσία, το κοινό όραμα και οι κοινοί σκοποί, το περιβάλλον μάθησης, η εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, η σκόπιμη

διδασκαλία, οι υψηλές προσδοκίες, η θετική ενίσχυση, η διαδικασία ελέγχου, η ύπαρξη δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των μαθητών, η συνεργασία σπιτιού – σχολείου και η παρουσίαση του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού αποτελούσαν παράγοντες που, σύμφωνα με το Sammons, οδηγούσαν σε εξαιρετικές επιδόσεις των μαθητών.

Ανάμεσα στα σημαντικότερα ευρήματα ήταν η εισήγηση του ερευνητή, ότι το μέγεθος των επιδράσεων των δημοτικών σχολείων ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των γυμνασίων και λυκείων, αφήνοντας να εννοηθεί ότι η διαφορά αυτή οφειλόταν στην ηλικία των μαθητών και το εύπλαστο του χαρακτήρα τους, ίσως, όμως, και στην ιδιαίτερη οργάνωση των δημοτικών σχολείων (Sammons, 1995 στους Stoll, Fink, 1996:31˙ Scheerens, Bosker, 1997:194˙ MacBeath, 2001:36˙ Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005:513-515).

Η βρετανική παράδοση να τίθενται στο μικροσκόπιο περισσότερο τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρά τα δημοτικά, συνεχίστηκε και με μια μεταγενέστερη έρευνα των Sammons, Thomas, Mortimore το 1997 (Sammons, 1999:256-269). Την άνοιξη του 1995 επιδόθηκαν 264 ερωτηματολόγια σε διευθυντές, υποδιευθυντές και υπεύθυνους τομέων 88 σχολείων του κεντρικού Λονδίνου και πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 6 από αυτά. Στόχος της έρευνας ήταν ανάμεσα σε άλλους να διαπιστωθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις απαντήσεις από τη μια των διευθυντών και από την άλλη των υπευθύνων των τομέων[5], σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και των αποτελεσματικών τομέων.

Οι απόψεις των ερωτώμενων αποδείχτηκαν συναφείς, όσον αφορά στους παράγοντες που συντελούσαν και ανέστελλαν την αποτελεσματικότητα του κάθε τομέα, καθώς και σε αυτούς που έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγησή της. Ωστόσο, διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά στους παράγοντες που συντελούσαν και ανέστελλαν την όλη αποτελεσματικότητα του σχολείου και σε εκείνους που έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση αυτής. Συνοψίζοντας, παρατηρήθηκε ότι οι διαφορές εντοπίζονταν στα θέματα της αποτελεσματικότητας του σχολείου, ενώ οι ομοιότητες στα θέματα αποτελεσματικότητας των επιμέρους τομέων. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η φύση της έρευνας και των

[55] Οι όροι διευθυντής, υποδιευθυντής, υπεύθυνος τομέα επιχειρήθηκε να αποδώσουν κατά προσέγγιση στα ελληνικά τους όρους «head, deputy head και head of department» αντίστοιχα, μολονότι αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο γιατί η συγκεκριμένη διοικητική διάρθρωση δεν υπάρχει στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

ερωτήσεων που τέθηκαν, αποτελούσαν ένα αρχικό στάδιο αυτοαξιολόγησης των σχολείων.

Στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης των σχολείων πραγματοποιήθηκε το 1995 η έρευνα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας της Μ. Βρετανίας (NUT) σε δείγμα εκπαιδευτικών, διευθυντών, μαθητών δέκα σχολείων, καθώς και γονέων, μελών της κεντρικής διοίκησης (MacBeath, 1999:87-135). Στην ερώτηση ποια ήταν τα χαρακτηριστικά ενός «καλού» σχολείου μετά από ομαδοποίηση αποδείχτηκε ότι «καλό» σχολείο, με την έννοια του αποτελεσματικού, ήταν εκείνο με περιβάλλον εργασίας που υποστήριζε τη διδασκαλία και τη μάθηση, δηλαδή ευχάριστο, ασφαλές για τους μαθητές, οργανωμένο, με συμβουλευτική στήριξη και δραστηριότητες εκτός του σχολικού προγράμματος. Επίσης, εκείνο στους κόλπους του οποίου συνάπτονταν δυαδικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, που η ατμόσφαιρα της τάξης με τις υλικές προϋποθέσεις, το κοινωνικό πλαίσιο και το πρόγραμμα εργασίας υποστήριζε τη μάθηση. Ακόμα, «καλό» χαρακτηρίστηκε το σχολείο που υποστήριζε το έργο των εκπαιδευτικών και υποβοηθούσε την εργασία των μαθητών του, παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες, αναγνωρίζοντας τα επιτεύγματά τους, αφιερώνοντας χρόνο στη διδασκαλία τους, εξοπλίζοντας τις σχολικές τάξεις με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή.

Στο σημείο αυτό αν επιχειρούσαμε εκτίμηση των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών των βρετανικών ερευνών θα καταλήγαμε στις εξής διαπιστώσεις. Όσον αφορά στα πλεονεκτήματά τους, παρατηρείται ότι οι βρετανικές έρευνες είναι αριστοτεχνικές από άποψη μεθοδολογίας και πολυεπίπεδης στατιστικής οργάνωσης. Σημαντικό πλεονέκτημα αποτελεί επίσης τόσο η εξέταση πολλών παραγόντων εισροής, όπως η ηλικία και το φύλο των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η εκπαίδευση και η εθνική – φυλετική καταβολή της οικογένειας, όσο και οι πολλαπλές μετρήσεις των μαθητικών εκροών˙ πειθαρχικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, επίπεδο απουσιών, αυτοεκτίμηση και φυσικά ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι βρετανικές έρευνες κατέληξαν πέρα από τα ευρήματα, τα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και της διδασκαλίας, σε άλλα που διαπιστώνουν ενίσχυση ή παρεμπόδιση του ρόλου του σχολείου στην ανάπτυξη των εφήβων.

Από την άλλη, ωστόσο, παρατηρείται ότι τα δείγματα των ερευνών αποτελούνται στην πλειονότητα τους από σχολεία χαμηλού κοινωνικοοικονομικού

υπόβαθρου (ο Rutter μελέτησε σχολεία υποβαθμισμένης περιοχής του Λονδίνου και ο Reynolds σχολεία της κοιλάδας των ορυχείων Welsh), ενώ εκλείπουν σχολεία πολύ υψηλού κοινωνικού επιπέδου, γεγονός που προκαλεί αμφισβήτηση αναφορικά με τη γενίκευση των προτεινόμενων οργανωτικών δομών σε όλα τα σχολεία. Επίσης, απουσιάζει η έμφαση στις μαθησιακές διαδικασίες εντός της τάξης και η σύνδεση των ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας με τις έρευνες της βελτίωσης των σχολείων, καθώς στη Βρετανία επιχειρείται η άμεση εφαρμογή των παραγόντων αποτελεσματικότητας στα σχολεία χωρίς ιδιαίτερη συνεργασία με τις έρευνες της σχολικής βελτίωσης. Ακόμη, σε αντίθεση με την εξέλιξη των ερευνών στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Ολλανδία, οι βρετανικές έρευνες, παρά τις εκτεταμένες ανακεφαλαιώσεις ερευνών και την οργάνωση των παραγόντων αποτελεσματικότητας (Mortimore, 1991˙ Reynolds et al, 1994), δεν επιχείρησαν να αναγάγουν τα ευρήματα των ερευνών σε θεωρητικά μοντέλα, όπως στην περίπτωση των Stringfield, Slavin (1991) και του Scheerens (1992), οι οποίοι προσπάθησαν να ενισχύσουν τα χαρακτηριστικά των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας ενσωματώνοντάς τα σε μοντέλα και συσχετίζοντάς τα με μεταθεωρίες (Reynolds et al στο Harris, Bennett, Preedy, 1997:126-128).

Ανάμεσα στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον εθνικό χώρο της Μεγάλης Βρετανίας αναφέρθηκαν ονόματα ερευνητών που προέρχονταν από την ιδιαίτερη περιοχή της Σκοτίας (Gray, Willms, Cuttance). Οι έρευνες που διεξήχθησαν εκεί είχαν προέλευση κυρίως το Κέντρο Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας (Centre for Educational Sociology, CES) του Πανεπιστημίου του Εδιμβούργου, ενώ αρκετές μελέτες εκδόθηκαν από το HMInspectorate (Her Majesty Inspectorate) (Riddell, Brown, 1991:3-4).

Η έρευνα των Gray, McPherson, Raffle (1983) διαπίστωσε ότι η κοινωνική τάξη προέλευσης των μαθητών ενός σχολείου δεν είναι παράγοντας πρόβλεψης της αποτελεσματικότητάς του. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των Willms, Cuttance (1985) σε 15 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κρατώντας σταθερούς τους παράγοντες οικογένεια και προηγούμενη μαθητική επίδοση παρατηρήθηκε ποικιλία ακαδημαϊκών επιδόσεων σε δημόσιες εξετάσεις. Καλύτερες επιδόσεις σημείωσαν μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία με υψηλά επίπεδα μαθητικών επιδόσεων και μάλιστα μαθητές με αρχικά περιορισμένες ακαδημαϊκές ικανότητες. Την επίδραση των σχολείων στις επιδόσεις των μαθητών τους

υποστήριξε και ο Cuttance (1988), σημειώνοντας τις επιδράσεις κάποιων καθολικών σχολείων στους μαθητές τους, οι οποίοι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Riddell, Brown, 1991:3-4).

Όσον αφορά στις εκδοθείσες μελέτες, ενδεικτικά αναφέρουμε τη μελέτη «Αποτελεσματικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Effective Secondary Schools, 1988), στην οποία υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί υπόθεση μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και της ευρύτερης σχολικής μονάδας, της κοινωνίας ολόκληρης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ σημασία πρέπει να αποδίδεται στις στρατηγικές στη διδασκαλία και στη μάθηση και στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την εκπαιδευτική ηγεσία.. Τα ίδια υποστηρίζονται και στην ανάλογη μελέτη «Αποτελεσματικά Δημοτικά Σχολεία» (Effective Primary Schools, 1989), όπου επιπρόσθετα έμφαση δίδεται και στο σύστημα αξιολόγησης (HM Inspectors of schools, 1988 ,1989 στο Riddell, Brown, 1991:4).

2.2.4.3 Έρευνες σε άλλες χώρες

Πέρα από τη μαζική παραγωγή ερευνών στον αγγλοσαξονικό χώρο, έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχουν συσταθεί και σε άλλες χώρες, ευρωπαϊκές και μη, όπως στην Αυστραλία, την Ελλάδα, τη Γαλλία, τον Καναδά, την Κύπρο, τη Νέα Ζηλανδία, την Ολλανδία, την Ταϊβάν, το Χονγκ Κονγκ, καθώς και σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπως τη Νιγηρία, τη Ζουαζηλάνδη, τη Ταϊλάνδη. Η σειρά που ακολουθείται στην παράθεση των ερευνών είναι ανά ήπειρο.

- *Ολλανδία*

Ιδιαίτερη ερευνητική δραστηριότητα σε θέματα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εμφανίζεται στην Ολλανδία, παρά το μικρό χρονικό διάστημα ενασχόλησης των ερευνητών με αυτά τα θέματα, καθώς οι σχετικές έρευνες ξεκίνησαν μόλις το 1987 (μέχρι τότε οι έρευνες ήταν περιγραφικές θεωρίες της διδασκαλίας και της μάθησης) και σταμάτησαν το 1995. Οι ολλανδικές έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν προσεγμένη μεθοδολογική υπόσταση, αφού όταν ξεκίνησαν είχαν την εμπειρία της κριτικής, που ασκήθηκε απέναντι στις βρετανικές και κυρίως τις αμερικανικές έρευνες. Οι ολλανδικές έρευνες, στην πλειονότητα τους ποσοτικές, χρησιμοποιούν μεθοδολογία πολλαπλών επιπέδων, προσεγμένες

στατιστικές μεθόδους, μεγάλα δείγματα, ευρεία ποικιλία μεταβλητών του υπόβαθρου των μαθητών και συνδέουν τις θεωρίες με τις μετα-θεωρίες, στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν σχήματα σχέσεων. Η ιστορία των ολλανδικών ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, όπως έχει αναφερθεί, σταματά γύρω στο 1995, καθώς οι ερευνητές στρέφονται σε θέματα ψυχολογίας της διδασκαλίας και της μάθησης, ή σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Η επιρροή, όμως, των ερευνών αυτών εντοπίζεται στα συστήματα αξιολόγησης της χώρας (Reezigt, Creemers, De Jong, 2003:75-76,78).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας που προκύπτουν από τις ολλανδικές έρευνες διαπιστώνεται ότι είναι σαφώς λιγότερα από τα αντίστοιχα των αμερικανικών και βρετανικών ερευνών. Ασαφή ρόλο είχε η επιρροή του διευθυντή στην πρόοδο των μαθητών της Ολλανδίας, που σε κάποιες έρευνες κατείχε βαρύνουσα σημασία, ενώ σε κάποιες άλλες όχι (Brandsma, Stoel, 1987˙ Van der Grift, 1987˙ Lam, Van der Grift, 1995. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:33-34).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Brandsma, Stoel (1987), που διεξήχθη σε διευθυντές των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καταδείχτηκε η μέγιστη σημασία της διευθυντικής ηγεσίας, ενώ υποστηρίχτηκε ότι η σχολική διαχείριση έχει μικρότερη βαρύτητα στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Αντίθετα, στην έρευνα του Van der Grift (1987) διαπιστώθηκε αρνητική, μη υπάρχουσα ή και μη γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στην επιρροή των διευθυντών των δημοτικών σχολείων και στην πρόοδο των μαθητών, εύρημα που ανασκευάστηκε από τον ίδιο ερευνητή σε μεταγενέστερη έρευνα του (1995).

Οι παράγοντες που σύμφωνα με τους Scheerens, Creemers (1989) διαπιστώνονταν στις περισσότερες ολλανδικές έρευνες ήταν οι πέντε παράγοντες αποτελεσματικότητας του μοντέλου του Edmonds. Στην έρευνα του Vermeulen (Vermeulen, 1987 στο Reynolds et al, 1994:33) μελετήθηκαν οι απαντήσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών 22 σχολείων του Rotterdam προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στα πέντε χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του Edmonds και την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Από το σύνολο των πέντε χαρακτηριστικών, μόνο ένα αποδείχτηκε ότι σχετίζεται με τις μαθητικές επιδόσεις˙ το δομημένο περιβάλλον που προωθεί κίνητρα μάθησης. Κάτι ανάλογο προέκυψε και από την έρευνα των Bosker, Van der Velden (Bosker, Van der Velden, 1989:34-35), στην οποία υποστηρίχτηκε ότι κανένα από τα ευρήματα δε βρισκόταν σε απόλυτη

συσχέτιση με τους πέντε παράγοντες του Edmonds, εκτός από τις υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.

Υπήρξαν ωστόσο και έρευνες που δεν εντόπισαν καμιά συνάφεια ανάμεσα σε κάποιους παράγοντες αποτελεσματικότητας και στις μαθητικές επιδόσεις. Αυτοί ήταν στην έρευνα των Van der Hoeven, Van Doornum, Jungbluth (1987) η ομαδικότητα, η διευθυντική ηγεσία, οι καινοτομίες και ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στην επίτευξη στόχων. Βέβαια οι τεχνικές μέτρησης των εκροών αποδείχτηκαν αναξιόπιστες. Στη συναφή έρευνα των ίδιων και του Voeten (1989), παρόλο που η επίδραση των διεθνών παραγόντων αποτελεσματικότητας στη μάθηση ήταν μικρή, εντοπίστηκε σχετικά υψηλή επίδραση της παρακίνησης των μαθητών στα σχολικά διαγωνίσματα (Van der Hoeven, Van Doornum, Jungbluth, 1987˙ Van der Hoeven, Van Doornum, Voeten, Jungbluth, 1989. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:34).

Οι ολλανδικές έρευνες διαπίστωσαν αρκετές επίσης παραμέτρους της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Οι Bosker, Kremers, Kugthart (1990) διέκριναν την επιρροή του κοινωνικού υπόβαθρου των μαθητών στις επιδόσεις τους, οι Van Batenburg, Brandsma (1990) εξήγησαν ότι οι διαφορές στην αποτελεσματικότητα των δημοσίων, προτεσταντικών και καθολικών σχολείων οφείλονταν στα χαρακτηριστικά που επιδείκνυαν τα σχολεία αυτά, οι Blok, Eiting υποστήριξαν ότι δεν υπήρχαν μεγάλες διαφορές στις επιτυχίες των μαθητών των δημοτικών σχολείων στο μάθημα της γλώσσας (Bosker, Kremers, Kugthart, 1990˙ Van Batenburg, Brandsma, 1990. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994:35).

Επίσης, οι Bosker, Guldemond, Hofman, Hofman (1988) και οι Hofman, Oorburg (1988) στις διεξαχθείσες από αυτούς έρευνες διαπίστωσαν τη σταθερότητα των σχολικών επιδράσεων, ο Bosker (1991) ενίσχυσε τη σημασία του αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου, ενώ οι Hofman, Brouns, Groen (1988) και ο Hofman (1993) υποστήριξαν ότι το 17% των αποκλίσεων της αποτελεσματικότητας των σχολείων εξηγείται από τις ίδιες τις σχολικές δραστηριότητες. Ακόμα, οι Kluver (1993) και Kluver, Brandsma (1993) παρατήρησαν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών δε σχετίζονταν με τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, στα μαθηματικά και στο γενικότερο κοινωνικοψυχολογικό τους γίγνεσθαι μέσα στο σχολείο (Αναφέρονται στο Reezigt, Creemers, De Jong, 2003:75-78).

Από τον Scheerens και τους συνεργάτες του (Scheerens, Bosker, 1997:240-243)

πραγματοποιήθηκε η επανεξέταση των δεδομένων της Δεύτερης Διεθνούς Έρευνας για τα Μαθηματικά και τη Φυσική (1989), στην οποία συμμετείχαν δεκατετράχρονοι μαθητές από 15 χώρες˙ το Βέλγιο, τη Γαλλία, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, την Ιαπωνία, το Ισραήλ, τον Καναδά, το Λουξεμβούργο, τη Νέα Ζηλανδία, την Ολλανδία, την Ουγγαρία, τη Σκοτία, τη Σουηδία, την Ταϊλάνδη, τη Φιλανδία και το Χονγκ-Κονγκ. Κατά το δεύτερο έλεγχο των δεδομένων προέκυψε ότι δεν εμφανίζονταν όλοι οι παράγοντες που είχαν αρχικά παρουσιαστεί ως στοιχεία της αποτελεσματικότητας. Μόνο δύο από τους δεκατρείς αρχικούς παράγοντες είχαν σταθερά θετικές επιρροές στη μαθητική επιτυχία˙ οι ευκαιρίες για μάθηση και οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Το μέγεθος των αιθουσών είχε θετική επιρροή στις 47% των περιπτώσεων. Θετικές επιδράσεις παρουσίασαν επίσης η ανάθεση εργασιών, η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και ο χρόνος που αναλώνεται στη διδασκαλία και στην οργάνωση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ανάλυση αυτή η εκπαιδευτική ηγεσία φάνηκε ότι δεν ασκούσε καθόλου επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, μάλλον όμως αυτό προέκυψε εξαιτίας των περιορισμένων στατιστικών δεδομένων.

Μεταγενέστερες έρευνες κινήθηκαν περισσότερο στον τομέα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας, καθώς μελέτησαν τις επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στις επιδόσεις των μαθητών και έδωσαν έμφαση σε μια πιο κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης (Brandsma, 1993˙ Reezigt, 1993˙ Creemers, 1994˙ Ros, 1994˙ Brandsma et al, 1995. Αναφέρονται στο Campell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:31).

Συγκεκριμένα, η πρώτη έρευνα του Brandsma (1993), που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές 252 δημοτικών σχολείων στο τέλος της έβδομης και όγδοης τάξης, ανέδειξε ως παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τη συχνή αξιολόγηση, τη συνεργατικότητα, την οργάνωση, τη συχνή ανάθεση εργασιών και την ανατροφοδότηση. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτική ηγεσία, το δομημένο περιβάλλον, η έμφαση στα βασικά σημεία μάθησης και ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στην επίτευξη των τεθέντων στόχων δεν είχαν καμιά επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Από τη δεύτερη, εμπειρική έρευνα των Brandsma και των συνεργατών του (1995), που συνέκρινε τους παράγοντες από το επίπεδο του σχολείου και της τάξης που επιδρούν στην επιτυχία μαθητών από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μαθηματικά, προέκυψε ότι οι

παράγοντες που επιδρούσαν περισσότερο ήταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και η ποιότητα των οδηγιών προς τους μαθητές (Campell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:31).

Τελευταία αναφέρουμε την έρευνα των Brenninkmeijer, Vanyperen, Buunk (Brenninkmeijer, Vanyperen, Buunk, 2001:259-274), που μελέτησε τις απόψεις 120 εκπαιδευτικών από σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στους οποίους ζητήθηκε να προσδιορίσουν θετικά και αρνητικά σημεία της συμπεριφοράς συναδέλφων τους εκπαιδευτικών. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τους εαυτούς τους όχι ως «καλύτερους», αλλά τουλάχιστο λιγότερο «κακούς» από συναδέλφους τους, όπως επίσης και λιγότερο «καλούς» από άλλους, αφήνοντας έτσι να εννοηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν κατά νου κάποιους «καλούς» κατά τη γνώμη τους εκπαιδευτικούς.

- *Γαλλία, Βέλγιο*

Η διαπίστωση στη δεκαετία του ’80 ότι τα σχολεία μπορούν να επιφέρουν βελτιώσεις στην εκπαίδευση και να εξισορροπήσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες οδήγησε στην προσπάθεια μερικής αυτονομίας των γαλλικών σχολείων και στην ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης σε κάθε σχολική μονάδα. Στο παρελθόν αρκετοί Γάλλοι ερευνητές προσέγγισαν το σχολείο από κοινωνιολογική πλευρά συμπεραίνοντας ότι κάθε σχολική μονάδα είναι διαφορετική από την άλλη (Paty 1980) ή ότι τα σχολεία δεν είναι οργανισμοί (Ballion, 1991), ενώ άλλοι με μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση υποστήριξαν ότι δεν μπορούν να υπάρξουν κοινά κριτήρια αποτελεσματικότητας για όλα τα σχολεία, καθώς η αποτελεσματικότητα του καθενός εξαρτάται από τους στόχους που αυτό θέτει (Derouet, 1987).

Πιο συγκεκριμένα στον τομέα της αποτελεσματικότητας των σχολείων μια από τις πρώτες έρευνες ήταν αυτή των Liensol, Meuret (1987), με την οποία επέκριναν τη συνήθεια των γαλλικών σχολείων να δημοσιεύουν τους απολυτήριους βαθμούς των τελειόφοιτων μαθητών τους στις εφημερίδες χωρίς την ταυτόχρονη δημοσίευση των αναμενόμενων επιδόσεων τους, υποστηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο ότι ένας βαθμός δεν αρκεί για να αποδείξει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αποτέλεσμα των παραπάνω προτάσεων ήταν η δημοσίευση των απολυτηρίων βαθμών σε σύγκριση με τους αναμενόμενους. Συναφής ήταν και η ακόλουθη έρευνα των Duru-Bellat, Mingat (1987), στην οποία υποστηρίχτηκε ότι η αποτελεσματικότητα των σχολείων πρέπει να

συνοδεύεται με την πιθανότητα που έχουν οι μαθητές του εκάστοτε σχολείου να ξεπερνούν το βαθμό 8, δηλαδή την πιθανότητα να έχουν πολύ καλές επιδόσεις.

Ως ενδεικτική της σχέσης της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής αξιολόγησης αναφέρεται η έρευνα του Grisay (1996) από το Πανεπιστήμιο Liège στο Βέλγιο, που πραγματοποιήθηκε σε 80 μαθητές της μικρότερης τάξης των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (πρώτη τάξη των λεγόμενων «collège») και σε 10 εκπαιδευτικούς. Μετά από εξέταση των επιδόσεων των μαθητών στα Γαλλικά, τα Μαθηματικά και σε γενικές γνώσεις, καθώς και της στάσης τους απέναντι στο σχολείο, των κινήτρων, της αυτοπεποίθησής τους κ.α. διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που συντελούσαν στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών της κατώτερης τάξης των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν το σχολικό κλίμα, η πειθαρχία, η δομημένη διδασκαλία και η ανατροφοδοτική αξιολόγηση. Αντίθετα, ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στην επίτευξη των στόχων και η εκπαιδευτική ηγεσία φάνηκε ότι δε συντελούσαν στη γνωστική και συναισθηματική πρόοδο των συγκεκριμένων μαθητών (Οι έρευνες της υποενότητας αναφέρονται στο Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003:161-162).

- *Καναδάς*

Στα ευρήματα διεθνών ερευνών και ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο βασίζεται το θεωρητικό υπόβαθρο των ερευνών του Καναδά. Η θεματολογία των καναδικών ερευνών αφορά στο σχολικό κλίμα, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, τη διαχείριση του σχολείου και τους εξωσχολικούς παράγοντες που επιδρούν στη μαθητική πρόοδο, όπως το κοινωνικό σύνολο και κυρίως την οικογένεια (Renihan, Renihan, 1984˙ Brown 1987˙ O' Neil, 1988˙ Sackney, 1988˙ Coleman, LaRocque, 1990. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994: 26).

Όσον αφορά στην έρευνα του Brown (1987) διαπιστώθηκε ότι η διαχείριση του σχολείου παρόλο που βελτίωσε τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών απέναντι στο σχολείο, ωστόσο δεν επέφερε μεγαλύτερες επιδόσεις των μαθητών.

Οι περισσότερες έρευνες στη χώρα δεν έμειναν στα πλαίσια της σχολικής αποτελεσματικότητας, αλλά επιχείρησαν πειραματικές καινοτομίες και συστηματικές παρεμβάσεις στα σχολεία (Russel, Leithwood, Baxter, 1973˙ Leithwood, Holmes,

Montgomery, 1979. Αναφέρονται στο Reynolds et al, 1994: 26) με σκοπό την εκπαιδευτική αλλαγή, υπέρμαχος της οποίας είναι ο Michael Fullan.

Ένα από τα προγράμματα βελτίωσης των σχολείων ήταν η έρευνα των Stoll, Fink (Halton Effective Schools Project) που ξεκίνησε το 1986 με στόχο να επιφέρει βελτίωση της σχολικής ποιότητας και των μαθητικών επιδόσεων χάρη στην υιοθέτηση από τα μέλη του σχολείου των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας (Stoll, Fink, 1996:14-22). Τα χαρακτηριστικά που επιχειρήθηκε να ενσωματωθούν στη σχολική κουλτούρα ήταν η κοινή αποστολή όλων των μελών μέσω κοινών αξιών, ξεκάθαρων στόχων και αποτελεσματικής ηγεσίας, η έμφαση στη μάθηση, που θα επιτυγχανόταν με έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη δομή της διδασκαλίας, με την συνεργασία των εκπαιδευτικών, τις υψηλές προσδοκίες τους για τις επιδόσεις όλων των μαθητών και τη συχνή αξιολόγηση της μαθητικής προόδου, καθώς και το κλίμα μάθησης ενισχυμένο από τη μαθητική συμμετοχή και τη θετική μαθητική συμπεριφορά, το φυσικό περιβάλλον, την αναγνώριση των μαθητικών προσπαθειών, την παροχή κινήτρων και την υποστήριξη της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Η αλλαγή, όπως αποδείχτηκε, ήταν αρκετά αργή. Το πρόγραμμα του Halton πέρασε από τρία βασικά στάδια. Στο πρώτο πραγματοποιήθηκε έρευνα των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας που θα επιχειρούνταν να ενσωματωθούν, στο δεύτερο σχεδιάστηκε η ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και η σχολική βελτίωση, ενώ στο τρίτο εξετάστηκε η επίδραση που έχουν στην τάξη δευτερεύουσες ενέργειες στο πλαίσιο του σχολείου.

Χρήση του μοντέλου σχολικής βελτίωσης του Halton επιχειρήθηκε στο δημόσιο σχολείο του Frontenac στο Burlington του Ontario (Stoll, Fink, 1996:22-25) από τη διευθύντρια του σχολείου Adam το 1989, η οποία μετά από συνεντεύξεις με ανθρώπους που σχετίζονταν με το σχολείο και χρησιμοποιώντας το παράδειγμα του Halton ως μοντέλο προώθησε σημαντικές αλλαγές στο σχολείο με μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονιών. Σταδιακά ανέπτυξε για κάθε τάξη ένα πλάνο, που περιείχε μαθητικούς στόχους, στρατηγικές, πηγές, μαθητικές δραστηριότητες και τεχνικές αξιολόγησης, το οποίο παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν. Ήδη το 1990 είχε οριστεί ένα πλάνο σχολικής ανάπτυξης και τις δυο επόμενες χρονιές οι μαθητικές επιδόσεις και η έρευνα σε εκπαιδευτικούς και γονείς σχετικά με τις απόψεις τους χρησιμοποιήθηκαν εκ νέου για διορθώσεις.

Από την έρευνα του 1991 διαπιστώθηκε ότι οι γονείς ήταν στην πλειονότητα τους πολύ ικανοποιημένοι με το αποτέλεσμα, όχι όμως και οι εκπαιδευτικοί, μερικοί από τους οποίους ένιωθαν περιθωριοποιημένοι από τη λήψη αποφάσεων. Η επαναληπτική έρευνα του 1994 έδειξε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών ένιωθε ότι συμμετείχε ενεργά και συλλογικά στην οργάνωση της σχολικής βελτίωσης, ένιωθε τη συμβολή των μαθητών, των οικογενειών τους και της κοινωνίας σε αυτήν και πίστευε ότι οι σχολικές δραστηριότητες ενίσχυαν τους τεθέντες και συχνά αξιολογούμενους στόχους.

- *Αυστραλία – Νέα Ζηλανδία*

Τις δεκαετίες του ’80 και ’90, στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία συστάθηκαν επίσης έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί ως μέσο βελτίωσης των σχολείων και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα θέματα, που μελετήθηκαν, σχετίζονταν με τη συνεργατική διαχείριση των σχολείων, τα αναλυτικά προγράμματα, τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης. Το σημείο των ερευνών αυτών που δέχτηκε κριτική ήταν η χρήση των μαθητικών επιδόσεων μέσα από τυποποιημένα τεστ προόδου.

Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα του Ramsay και των συνεργατών του (1982) που εξέτασε το ρόλο του αναλυτικού προγράμματος, εκείνη των Caldwell, Spings (1988), οδηγό για τη συνεργατική διαχείριση των σχολείων, του Rowe (1991) που μελέτησε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσα στην τάξη (1991) και τη σχέση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της τάξης (1993). Επίσης του Chapman (1993), του McGaw και των συνεργατών του (1993) σε περισσότερα από 2300 σχολεία, στην οποία παρουσιάστηκαν οι απόψεις των γονιών, εκπαιδευτικών, διευθυντών και άλλων σχετικά με τις αποτελεσματικές πρακτικές, καθώς του Hill και των συνεργατών του (1995), που εξετάζοντας σχολεία, μαθητές και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι οι αποκλίσεις στις επιδόσεις των μαθητών ανάμεσα στις τάξεις είναι μεγαλύτερες απ’ ότι ανάμεσα στα σχολεία (Αναφέρονται στους Reynolds et al, 1994:29˙ Scheerens, Bosker, 1997:187-191).

- *Χονγκ Κονγκ*

Όσο για τις ασιατικές χώρες, ερευνητική και συγγραφική δραστηριότητα

διαπιστώθηκε από τη δεκαετία του ’80 και εξής στο Χονγκ Κονγκ. Ανάμεσα στις λίγες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τα αποτελεσματικά σχολεία στο Χονγκ Κονγκ είναι οι έρευνες του καθηγητή Cheng (Cheng στα Reynolds et al, 1994:26-27˙ Lee, Lam, Li, 2003:51-52), καθώς οι περισσότερες έρευνες είναι εστιασμένες στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το 1986 ο Cheng σ’ ένα δείγμα 64 σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εξέτασε πώς η αποτελεσματικότητα των σχολείων σχετίζεται με το προφίλ και την οργανωτικότητα του διευθυντή. Τα ευρήματα της έρευνας υποστήριξαν τη σημασία των παραγόντων οργανωτικότητας στις μαθητικές επιδόσεις. Μια δεκαετία αργότερα ο ίδιος ερευνητής στο μεγάλο ερευνητικό πρόγραμμα «Ποιότητα στην Εκπαίδευση των Δημοτικών Σχολείων του Χονγκ Κονγκ: Δείκτες και Παράγοντες Οργάνωσης» (Education Quality in Hong Kong Primary Schools: Indicators and Organizational Determinants) εξέτασε το ρόλο της διευθυντικής ηγεσίας, της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, του σχολικού κλίματος, της οργανωτικότητας και της σχολικής βελτίωσης στην αποτελεσματικότητα των δημοτικών σχολείων στο Χονγκ Κονγκ.

Κάποια χρόνια αργότερα (2002) ο Cheng διαπίστωσε τις διαφορές και τις ομοιότητες των περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικών σχολείων. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του, συγκριτικά με τα λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία στα πιο αποτελεσματικά παρατηρήθηκαν υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις στο μάθημα των κινέζικων, των αγγλικών και των μαθηματικών, καλύτερες σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, οργάνωση μέσα στην τάξη, υποστήριξη, καθώς και έλεγχο από τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στις ομοιότητες ανάμεσά τους, διαπιστώθηκαν τα ίδια επίπεδα εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, οι ίδιες δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, έμφαση της κυριαρχίας των εκπαιδευτικών, μέτριος ανταγωνισμός των μαθητών μέσα στην τάξη και όχι συστηματική χρήση αμοιβών προς αυτούς.

- *Ταϊβάν*

Σύντομη χρονικά είναι η ιστορία της αποτελεσματικότητας του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην Ταϊβάν (Reynolds et al, 1994:32-33). Έρευνες έχουν διεξαχθεί από το τέλος της δεκαετίας του ’70, αρχικά με τη συνεργασία Κινέζων εκπαιδευτικών της Ταϊβάν και ερευνητών άλλων χωρών, κυρίως των Ηνωμένων Πολιτειών και της Ιαπωνίας, αλλά λίγες είναι αυτές που αφορούσαν αποκλειστικά στην αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Αναφέρουμε την έρευνα του Stevenson και των συνεργατών του από το Πανεπιστήμιο της Ταϊβάν (Stevenson et al, 1990 στο (Reynolds et al, 1994:34) που συνέκρινε σχολεία της Ταϊβάν, της Ιαπωνίας και των Ηνωμένων Πολιτειών. Όπως προέκυψε, τα σχολεία της Ταϊβάν είχαν πολλές ομοιότητες με τα σχολεία της Ιαπωνίας στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τη σχολική οργάνωση, τη συμβολή των οικογενειών των μαθητών και στις προσδοκίες που είχαν αυτές για τα παιδιά τους. Συγκρινόμενες οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών της Ταϊβάν με τις αντίστοιχες των μαθητών της Ιαπωνίας αποδείχτηκαν παρόμοιες και σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα μεγαλύτερες, γεγονός αξιοσημείωτο κατά τον Stevenson με δεδομένη την περιορισμένη εκπαίδευση που είχαν λάβει οι οικογένειες των μαθητών της Ταϊβάν.

- *Νιγηρία, Ζουαζηλάνδη*

Έρευνες για τα αποτελεσματικά δημοτικά σχολεία έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί και σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπως την Ταϊλάνδη (Lockheed, Longford 1989), τη Ζιμπάμπουε (Riddell), τη Νιγηρία και τη Ζουαζηλάνδη (Lockheed, Komenar 1989) από ερευνητές αναπτυγμένων χωρών (Reynolds et al, 1994:221-225). Οι έρευνες αυτές, ωστόσο, έχουν κατακριθεί ως δευτερεύουσας ανάγκης, καθώς σε αυτές τις χώρες η φτώχεια μαστίζει, η πλειονότητα των κατοίκων αδυνατεί ακόμα και να στείλει τα παιδιά στα σχολεία, πολλοί γονείς ενισχύουν την παιδική εργασία και υπάρχουν θεμελιώδη εκπαιδευτικά προβλήματα που επιζητούν λύση (Morley, Rassool, 1999:106-108).

2.3 Η αποτελεσματικότητα του σχολείου στον ελληνικό χώρο

Παρόλο που πολλές μελέτες και αρκετή αρθρογραφία για την εκπαίδευση και το ρόλο σχολείων, εκπαιδευτικών έχουν συνταχτεί στον ελληνικό χώρο, έρευνες για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ειδικότερα, σχετικά πρόσφατα αναπτύχθηκαν στη χώρα μας. Η στροφή του 21^{ου} αιώνα σηματοδοτεί τις πρώτες έρευνες αποτελεσματικότητας του σχολείου στην Ελλάδα. Μέχρι πρόσφατα υπήρχε η αντίληψη και παράλληλα η προσδοκία, ότι όλα τα σχολεία προσφέρουν την ίδια ποιότητα εκπαίδευσης στους μαθητές τους. Μετά,

όμως, την πρώτη δημοσίευση των ονομάτων των «καλύτερων» και «χειρότερων» λυκείων της χώρας (Μάστορας, 1999), μετά την κοινωνιολογική έρευνα του Κάτσικα (1999) και τη στατιστική ανάλυση εκπαιδευτικών δεδομένων του Παναρέτου (1999), δόθηκαν τα ερεθίσματα επαναπροσδιορισμού της προηγούμενης αντίληψης σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων της χώρας (Κάτσικας, 1999˙ Μάστορας, 1999˙ Παναρέτου, 1999. Αναφέρονται στο Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003:165).

Σημαντική δράση στις έρευνες αποτελεσματικότητας στον ελληνικό χώρο έχουν οι Κύπριοι ερευνητές. Στην Κύπρο μέχρι τη δεκαετία του ’90 οι λίγες έρευνες, που είχαν πραγματοποιηθεί, ήταν επικεντρωμένες στις επιδόσεις των μαθητών σε συνάρτηση με τους παράγοντες οικογένεια, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και σχολική τάξη, χωρίς, όμως, οι έρευνες αυτές να συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου ή των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες του Πασιαρδή (1998) και των Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000) εστιάζονταν στις αντιλήψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διευθυντική ηγεσία (Kyriacides, Campbell, 2003:28).

Ο Πασιαρδής (2000:21-30**)** συνοψίζοντας τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως αυτοί έχουν προκύψει από διεθνείς έρευνες, παρέθεσε τους ακόλουθους εννιά: εκπαιδευτική ηγεσία (Πασιαρδής, 1998), υψηλές προσδοκίες και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Roueche, Baker, 1986˙ Nance, 1991), έμφαση στη διδασκαλία (Edmonds, 1979˙ Roueche, Baker, 1986), σχολικό κλίμα (Sergiovanni, 1990˙ Hoy, Miskel, 1996), μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (Roueche, Baker, 1986), συνεργασία και συμμετοχή γονιών και κοινότητας στο έργο του σχολείου (Nance, 1991), παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο (Edmonds, 1979), συναίσθημα ασφάλειας και ύπαρξη σκοπού και συνοχής (Roueche, Baker, 1986).

Η Πασιαρδή Γεωργία το 1999 (Πασιαρδή, 1999) δημοσίευσε την έρευνα που πραγματοποίησε το διάστημα 1995-1996 σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο εξετάζοντας το σχολικό κλίμα. Γενικώς, δεν εντοπίστηκαν μεγάλες αποκλίσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και οι διαφορές που σημειώθηκαν οφείλονταν στη διαφορά της εκπαιδευτικής βαθμίδας. Ανάμεσα στα βασικά συμπεράσματα, που κατέληξε στην έρευνά της, ήταν η ανάγκη των εκπαιδευτικών για σαφήνεια σχετικά με τις προσδοκίες των προϊσταμένων, η ελλιπής συνεργασία μεταξύ των συνάδελφων, η απουσία

παρουσίασης νέων ιδεών εξαιτίας της απουσίας ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών, η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για τις εκθέσεις αξιολόγησης των επιθεωρητών που δεν κοινοποιούνταν στους ενδιαφερόμενους και η ανάγκη επίλυσης των κτιριακών προβλημάτων και της δημιουργίας ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος.

Σημαντικό έργο στο χώρο της αποτελεσματικότητας και της αξιολόγησης έχει παραγάγει ο Λεωνίδας Κυριακίδης. Στις έρευνες που δημοσίευσε το 2000 και 2002, συμπέρανε ότι οι επιδράσεις στις μαθητικές επιδόσεις είναι πολυεπίπεδες και ότι η σχολική πρόοδος των Κυπρίων μαθητών θεωρείται προϊόν επίδρασης παραγόντων που εμφανίζονται παράλληλα στα επίπεδα της τάξης και του σχολείου. Προκειμένου να υποστηρίξει την επίδραση του σχολείου στη μαθητική πρόοδο, κράτησε σταθερούς τους παράγοντες που αφορούσαν τους μαθητές και τις σχολικές τάξεις, ώστε η τυχόν πρόοδος να οφείλεται κατά κύριο λόγο στην αποτελεσματικότητα των σχολείων (Kyriacides, Campbell, 2003:29).

Στην από κοινού έρευνά του με τους Campbell, Muijs και Robinson σε μαθητές και δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου (Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:194), διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες χρόνος, ευκαιρίες και ποιότητα οδηγιών του μοντέλου του Creemers είναι προβλεπτικοί της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των μαθηματικών και των νέων ελληνικών, καθώς και των συναισθηματικών στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας ώθησαν τους ερευνητές της να προτείνουν την προσθήκη δύο επιπλέον παραγόντων στο μοντέλο του Creemers˙ την «προσωπικότητα των μαθητών» και τον «τρόπο σκέψης τους».

Τις διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών που φοιτούσαν σε περισσότερο και σε λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία επιχείρησε να διακρίνει ο Κωνσταντίνος Παπαναστασίου από το Πανεπιστήμιο της Κύπρου, τα αποτελέσματα της έρευνας του οποίου ανακοινώθηκαν στο συνέδριο της EERA το Σεπτέμβριο του 2004 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης στο Ρέθυμνο[6]. Δείγμα της έρευνάς του αποτέλεσαν 3001 μαθητές 150 δημοτικών σχολείων της Κύπρου με μέσο όρο ηλικίας τα 9,7 χρόνια. Με τη βοήθεια κάποιων παραγόντων για τον κάθε μαθητή υπολογίστηκε η αναμενόμενη αναγνωστική του ικανότητα. Οι διαφορές της αναμενόμενης με την

[6] Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αδημοσίευτα. Τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται στην παρούσα μεταπτυχιακή έρευνα προέρχονται από σημειώσεις δικές μου κατά την εισήγηση του καθηγητή στο συνέδριο της EERA, καθώς και από τις διαφάνειες της εισήγησης που μου στάλθηκαν από τον ίδιο.

πραγματική αναγνωστική ικανότητα των μαθητών ανά σχολείο ιεραρχήθηκαν και στη συνέχεια απομονώθηκαν τα 50 πρώτα και τα 50 τελευταία σχολεία του καταλόγου και διαχωρίστηκαν οι παράγοντες που σχετίζονταν με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Οι 22 μεταβλητές που προέκυψαν από την παραπάνω διαδικασία ομαδοποιήθηκαν σε 7 κατηγορίες, οι οποίες τελικά ιεραρχήθηκαν προκειμένου να υποδείξουν τους παράγοντες στους οποίους οφειλόταν η διαφοροποιημένη αναγνωστική ικανότητα των εξεταζόμενων μαθητών.

Σημαντικότεροι παράγοντες επίδρασης ήταν οι δραστηριότητες που συνέβαιναν μετά την ανάγνωση μέσα στην τάξη (δημιουργία ενός κειμένου, μιας άσκησης, ενός τεστ, μιας δραματοποιημένης παράστασης σχετικά με το αναγνωσμένο κείμενο, συζήτηση με φίλους επ' αυτού), η ανάγνωση εκτός σχολείου, ο διατιθέμενος χρόνος για πρακτική εξάσκηση στην ανάγνωση κειμένων και η ανάγνωση κειμένων κατά τη διδασκαλία. Η εντατική εργασία μέσα στην τάξη, η στάση απέναντι στην ανάγνωση και το σχολικό κλίμα δε διαφάνηκαν να επιδρούν στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

Στην Ελλάδα οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι σε σχέση με την Κύπρο λιγότερες. Το ίδιο και η συγγραφική δραστηριότητα. Σε μια πρώτη προσπάθεια, η Σαμουιλίδη (Samuilidi, 1995 στο Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003:157) εξέτασε αν οι πέντε παράγοντες αποτελεσματικότητας του μοντέλου του Edmonds ίσχυαν σε ελληνικά πολυκλαδικά λύκεια. Μέσα από συνεντεύξεις των μαθητών διαπίστωσε ότι όλα τα λύκεια που μελέτησε κατέχουν και τους πέντε παράγοντες του Edmonds.

Μία ιδιαίτερη προσέγγιση της σχολικής αποτελεσματικότητας στην Ελλάδα ήταν αυτή της (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999), η οποία αναφερόταν στη μέθοδο Ανάλυσης Κόστους - Αποτελέσματος (Cost Effectiveness Analysis), που υιοθετήθηκε από το χώρο της Οικονομίας στην Εκπαίδευση και κατέγραφε τα ευρήματα μιας συγκεκριμένης εμπειρικής εφαρμογής της μεθόδου στη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών προχωρημένου επιπέδου σε μαθητές ελληνικής καταγωγής στα ελληνικά σχολεία του Λονδίνου.

Στόχος της έρευνας υπήρξε η αποτύπωση *«του ρόλου των σχολείων στη διατήρηση και καλλιέργεια της ελληνικής ταυτότητας και κουλτούρας στους μαθητές ελληνικής καταγωγής που ζουν στο Λονδίνο»*. Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων, όπως αυτή προέκυψε από τις επιδόσεις των

μαθητών στις εξετάσεις, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μοντέλο πολλαπλών επιπέδων. Στη συνέχεια, εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα των σχολείων σύμφωνα με τον πολιτιστικό στόχο που προωθούταν στα σχολεία αυτά. Όπως προέκυψε τα σχολεία με υψηλές επιδόσεις στο μάθημα των Νέων Ελληνικών έκαναν ορθολογική χρήση των διατιθέμενων πόρων και ικανοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τον πολιτισμικό στόχο, την ενίσχυση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας.

Ωστόσο την πιο ευρεία μέχρι στιγμής έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας στην Ελλάδα πραγματοποίησε ο Βέρδης το 2002 (Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003:165), ο οποίος ανέλυσε τις επιδόσεις 30.573 μαθητών, προερχόμενων από 375 Ενιαία Λύκεια στις εξετάσεις εισαγωγής στα Ανώτατα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας χρησιμοποιώντας γραμμικά και μη γραμμικά στατιστικά μοντέλα πολλαπλών επιπέδων. Πέρα από τη γενική διαπίστωση, στην οποία κατάληξε, ότι τα ελληνικά σχολεία επιδρούσαν στις επιδόσεις των μαθητών τους, εξέτασε και επιμέρους παραμέτρους σχετικές με τις επιδράσεις διαφορετικών τύπων σχολείων, την επιρροή της παραπαιδείας στις ακαδημαϊκές εκροές, τις απόψεις των μαθητών για τους καθηγητές τους, τις μεταξύ τους σχέσεις και τις κτιριακές εγκαταστάσεις, καθώς και τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, την αμοιβή και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους. Ο ερευνητής, συνδέοντας τα ευρήματα με το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, κατέληξε στο ότι ένα αποκεντρωτικό σύστημα παρακολούθησης της σχολικής ποιότητας θα κάλυπτε το κενό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα.

Όσο για την ελληνική συγγραφική δραστηριότητα είναι επίσης περιορισμένη αναφορικά με το θέμα της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Ο Φλουρής (Φλουρής 1995, στο Καζαμίας, Κασσωτάκης, 1995:327-328) τόνισε ότι προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι η αντιστοιχία του αναλυτικού προγράμματος, ο σχεδιασμός και οι μέθοδοι διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό και οι μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών.

Η Παμουκτσόγλου (Παμουκτσόγλου, 2001α) μετά από μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας υποστήριξε ότι με τις κατάλληλες συνθήκες όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, γι' αυτό πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους. Επίσης, ότι για τη σχολική επιτυχία υπεύθυνο είναι το σχολείο κι όχι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς κι ότι έμφαση πρέπει να δίνεται στη διδακτική

διαδικασία.

Με μια πρώτη, επιφανειακή ματιά στο σύνολο των ερευνών από το διεθνή χώρο που παρουσιάστηκαν θα σχημάτιζε κάποιος την εντύπωση ότι οι έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία δρούσαν σε κάποιο βαθμό συλλογικά, καθώς έχουν σε γενικές γραμμές κοινούς στόχους, χρησιμοποιούν κοινές μεταβλητές, κοινές στατιστικές μεθόδους και καταλήγουν σε όμοια συμπεράσματα. Η αλήθεια είναι, όμως, ότι αρκετές από τις έρευνες αυτές, συνειδητά, αγνοούσαν αντίστοιχες έρευνες άλλων χωρών, θέτοντας υπό αμφισβήτηση το χαρακτηριστικό του διεθνισμού, που είναι γόνιμο να υπαγορεύει κάθε επιστημονική έρευνα. Το πιο παράξενο, εντούτοις, είναι ο ασυνήθης εθνοκεντρισμός των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία που δε διαπιστώνεται στις έρευνες βελτίωσης των σχολείων, ούτε σε άλλους κλάδους επιστημών (Reynolds et al, 1994:217-218).

Σήμερα η κατάσταση στο επιστημονικό πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει αλλάξει. Ενδεικτική είναι η δημιουργία του Διεθνούς Συμβουλίου για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα και Βελτίωση το 1988 (International Congress for School Effectiveness and Improvement, ICSEI), οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο, καθώς και η μέριμνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό να ορίσει δείκτες ποιότητας που αφορούν όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ενώσεως. Οι 16 δείκτες, που ανακοινώθηκαν, εμπίπτουν σε τέσσερις κατηγορίες˙ στους δείκτες επιδόσεων, δείκτες επιτυχίας και μετάβασης, δείκτες παρακολούθησης της εκπαίδευσης και δείκτες πόρων και δομών.

Στην κατηγορία των επιδόσεων υπάρχουν επτά δείκτες, για τρεις από τους οποίους υπάρχουν ήδη στοιχεία (μαθηματικά, αναγνωστικές ικανότητες, θετικές επιστήμες). Στοιχεία, αν και περιορισμένα, υπάρχουν για τις ξένες γλώσσες, την αγωγή του πολίτη, τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών, ενώ δυσκολία μέτρησης δεξιοτήτων παρουσιάζει ο δείκτης της ικανότητας του μανθάνειν, που, ωστόσο, είναι ένας από τους πολύ κρίσιμους δείκτες για το «απρόβλεπτο κοινωνικό και οικονομικό μέλλον», σύμφωνα με χαρακτηρισμό της έκθεσης. Στην κατηγορία των δεικτών επιτυχίας και μετάβασης, εμπίπτουν τρεις στενά αλληλένδετοι δείκτες˙ τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, η ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Την

επόμενη κατηγορία των δεικτών παρακολούθησης της σχολικής εκπαίδευσης, αποτελούν οι δείκτες της αξιολόγησης και οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης και της συμμετοχής των γονέων. Η σχολική επιτυχία των μαθητών υποστηρίζεται συμπληρωματικά και από τους δείκτες της τελευταίας κατηγορίας, που αφορούν την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, τον αριθμό των μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή και την εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή (Ευρωπαϊκή Έκθεση, 2000:2-3).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

3.1 Εισαγωγή

Μετά την παρουσίαση στο προηγούμενο κεφάλαιο των ερευνών του κινήματος της αποτελεσματικότητας του σχολείου, εξετάζονται στο κεφάλαιο αυτό οι έρευνες του αντίστοιχου κινήματος για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας στο διεθνή και τον ελληνικό χώρο. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα συζητηθούν, εκτός από το περιεχόμενο και τις θεματικές του κινήματος αυτού, η εμφάνιση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας στις έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και κατόπιν θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί η εξέλιξη των ερευνών αυτών από πολύ νωρίς, πριν ακόμα αυτές αποτελέσουν οργανωμένο κίνημα με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη σχολική τάξη. Θα ακολουθήσει κριτική των ερευνών αυτών, από την οποία θα προκύψει μια διαφορετική προσέγγιση της αποτελεσματικότητας, η διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα.

3.2 Η εμφάνιση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής διδασκαλίας στις έρευνες αποτελεσματικότητας του σχολείου

Η εμφάνιση του κινήματος της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας δεν πραγματοποιήθηκε ξαφνικά στα τέλη της δεκαετίας του ’70, αλλά αντίθετα έχει ερείσματα σε έρευνες της αποτελεσματικότητας του σχολείου της περιόδου. Πολλά από τα χαρακτηριστικά που διαπιστώθηκαν σε έρευνες της αποτελεσματικότητας του εκαπιδευτικού και της διδασκαλίας είχαν ήδη επισημανθεί στις έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία. Συγκεκριμένα, τα πρώτα δείγματα υπήρξαν στις έρευνες των Brookover et al (1979), Teddlie et al (1984), Stringfield, Teddlie, Squarez (1985) και Mortimore et al (1988) (αναφέρονται στο Ellett, Teddlie, 2003:118) που χρησιμοποίησαν όργανα μέτρησης, όχι μόνο του σχολικού κλίματος,

αλλά και του κλίματος στο εσωτερικό της τάξης. Οι ανεπίσημες αυτές παρατηρήσεις των διδασκαλιών, που έδωσαν έμφαση τόσο στις διαδικασίες της τάξης, όσο και στις παρατηρήσεις της σχολικής κουλτούρας, προσπάθησαν να συμβάλουν στην αποτύπωση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων. Γι' αυτό και οι έρευνες αυτές θεωρούνται οι πρώτες που συνδυάζουν γνωρίσματα των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Τούτο φανερώνει ότι οι ερευνητές αυτοί είχαν ήδη «υποψιαστεί» και κατά συνέπεια είχαν ενδιαφερθεί να αναζητήσουν κατά πόσο η σχολική επιτυχία των μαθητών εξαρτάται και από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Κατά την επόμενη δεκαετία οι κλίμακες παρατήρησης της σχολικής τάξης και του εκπαιδευτικού σε έρευνες της αποτελεσματικότητας του σχολείου γενικεύτηκαν και απέκτησαν ένα πιο συστηματικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι κάποιοι ερευνητές υιοθέτησαν σταθμισμένες κλίμακες (Stringfield et al, 1985˙ Teddlie et al, 1989˙ Virgilio et al, 1991˙ Teddlie, Stringfield, 1993˙ Teddlie,1994˙ Crone, Teddlie, 1995. Αναφέρονται στο Ellett, Teddlie, 2003:118-120). Τα ευρήματά τους ήταν διαφωτιστικά˙ σημειώθηκαν διαφορές στις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των διδακτικών συμπεριφορών ανάλογα με το αν το σχολείο θεωρούταν πολύ, μέτρια και λίγο αποτελεσματικό. Επίσης, εντοπίστηκαν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί σε μικρής αποτελεσματικότητας σχολεία, αλλά καθόλου μη αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί σε σχολεία μεγάλης αποτελεσματικότητας, γιατί στα σχολεία αυτά είχαν αναπτυχθεί διαδικασίες εξάλειψης της αδύναμης διδασκαλίας. Ακόμα, στα αποτελεσματικά σχολεία οι διακυμάνσεις των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ήταν μικρότερες από τις αντίστοιχες στα μη αποτελεσματικά.

Στα χρόνια που ακολούθησαν παρατηρήθηκαν προσπάθειες συμπόρευσης των δύο κινημάτων˙ κάποιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι για τις διαφορές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων ευθύνονταν ταυτόχρονα η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου, καθώς και οι παράγοντες «αναλυτικό πρόγραμμα» και «διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών» ή «προηγούμενο γνωστικό υπόβαθρο» και «κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον» (Bosker, 1991 στο Reynolds et al, 1994:35. Scheerens, Bosker, 1997 στο Whitehurst, 2002:13), ενώ κάποιοι άλλοι φάνηκαν περισσότερο απόλυτοι στο ότι οι επιδράσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν τον πιο ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας

(Scheerens, Bosker, 1997 στο Kyriacides, Campbell, Christofidou, 2002:292· Sanders, Horn, 1998 στο Ellett, Teddlie, 2003:22).

Άλλοι ερευνητές, που εργάστηκαν παράλληλα στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης, συμπεριέλαβαν στους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που υποστήριξαν, χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας, όπως διαχείριση της τάξης, σαφείς οδηγίες στους μαθητές (Virgilio, Teddlie, Oescher, 1991 στο Reynolds et al, 1994:119-120), εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, οργάνωση των μαθημάτων, υψηλές προσδοκίες (Sammons et al, 1995 στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005:513-515), συχνός έλεγχος της μαθητικής προόδου και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για βελτίωση τόσο της ατομικής επίδοσης των μαθητών, όσο και της ίδιας της διδασκαλίας (Shoemaker, 1982 στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005:512).

Όπως διαφάνηκε, η συμβολή του εκπαιδευτικού και της διδακτικής συμπεριφοράς του στη μαθητική επιτυχία ήταν πλέον αδιαμφισβήτητη. Αυτό που απέμενε να ερευνηθεί ήταν, κατά τον Bickel (1999), το πώς οι μεταβλητές των επιπέδων του σχολείου και της τάξης αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Ellett, Teddlie, 2003:120).

3.3 Το περιεχόμενο του κινήματος του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής διδασκαλίας

Κατ' αναλογία με το σύνθημα του κινήματος της αποτελεσματικότητας του σχολείου, «τα σχολεία πράγματι κάνουν τη διαφορά» (Schools do make a difference), προβλήθηκε το παιδαγωγικό σύνθημα «οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη διαφορά» (Teachers do make a difference), φωτίζοντας τις πρώτες διαπιστώσεις της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του (Brookover et al, 1979 στο Ματσαγγούρας, 1998:21). Από 'κει κι έπειτα, άρχισε η προσπάθεια συστηματοποίησης του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής διδασκαλίας με στόχο συγκροτημένες προτάσεις για τη βελτίωση των τάξεων και τη διαμόρφωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Στις έρευνες αυτές μονάδα ανάλυσης ήταν η σχολική τάξη και οι διαδικασίες που λάμβαναν χώρα σε αυτήν. Σκοπός των ερευνών ήταν να διαπιστωθεί αν και πώς το στιλ και οι διδακτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, το κλίμα της τάξης, οι

μέθοδοι διδασκαλίας και η εμπλοκή των μαθητών σχετίζονταν με την πρόοδο του μαθητή (Ματσαγγούρας, 1998:21).

Η σημασία της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τονίστηκε από πολλούς ερευνητές, που υποστήριζαν ότι ο εκπαιδευτικός ήταν ο πιο ισχυρός παράγοντας της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Scheerens, Bosker, 1997) και η σχολική τάξη, η επιφέρουσα μεγαλύτερες επιδράσεις από το ευρύτερο σχολικό κλίμα στην πρόοδο των μαθητών (Yair, 1997˙ Wright, Horn, Sanders, 1997˙ Hextall, Mahony, 1998˙ Kyriacides, Campbell, Gagatis, 2000˙ Muijs, Reynolds, 2000. Αναφέρονται στο Kyriakides, Campbell, Christoforidou, 2002:291-292), γιατί παρόλο που οι οργανωτικές δομές του σχολείου, ανάμεσα στις οποίες η ηγεσία των διευθυντών, ήταν αυτές που προϋπόθεταν την αποτελεσματική διδασκαλία, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων του δασκάλου και των μαθητών ήταν το κυρίαρχο στοιχείο που επηρέαζε τη σχολική πρόοδο. Χωρίς την καθοδήγηση και τις οδηγίες του αποτελεσματικού δασκάλου, δεν ήταν εφικτή η μάθηση και η σχολική επιτυχία των μαθητών (Oser, Dick, Patry, 1992˙ Caldwell, Spinks, 1993˙ Creemers 1997˙ Scheerens, Bosker, 1997˙ Munro 1999. Αναφέρονται στο Kyriakides, Campbell, Christoforidou, 2002:291-292).

Το αποτελεσματικό διδακτικό έργο, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, δεν είναι μια μονόδρομη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές˙ πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει ποικίλες αλληλοδράσεις ανάμεσα σε μαθητές και διδάσκοντες, οι οποίες δεν περιορίζονται στα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης, αλλά επεκτείνονται και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Και φυσικά οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν την αποτελεσματικότητα δεν απορρέουν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ούτε της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αλλά από τις επιστημονικές έρευνες. Είναι, δηλαδή, αντικειμενικής αλήθειας κι όχι υποκειμενικής (Ανδρεαδάκης 2004). Ούτε αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι απαραίτητα εκείνος που υπακούει κατά γράμμα στους κανόνες αποτελεσματικότητας, γιατί «θα υπάρχουν πάντα εκπαιδευτικοί που «παραβιάζουν» αρκετούς από τους κανόνες, τις διαδικασίες και τις μεθόδους και εντούτοις θα θεωρούνται αποτελεσματικοί» (Scheerens, Bosker, 1997 στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005:491).

3.4 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας στο διεθνή χώρο

Πολύ πριν την εμφάνιση του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του σε έρευνες της αποτελεσματικότητας του σχολείου, υπήρξε ενδιαφέρον για τις συνθήκες που επικρατούσαν μέσα στη σχολική τάξη. Κατά τη δεκαετία του ’50 τα διεθνή πολιτικά γεγονότα έκαναν τις Ηνωμένες Πολιτείες να στρέψουν την προσοχή τους στην εκπαίδευση της χώρας τους, κατευθύνοντας το ενδιαφέρον τους στο σχολείο και συγκεκριμένα στη σχολική τάξη. Ιδιαίτερη έμφαση, μάλιστα, δόθηκε στις προσπάθειες διερεύνησης των διδακτικών μεθόδων, που θα έφερναν βελτιωμένες επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά και τις Φυσικές επιστήμες. Η χρηματοδότηση μοντέλων εκπαίδευσης των διδασκόντων σε επιλεγμένα Ανώτατα Ιδρύματα και η υιοθέτηση εξεταστικών διαδικασιών για την απονομή του διπλώματος του εκπαιδευτικού στους φοιτητές, στόχο είχε να δημιουργήσει πιο ικανούς εκπαιδευτικούς και κατ’ επέκταση να δώσει τις καλύτερες προϋποθέσεις για ποιοτική μάθηση και δημιουργία ικανών πολιτών.

Η επιλογή αυτή δεν ήταν τυχαία˙ αρκεί να συνδυάσει κανείς τις κατευθύνσεις των ηγετών στον τομέα της εκπαίδευσης με τα ιστορικο-πολιτικά γεγονότα της περιόδου και τα φιλοσοφικά ρεύματα που τότε ασκούσαν επιρροή. Από τη μια, ο ψυχρός πόλεμος ανάμεσα σε Ηνωμένες Πολιτείες και Ρωσία μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η εκτόξευση από τους Ρώσους του πρώτου πυραύλου στο διάστημα (Sputnik Satellite) και στη συνέχεια ο μανιώδης αγώνας εντυπώσεων σχετικά με την κατάκτηση του διαστήματος, παρακίνησαν τις Ηνωμένες Πολιτείες να δημιουργήσουν πολίτες που θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στο διεθνή ανταγωνισμό. Από την άλλη, οι διεξαχθείσες έρευνες, επηρεασμένες από το κίνημα του συμπεριφορισμού στη Ψυχολογία και την Εκπαίδευση, χρησιμοποίησαν ως μεθοδολογικό εργαλείο τη συστηματική παρατήρηση των σχολικών τάξεων προκειμένου να μετρήσουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και να εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους (Ellett, Teddlie, 2003:102-107).

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν ακολούθησαν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες εναλλάσσονταν -όχι αυστηρά- κατά χρονική σειρά. Αρχικά οι έρευνες ακολούθησαν το μοντέλο εισροών – εκροών, που συναντήθηκε κατά τα πρώτα χρόνια διεξαγωγής τους, τις δεκαετίες του ’60 και του ‘70. Οι έρευνες αυτές εξέταζαν είτε τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, είτε τα διδακτικά

τους προφίλ και προσπαθούσαν να εντοπίσουν συσχετίσεις με τις καλές μαθητικές επιδόσεις. Μετά το τέλος του ’70 και καθ’ όλη τη δεκαετία του ’80 οι έρευνες έδωσαν μεγάλη σημασία στις διαδικασίες και τις παρατηρούμενες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, ως πιθανή αιτία της μαθητικής επιτυχίας. Ήδη από τη δεκαετία του ’80 και εξής οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του στράφηκαν σε κονστρουκτιβιστικά μοντέλα. Το ενδιαφέρον πλέον εντοπιζόταν στην εξέταση της γνώσης των εκπαιδευτικών για τα θέματα της ειδίκευσής τους και της Παιδαγωγικής, καθώς και στις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους (Cooper, McIntyre, 1996:2-3˙ Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:42-58).

Για την καλύτερη κατανόηση του μεγάλου όγκου ερευνών, οι έρευνες αυτές θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν ανά μοντέλο προσέγγισης και όχι αυστηρά με τη χρονική κατάταξη των ερευνών του Reynolds (Reynolds et al, 1994), που χρησιμοποιήθηκε στην παρουσίαση των ερευνών της αποτελεσματικότητας των σχολείων κατά το προηγούμενο κεφάλαιο. Αυτό συμβαίνει, γιατί πολλές από τις αναφερόμενες έρευνες υιοθετούσαν προσεγγίσεις που χρονικά ανάγονταν σε διαφορετική περίοδο από αυτή στην οποία πραγματοποιήθηκαν.

3.4.1 Μοντέλο «Προϊόντος – αποτελέσματος»

Όπως υποστηρίχτηκε και προηγουμένως, οι πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν ακολούθησαν το μοντέλο «προϊόν-αποτέλεσμα» με σκοπό να προσδιορίσουν ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και ποια προφίλ διδασκαλίας επέφεραν μεγαλύτερες μαθητικές επιδόσεις. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές διερευνήθηκαν τα προσωπικά χαρακτηριστικά, ο ενθουσιασμός, η αφοσίωση, η αγάπη και η εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Οι έρευνες που μελέτησαν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών έδειξαν μονάχα έμμεσες επιρροές της προσωπικότητάς τους στις επιδόσεις των μαθητών κι αυτές λόγω της επίδρασης των παραπάνω παραγόντων στη συμπεριφορά που επιδείκνυαν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Εντούτοις, η πειραματική φύση των ερευνών αυτών, η ποικιλία των ψυχολογικών παραγόντων που εξετάστηκαν και η σχετική δυσκολία να αποκαλυφθούν τα στοιχεία του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών κατέστησαν την προερχόμενη γνώση από τις έρευνες αυτές δύσκολη στην

εκμετάλλευσή της για βελτίωση της σχολικής πρακτικής (Borich, 1992, 1996˙ Rosenshine, Furst, 1973. Αναφέρονται στο Kyriacides, Campbell, Christofidou 2002:294. Bemis, Cooper 1967˙ Walberg, Welch 1967˙ Costin, Grush 1973˙ Leverne 1991˙ Martin 1995. Αναφέρονται στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:42-43).

Μικρή, επίσης, επίδραση στις μαθητικές επιδόσεις έδειξε ότι είχε ο ενθουσιασμός και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, η αγάπη τους προς τους μαθητές, καθώς και η διδακτική εμπειρία τους (Keane, 1968˙ Levin, 1970˙ Young, 1973˙ Heim, Perl, 1974˙ Anderson, Dorsett, 1981˙ Rosmiller, 1982˙ Walberg, 1986˙ Chidolue, 1996. Αναφέρονται στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:41-43).

Ούτε οι έρευνες που μελέτησαν διχονομικά προφίλ διδασκαλίας, άμεση και έμμεση διδασκαλία, προοδευτική και παραδοσιακή, επέφεραν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Tuckman (Tuckman, 1968 στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:43) όλοι οι μαθητές που διδάχτηκαν με άμεση και πιο έμμεση διδασκαλία είχαν εξίσου καλές επιδόσεις και όλοι ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με τους πιο φιλελεύθερους εκπαιδευτικούς, ενώ ο Souster (Souster,1982 στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:43) κατέδειξε ότι ο συνδυασμός της άμεσης και έμμεσης διδασκαλίας απέδιδε μεγαλύτερες μαθητικές επιδόσεις απ' ότι το κάθε διδακτικό στυλ ξεχωριστά. Οι περισσότερες έρευνες που εξέτασαν διχοτομικές μορφές διδασκαλίας δεν κατέληξαν σε ασφαλή συμπεράσματα, καθώς συχνά οι διαφορές που σημειώνονταν δεν ήταν στατιστικά σημαντικές και η μεθοδολογία τους επικρίθηκε ως απλοϊκή (στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:44-45).

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η έρευνα του Bennett το 1976, η πρώτη μεγάλη έρευνα διδακτικών προφίλ στη Βρετανία. Σε 800 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων ζητήθηκε να αξιολογήσουν το βαθμό σημαντικότητας 9 διδακτικών στόχων και από τις απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν σε 12 ομάδες ανάλογα με το διδακτικό τους ύφος˙ από τους πιο προοδευτικούς ως τους πιο παραδοσιακούς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι ανήκαν στις 10 ενδιάμεσες ομάδες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές στις πιο αυστηρά οργανωμένες τάξεις είχαν καλύτερες επιδόσεις στα Αγγλικά και τα Μαθηματικά σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους στις πιο φιλελεύθερες τάξεις. Η γενίκευση της διαπίστωσης αυτή

αμφισβητήθηκε, καθότι κάποιες από τις υψηλότερες επιδόσεις πέτυχαν μαθητές από λιγότερο αυστηρά οργανωμένες τάξεις (Bennett, 1976 στους Kyriacou, 1997:8-9˙ Reynolds, Muijs, Theharne, 2003:88-89˙ Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:44-45).

Επικρίσεις δέχτηκε και η έρευνα του Galton et al (ORACLE Study, 1987 στα Reynolds, Muijs, Theharne, 2003:89˙ Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:44-45). Με τη βοήθεια της ανάλυσης αντιστοιχιών (cluster analysis) εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων της Βρετανίας που εξετάστηκαν κατηγοριοποιήθηκαν σε 4 ομάδες˙ σε εκείνους που άφηναν τους μαθητές να δουλέψουν μόνοι τους και προτιμούσαν την εξατομικευμένη διδασκαλία, σε εκείνους που αφιέρωναν πολύ χρόνο για τη διδασκαλία όλης της τάξης μαζί (παρόλο που και πάλι ο χρόνος που αφιέρωναν ήταν λιγότερος από το μισό του διαθέσιμου), που προτιμούσαν τη διδασκαλία κατά ομάδες και αφιέρωναν λίγο χρόνο στη διδασκαλία ολόκληρης της τάξης και σε εκείνους που ενάλλασσαν διδακτικό ύφος όποτε το έκριναν κατάλληλο.

Όπως αποδείχτηκε από την ανάλυση των δεδομένων το 1976, η εξατομικευμένη διδασκαλία ήταν αυτή που είχε τους περισσότερους υποστηρικτές και έφερε τα μεγαλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, διαπίστωση που ανατράπηκε κατά την επανεξέταση των δεδομένων είκοσι χρόνια μετά. Στην ανάλυση του 1996 διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση (p=.29) ανάμεσα στη μαθητική πρόοδο και τη διδασκαλία όλης της τάξης ή μικρών ομάδων μαθητών. Η διαφοροποίηση αυτή οφειλόταν σε μεθοδολογικά λάθη της πρώτης ανάλυσης του 1976. Κριτική ασκήθηκε, επίσης, και στον τρόπο με τον οποίο διαπιστώθηκαν οι στατιστικές διαφορές ανάμεσα στα διδακτικά στυλ των εκπαιδευτικών. Ο Mortimore υποστήριξε ότι ήταν μεγαλύτερες οι διαφορές ανάμεσα στα στοιχεία που χαρακτήριζαν την κάθε διδακτική προσέγγιση, παρά οι διαφορές ανάμεσα στις προσεγγίσεις αυτές.

Επίσης το 1996 πραγματοποιήθηκε μια παρόμοια έρευνα σε 29 εκπαιδευτικούς, που δίδασκαν σε κάποια από τα σχολεία, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα του 1976, προκειμένου να φωτιστούν οι διαφορές που σημειώθηκαν στη διδασκαλία μέσα στα είκοσι χρόνια που μεσολάβησαν από την πρώτη έρευνα. Πράγματι παρατηρήθηκαν διαφορές στη διδασκαλία στην πάροδο του χρόνου. Στη νεότερη έρευνα σημειώθηκε αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που αφιέρωναν αρκετό χρόνο στη διδασκαλία όλης της τάξης και άλλαζαν διδακτικό ύφος όποτε το έκριναν

κατάλληλο, ενώ μειώθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών που προτιμούσαν την εξατομικευμένη διδασκαλία. Ακόμα, αλλαγές σημειώθηκαν και στα χαρακτηριστικά του κάθε διδακτικού ύφους (Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:44-45).

Η διάκριση 90 εκπαιδευτικών με ειδίκευση τα Μαθηματικά ανάλογα με τις απόψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση του μαθήματος της ειδικότητάς τους αποτέλεσε τη μέθοδο της έρευνας του King's College του Λονδίνου(Askew et al, 1997), που παρά την εποχή που συντάχτηκε, επέλεξε μια μεθοδολογία παλαιότερης περιόδου. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διακρίθηκαν σε τρεις ομάδες ανάλογα με το διδακτικό ύφος που είχαν˙ σ' εκείνους που συνέδεαν τη νέα γνώση με τις παλιές γνώσεις των μαθητών, σ' εκείνους που έδιναν έμφαση σε κανόνες και μεθόδους και στους τρίτους που πίστευαν ότι οι μαθητές μόνοι τους πρέπει να ανακαλύψουν τους κανόνες μέσα από εντατικές πρακτικές εφαρμογές.

Περισσότερο αποτελεσματικοί διαπιστώθηκε ότι ήταν στη διδασκαλία των Μαθηματικών οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας, καθώς, αν και δε διέφεραν σημαντικά από τους υπόλοιπους στην κατανόηση των μαθηματικών σχέσεων, έκαναν τις περισσότερες συνδέσεις με την ήδη υπάρχουσα γνώση των μαθητών με αποτέλεσμα να επιφέρουν μεγαλύτερες μαθητικές επιδόσεις (Reynolds, Muijs, Theharne, 2003:91˙ Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:51-53).

Η σχετική αποτυχία των ερευνών αυτού του είδους, καθώς και το ότι ήταν πολύ πιο χρήσιμη η εξέταση των πραγματικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών που μπορούσαν να διαφοροποιήσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους παρά η εξέταση ομαδοποιημένων διδακτικών υφών, οδήγησε τους ερευνητές να εξετάζουν στο εξής τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στις σχολικές τάξεις προκειμένου να διαπιστώσουν παράγοντες που θα μπορούσαν να επιδράσουν στη μαθητική πρόοδο.

3.4.2 Μοντέλο «Διαδικασίας - Αποτελέσματος»

Η αναζήτηση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής διδασκαλίας τέθηκε από τη δεκαετία του '70 σε επιστημονική βάση. Πολλαπλασιάστηκαν οι έρευνες με παρακολούθηση των σχολικών τάξεων και πολλά θέματα μεθοδολογίας ήρθαν στην επιφάνεια. Πλέον τις έρευνες χαρακτηρίζονταν από το παράδειγμα της «διαδικασίας-αποτελέσματος» (process-product paradigm) (Ellett, Teddlie, 2003:105). «*Προσοχή δίνεται στο μαθητή, τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη*

και τη δημιουργία γενικά καταστάσεων μέσα σ' αυτήν που προωθούν τη μάθηση» (Rosenshine, 1987 στο Φλουρής, 1982:26).

Οι έρευνες αυτές βασίζονταν στη συμπεριφοριστική γνωστική θεωρία των Pavlov, Skinner και Bandura, σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας. Το παράδειγμα των συμπεριφοριστών έδινε έμφαση στα άμεσα παρατηρούμενα φαινόμενα που προέκυπταν μέσω μιας αυστηρής θετικιστικής επιστημονικής μεθόδου, δανείου των φυσικών επιστημών. Μάλιστα, οι αυστηροί συμπεριφοριστές, όπως ο Skinner, θεωρούσαν τις έρευνες που δε στηρίζονταν σε παρατηρήσεις ως μη επιστημονικές, ενώ τα επόμενα χρόνια οι περισσότεροι συμπεριφοριστές ερευνητές (Bandura, 1986 στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:45) επέκτειναν τη σκέψη τους σχετικά με τη μάθηση, ώστε να συμπεριλάβουν τις προσδοκίες, τις σκέψεις, τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις των Υποκειμένων (Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:45).

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στις έρευνες αυτές ήταν σαφώς πιο συστηματική από την αντίστοιχη των ερευνών του μοντέλου «προϊόντος – αποτελέσματος». Οι έρευνες πήραν τη μορφή της προστιθέμενης αξίας (value-added research), κατά τις οποίες οι μαθητές, προκειμένου να ελεγχθεί η πρόοδός τους, εξετάζονταν σε δομημένα τεστ επίδοσης στην αρχή και το τέλος της έρευνας κι όχι μόνο σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Υποκείμενα των ερευνών, εκτός από τους μαθητές, ήταν κι οι εκπαιδευτικοί, που αποτελούσαν αντικείμενα παρατήρησης με τη βοήθεια δομημένων εργαλείων παρατήρησης ή ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια τα παρατηρούμενα χαρακτηριστικά σχετίζονταν με τις μαθητικές επιδόσεις και ανάλογα με τη σχέση που είχαν με αυτά, ανάγονταν σε παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας (Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:46).

Τα βασικότερα ευρήματα των ερευνών αυτών αφορούσαν τη διαχείριση της τάξης, την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και τις διδακτικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι η διαχείριση της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών, το κλίμα που επικρατούσε σε αυτήν, όσο και η άμεση διδασκαλία ολόκληρης της τάξης με δομημένους στόχους και καλή οργάνωση του μαθήματος, σαφείς εξηγήσεις στους μαθητές και περίληψη των διδαχθέντων στο τέλος του μαθήματος ήταν συστατικά στοιχεία της αποτελεσματικότητας (Campbell,

Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:46-47).

Καθεμία από τις έρευνες που διεξήχθησαν προσέφερε σημαντικές πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της σχολικής τάξης. Πιο αναλυτικά, η μελέτη των Soar, Soar (1979) αναφορικά με το συναισθηματικό κλίμα και τη διοίκηση της τάξης ανέδειξε ότι το θερμό συναισθηματικό κλίμα της τάξης δεν επέφερε από μόνο του θετικές επιπτώσεις ούτε στο γνωστικό επίπεδο, ούτε στο συναισθηματικό. Αντίθετα, το ουδέτερο συναισθηματικό κλίμα, χωρίς, όμως, αρνητικά φορτισμένα συναισθήματα, φάνηκε περισσότερο αποτελεσματικό. Στην ίδια έρευνα υποστηρίχτηκε ότι η παροχή υπέρμετρης ελευθερίας στους μαθητές και η μεθοδολογία των ανοιχτών σχολικών τάξεων δε σχετίζονταν θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών. Η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης απαιτούσε την ύπαρξη βασικής δομής και ελεγχόμενης ελευθερίας, ώστε να διατίθεται σωστά ο χρόνος του μαθήματος. Διαφορετική εκτίμηση είχε η Peterson (1979), η οποία υποστήριξε ότι το ύφος της διδασκαλίας πρέπει να ποικίλλει ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα και τους μαθητές της εκάστοτε τάξης (Soar, Soar, 1979˙ Peterson, 1979. Αναφέρονται στο Φλουρής, 1982:28-29), πρόταση, την εφαρμογή της οποίας θα προσπαθήσουμε να διασταυρώσουμε στη δική μας έρευνα.

Μια από τις πιο χαρακτηριστικές έρευνες του συγκεκριμένου μοντέλου της «διαδικασίας παραγωγής των προϊόντων της διδασκαλίας» υπήρξε αυτή του Medley (Medley 1977,1979 στο Φλουρής, 1982:30-31), ο οποίος υποστήριξε ότι οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι δημιουργούσαν κατάλληλο περιβάλλον μάθησης διατηρώντας την τάξη και αντιμετωπίζοντας τους ενοχλητικούς μαθητές χωρίς αυταρχισμό, χρησιμοποιώντας σε μικρό ποσοστό επιπλήξεις και κριτικές, αλλά σε μεγάλο επαίνους και θετικά κίνητρα. Επίσης, διαπίστωσε ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αφιέρωναν περισσότερο χρόνο σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες δουλεύοντας κατά το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας με μεγάλες ομάδες μαθητών ή το σύνολο της τάξης και αφιερώνοντας λίγο χρόνο σε ανεξάρτητες εργασίες μαθητών στην τάξη. Ακόμα, προτιμούσαν ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, δεν έδιναν μεγάλες προεκτάσεις στις απαντήσεις των μαθητών, ούτε ανατροφοδοτούσαν πολύ τη διδασκαλία τους από τις ερωτήσεις των μαθητών, χαρακτηριστικά που σε μεταγενέστερες μελέτες, όμως, φαίνονταν ότι όχι μόνο δεν προωθούσαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αλλά την εμπόδιζαν.

Βασισμένο σε παρατηρήσεις της σχολικής τάξης και σε συνεντεύξεις με

εκπαιδευτικούς σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι και ένα τμήμα της έρευνας του Kyriacou (1982), το οποίο ανέδειξε ότι χαρακτηριστικά και στρατηγικές που προωθούσαν την αποτελεσματική διδασκαλία ήταν η προετοιμασία του εκπαιδευτικού, ο ρυθμός και οι μεταβάσεις του μαθήματος, η σύνδεση του μαθήματος με προγενέστερες γνώσεις των μαθητών, η βιωματικότητα και η εγγύτητα της διδασκαλίας στη ζωή, η καθαρότητα και η ενθάρρυνση των μαθητών (Kyriacou, 1982:82). Ήδη παρατηρείται αυτό που γενικεύτηκε στη συνέχεια ως ερευνητική μέθοδος˙ ο συνδυασμός της παρατήρησης της σχολικής τάξης με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Οι απόψεις 142 διευθυντών των ίδιων σχολείων αναζητήθηκαν, επίσης, στην έρευνα του Kyriacou (Kyriacou, 1982:78) προκειμένου να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα 5 κριτηρίων της αποτελεσματικής διδασκαλίας και το βαθμό συσχέτισης 38 χαρακτηριστικών διδασκαλίας με τη μαθητική επιτυχία στις εξετάσεις. Αναφορικά με το πρώτο, προέκυψε ότι οι διευθυντές θεώρησαν περισσότερο σημαντικά κριτήρια της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας το ποσοστό των μαθητών που κατανοούσαν επαρκώς το περιεχόμενο του μαθήματος και παράλληλα ευχαριστιόνταν τη διαδικασία της διδασκαλίας, παρά τους βαθμούς αξιολόγησης που οι μαθητές αποκτούσαν, το αρχικό ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα, επισημάνθηκε ότι τα 10 χαρακτηριστικά που είχαν τις μεγαλύτερες συσχετίσεις με τη μαθητική επιτυχία, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, ήταν τα εξής˙ σαφήνεια των επεξηγήσεων προσαρμοσμένες στο επίπεδο των μαθητών, πρόκληση ενδιαφέροντος στους μαθητές για το αντικείμενο της διδασκαλίας, γνήσιο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία, προσοχή στις επαναλήψεις και στις τεχνικές των διαγωνισμάτων, υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, διδασκαλία με στόχο την κατανόηση παρά την αναπαραγωγή των διδαχθέντων, παρακίνηση των μαθητών να σκέφτονται μόνοι τους, αυτοπεποίθηση εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του, αποδοχή και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού από την κριτική που του ασκούταν.

Στις μελέτες του Rosenshine (Rosenshine, 1979,1983,1985 στα Φλουρής, 1982:28, Κασσωτάκης, Φλουρής 2005:481-482) ανακεφαλαιώθηκαν οι αρχές της άμεσης διδασκαλίας (direct instruction), που βασιζόταν στο δασκαλοκεντρισμό, όχι όμως στον αυταρχισμό, και προσπαθούσε να οργανώσει σε μια διδακτική προσέγγιση

τις αρχές της μπιχεβιοριστικής σχολής (ανάλυση έργου, ανατροφοδότηση, εξάσκηση) με στοιχεία από άλλες ψυχολογικές σχολές, όπως τη σημασία της συμπεριφοράς των προτύπων, που τόνιζε η κοινωνικογνωστική σχολή του Bandura. Σύμφωνα με την άμεση διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει βήμα προς βήμα το νέο διδακτικό αντικείμενο και στη συνέχεια προσφέρει ασκήσεις εμπέδωσης. Η διδασκαλία αυτού του τύπου αποδείχτηκε, κατά τον Rosenshine, πιο αποτελεσματική από τις ανοιχτές διδακτικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις επιδόσεις των μαθητών του δημοτικού στην ανάγνωση και τα Μαθηματικά.

Στη μελέτη, επίσης, του Rosenshine υποστηρίχτηκε, ότι δεν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα σε μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες και στην επιτυχία των μαθητών στην ανάγνωση και τα Μαθηματικά. Αυτή η διαπίστωση ήταν πολύ σημαντική, γιατί έθετε σε αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα των μη καθοδηγούμενων διδασκαλιών, για τις οποίες πίστευαν ότι οι μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες, που πραγματοποιούνταν στα πλαίσια τους, συνέβαλλαν θετικά στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, «είτε με τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, είτε με την πρόκληση άλλου είδους πνευματικών διεγέρσεων» (Φλουρής, 1982:28).

Σύμφωνη με το μοντέλο της «διαδικασίας – αποτελέσματος» είναι και η μελέτη του Borich (Borich, 1988 στο Παπανδρέου, 2001:33-44), ο οποίος πρότεινε πέντε χαρακτηριστικά «βασικής συμπεριφοράς» του εκπαιδευτικού, που ονομάστηκε έτσι γιατί είναι βασική για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, και άλλα πέντε λιγότερο σημαντικά της «καταλυτικής συμπεριφοράς», που λειτουργεί καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα της «βασικής συμπεριφοράς». Ως χαρακτηριστικά της «βασικής συμπεριφοράς» του εκπαιδευτικού ορίστηκαν η καθαρότητα και η ποικιλία της διδασκαλίας, η προσήλωση στο καθήκον, η εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση και ο μέτριος - υψηλός βαθμός επιτυχίας, ενώ ως χαρακτηριστικά της «καταλυτικής συμπεριφοράς» η ποικιλία ιδεών, η δόμηση της διδασκαλίας, οι τεχνικές των ερωτήσεων, η ενθάρρυνση και ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού.

Το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων, στα οποία διδάσκουν, εντοπίστηκε στην έρευνα των Teddlie, Kirby, Stringfield το 1989, που ήταν μελέτη περίπτωσης οκτώ σχολείων, αποτελεσματικών και μη. Όπως υποστήριξαν, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στα αποτελεσματικά σχολεία κατάφερναν να κρατούν το ενδιαφέρον των μαθητών στη διδασκαλία, αφιέρωναν επαρκή χρόνο στην παρουσίαση της νέας ύλης, έδιναν

ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση των διδαχθέντων, είχαν υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, έδιναν θετικά κίνητρα στους μαθητές, κατάφερναν να μειώνουν τα προβλήματα πειθαρχίας και δημιουργούσαν φιλικό και ευχάριστο περιβάλλον στην τάξη, παράγοντες που όπως διαφάνηκε συντελούσαν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Teddlie, Kirby, Stringfield, 1989 στο Reynolds et al, 1994:117-119).

Πολλές έρευνες της περιόδου κατέληξαν σε λίστες της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και συμπεριλήφθησαν σε αναθεωρήσεις, όπως των Gruickshank (1990) και Anderson (1991) (Αναφέρονται στο Kyriacou, 1997:12). Τα χαρακτηριστικά που υπογραμμίστηκαν στις έρευνες αυτές συνοψίστηκαν στα εξής: καθαρότητα οδηγιών και αποσαφηνίσεων, οργάνωση και σύνδεση της διδασκαλίας με τις γνώσεις των μαθητών, προσανατολισμός στους στόχους, ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων, ρυθμός κατά τη διδασκαλία, παρώθηση της μαθητικής συμμετοχής στη διδασκαλία, εκμετάλλευση των ερωτήσεων των μαθητών για την προώθηση των μαθησιακών στόχων, συχνή αξιολόγηση των μαθητών και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

Βαρύτητα στα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του τρόπου διαχείρισης της σχολικής τάξης απέδωσε η μελέτη του Cullingford (1998) για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Ανάμεσα στα προσωπικά στοιχεία του εκπαιδευτικού ορίστηκαν ως αποτελεσματικά η ακεραιότητα του χαρακτήρα του, η εκλεπτυσμένη αίσθηση του χιούμορ. Επίσης, σημαντικά χαρακτηριστικά, που εξήχθησαν από τον τρόπο διαχείρισης της τάξης, ήταν η δημιουργία οργανωμένης ατμόσφαιρας εργασίας με ξεκάθαρους στόχους, προσδοκίες και επαίνους για τις επιτεύξεις του κάθε μαθητή χωριστά, η εκμετάλλευση των υπαρχόντων εκπαιδευτικών μέσων, η σωστή επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας ανάλογα με τα άτομα της εκάστοτε τάξης και, κυρίως, η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του.

Την επίδραση των αποτελεσματικών και των μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών εξέτασε η έρευνα των Sanders, Rivers (1996) που πραγματοποιήθηκε σε δυο μεγάλες περιοχές του Τενεσί των Ηνωμένων Πολιτειών. Η έρευνα είχε τη μορφή ερευνών προστιθέμενης αξίας. Αρχικά, διαχωρίστηκε το 20% των πιο αποτελεσματικών και των μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες ετήσιες προόδους των μαθητών. Μετά την πάροδο τριών συνεχών ετών, στο τέλος της πέμπτης τάξης του δημοτικού

σχολείου, εξετάστηκαν οι επιδράσεις των εκπαιδευτικών, αποτελεσματικών και μη, στις μαθητικές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Διαπίστωση της έρευνας υπήρξε ότι οι μαθητές που είχαν αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς κατά τα τρία προηγούμενα χρόνια σημείωσαν επιτυχία της τάξης του 83% στην εξέταση των Μαθηματικών στο τέλος της πέμπτης τάξης, ενώ οι συμμαθητές τους με τρεις μη αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς στη σειρά σημείωσαν μόλις 29% στις ίδιες εξεταστικές δοκιμασίες. Αυτό που συνάχθηκε ως συμπέρασμα και από τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού επέδρασε σημαντικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών του. Ωστόσο, αντιλέχθηκε ότι η έρευνα υπερεκτίμησε την πραγματική επίδραση των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών (Sanders, Rivers, 1996˙ Roman, 2002. Αναφέρονται στο Whitehurst, 2002:13).

Την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί και ερευνητές κατέγραψαν το 1998 οι Stephens, Crawley στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών. Όπως σημείωσαν ήδη στην αρχή του βιβλίου τους, αποτελεσματική διδασκαλία δεν είναι το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πώς να κρατάει τους μαθητές πειθαρχημένους, αλλά το να τους κάνει να δείχνουν τον καλύτερο εαυτό τους είτε σε επίπεδο γνωστικό, είτε σε κοινωνικό, ψυχολογικό. Η αποτελεσματική διδασκαλία, υποστήριξαν, δε σχετίζεται τόσο με το περιεχόμενό της, όσο με το ύφος της (Stephens, Crawley, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, συνέστησαν στους εκπαιδευόμενους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτές τους να δώσουν έμφαση ανάμεσα σ' άλλα στη βασική εκπαίδευση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στις στρατηγικές στη διδασκαλία που μέσα από αυτήν αναδύονται, στην καλή γνώση των διδακτέων αντικειμένων, την οργάνωση της διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης, την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών αξιολόγησης των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Παρόμοιους παράγοντες εξέτασε και πρότεινε ως αποτελεσματικούς όχι μόνο για τους νέους, αλλά για όλους τους εκπαιδευτικούς, το τμήμα Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών, που πρότεινε ως μετρήσιμο παράγοντα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, ανάμεσα σ' άλλους, την κατοχή εφοδίων του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η έμφαση στα γνωστικά εφόδια του εκπαιδευτικού δε θα μπορούσε να αποτελέσει το μόνο κριτήριο της ποιότητάς του και φυσικά ούτε και το καταλληλότερο. Έστω, όμως, και με τις όποιες αδυναμίες, τα εφόδια του

εκπαιδευτικού, υποστηρίχτηκε στη μελέτη του αμερικανικού τμήματος, ήταν δηλωτικά της ικανότητάς του και της γνώσης της Παιδαγωγικής μέσω του βαθμού επιτυχίας και του αριθμού παιδαγωγικών μαθημάτων που αποκάλυπταν, κριτήρια που δεν μπορεί να είναι απόλυτα αντικειμενικά, επομένως και συγκρίσιμα, γιατί ανά Πανεπιστημιακό ίδρυμα ενδέχεται να υπάρχουν διαφορετικά κριτήρια επιτυχίας (National Center for Education Statistics, 1999:1-10).

Την επόμενη χρονιά (2000) το ίδιο τμήμα Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών εξέδωσε μια μελέτη αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής ποιότητας (National Center for Education Statistics, 2000). Μια από τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας υποστηρίχτηκε ότι είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και, πιο συγκεκριμένα, οι γνωστικές ικανότητές του, η εξειδίκευση, η εμπειρία και η επαγγελματική ανάπτυξή του.

Αναλυτικότερα, όπως υπέδειξαν πολλές έρευνες (Mosteller, Moynihan, 1972˙ Ferguson, 1991˙ Hedges, Loire, Greenwald, 1994˙ Ehrenberg, Brewer, 1994,1995˙ Ballou, 1996˙ Ferguson, Ladd, 1996˙ Hanushek, 1996˙ Ferguson, 1998. Αναφέρονται στο National Center for Education Statistics, 2000:5-10), οι μαθητές αποκτούσαν περισσότερες γνώσεις από εκπαιδευτικούς που διέθεταν ισχυρότερο γνωστικό υπόβαθρο από άλλους. Συγκεκριμένα, οι Ehrenberg, Brewer (1994) που εξέτασαν αν η ποιότητα του Πανεπιστημιακού ιδρύματος αποφοίτησης του εκπαιδευτικού σχετιζόταν με τη μαθητική επιτυχία, μετά από έλεγχο της εθνικότητας και του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των μαθητών και των εκπαιδευτικών του δείγματός τους, διαπίστωσαν ότι όσο καλύτερη ήταν η ποιότητα του ιδρύματος και επομένως όσο ικανότεροι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν, τόσο μεγαλύτερες ήταν οι επιδόσεις των μαθητών τους.

Ομοίως, οι Ferguson, Ladd (1996) και Ferguson (1998) εξέτασαν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών στο «ACT Exam Test», το οποίο προηγούταν των δηλώσεών τους για είσοδο στα Κολέγια. Αφού έλεγξαν επίσης την εθνικότητα των εκπαιδευτικών και τις κοινωνικές καταβολές τους, συσχέτισαν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών στις προαναφερθέντες εξετάσεις με τις επί δύο χρόνια μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών τους και τις ικανότητές τους στην ανάγνωση και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσο υψηλότερες ήταν οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερες ήταν και οι επιδόσεις των μαθητών τους.

Τα παραπάνω συμπεράσματα των ερευνών, βεβαίως, δε σήμαιναν ότι οι

ακαδημαϊκές γνώσεις του εκπαιδευτικού μπορούσαν να προβλέψουν τέλεια πόσο καλά αυτός διδάσκει. Εξάλλου, η ικανότητα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού συναποτελείται από ποικίλους παράγοντες, εκτός των ακαδημαϊκών γνώσεων, όπως ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές, άνεση προφορικής έκφρασης, ενθουσιασμό κ.α. Οπωσδήποτε, όμως, οι ακαδημαϊκές γνώσεις, μια και οι λοιποί παράγοντες είναι δύσκολο να μετρηθούν, αποτελούν ένα μέσο αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας του (National Center for Education Statistics, 2000:5-10).

Ένα δεύτερο κριτήριο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού που αναφέρθηκε στην ίδια μελέτη ήταν η κατοχή γνώσεων ειδίκευσης. Υποστηρίχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει συστηματικές γνώσεις επί μαθημάτων ειδίκευσης επιδρούσαν θετικά στη μαθητική επιτυχία (Darling-Hammond, 2000 στο National Center for Education Statistics, 2000:10), όπως θετικά επιδρούσε και η προετοιμασία τους στο διδασκόμενο μάθημα. Συγκεκριμένα, οι Monk, King (1994), Goldhaber, Brewer (1997) επιβεβαίωσαν ότι η προετοιμασία του εκπαιδευτικού στα μαθήματα των Μαθηματικών και των Φυσικών επιστημών σχετιζόταν με καλύτερες μαθητικές επιδόσεις, διαπίστωση που δεν ίσχυε για τα μαθήματα των Αγγλικών και της Ιστορίας, όπως υποστήριξαν οι Goldhaber και Brewer. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που δίδασκαν μάθημα το οποίο δεν ήταν στη σφαίρα της ειδικότητάς τους ανήκαν κυρίως σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου η ποικιλία των μαθημάτων είναι μεγάλη (Bobbitt, McMillen, 1994˙ Monk, King 1994˙ Goldhaber, Brewer 1997˙ Henke et al, 1997. Ανφέρονται στο National Center for Education Statistics, 2000:10-13).

Σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικότητας ορίστηκε επίσης η εμπειρία του εκπαιδευτικού, καθώς επισημάνθηκε ότι οι μαθητές μάθαιναν περισσότερα από εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εμπειρία. Πράγματι οι Murnane, Phillips (1981)και Rinkin, Hanushek, Kain (1998) υποστήριξαν ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν από εκπαιδευτικούς με μεγάλη διδακτική εμπειρία (εμπειρία 5 ετών κατά τους Murnane, Phillips) σημείωσαν μεγαλύτερη πρόοδο από τους συμμαθητές τους που διδάχτηκαν από νέους εκπαιδευτικούς (με εμπειρία 1-2 ετών). Ενώ, λοιπόν, υποστηρίχτηκε ότι συγκριτικά με τους νέους εκπαιδευτικούς, εκείνοι με τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία ήταν πιο αποτελεσματικοί με τους μαθητές τους, ωστόσο δε σημειώθηκε καμιά διαφορά στην αποτελεσματικότητα εκείνων που είχαν διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη από 5 χρόνια (Darling-Hammond, 2000). (Murnane, Phillips, 1981˙

Rinkin, Hanushek, Kain, 1998˙ Darling-Hammond, 2000. Αναφέρονται στο National Center for Education Statistics, 2000:13-14). Οι ενδεχόμενες επιδράσεις της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα επιχειρηθεί να εξεταστούν και στη δική μας μελέτη.

Στην ίδια μελέτη του τμήματος Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών τονίστηκε ότι για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν αρκούσε η στατική κατοχή εφοδίων κατά τη βασική εκπαίδευση των διδασκόντων στη διάρκεια φοίτησής τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, αλλά απαραίτητη ήταν και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξή τους σύμφωνη με τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους (Cohen, Hill, 2000˙ Henke, Chen, Geis, 2000. Αναφέρονται στο National Center for Education Statistics, 2000:14-16).

Πέρα, όμως, από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που αφορούσαν στον εκπαιδευτικό, σημειώθηκαν από το Τμήμα Εκπαίδευσης και παράγοντες που ενέπιπταν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Σημαντικός παράγοντας για τη σχολική αποτελεσματικότητα θεωρήθηκε το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, που στην περίπτωση των Ηνωμένων Πολιτειών αναφέρθηκε ότι επεδείκνυε περιορισμένη έμφαση στα Μαθηματικά και τις Φυσικές επιστήμες, με αποτέλεσμα μαθητές της 8^{ης} και 12^{ης} τάξης να έχουν χαμηλές επιδόσεις σε διεθνείς διαγωνισμούς, όπως στο Δεύτερο και τον Τρίτο Διεθνή Διαγωνισμό Μαθηματικών (SIMS, 1987˙ TIMS, 1997. Αναφέρονται στο National Center for Education Statistics, 2000:20-25).

Σημαντικές, επίσης, για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας επισημάνθηκαν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών και οι στρατηγικές που αυτοί επέλεγαν. Σύμφωνα με το αμερικανικό τμήμα Εκπαίδευσης, δύο ήταν οι ευρύτερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Από τη μια, η παραδοσιακή διδασκαλία που κατευθυνόταν από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ρύθμιζε όλες τις δραστηριότητες της τάξης, και από την άλλη η ενεργός μάθηση με τους μαθητές να αφομοιώνουν όλες τις πληροφορίες και να κατασκευάζουν μόνοι τα δικά τους συμπεράσματα. Στην περίληψη των παραγόντων αποτελεσματικότητας των Brophy, Good (1986) υποστηρίχτηκε ότι τα υψηλά μαθησιακά αντικείμενα δεν μπορούσαν να επιτευχθούν με την ανακαλυπτική μάθηση των μαθητών, αλλά με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Για την αντίθετη κονστρουκτιβιστική θεώρηση, τέτοιες δραστηριότητες, όπως οι διαλέξεις των εκπαιδευτικών, θεωρούνταν κατώτερες

(Brophy, Good, 1986 στο National Center for Education Statistics, 2000:25-27).

Δεδομένου, λοιπόν, ότι το σχολείο οφείλει να ακολουθεί τις κοινωνικές εξελίξεις και να αναθεωρεί το αναλυτικό του πρόγραμμα σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες, οι νέες τεχνολογίες που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία, τονίστηκε ότι θα πρέπει να είναι ενταγμένες στο σχολείο, ώστε να παρέχονται τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου το άτομο μελλοντικά να μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της ζωής. Πράγματι σύμφωνα με μελέτες που διεξήχθησαν σε αμερικανικά σχολεία, τα τελευταία 20 χρόνια έχει αυξηθεί θεαματικά ο αριθμός των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία, παρόλο που, όπως υποστηρίχτηκε από τους Anderson, Ronnkrist (1999), Becker, Ravitz, Wong (1999), τα σχολεία φτωχών και υποβαθμισμένων κοινωνικά περιοχών είχαν συγκριτικά λιγότερους υπολογιστές και, σπανιότερα, πρόσβαση στο διαδίκτυο (Anderson, Ronnkrist, 1999˙ Becker, Ravitz, Wong, 1999. Αναφέρονται στο National Center for Education Statistics, 2000:27).

Ένα άλλο σημαντικό θέμα, εκτός της διαθεσιμότητας των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου, ήταν ο τρόπος με τον οποίο γινόταν χρήση αυτών από τους μαθητές. Σύμφωνα με διαπιστώσεις της Εθνικής Έρευνας στη Διδασκαλία, τη Μάθηση και τη Χρήση Η/Υ (National Survey on Teaching, Learning and Computing 1988) και της Εθνικής Αξιολόγησης της Εκπαιδευτικής Προόδου (National Assessment of Educational Progress, 1997) οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές για να αναζητήσουν πληροφορίες, να παραγάγουν γραπτά και οπτικά προϊόντα και όχι να παίξουν παιχνίδια, διαπίστωση που μπορούσε να σχετιστεί με τη μάθηση μέσω των Η/Υ, όχι όμως και να την αποδείξει (National Center for Education Statistics, 2000:27-31).

Τελευταίος, ωστόσο πολύ σημαντικός παράγοντας με επίδραση σε όλους τους προαναφερθέντες, επισημάνθηκε το μέγεθος της σχολικής τάξης. Ιδιαίτερα, μαθητές της πρώτης τάξης των δημοτικών σχολείων υποστηρίχτηκε ότι είχαν καλύτερες επιδόσεις όταν βρίσκονταν σε μικρά τμήματα (Mosteller, 1995˙ Mosteller, Light, Sachs, 1996˙ Grissmer, Flanagan, Williamson, 1998˙ Krueger, 1998˙ National Center for Education Statistics, 1998 στο National Center for Education Statistics, 2000:31), γιατί το μικρό μέγεθος της τάξης επέτρεπε τη χρήση τέτοιων στρατηγικών διδασκαλίας που ευνοούσαν την εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική πράξη και κατά συνέπεια προωθούσαν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Αυτή ήταν εξάλλου και η διαπίστωση που προέκυπτε από όλες τις σχετικές έρευνες, ότι το μικρό μέγεθος των σχολικών τάξεων επιδρούσε θετικά στις μαθητικές επιδόσεις, μειώνοντας ακόμα και τις διαφορές που διαφορετικά εντοπίζονταν ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικού κοινωνικού υπόβαθρου (Glass, Smith, 1979˙ Robinson, Witterbols, 1986˙ Slavin, 1989˙ National Evaluation of Educational Progress, Grissmer, Flanagan, Williamson, 1998. Αναφέρονται στο National Center for Education Statistics, 2000:31-32).

Εξαίρεση αποτελούσε η έρευνα του Hanushek (1989), που και πάλι η επανεξέταση των δεδομένων της συμφώνησε με τα ευρήματα των υπόλοιπων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, ως ιδανικό μέγεθος των τάξεων των δημοτικών σχολείων ορίστηκε ο πληθυσμός 13-17 μαθητών ανά τάξη, ενώ ως ανώτατο αποδεκτό όριο ορίστηκαν οι 20 μαθητές (Glass, Smith, 1979˙ Slavin, 1989), πληθυσμοί που απείχαν, όμως, από τους πραγματικούς (Lewis et al, 1999). Οι διαφορές, εντούτοις, των μαθησιακών εκροών ανάλογα με το μέγεθος της τάξης και η διάρκεια αυτών θεωρήθηκε θέμα υπό εξέταση (Mosteller, 1995˙ Achilles, 1996˙ Hanushek, 1998˙ Krueger, 1998. Οι έρευνες της παραγράφου αναφέρονται στο National Center for Education Statistics, 2000:32-34). Το μέγεθος της τάξης θα αποτελέσει σημείο διερεύνησης και στη δική μας έρευνα, που αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Καταλήγοντας, αυτό που σημειώθηκε με έμφαση στη μελέτη ήταν ότι η μείωση του μαθητικού δυναμικού των σχολικών τάξεων δε θα μπορούσε να επιφέρει αλλαγές στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, όπως επισήμαναν οι έρευνες, αν δε συνοδευόταν από ταυτόχρονες προσπάθειες του ίδιου του σχολείου να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές (Murnane, Levy, 1996) και αν δεν επανδρώνονταν οι τάξεις με ικανούς εκπαιδευτικούς (National Center for Education Statistics, 2000:34-35).

Το μοντέλο της «διαδικασίας - αποτελέσματος» χρησιμοποιήθηκε και κατά τη δεκαετία του ’90 μόνο του ή από κοινού με άλλες προσεγγίσεις. Σε συνδυασμό τεχνικών, παρατήρηση του σχολικού κλίματος και της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο MECORS, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, που προτάθηκαν ως αποτελεσματικοί από τους συναδέλφους τους και τους διευθυντές των σχολείων που δίδασκαν, στηριζόταν η έρευνα του Hay McBer στη Μ. Βρετανία (Hay McBer, 2000). Ως δεδομένα της έρευνας αξιοποιήθηκαν τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, η διδακτική

συμπεριφορά τους με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν, το γενικότερο κλίμα της τάξης, καθώς και οι επιδόσεις των μαθητών.

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ξεχώρισαν κάποια χαρακτηριστικά που συντελούσαν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του και τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ευρύτερες ομάδες˙ στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, στις στρατηγικές που αυτός εφάρμοζε στη διδασκαλία και στο κλίμα της τάξης.

Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά ήταν χαρακτηριστικά, τα οποία οφείλονταν κυρίως σε προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως ηγετικές ικανότητες, ικανότητα επικοινωνίας, αναλυτική και ανώτερη σκέψη, οργανωτικότητα, υψηλές προσδοκίες και επαγγελματισμό.

Οι στρατηγικές που προέκυψαν ως χαρακτηριστικά που συντελούσαν στην αποτελεσματικότητα ήταν η προσήλωση στο καθήκον, η διαχείριση των πηγών, η αποτελεσματική χρήση της αξιολόγησης (για τα δημοτικά σχολεία), η οργάνωση της διδασκαλίας (για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) και η ποικιλία μεθόδων και τεχνικών στη διδασκαλία, οι υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών, η διαχείριση της τάξης και η ανάθεση κατάλληλων εργασιών (και για τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης).

Τέλος, τα στοιχεία που χαρακτήριζαν το κλίμα της τάξης προέκυψαν από τα αισθήματα των μαθητών μέσα στην τάξη. Το άνετο, καλά οργανωμένο και ελκυστικό περιβάλλον της σχολικής τάξης προέκυψε ότι σχετιζόταν σημαντικά με τις μαθητικές επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο. Αντίθετα οι μαθητικές επιδόσεις σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετίζονταν μεν με την οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης, αλλά επίσης και με την καθαρότητα της διδασκαλίας, τη δίκαια στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές, τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών μέσα στην τάξη και την πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντός τους.

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά διαπιστώθηκε ότι προέβλεπαν σε γενικές γραμμές περίπου το 30% της μαθητικής προόδου. Στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του, ωστόσο, δε συντελούσαν ατομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού, όπως η ηλικία του, η εμπειρία, η προϋπηρεσία, τα εφόδια και οι δευτερεύουσες αρμοδιότητές του, στοιχεία που σε άλλες έρευνες έδειξαν ότι σχετίζονταν άμεσα με το θέμα της αποτελεσματικότητας. Το ίδιο υποστηρίχτηκε και για την επίδραση των σχολικών μονάδων˙ αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δίδασκαν

σε όλα τα σχολεία (Hay McBer, 2000˙ Kyriakides, Campbell, Christofidou, 2002:300-301˙ Reynolds, Muijs, Theharne, 2003:92-93˙ Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:65).

Ωστόσο, η έρευνα του Hay McBer δέχτηκε κριτική για τη μεθοδολογία της και τα κριτήρια που χρησιμοποίησε. Η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού ως αποτελεσματικού απαιτούσε θετικές απαντήσεις ανάμεσα σε άλλες και στις ερωτήσεις σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έκαναν χρήση εξεταστικών δοκιμασιών ή αν υπήρχαν ενδείξεις ότι οι εργασίες των μαθητών αξιολογούνταν. Όπως, όμως, ο Moore (Moore, 2004:97-99) επισήμανε, η χρήση εξεταστικών δοκιμασιών δεν ήταν ο καταλληλότερος τρόπος να αξιολογηθούν τα επίπεδα κατανόησης των μαθητών, γιατί από τη μια η πίεση των δοκιμασιών αυτού του είδους ενεργοποιούσε διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου (Smith 1996 στο Moore, 2004:97-99) και από την άλλη το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιούσαν μονολεκτικές απαντήσεις δεν άφηνε το περιθώριο για ανάπτυξη συζήτησης επ' αυτών.

Στην έκθεση του Hay McBer επικρίθηκαν, επίσης, τμήματα της περιγραφής του σχολικού κλίματος, όπως η απλοποίηση των πολυσύνθετων δυναμικών σχέσεων που εμφανίζονταν στις σχολικές τάξεις, η παραγνώριση της συσχέτισης ορισμένων χαρακτηριστικών της τάξης μεταξύ τους και η διευκρίνηση των πιθανών αντιθέσεων που προκαλούσαν κάποια από τα χαρακτηριστικά, π.χ. ο χαρακτηρισμός της τάξης ως ενδιαφέροντος και ελκυστικού και παράλληλα ως πειθαρχημένου και οργανωμένου περιβάλλοντος (Moore 2004:97-99). Βέβαια κατά τη δική μας εκτίμηση, η επίκριση του Moore σχετικά με τα αντικρουόμενα χαρακτηριστικά, ίσως, είναι λίγο υπερβολική, γιατί η ύπαρξη μιας ομάδας χαρακτηριστικών δεν υποχρεώνει απαραιτήτως την απουσία της άλλης. Εξάλλου, οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που αναφέρονται στην έρευνα του Hay McBer δε σημαίνει ότι παρατηρούνται ταυτόχρονα σε όλες τις τάξεις, αλλά εξαρτώνται από το μαθητικό δυναμικό και τον εκπαιδευτικό της καθεμιάς.

Τέλος, ο ίδιος συγγραφέας τονίζει την ακαμψία κάποιων παραγόντων αποτελεσματικότητας και την αντιπαραβάλλει με τη ρευστότητα του όρου αποτελεσματικότητα Ο καθορισμός από τον εκπαιδευτικό της επιθυμητής και επιτρεπτής συμπεριφοράς των μαθητών θέτει συγκεκριμένα όρια μέσα στα οποία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ενεργήσουν. Τα όρια, όμως, αυτά ποιους εξυπηρετούν; Διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης ή απλώς ικανοποιούν

αυταρχικούς εκπαιδευτικούς (Moore 2004:99);

Εκτός από τις γενικές έρευνες αποτελεσματικότητας, υπήρξαν και άλλες που εξειδίκευσαν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένα μαθήματα. Τμήμα της αξιολόγησης του «Gatsby Mathematics Enhancement Project» (Reynolds, Muijs, Theharne, 2000:91-92) σε μαθητές του δημοτικού διαπίστωσε ποιες στρατηγικές των εκπαιδευτικών είχαν τις μεγαλύτερες συσχετίσεις με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. Η μεθοδολογία της έρευνας στηριζόταν πολύ στη μελέτη των συμπεριφορών, αλλά όχι μόνο. Οι μαθητές εξετάστηκαν δύο φορές ετησίως σε σταθμισμένο τεστ και οι εκπαιδευτικοί έγιναν επίσης δύο φορές ετησίως αντικείμενο παρατήρησης με τη βοήθεια του εργαλείου MECORS προσαρμοσμένο στα βρετανικά δεδομένα, της αμερικανικής κλίμακας του Virgilio, καθώς και ερωτηματολογίου που προσπαθούσε να αποτυπώσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία γενικά και στη διδασκαλία των μαθηματικών ειδικότερα.

Από τα πρώτα ευρήματα της μελέτης ήταν ότι πολλά στοιχεία των παρατηρούμενων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με τις μαθητικές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Συγκεκριμένα, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των Μαθηματικών επισημάνθηκε ότι συντελούσαν η διαχείριση της σχολικής τάξης και των συμπεριφορών που εκδηλώνονται σε αυτήν, το γενικότερο κλίμα μέσα σε αυτήν, η ατομική εργασία των μαθητών, η χρήση της μαθηματικής ορολογίας και επικοινωνιακών μεθόδων και, κυρίως, η άμεση, ποικιλόμορφη και με αλληλοεπιδράσεις διδασκαλία.

Σύμφωνα με τα πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης (multilevel modeling techniques), που χρησιμοποιήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ήταν ο μοναδικός παράγοντας που επιδρούσε άμεσα στη μαθητική επιτυχία. Οι αντιλήψεις, αντίθετα, των εκπαιδευτικών επηρέαζαν έμμεσα τις επιδόσεις των μαθητών μέσω της επίδρασής τους στη συμπεριφορά τους. Η σημασία της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών αποδείχθηκε και με τα πολυεπίπεδα στατιστικά μοντέλα. Το 3% της διαφοροποίησης της επίδοσης των μαθητών, η οποία υπολογίστηκε περίπου συνολικά στο 15%, πιστώθηκε στην αποτελεσματική διδασκαλία. Επίσης, ένας μαθητής που διδάχτηκε από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό είχε κατά 20% μεγαλύτερες επιδόσεις από έναν συμμαθητή του που διδάχτηκε από έναν μη αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Η συνάφεια της διδασκαλίας

του εκπαιδευτικού με τις επιδόσεις των μαθητών του να σημειωθεί ότι βρέθηκε και στη συγκεκριμένη μελέτη, όπως και σε έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες, μεγαλύτερη σε σχολεία με μαθητές χαμηλότερου ακαδημαϊκού επιπέδου.

Μια σειρά ερευνών για το περιβάλλον της τάξης και τις προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στη διδασκαλία έχουν πραγματοποιηθεί από ερευνητές και στο Χονγκ Κονγκ. Στις έρευνες των Tam (1997) και Lee (1999) επιχειρήθηκε να συγκριθούν οι στρατηγικές που εφάρμοζαν νέοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους μέσα από τις παρατηρούμενες και βιντεοσκοπούμενες διδακτικές συμπεριφορές τους, καθώς και από συνεντεύξεις των ίδιων.

Όπως προέκυψε από την έρευνα του Tam, και οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών έκαναν χρήση της παραδοσιακής διδασκαλίας με τα σχολικά εγχειρίδια και τον πίνακα, καθώς επίσης οι στρατηγικές που εφάρμοζαν οφείλονταν περισσότερο στην επίδραση του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου και λιγότερο στις συμπεριφορές των μαθητών. Ωστόσο, παρά τις ομοιότητές τους, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι διέφεραν από τους νεότερους συναδέλφους τους τόσο στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, όσο και στη διοίκηση της τάξης˙ οι πρώτοι παρουσίαζαν το περιεχόμενο του μαθήματος σε μικρά μέρη και έκαναν περισσότερες ερωτήσεις στους μαθητές, για να τους βοηθούν στην κατανόηση της διδακτικής ενότητας και επιπλέον, σε αντίθεση με τους νέους συναδέλφους τους που άφηναν περισσότερες ελευθερίες στους μαθητές μέσα στην τάξη, εκείνοι φάνηκαν περισσότεροι ικανοί στη διαχείριση της τάξης εφαρμόζοντας πιο αυστηρές μεθόδους (Lee, Lam, Li, 2003:53).

Όμοιες διαπιστώσεις επισημάνθηκαν και στην έρευνα του Lee (Lee, 1999 στο Lee, Lam, Li, 2003:53), ο οποίος ανέλυσε τις διδακτικές συμπεριφορές νέων και παλαιότερων εκπαιδευτικών σε δημοτικά κινεζικά σχολεία. Σε όλους τους τομείς οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί προηγούνταν των νέων˙ χρησιμοποιούσαν εικόνες, κάρτες, ακουστικές ασκήσεις, τραγούδια και γενικώς κατάλληλες δραστηριότητες, για να προσελκύσουν και να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε αυτοί να απαντούν σε ερωτήσεις, να διηγούνται ιστορίες, να κάνουν παρουσιάσεις και γενικώς να θέλουν να κατακτούν τα γνωστικά αντικείμενα. Κι ενώ σε γενικές γραμμές οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν περισσότερο συγκεκριμένη παράταξη δραστηριοτήτων και στρατηγικών απ' ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους, κατάφερναν τα παιδιά να διδάσκονται σ' ένα δομημένο περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα αυτά ασχολούνταν με ευχάριστες δραστηριότητες. Με εφόρμηση τις συγκεκριμένες

διαπιστώσεις που αφορούσαν εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Χονγκ Κονγκ, στη δική μας έρευνα, θα προσπαθήσουμε, ανάμεσα σε άλλα, να εξακριβώσουμε αν παρατηρούνται επίσης διαφορές ανάμεσα στους νέους και εμπειρότερους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Έμφαση στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους έδωσαν οι Siu, Siu (1998) με την ανάλυση των διδακτικών συμπεριφορών έξι εκπαιδευτικών. Και οι έξι συνάδελφοι επέδειξαν όμοιες διδακτικές συμπεριφορές˙ αρχικά έγραφαν τον τίτλο του μαθήματος στον πίνακα, συσχέτιζαν το διδακτέο αντικείμενο με τις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, προσέφεραν στους μαθητές ποικιλία παραδειγμάτων, άφηναν αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν τις ερωτήσεις τους, όριζαν τη διδακτέα ενότητα με τη βοήθεια των μαθητών και την αναπροσάρμοζαν στο τέλος της διδασκαλίας πάλι χάρη στη συμβολή τους (Siu, Siu, 1998 στο Lee, Lam, Li, 2003:52-53).

Την παρατήρηση μαθημάτων χρησιμοποίησαν επίσης ως μέθοδο οι Monk, Ko (2000), οι οποίοι σε μια μελέτη περίπτωσης 200 μαθημάτων στο πλαίσιο του «Target Oriented Curriculum Evaluation Project» (TOC) διαπίστωσαν ότι η συνηθέστερη τακτική των εκπαιδευτικών ήταν η διδασκαλία ολόκληρης της τάξης ή κάποιες φορές η ομαδική ή ατομική εργασία των μαθητών, ανάλογα με τις συνθήκες. Ακόμα, όμως, και στην τελευταία περίπτωση, που αποκάλυπτε μια περισσότερο φιλελεύθερη προσέγγιση, η διδασκαλία παρέμενε αρκετά δασκαλοκεντρική (Monk, Ko, 2000 στο Lee, Lam, Li, 2003:52).

Η έμφαση στη δασκαλοκεντρική κατεύθυνση της διδασκαλίας του Χονγκ Κονγκ επιβεβαιώθηκε και από τους Ποιοτικούς Ελέγχους του Τμήματος Εκπαίδευσης κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1999-2000, 2000-2001, που πραγματοποιήθηκαν σε 40-50 σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Σύμφωνα με τις έρευνες, προέκυψε έλλειψη ποικιλίας διδακτικών στρατηγικών και απουσία κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων από τις σχολικές τάξεις. Χαρακτηριστική ήταν και η κριτική που ασκήθηκε στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους, οι οποίες δεν ήταν κατάλληλες, για να προκαλέσουν το διάλογο μεταξύ των μαθητών και να τους ενισχύσουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως την κριτική σκέψη. Όλα τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να γίνουν παθητικοί δέκτες της έτοιμης γνώσης και να αδυνατούν να την κατασκευάσουν οι ίδιοι μέσα από πληροφορίες και μόνο που τους δίνονταν (Lee, Lam, Li, 2003:53).

Τη συσχέτιση της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με τις επιδόσεις των μαθητών τους υπέδειξε η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ισραήλ από τους Rosenblatt, Shimoni το 2000. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών επηρέασε περισσότερο τις επιδόσεις των κοριτσιών σε σύγκριση με αυτές των αγοριών, καθώς και τις επιδόσεις όλων των μαθητών στο βόλεϊ απ' ότι στις άλλες γυμναστικές ασκήσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούνταν είχαν καλύτερες επιδόσεις, όπως σημείωναν οι διευθυντές των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν. Τέλος, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας προέκυψε ότι δε διαφοροποιούσε στατιστικά σημαντικά τα ποσοστά απουσιών των εκπαιδευτικών. Η ύπαρξη συσχέτισης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής με την αποτελεσματικότητά τους στο μάθημα της ειδικότητάς τους αποτέλεσε ένδειξη που αξίζει περαιτέρω διερεύνησης και σε άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών, όπως τόνισαν και οι ίδιοι οι ερευνητές (Rosenblatt, Shimoni, 2000:309-328).

3.4.2.1 Κριτική στις έρευνες του μοντέλου «Διαδικασίας - Αποτελέσματος»

Η κριτική που ασκήθηκε στις έρευνες του τύπου αυτού έγκειται στο ότι αυτές προσφέρουν μια περιορισμένη και μερική οπτική της μάθησης, που έχει ουσιαστικά αλλάξει μετά τις ανακαλύψεις των γνωστικών επιστημών και των επιστημών του εγκεφάλου. Αυτό δε σημαίνει ότι οι διαπιστώσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας, που προέκυψαν από τις έρευνες του μοντέλου «διαδικασία – αποτέλεσμα», θεωρούνται αυτόματα άκυρες, αλλά ότι θα πρέπει να μας προβληματίσει η έμφαση που πρέπει να δίνεται σε αυτές. Επίσης, η χρήση δομημένων τεστ μαθητικής επίδοσης υπέστη κριτική, γιατί περιόριζε τα αποτελέσματα μόνο σε αυτά που επέτρεπε η εξέταση. Αξίζει, ακόμα, να σημειωθεί ότι οι έρευνες αυτές παράβλεπαν τις προσωπικές απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον τρόπο διδασκαλίας που προτιμούσαν και τα μαθήματα που δίσασκαν, στοιχεία που οι επικριτές των συγκεκριμένων ερευνών θεωρούσαν ότι ήταν οι βαθύτερες δομές, που είχαν τη μεγαλύτερη βαρύτητα στην αποτύπωση της ποιότητας της διδασκαλίας απ' ότι οι παρατηρούμενες συμπεριφορές (Fennema, Loel- Frank, 1992˙ Thompson, 1992˙ De Corte, Greer, 1996 στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:46).

Επιπλέον, η μεθοδολογία της Ψυχολογίας, που ανέκαθεν επηρέαζε τη μεθοδολογία της Παιδαγωγικής, έχει απομακρυνθεί από το παραδοσιακό συμπεριφοριστικό μοντέλο και προσανατολίζεται σε μοντέλα που δίνουν έμφαση στις γνωστικές στρατηγικές, στη μεταγνωστική ικανότητα και στην κατασκευαστική γνώση. Στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού δίνεται έμφαση στην ενεργητική κατασκευή της μάθησης από τους μαθητές, σε αντιπαράθεση με το προηγούμενο μοντέλο που στηριζόταν στη θεωρία του συμπεριφορισμού και προωθούσε τη μάθηση ως αντίδραση των μαθητών στις ενέργειες του εκπαιδευτικού (Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:49-50).

Η αναγκαιότητα της κατασκευαστικής γνώσης φανερώνεται από τη σημασία που δίνει σε αυτήν η σημερινή κοινωνία, η οποία θεωρεί απαραίτητη τη σκέψη ανώτερου επιπέδου, προκειμένου οι πολίτες της να καταστούν ικανοί να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των καιρών. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση που συμβαδίζει με τα ρεύματα της εποχής, οφείλει να επικεντρωθεί στη δημιουργία μαθητών που, αφού εφοδιαστούν με το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο, στη συνέχεια πάνω σε αυτό θα μπορέσουν να χτίζουν οι ίδιοι «ες αιεί» τη γνώση. (Muijs και Reynolds 2000 στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:50).

3.4.3 Μοντέλο διερεύνησης των απόψεων των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία

Απότοκος της κριτικής του μοντέλου «διαδικασία – προϊόν» ήταν ο προσανατολισμός σε έρευνες που αναζητούσαν το ρόλο που έχουν στις μαθητικές επιδόσεις, όχι πια οι παρατηρούμενες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, αλλά τα γνωστικά και παιδαγωγικά εφόδια των εκπαιδευτικών, οι προσωπικές πεποιθήσεις και η αυτοαποτελεσματικότητα - αυτοεικόνα τους.

Σχετικά με την επιρροή του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχει συμφωνία στις διενεργηθείσες έρευνες σχετικά με το αν πράγματι το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών επιδρούσε στην αποτελεσματικότητά τους. Σε έρευνες υποστηρίχτηκε ότι η βαθιά γνώση των διδακτέων αντικειμένων, όπως λ.χ. των Μαθηματικών, που συχνά γινόταν αντικείμενο μελέτης σε έρευνες λόγω του απαιτητικού γνωστικού περιεχομένου τους, επιδρούσε στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη και κατά συνέπεια στις ακαδημαϊκές μαθητικές επιδόσεις. (Fennema, Loef-Frank, 1992˙ Mandeville, Lin, 1997 Darling –Hammond, 2000.

Αναφέρονται στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:53-54).

Αντίθετα, σε άλλες έρευνες δε διαπιστώθηκαν σταθερά αποτελέσματα που επεδείκνυαν συσχετίσεις ή όχι ανάμεσα στο γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά τους (ανασκόπηση της Byrne, 1983˙ Darling – Hammond, 2000. Αναφέρονται στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:53-54).

Κάποια εξήγηση της ασάφειας των διαπιστώσεων των ερευνών σχετικά με τη συσχέτιση του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών με τις μαθητικές επιδόσεις δίνεται από τον Monk (1994), ο οποίος υποστήριξε ότι η σχέση του γνωστικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητά τους είναι καμπυλόγραμμη˙ δηλαδή για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απαιτείται από αυτούς ένα συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο πέρα από το οποίο δεν εξασφαλίζονται μεγαλύτερα ποσοστά αποτελεσματικότητας (Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:50).

Παράλληλα με τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, στις έρευνες αυτές μελετήθηκε και η παιδαγωγική συγκρότηση των εκπαιδευτικών, η οποία αποκτάται κατά την αρχική εκπαίδευση και τα χρόνια εμπειρίας στο διδασκαλικό επάγγελμα και αφορά εκείνες τις στρατηγικές στη διδασκαλία που, λαμβάνοντας υπόψη την παιδική - εφηβική ψυχολογία, προσπαθούν να εμφυσήσουν στους μαθητές τη διάθεση και τον τρόπο να κατασκευάσουν οι ίδιοι τη γνώση. Από πολλούς υποστηρίχτηκε ότι η παιδαγωγική γνώση ήταν περισσότερο σημαντική για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απ' ότι η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου διδασκαλίας, καθώς ευνοούσε τη δημιουργία μαθητικών τάξεων ανοιχτών στη γνώση (Askew, Rhodes, Brown, William, Johnson, 1997˙ Medwell, Wray, Poulson, Fox, 1998˙ De Jager, 2002. Αναφέρονται στο Kyriacides, Campbell, Christofidou, 2002:298).

Επειδή, όπως υποστήριξε ο De Jager, μέχρι πρόσφατα η αποτελεσματικότητα των κονστρουκτιβιστικών στρατηγικών διδασκαλίας ελέγχονταν με μικρής κλίμακας, ποιοτικές έρευνες, καθώς θεωρούνταν a priori αποτελεσματικές (Von Glasersfeldt, 1989˙ Ernest, 1999), ο ίδιος προσπάθησε να συγκρίνει τις στρατηγικές αυτές με την άμεση διδασκαλία του προηγούμενου μοντέλου κάνοντας χρήση ημι-πειραματικών μεθόδων με επαναλαμβανόμενες εξετάσεις. Το συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξε ο ερευνητής, ήταν ότι οι μαθητές που είχαν διδαχτεί με τη βοήθεια κονστρουκτιβιστικών στρατηγικών είχαν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές της

άμεσης διδασκαλίας στην κατανόηση αναγνωσμένων κειμένων, ενώ είχαν μερική επιτυχία στις μεταγνωστικές ικανότητες και στην έμφαση στη μάθηση, γεγονός που ερμηνεύεται ως μια πιθανή ευρύτερη δυναμική του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου διδασκαλίας (Von Glasersfeldt, 1989˙ Ernest, 1999˙ De Jager, 2002. Αναφέρονται στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:57).

Μία τρίτη παράμετρος που ελέγχεται ως προς την αποτελεσματικότητά της είναι οι ατομικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και, συγκεκριμένα, η σχέση τους με την καθημερινή πρακτική. Πρόκειται για μια σχέση που, όπως δήλωσε ο Thompson (Thompson, 1992 στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:50), δεν ήταν μια μονόπλευρη σχέση κατά την οποία οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαμόρφωναν την καθημερινή πρακτική τους, αλλά αντίθετα μια αμφίδρομη σχέση, σύμφωνα με την οποία ο ένας πόλος επηρέαζε και διαμόρφωνε τον άλλο (Thompson, 1992˙ Rose, Cousins, Gadalle, 1996˙ Kyriacides, 1998. Αναφέρονται στο Kyriacides, Campbell, Christofidou, 2002:298).

Οι φιλοσοφικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν μονάχα τη συνολική συμπεριφορά τους στην τάξη, την επιλογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τα είδη ερωτήσεων και ασκήσεων, αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών (Phillipou, Christou, 1997˙ Ernest, 1999˙ Roulet, 2000. Αναφέρονται στο Kyriacides, Campbell, Christofidou, 2002:298). Εντούτοις, παρατηρούνται και ασυνέπειες ανάμεσα στις διατυπωμένες φιλοσοφικές πεποιθήσεις και τις πραγματικές πρακτικές διδασκαλίας. Ως αιτίες μπορούν να θεωρηθούν ο υποσυνείδητος χαρακτήρας των φιλοσοφικών πεποιθήσεων και η επίδραση του σχολικού -και όχι μόνο- περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των πεποιθήσεων αυτών (Thompson, 1992˙ Raymond, 1997˙ Charalambous et al, 2002. Αναφέρονται στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:53).

Όσον αφορά στην αυτοεικόνα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ορίστηκε από τον Bandura (Bandura, 1996 στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:55) ότι είναι «*η εμπιστοσύνη στις ικανότητές μας να οργανώνουμε και να πραγματοποιούμε τις δραστηριότητες εκείνες που απαιτούνται για την παραγωγή κάποιου αποτελέσματος*». Κατ' αναλογία με τον παραπάνω ορισμό, «*αυτοεικόνα της διδακτικής αποτελεσματικότητας είναι η εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις ικανότητες του να οργανώνει αποτελεσματικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης*». Όπως έχει υποστηριχτεί, η αυτοεικόνα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι ο

καλύτερος προγνωστικός παράγοντας της συμπεριφοράς του, που με τη σειρά της είναι ιδιαίτερα σημαντική στη διδασκαλία και τη μάθηση (Chan et al, 1992˙ Hoy, Woolfolk, 1993˙ Guskey, Passaro 1994˙ Pajares, 1996˙ Bandura, 1997. Αναφέρονται στο Kyriacides, Campbell, Christofidou, 2002:298-299).

Ξεκινώντας από το ότι η αυτοεικόνα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αυτοεικόνα των μαθητών για την αποτελεσματικότητά τους (Anderson et al, 1988) και την ύπαρξη σ' αυτούς κινήτρων για μάθηση (Phillipou, Christou, 1999), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των εκπαιδευτικών με υψηλή αυτοεικόνα είχαν καλύτερες επιδόσεις στα τυποποιημένα τεστ από τους συμμαθητές τους που είχαν διδαχτεί από δασκάλους με χαμηλότερη αυτοεικόνα, όπως υποστήριζαν οι Anderson et al (1988), Watson (1991), Moore, Esselman (1992) (στο Henson, 2001), Dempo, Gibson (1985) καθώς και στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα (Schunk, Rice, 1991). Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετίστηκε με τις χαμηλές προσδοκίες των μαθητών τους για τις ικανότητες τους, παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός στην πρόβλεψη των μαθητικών επιδόσεων (οι έρευνες της παραγράφου αναφέρονται στα Kyriacides, Campbell, Christofidou, 2002:298-299, Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:55).

Πολλές έρευνες εκτός από διαπιστώσεις για θέματα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών κατέληξαν σε λίστες χαρακτηριστικών. Στην πρώτη καταγεγραμμένη μελέτη αποτελεσματικότητας το 1896 από τον Katz, αντικείμενο ήταν ο καλός εκπαιδευτικός με μια βαθύτερη, όμως, έννοια που προσέγγιζε τη μεταγενέστερη έννοια της αποτελεσματικότητας, που δεν είχε συζητηθεί ακόμα. Στη συγκεκριμένη έρευνα ζητήθηκε από μαθητές δημοτικού να περιγράψουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού. Παρόλο που χρησιμοποιήθηκε μια νεότερη χρονικά μεθοδολογία, αναζητήθηκαν προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το ρεύμα της τότε εποχής. Ανάμεσα στα 25 χαρακτηριστικά που δηλώθηκαν ήταν η προσαρμοστικότητα, η κατανόηση των μαθητών, ο ενθουσιασμός, η ορθή κρίση, η ειλικρίνεια και η γοητεία του εκπαιδευτικού (Katz, 1896 στο Κασσωτάκης, Φλουρής 2005:492-493).

Παρόμοια έρευνα ήταν αυτή του Cattell (1931), στην οποία 254 μαθητές, διευθυντές, διδάσκοντες και οι εκπαιδευτές τους δήλωσαν ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των καλών δασκάλων ήταν η εξυπνάδα, η προθυμία, η ευγένεια, η αποδοχή νέων πραγμάτων και η καλή αίσθηση του χιούμορ (Kyriacou, 1997:5). Τα

χαρακτηριστικά και των δύο προαναφερθέντων ερευνών αφορούσαν τα προσωπικά στοιχεία του καλού εκπαιδευτικού που στην εποχή που σημειώθηκαν δε συσχετίστηκαν με τις επιδόσεις των μαθητών, επομένως δεν αποτελούσαν τότε, συνειδητά, χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως για κάποια από αυτά αποδείχτηκε στα επόμενα χρόνια.

Σχετική με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του ήταν η έρευνα των Csikzentmihali, McCormack (1986). Αυτοί στηριζόμενοι στις απόψεις των μαθητών διαπίστωσαν ότι το 58% των εφήβων μαθητών που ερωτήθηκαν δήλωσαν ότι τα άτομα που επιδρούσαν σε αυτούς και τους βοήθησαν να γίνουν αυτό που έγιναν ήταν οι εκπαιδευτικοί, το 90% δήλωσαν τους γονείς τους και το 88% τους συνομήλικούς τους. Στην ίδια μελέτη υποστηρίχτηκε, επίσης, ότι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που δημιουργούσαν ενθουσιασμό για τη μάθηση του γνωστικού αντικειμένου με την προσωπική τους ανάμειξη και τις διδακτικές ικανότητές τους, που μετέδιδαν αίσθηση συγκίνησης, διέγερσης και έξαψης για τη μάθηση, που την καθιστούσαν ευχάριστη, που εξηγούσαν τα διδακτέα θέματα με πρωτότυπους τρόπους, που ήταν οικείοι και προσεγγίσιμοι στους μαθητές, που ενίσχυαν την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους και έδειχναν έμπρακτα ότι ενδιαφέρονταν γι' αυτούς. Σε γενικές γραμμές η θετική στάση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και ιδιαίτερα για το γνωστικό αντικείμενο που δίδασκε, ο ενθουσιασμός, η αφοσίωσή του και η πεποίθηση ότι άξιζε ο χρόνος και η προσπάθεια που κατέβαλλε για τη μάθηση συνέβαλλαν στην αποτελεσματική διδασκαλία (Κασσωτάκης, Φλουρής 2005:494-495).

Τις απόψεις δωδεκάχρονων και δεκατριάχρονων μαθητών για τα χαρακτηριστικά των καλών εκπαιδευτικών αναζήτησαν και οι Brown, McIntyre (1993). Σύμφωνα με τις απόψεις που σημειώθηκαν από τους μαθητές, καλοί εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν εκείνοι που είχαν προσωπικά χαρίσματα, δημιουργούσαν ήρεμη και ευχάριστη ατμόσφαιρα εργασίας μέσα στην τάξη διατηρώντας παράλληλα την πειθαρχία, παρουσίαζαν με απόλυτα κατανοητό τρόπο τους στόχους της διδασκαλίας και τα διδακτέα αντικείμενα, βοηθούσαν τους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, ενθάρρυναν τους μαθητές να έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για τις επιδόσεις τους και ανάπτυσσαν ώριμες, προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους.

Στην ίδια μελέτη αναζητήθηκαν οι απόψεις 16 εκπαιδευτικών (4 της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 12 της Δευτεροβάθμιας), που θεωρήθηκαν «πολύ καλοί» στο διδακτικό τους έργο από τους μαθητές, στους οποίους ζητήθηκε να αξιολογήσουν ποια κριτήρια χαρακτήριζαν τη διδασκαλία τους «καλή». Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι παράγοντες που έκριναν την καλή διδασκαλία σχετίζονταν με τη συμπεριφορά των μαθητών˙ τις μαθητικές δραστηριότητες, τις στρατηγικές να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς και την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα πειθαρχίας (Brown, McIntyre, 1993 στα Kyriacou, 1997:10-11, Stephens, Crawley, 1998:10).

Τις προτιμήσεις μαθητών μόνο δημοτικών σχολείων εξέτασε και ο Wragg (1993), που σημείωσε ότι οι μαθητές προτιμούσαν τους εκπαιδευτικούς να είναι ελαφρώς αυστηροί, δίκαιοι στην απονομή ποινών και αμοιβών, σαφείς στη διδασκαλία τους και να έχουν καλή αίσθηση του χιούμορ (Wragg, 1993 στο Stephens, Crawley, 1998:2).

Μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου βρέθηκαν στο επίκεντρο της έρευνας της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας της Μ. Βρετανίας το 1995 (NUT) (MacBeath, 1999:55-59). Στους μαθητές Δημοτικού ζητήθηκε να σκεφτούν κάποιον καλό δάσκαλο και κατόπιν να τον περιγράψουν, ενώ στους μαθητές Γυμνασίου να συντάξουν έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού. Στα μάτια των μαθητών του Δημοτικού καλοί δάσκαλοι ήταν αυτοί με προσωπικά προτερήματα, όπως ευγένεια, ειλικρίνεια, γενναιοδωρία και χιούμορ, χαρακτηριστικά που είναι δύσκολο να διδαχτούν στους εκπαιδευτικούς, με ικανότητες στις διαπροσωπικές σχέσεις, δεξιότητες που μπορούσαν να αποκτηθούν σταδιακά, όπως την προσεκτική ακρόαση του άλλου, την αποφυγή φωνών, την εχεμύθεια και την εμφαντική παρουσίαση των θετικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Επίσης, οι μαθητές αναγνώριζαν στους καλούς δασκάλους τους επαγγελματικά χαρακτηριστικά, στρατηγικές στη διδασκαλία δηλαδή, που ως φοιτητές μάθαιναν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως τη σαφήνεια της διδασκαλίας, την προσφορά βοήθειας και την παρώθηση του μαθητή να αγαπήσει τη διδασκαλία. Παρόλο που οι διατυπώσεις των νεαρών μαθητών ήταν κατασκευασμένες από απλό λεξιλόγιο, εντούτοις απέδιδαν με σαφή τρόπο τις απόψεις των μαθητών του δημοτικού για τον εκπαιδευτικό που θεωρούσαν καλό.

Οι μαθήτριες της δευτέρας τάξης του Γυμνασίου που συνέταξαν έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του καλού για εκείνες εκπαιδευτικού, σημείωσαν ότι καλός εκπαιδευτικός ήταν ο ευγενικός, γενναιόδωρος, εχέμυθος, ειλικρινής, επιεικής, που

άκουε με προσοχή τους μαθητές, τους ενθάρρυνε, πίστευε στις δυνάμεις τους, του άρεσε να διδάσκει μαθητές, αγαπούσε το αντικείμενο της ειδίκευσής του. Επίσης, αυτός που ανάλωνε χρόνο για τη διδασκαλία κάποιου δυσκολονόητου αντικειμένου, βοηθούσε τους μαθητές να μαθαίνουν, τους ενημέρωνε για τις επιδόσεις τους, δεν τους εγκατέλειπε, τους συμπαραστεκόταν, μπορούσε να συγχωρεί, επέτρεπε να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις και μάλιστα ενδιαφερόταν γι' αυτές, φερόταν ισότιμα προς όλους τους μαθητές και τους έκανε να νιώθουν έξυπνοι.

Όπως διαπιστωνόταν από τις απόψεις των μαθητών που ακούστηκαν, καλός εκπαιδευτικός θεωρούταν εκείνος που στεκόταν στο πλάι τους και τους βοηθούσε με υπομονή. Αναφέρονταν πολύ, δηλαδή, στην παιδαγωγική προσέγγιση που αυτός επέλεγε στη διδασκαλία. Ωστόσο, οι μαθητές δεν πίστευαν ότι η αυστηρότητα που οι εκπαιδευτικοί επιδείκνυαν κάποιες φορές δεν μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα μακρόχρονα. Οι εντεκάχρονοι και δωδεκάχρονοι μαθητές της έρευνας δήλωσαν ότι κατανοούσαν την αυστηρότητα που δεν πήγαζε, όμως, από τον άσχημο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, αλλά είχε σκοπό και λόγο ύπαρξης.

Στο ίδιο πλαίσιο ήταν και η έρευνα των Cooper, McIntyre (Cooper, McIntyre, 1996:4-5, 76-78) που στηριζόταν στην προηγούμενη έρευνα του McIntyre και του Brown (Making Sense of Teaching 1993), η οποία στόχο έθετε τη διερεύνηση της καλής διδασκαλίας μέσα από την παρατήρηση των δύο πρώτων τάξεων ενός σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των δύο τελευταίων τάξεων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας από τα οποία προέρχονταν οι μαθητές του πρώτου σχολείου.

Στην έρευνα του 1993 επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί τι ήταν εκείνο που έκανε τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που μελετήθηκαν να χαρακτηρίσουν μία διδασκαλία καλή. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να ξεχωρίσουν τι ήταν εκείνο στη διδασκαλία τους που επέφερε μεγάλες μαθητικές επιδόσεις, αλλά και επιθυμητά πρότυπα μαθητικής συμπεριφοράς. Τα περισσότερα μαθησιακά αποτελέσματα προέρχονταν από επίτευξη βραχυπρόθεσμων στόχων, που λίγο σχετίζονταν με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος.

Όπως πάντως προέκυψε από τις παρατηρήσεις των σχολικών τάξεων και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένες τεχνικές παρουσίασης των διδακτέων αντικειμένων, όπως χρήση της διήγησης ιστοριών, προκειμένου να νιώσουν οι μαθητές πιο οικεία τα ιστορικά πρόσωπα, εφαρμόζονταν από τους εκπαιδευτικούς

ανάλογα βεβαίως με το φυσικό περιβάλλον, το χαρακτήρα των εκάστοτε μαθητών, τους χρονικούς περιορισμούς, το περιεχόμενο του μαθήματος, τη διαθέσιμη υποδομή της τάξης, καθώς και με τις συνήθειες και τη συναισθηματική κατάσταση των ίδιων. Επομένως, η όποια αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, τονίστηκε στην έρευνα του 1993, όφειλε να λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες και τους παράγοντες εκείνους που επιδρούσαν, βοηθούσαν ή δυσχέραιναν το εκπαιδευτικό έργο.

Τρία χρόνια αργότερα (1996) ο McIntyre και ο Cooper πραγματοποίησαν την έρευνα τους σε δεκατρείς εκπαιδευτικούς (οκτώ της Αγγλικής γλώσσας και πέντε της Ιστορίας) και στους μαθητές τους. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγιναν συνεντεύξεις ομαδικές, δύο ατόμων και ατομικές. Πολλές πλευρές της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αποκαλύφθηκαν. Μία από τις σημαντικότερες ήταν η αποσαφήνιση των πτυχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας ήταν η σαφήνεια των στόχων, η σχέση τους με το αναλυτικό πρόγραμμα, η εισαγωγή και η επανάληψη του περιεχομένου των μαθημάτων, η σύνδεση των διδακτικών αντικείμενων με τις εμπειρίες των μαθητών, την προηγούμενη γνώση και τους στόχους τους, η ελευθερία να αφήνουν χώρο στους μαθητές να ορίζουν κάποιους από τους στόχους, η προσφορά υποστηρικτικού κοινωνικού περιβάλλοντος χώρου δράσης και ποικιλίας διδακτικών προσεγγίσεων, από το σύνολο των οποίων οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ποια τους ταιριάζει (Cooper, McIntyre, 1996:58).

Όπως διαπιστώθηκε, πολλά από τα χαρακτηριστικά που υποστηρίχτηκαν ως αποτελεσματικά, ήταν χαρακτηριστικά που είχαν την προτίμηση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών. Ένα από αυτά που δε σημειώθηκε συχνά από τους εκπαιδευτικούς ήταν το παιχνίδι ρόλων (role play), η διδασκαλία, δηλαδή, διδακτικών αντικειμένων με τη βοήθεια της ανάληψης από τα παιδιά ρόλων. Η στρατηγική αυτή, να σημειωθεί ότι ήταν επιλογή μονάχα των μαθητών της έρευνας (Cooper, McIntyre, 1996:100-107).

Στη συγκεκριμένη έρευνα υπογραμμίστηκε εμφαντικά, επίσης, η αλληλεπίδραση μαθητών – εκπαιδευτικών στην πολυσύνθετη δομή του εκπαιδευτικού έργου. Οι στρατηγικές και η διδακτική στάση του εκπαιδευτικού επιδρούσαν, είτε θετικά είτε αρνητικά, στους μαθητές, όπως και η συμπεριφορά των μαθητών επιδρούσε μαζί με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στις διδακτικές επιλογές

τους. Η μάθηση, όπως οι Bruner, Haste (1987) τόνιζαν ήταν μια σύνθετη διαδικασία που περιελάμβανε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, τη διαπραγμάτευση των ερμηνειών της κάθε πλευράς. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν τους μαθητές στη μάθηση, είτε μέσα από την άμεση διδασκαλία, είτε παρέχοντας με έμμεσο τρόπο σ' αυτούς τη βοήθεια εκείνη που θα τους κάνει να κατακτήσουν μόνοι τη νέα γνώση. Το τελευταίο μοντέλο της «σκαλωσιάς» (scaffolding) αποτέλεσε τον προκάτοχο της θεωρίας της «Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης» του Vygotsky (Bruner, Haste, 1987 στο Cooper, McIntyre, 1996:115-118).

Και στις δυο έρευνες, του 1993 και του 1996, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν τους παράγοντες, οι οποίοι επιδρούσαν στην επιλογή των διδακτικών τους επιλογών. Η φύση του διδακτικού αντικειμένου, τα χαρακτηριστικά των εκάστοτε μαθητών, το γνωστικό υπόβαθρο και οι ικανότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι περιορισμοί του χρόνου, η υλικοτεχνική υποδομή, οι οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος και η σχολική πολιτική διαπιστώθηκε ότι επηρέαζαν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Αποδείχτηκε λ.χ. ότι οι μαθητές με μεγάλες ικανότητες αναζητούσαν περισσότερη αυτονομία δραστηριοτήτων και λιγότερη παροχή βοήθειας μέσα στην τάξη, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που είχαν δυσκολίες στη μάθηση, γεγονός που ανάγκαζε τους εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις συνθήκες της τάξης (Cooper, McIntyre, 1996:153-154). Κατ' ανάλογο τρόπο οι παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή της διδακτικής προσέγγισης θα μελετηθούν και στη δική μας έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση, ίσως και η αναστολή της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών αναζήτησαν έρευνες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκαν στο Χονγκ Κονγκ (Chan, Cheng, 1993˙ Lo, 1997˙ Lo, 2001˙ Lee, 2001˙ Lee et al, 2002. Αναφέρονται στο Lee, Lam, Li, 2003:49-51). Συγκεκριμένα, η έρευνα των Chan, Cheng (1993) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στην καθοδηγητική διευθυντική ηγεσία 60 σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την αποδοτικότητα, την κοινωνικότητα και το επαγγελματικό ενδιαφέρον 700 εκπαιδευτικών των σχολείων αυτών. Όπως προέκυψε από την έρευνα, η διευθυντική ηγεσία και η υποστήριξη των γονέων σχετίζονταν σημαντικά με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη επίδραση σε αυτούς είχε η ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους από τους διευθυντές των σχολείων

στα οποία δίδασκαν.

Μία πολύ σημαντική έρευνα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας ήταν εκείνη της ομάδας του Lo (1997), που υιοθετώντας ένα εργαλείο από τους Hallinger, Murphy (1985) και τον Charis (1992) απευθυνόμενο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, διαπίστωσε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με τους τομείς στους οποίους οι πρώτοι απέδιδαν μεγαλύτερη και μικρότερη σημασία διέφεραν. Όπως προέκυψε, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνέκλιναν μόνο στο ότι συμφωνούσαν σχετικά με τη μέγιστη σημασία που απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση πρωτοβουλιών για καθέναν από τους μαθητές, ενώ διέφεραν σε άλλα σημεία.

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του Χονγκ Κονγκ εξετάστηκε από τους Lo (2001), Lee (2001) και Lee et al (2002) με τις παρατηρήσεις των σχολικών τάξεων που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας αυτής (σ. 62), καθώς και με διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Με τη βοήθεια του μεθοδολογικού εργαλείου όλων των ερευνών, που ήταν αυτό που είχε χρησιμοποιήσει ο Lo στην έρευνά του το 1997, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των μαθητών για τα σημεία στα οποία έδιναν έμφαση οι εκπαιδευτικοί συνέκλιναν στα εξής˙ οι εκπαιδευτικοί έδιναν ωθήσεις σε μαθητές που διαπίστωναν ότι είχαν καλές επιδόσεις, ενώ δεν ενδιαφέρονταν ομοίως για την κατανόηση και κατάκτηση των ακαδημαϊκών στόχων από όλους τους μαθητές. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι έδιναν λιγότερη σημασία στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των παιδιών στην ανάληψη αποφάσεων και στο συντονισμό της διδασκαλίας τους με τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος. Το είδος της διδασκαλίας που προέκυπτε από τις έρευνες ήταν αρκετά δασκαλοκεντρικό.

Τους παράγοντες που επιδρούσαν στο επαγγελματικό ύφος των εκπαιδευτικών και στη διδασκαλία τους κατέγραψε ο Moore (2004) στη μελέτη του που περιελάμβανε τρεις έρευνες του ίδιου και των συνεργατών του˙ αυτοβιογραφική έρευνα σε φοιτητές, υποψήφιους εκπαιδευτικούς που πραγματοποιήθηκε το διάστημα 1990-1998, έρευνα σε 70 διορισμένους εκπαιδευτικούς και 8 διευθυντές τριών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και 6 της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1998-2001) και έρευνα σε φοιτητές – εκπαιδευτικούς στο διάστημα της πρακτικής τους (2001-2003). Όπως διαπιστώθηκε από τις έρευνες, κατά την προπτυχιακή φοίτησή τους οι εκπαιδευτικοί συχνά αφομοίωναν λιγότερες γνώσεις από τις αναμενόμενες για τη

διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ προέκυψε ότι επιδρούσαν περισσότερο στον τρόπο διδασκαλίας τους οι προσωπικές εμπειρίες τους ως μαθητές, οι αναμνήσεις της διδασκαλίας κάποιων δικών τους δασκάλων, οι αναπαραστάσεις της διδασκαλίας από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι συμβουλές, απόψεις του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντός τους. Η διδασκαλία των εκπαιδευτικών διαμορφωνόταν επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, υπό την επίδραση της διαθεσιμότητας των πόρων, του αριθμού και του χαρακτήρα των μαθητών, των περιορισμών του χρόνου, των οδηγιών του Αναλυτικού Προγράμματος και άλλων παραγόντων, που θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε και στη δική μας έρευνα (Moore, 2004:12-15, 33).

3.4.4 Έρευνες μη ταξινομημένες σε συγκεκριμένο μοντέλο

Πολλές από τις μελέτες, που κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας συναντήθηκαν, είτε δεν ταξινομούνταν στις προηγούμενες τρεις κατηγορίες, είτε λόγω προσωπικής αδυναμίας δεν έγινε αυτό εφικτό.

Ήδη από πολύ νωρίς, το 1904 είχε επισημανθεί από τον Raymont ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί ωφέλιμο ήταν να υιοθετούν μεθόδους και στρατηγικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους, χωρίς ωστόσο να μιμούνται άλλους, είτε ακόμα τους ίδιους τους εαυτούς. Αναφέρθηκαν μάλιστα πέντε παράμετροι που θα έκαναν μια διδασκαλία αποτελεσματική˙ η προετοιμασία και η δομή της διδασκαλίας, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών και η εκμετάλλευση των προσωπικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Παρόλο που η μελέτη αυτή συντάχτηκε στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, ωστόσο διαπιστώνεται ότι οι συγγραφείς της είχαν κατανοήσει την πολυσύνθετη δομή της διδασκαλίας και είχαν μάλιστα υποστηρίξει μια πρώιμη μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί, σημείωναν, θα πρέπει να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους στρατηγικές σύμφωνες με τη δική τους οπτική και τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής τάξης, δηλαδή λ.χ. την ηλικία και το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών, το μέγεθος του μαθητικού δυναμικού, την αστικότητα του σχολείου (Fidlay, Welton, Raymont στο Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:31-37).

Κάποια χρόνια αργότερα, πριν όμως εισαχθεί η έννοια της αποτελεσματικότητας , αναζητήθηκαν στην έρευνα του Taylor οι απόψεις 866

μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ιδιότητες του καλού εκπαιδευτικού. Τα στοιχεία των διδασκόντων που αποκαλύφθηκαν αφορούσαν στην αυστηρή διαχείριση της σχολικής τάξης, τη βοήθεια, τις εξηγήσεις του εκπαιδευτικού και τη φιλικότητα που αυτός επιδεικνύει μέσα και έξω από το σχολικό χώρο (Taylor, 1962 στο Kyriacou, 1997:10).

Έναν κατάλογο προσωπικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού και των στρατηγικών που αυτός μπορεί να υιοθετήσει στη διδασκαλία παρουσίασε στη μελέτη του ο Ryans το 1960. Εκεί παρουσίασε ως αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό που ήταν ενθουσιώδης, ευχάριστος, αισιόδοξος, φιλικός, που βοηθούσε στα προσωπικά και μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, που οργάνωνε τη διδασκαλία, παρακινούσε τους μαθητές με πρωτότυπο υλικό, τους ενθάρρυνε να αυτοαξιολογηθούν κ.α (Ryans, 1960 στο Κασσωτάκης, Φλουρής 2005:498-499).

Σε λίστα χαρακτηριστικών των αποδοτικών εκπαιδευτικών κατέληξαν οι Sadker, Sadker το 1997, υποστηρίζοντας ότι η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου των εκπαιδευτικών, η οργάνωση, η δαπάνη του διδακτικού χρόνου σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, η δόμηση των μαθησιακών εμπειριών, η ενσωμάτωση της νέας μάθησης στην προηγούμενη γνώση, η συμβολή στην εποικοδόμηση βαθιάς και όχι επιφανειακής γνώσης, η διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών, η διασφάλιση επαρκούς χρόνου από τους μαθητές για την εξάσκηση δεξιοτήτων, η εμπλοκή όλων των μαθητών σε συζητήσεις ήταν στοιχεία που έκαναν μια διδασκαλία αποτελεσματική. Ως χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας επισημάνθηκαν, επίσης, η σωστή επιλογή ερωτήσεων ή δραστηριοτήτων με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους και τους μαθητές που ο εκπαιδευτικός έχει απέναντι του, η σαφής ακαδημαϊκή ανατροφοδότηση, ο ενθουσιασμός για τη διδασκαλία και το γνωστικό αντικείμενο, η διαμόρφωση αποδοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ο έλεγχος της προόδου και της εξέλιξης των μαθητών, οι υψηλές προσδοκίες και ο σεβασμός όλων των μαθητών (Sadker, Sadker, 1997 στο Κασσωτάκης, Φλουρής 2005:500-502).

Λίστα αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών συνέταξαν επίσης οι Walberg, Paik, καθώς και οι Gaziel, Wasserstein-Warnet το 2000. Στη μελέτη των πρώτων, έμφαση αποδιδόταν τόσο σε παράγοντες της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, όσο και σε εξωγενείς παράγοντες. Ανάμεσα στους πρώτους άνηκαν η άμεση διδασκαλία με σαφή βήματα, η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών

ανάλογα το επίπεδο και το χαρακτήρα των μαθητών, η διάρθρωση του διδακτικού αντικειμένου με σαφείς συσχετίσεις της παλιάς και της νέας γνώσης, η ανάθεση κατάλληλων εργασιών που είχαν προηγουμένως συζητηθεί, η συνεργατική μάθηση. Σημαντικός εξωτερικός παράγοντας θεωρήθηκε το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των γονέων ή των κηδεμόνων των μαθητών (Walberg, Paik, 2000).

Στη μελέτη των Gaziel, Wasserstein-Warnet (Gaziel, Wasserstein-Warnet, 2000:180) για την αξιοπιστία των οργάνων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρατέθηκαν σε λίστα τα στοιχεία εκείνα των εκπαιδευτικών η κατοχή των οποίων αξιολογούταν στο υπό σχεδίαση όργανο. Αυτά ήταν η ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία, η ίση και αμερόληπτη μεταχείριση των μαθητών, η παροχή κινήτρων, η αναζήτηση στόχων για τη διδασκαλία, η εκμετάλλευση πληροφοριών από βιβλιοθήκες, από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τους ίδιους τους μαθητές και τους συναδέλφους του, ο επαγγελματισμός, η βοήθεια προς στους μαθητές να προσδιορίσουν τους ατομικούς στόχους τους, να αυτοαξιολογηθούν και να αυτονομηθούν. Επίσης, η υπευθυνότητα, ο σεβασμός των μαθητών, η προθυμία συνεργασίας με τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών, ο ενθουσιασμός, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η φαντασία, η διατήρηση της πειθαρχίας, η ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης, η ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων. Ακόμη, η ανάληψη ευθυνών, η υποστήριξη ενός περιβάλλοντος εργασίας φιλικού και συνεργατικού, η επιμελής και αποτελεσματική χρήση των μεθόδων διδασκαλίας, ο σεβασμός των κανονισμών του σχολείου, η αναγνώριση των ατομικών διαφορών των μαθητών.

Συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς παράθεσε ο Glasser στη μελέτη του το 1993, στηριζόμενος στη θεωρία που ήθελε τα άτομα, είτε αυτά είναι μαθητές, είτε ενήλικες, να εργάζονται σκληρά για ανθρώπους που νοιάζονταν, που εκτιμούσαν, που τους άφηναν ελευθερία δράσης και τους παρείχαν ασφάλεια. Γι' αυτό και πρότεινε οι εκπαιδευτικοί στις πρώτες επαφές τους με τους μαθητές να αποσαφηνίζουν τις μεταξύ τους σχέσεις, να βρίσκουν ευκαιρίες να δείξουν στους μαθητές ποιους έχουν απέναντι τους, τι θα κάνουν για αυτούς, καθώς και τι οι εκπαιδευτικοί θα ζητήσουν από εκείνους (Glasser, 1993:29-41).

Τα σχολεία ως ανοιχτούς οργανισμούς παρουσίασε στη μελέτη του ο Hanna (1997). Εκεί αναφέρθηκαν κοινά σφάλματα των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις αντιλήψεις τους για τα σχολεία και τη διδασκαλία. Υποστηρίχτηκε ότι η

αντιμετώπιση των σχολείων ως άψυχα σώματα ήταν η πηγή των κακών. Συγκεκριμένα, η παραγνώριση του σύνθετου σχολικού περιβάλλοντος και η αναζήτηση προτάσεων για την οργάνωση της διδασκαλίας μόνο μέσα από αυτό, χωρίς την ελευθερία της επίδρασης εξωγενών παραγόντων, η αναζήτηση ενός μοναδικού τρόπου για την αντιμετώπιση μιας κατάστασης, η πίστη ότι η αιτιώδης σχέση ανάμεσα σε δύο πράγματα ήταν μονάχα μία, η παραδοχή ότι οι στόχοι της εκπαιδευτικής ηγεσίας ταυτίζονταν με τους στόχους όλων των εκπαιδευτικών αποτελούσαν κοινές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, η παραγνώριση της επίδρασης του περιβάλλοντος και των απόψεων των εκπαιδευτικών στην επιλογή των διδακτικών προσεγγίσεων, η παροχή κινήτρων πάντα στους άλλους και ποτέ στον εαυτό τους, η κατηγορία ότι κάποιοι δεν ήταν συνεργατικοί, ενώ στην πραγματικότητα ίσως είχαν διαφορετικούς στόχους, η έμφαση περισσότερο στα αποτελέσματα και λιγότερο στους στόχους, χωρίς συχνά την εξέταση αν τελικά οι στόχοι ήταν οι κατάλληλοι, καθώς και η αποτυχία των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τη διαφορά ανάμεσα στην απόδοση λόγου και στην υπευθυνότητα ήταν κοινές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρέαζαν αρνητικά τη διδασκαλία τους (Hanna, 1997 στο Harris, Bennett, Preedy, 1997:19-21).

Τελευταία αναφέρουμε τη μελέτη του Thomas, η οποία μεταφράστηκε και στα ελληνικά από τα εκπαιδευτήρια «Κωστέα - Γείτονα», προκειμένου να υποστηρίξει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ο Μαυρογιώργος στον πρόλογο της ελληνική έκδοσης υποστήριξε ότι είναι αντιφατικό να ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές, τη στιγμή που δεν έχουν αναγνωριστεί οι εμπειρίες και οι ιδέες που αυτοί έχουν. Εξάλλου, η ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών δε συνδέεται μόνο με τις δεξιότητές τους, αλλά και με τη συνολική τους επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, στην οποία επιδρούν ποικίλοι παράγοντες του περιβάλλοντος. Επειδή, λοιπόν, η οποιαδήποτε επανεξέταση ή αλλαγή στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών έχει μικρή σημασία αν δε λαμβάνονται υπόψη οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι, καλό θα είναι οι αλλαγές να γίνονται είτε με τους εκπαιδευτικούς είτε να ξεκινούν από αυτούς (Μαυρογιώργος στο Gordon, 1999:v-ix).

Ο συγγραφέας του έργου υποστήριξε ότι η ποιότητα της σχέσης δασκάλου – μαθητή είναι πιο σημαντική από το τι διδάσκει, πώς το διδάσκει και σε ποιον. Η συνθέσπιση κανόνων συμπεριφοράς είναι ένας τρόπος να αποδείξουν οι

εκπαιδευτικοί στους μαθητές ότι υπολογίζουν τη γνώμη τους. Εξάλλου τους κανόνες που έχουν θεσπίσει οι ίδιοι οι μαθητές είναι πολύ πιο πιθανό να τους τηρήσουν. Επίσης, κατά τον προσδιορισμό της διδακτικής προσέγγισης σωστό υποδείχτηκε να λαμβάνονται υπόψη οι βαθμίδες ανάπτυξης των παιδιών, ενώ διαφορές, όπως το χρώμα, η εθνικότητα, οι ικανότητες και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών να αποφεύγονται όχι μόνο γιατί είναι άχρηστες μεταβλητές, αλλά και βλαπτικές.

Στην ίδια μελέτη σημειώθηκαν και παράγοντες που συχνά κατηγορούνται από τους εκπαιδευτικούς ως υπεύθυνοι για τη χαμηλή αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας· το περιεχόμενο των σπουδών, η διοίκηση της εκπαίδευσης για τις μεγάλες τάξεις, τις άσχημες συνθήκες εργασίας, τη χαμηλή αμοιβή. Αυτοί οι παράμετροι θα αναζητηθεί στην έρευνά μας σχετικά με το αν, μαζί με άλλους, εμποδίζουν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο έργο τους. Όλα τα παραπάνω αληθεύουν σε ένα μεγάλο ποσοστό, όμως οι εκπαιδευτικοί, συνεχίζει ο Gordon, μπορεί να νιώθουν ανικανοποίητοι σε σχολεία με καλύτερες συνθήκες εργασίας και με μικρότερες σχολικές τάξεις.

Στη συνέχεια ο συγγραφέας απομυθοποίησε τους εκπαιδευτικούς. Ως μύθοι αναφέρονταν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πάντοτε ήρεμοι, ότι δεν έχουν προτιμήσεις ανάμεσα στους μαθητές τους, κρύβουν τα πραγματικά του αισθήματα, έχουν τον ίδιο βαθμό ανοχής για όλα τα παιδιά,, προσφέρουν καθημερινά ένα συναρπαστικό περιβάλλον μάθησης, είναι σταθεροί, γνωρίζουν όλες τις απαντήσεις και αλληλοϋποστηρίζονται. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί συχνά διατάζουν, κατηγορούν, αποδίδουν χαρακτηρισμούς, σαρκάζουν, ανακρίνουν, κάνουν διαλέξεις απειλούν, προειδοποιούν, προσφέρουν έτοιμες λύσεις στους μαθητές. Τούτο, γιατί κι αυτοί είναι άνθρωποι με αδυναμίες τις οποίες προσπαθούν άλλοτε επιτυχώς και άλλοτε όχι να αποκρύψουν. Λύσεις στις παραπάνω συμπεριφορές προτάθηκαν η παθητική ακρόαση, δηλαδή η σιωπή, η ενεργητική ακρόαση με επεμβάσεις του εκπαιδευτικού για να κατευθύνει τη συζήτηση, οι αντιδράσεις αναγνώρισης με επεξηγηματικές ερωτήσεις, η παροχή ευκαιριών για συζήτηση, η προβολή εγώ-μηνυμάτων, μηνυμάτων δηλαδή που δείχνουν στους μαθητές τι ενοχλεί τον εκπαιδευτικό, αντί διαταγών (π.χ. «Με ενοχλεί να μιλάτε την ώρα του μαθήματος», αντί «Μη μιλάτε την ώρα του μαθήματος») και η επίδειξη από τους εκπαιδευτικούς της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών (Gordon, 1999).

3.5 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του στον ελληνικό χώρο

3.5.1 Έρευνες για τον καλό εκπαιδευτικό

Η σαφήνεια του όρου «αποτελεσματικότητα» που συναντήθηκε στις διεθνείς έρευνες, δεν αποτέλεσε χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των ελληνικών ερευνών. Στον ελληνικό χώρο δεν έχει αποσαφηνιστεί επαρκώς ο όρος «αποτελεσματικότητα» με συνέπεια πολλές μελέτες να πραγματοποιηθούν αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού – κακού (Καΐλα, 1999˙ Λεονταρή, Κυρίδης, 1999˙ Ευαγγελόπουλος, 2000˙ Γαντίδου), αγαπητού (Κάτσικας, 1998), δημοφιλή (Μπόμπας, 1995), ικανού (Ταμισόγλου, 1996), σωστού (Σακκάς, 1995), ιδανικού (Παπαδόπουλος, Αθανασιάδης, 1994), αποδοτικού (Κιούσης, 1991), επιτυχημένου (Κοσμίδου, 1989) εκπαιδευτικού.

Παρόλο που μεθοδολογικά οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες ακολούθησαν το παράδειγμα της εποχής, δηλαδή την αναζήτηση απόψεων και μάλιστα των μαθητικών, ωστόσο περιγράφουν τον καλό, τον αγαπητό για τους μαθητές εκπαιδευτικό και όχι τον αποτελεσματικό, αυτόν δηλαδή που επιφέρει καλύτερες μαθητικές επιδόσεις. Θυμίζουμε αυτό που έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας αυτής (σ. 18), ότι οι όροι «καλός» και «αποτελεσματικός» δεν είναι απαραιτήτως ταυτόσημοι˙ ένας καλός για τους μαθητές εκπαιδευτικός δεν είναι απαραίτητα και αποτελεσματικός, όπως ένας αποτελεσματικός πιθανώς να μην είναι αγαπητός, καλός για τους μαθητές ή για οποιαδήποτε άλλη ομάδα ανθρώπων που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

3.5.2 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του

Εντούτοις υπάρχουν κάποιες ελληνικές έρευνες που, κυρίως, μέσα από την αναζήτηση απόψεων πραγματεύονται τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας, της διδασκαλίας που έχει ως αποτέλεσμα καλές μαθητικές επιδόσεις.

Στην έρευνα του Φλουρή για την αναντιστοιχία των εκπαιδευτικών σκοπών, του Αναλυτικού Προγράμματος και των εκπαιδευτικών μέσων (Φλουρής στο

Καζαμίας, Κασσωτάκης, 1995:328-331,353-357), συζητήθηκαν οι απόψεις των φοιτώντων εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ Ηρακλείου και Ανατολικής Αττικής για την αποτελεσματική διδασκαλία. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις της έρευνας, το 75% των εκπαιδευτικών αγνοούσε το άρθρο 16 του Συντάγματος για το σκοπό της Παιδείας και το σκοπό του Αναλυτικού Προγράμματος, το 65% έκρινε ότι η σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σκοπούς της ελληνικής Πολιτείας και του τρόπου υλοποίησής τους στο σχολείο είναι αρνητική εξαιτίας της μη κοινωνικής αποδοχής του εκπαιδευτικού, της υλικοτεχνικής υποδομής και των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία παρά την κριτική που δέχονται αποτελούν τη κύρια πηγή συμβουλών των εκπαιδευτικών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το 48% των εκπαιδευτικών θεώρησαν καθόλου ή μη ικανοποιητικό το βαθμό ανταπόκρισης του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος με τις σύγχρονες ανάγκες και τη ζωή των μαθητών, το 27% μέτριο και το 35% αρκετά έως πολύ ικανοποιητικό.

Τέλος, στην αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ιεραρχικά αξιολογήθηκε η συμβολή των ικανοτήτων και της εμπειρίας τους (50%), η οργάνωση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής γνώσης (25,5%), η διαχείριση της σχολικής τάξης (12,2%), η υλικοτεχνική υποδομή και επάρκεια (9,2%) και τελευταίο το γνωστικό επίπεδο των μαθητών (3,11%).

Με την αποτελεσματική διδασκαλία και πιο συγκεκριμένα με τη διεξαγωγή της άμεσης διδασκαλίας ασχολήθηκε ο Ματσαγγούρας (1998). Αυτός χώρισε τη διδασκαλία σε επτά φάσεις. Στην πρώτη φάση ανήκει η ψυχολογική, γνωσιολογική προετοιμασία της διδασκαλίας με επανάληψη της προηγούμενης μάθησης, γνωστοποίηση και αιτιολόγηση των διδακτικών στόχων, προβληματοποίηση του διδακτικού αντικειμένου και παρουσίαση των διδακτικών διαδικασιών, στη δεύτερη φάση η σχηματοποίηση της διδασκαλίας με επεξήγηση της νέας δεξιότητας, παρουσίαση του νέου μαθήματος σχηματοποιημένου και έλεγχο του βαθμού κατανόησης των μαθητών, στην τρίτη η καθοδηγούμενη ομαδική συνεργασία κατά την οποία η τάξη επεξεργάζεται βήμα προς βήμα το νέο αντικείμενο, απαντά σε ερωτήσεις, οι οποίες λειτουργούν ανατροφοδοτικά για την παροχή επανορθωτικής διδασκαλίας. Στην επόμενη τέταρτη φάση ακολουθεί η καθοδηγούμενη ατομική εξάσκηση˙ οι μαθητές εξασκούνται ατομικά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος περιέρχεται την ώρα που οι μαθητές εργάζονται, προσφέρει την αναγκαία καθοδήγηση – βοήθεια, ανατροφοδοτεί μέσω επαίνων και παραπέμπει τους μαθητές

στη σχηματοποιημένη διδασκαλία. Στη συνέχεια, κατά την πέμπτη φάση, ο εκπαιδευτικός αφήνει τους μαθητές να εξασκηθούν ατομικά χωρίς τη δική του καθοδήγηση, είτε στην τάξη είτε στο σπίτι, ανατροφοδοτεί μετά την αξιολόγηση που κάνει και δίνει ανεξάρτητες εξασκήσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα. Κατά την έκτη φάση ανακεφαλαιώνει λεκτικά, σχηματικά και απολογιστικά, ενώ κατά την έβδομη φάση της μαθησιακής και μεταγνωστικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη μάθηση και υποβάλλει στους μαθητές μεταγνωστικές ερωτήσεις (Ματσαγγούρας, 1998:468-479).

Όπως έχει υποστηριχτεί από ερευνητές, οι μαθητές είναι ικανοί να αναγνωρίζουν ποια είναι τα στοιχεία που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική, γι' αυτό και αρκετές από τις έρευνες είχαν αντικείμενο μελέτης τις απόψεις τους. Στη μεταπτυχιακή έρευνα της Παρασκευά (1999) στο βρετανικό Πανεπιστήμιο του Bath, οι μαθητές του Δημοτικού που ρωτήθηκαν αναγνώρισαν αρκετά τέτοια στοιχεία˙ τις ίσες ευκαιρίες για επιτυχία, τις καθαρές οδηγίες και ερωτήσεις, την ποικιλία μεθόδων, δραστηριοτήτων και διδακτικών μέσων, τη συμμετοχή και εξάσκηση των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τις ατομικές συμβουλές, σχόλια και επαίνους του δασκάλου, τη βοήθεια στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, τη διατήρηση αρχείου και τον έλεγχο των μαθητικών εργασιών (Παρασκευά, 1999 στο Παπανδρέου, 2001:45).

Εκτός, όμως, από τους μαθητές, ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Το προφίλ του αποτελεσματικού δασκάλου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σκιαγραφήθηκε από την Παμουκτσόγλου (2001α, 2001β) με υποκείμενα μελέτης υποψήφιους για διορισμό δασκάλους μέσα από τα γραπτά τους στο μάθημα των Παιδαγωγικών του ΑΣΕΠ (2000) και με εν ενεργεία δασκάλους μέσα από συνεντεύξεις.

Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που προέκυψαν δημιούργησαν τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη αφορούσε στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού εννοώντας το επιστημονικό του υπόβαθρο και την αυτοεκτίμηση που ο ίδιος έχει για τις ικανότητές του, η δεύτερη αφορούσε στις διδακτικές ικανότητές του, η τρίτη στα στοιχεία εκείνα που διαμόρφωναν το σχολικό κλίμα και η τέταρτη στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους άλλους. Όσον αφορά στις διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, αναφέρθηκαν η παρώθηση, ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρακινεί τους μαθητές και να τους προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης, η αξιοπιστία, ο αλληλοσεβασμός και η κατανόηση της ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή, η αέναη

τάση του εκπαιδευτικού για βελτίωση, το πάθος του για μάθηση, η ευελιξία και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Τα στοιχεία εκείνα που συντελούσαν στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας ήταν η εμπιστοσύνη που απέπνεε ο δάσκαλος στους μαθητές του με το πνεύμα δικαιοσύνης και συνέπειας που τον διακατείχε, η διαχείριση των μαθητών, το ενδιαφέρον για τη σκιαγράφηση του χαρακτήρα τους, η κατανόηση των αιτιών συμπεριφοράς τους και η πρόταση λύσεων, καθώς και η ικανότητα συνεργασίας με τους μαθητές, τους γονείς τους, το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό του σχολείου και τους φορείς της Εκπαίδευσης. Σημαντικός επίσης παράγοντας της αποτελεσματικότητας τους εκπαιδευτικού ήταν οι καλές σχέσεις με το διευθυντή του σχολείου, τους συναδέλφους, το βοηθητικό προσωπικό, ειδικούς επιστημονικούς συνεργάτες, τους γονείς των μαθητών και διάφορους κοινωνικούς φορείς.

Τα βασικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας που ορίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν η ουσιαστική, διαρκής αγάπη για τους μαθητές, η συνειδητή επιλογή επαγγέλματος, η διδακτική ικανότητα, η όρεξη για δουλειά, ο ενθουσιασμός, η επιμονή και υπομονή για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους, η αίσθηση του χιούμορ, η επικοινωνία, η ώριμη, ισορροπημένη προσωπικότητα και ψυχική υγεία και η αυτοαξιολόγηση για αυτοβελτίωση.

Ωστόσο, υπογράμμισαν οι εκπαιδευτικοί ότι το πρόβλημα της λειτουργίας τους στο σχολικό περιβάλλον δεν επιλυόταν με την υιοθέτηση απλώς των παραπάνω χαρακτηριστικών, γιατί με την αποτελεσματικότητά τους σχετίζονταν πολλοί παράγοντες. Πολύ σημαντικός θεωρήθηκε η βασική εκπαίδευσή τους. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να λαμβάνουν τέτοια εκπαίδευση που να τους βοηθά να προσδιορίζουν τι επιδρά στη σχολική επιτυχία, πώς αυτή επηρεάζεται από τους δασκάλους, το σχολικό κλίμα, την κοινωνικοοικονομική προέλευση και τις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών. Έκαναν, λοιπόν, κάποιες προτάσεις για επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων Σπουδών και της βασικής εκπαίδευσής τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Συγκεκριμένα, πρότειναν να προσαρμόζονται τα προγράμματα σπουδών στις μεταβαλλόμενες πολιτικές, δημογραφικές και οικονομικές συνθήκες, να προετοιμάζονται ήδη από τις σχολές φοίτησής τους οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ανταποκρίνονται είτε στην αρχή του διορισμού τους, είτε αργότερα στα διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα και στις ιδιαιτερότητες των συνθηκών λειτουργίας των σχολικών μονάδων (ολιγοθέσια ή

πολυθέσια σχολεία), Επίσης, στόχος των σχολών φοίτησης και της Εκπαίδευσης γενικότερα να είναι οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ευέλικτα, όχι μόνο για την πρόσκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές, αλλά και για την εμφύσηση του πνεύματος του ανθρωπισμού και της αυτογνωσίας.

Στην ίδια έρευνα δόθηκαν απαντήσεις σχετικά με το αν ο καλός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι μόνο ο γεννημένος. Διπολικές απαντήσεις έδωσαν μονάχα μικρά ποσοστά εκπαιδευτικών. Υπέρμαχοι του γενετικού ντετερμινισμού και της θεωρίας των γονιδίων ήταν λίγοι εκπαιδευτικοί, 5% και 12% αντίστοιχα. Ομοίως λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι ο εκπαιδευτικός διαμορφώνεται (12%), ενώ ασαφείς απαντήσεις έδωσε το 28% των ερωτηθέντων. Στο συνδυασμό των γενετικών χαρακτηριστικών και της διαμόρφωσης κατά τη διάρκεια των σπουδών οδηγήθηκε το 40% των εκπαιδευτικών. Αναφορικά πάντως με τις σπουδές που κρίνονται απαραίτητες μόνο το 8% θεώρησε επαρκείς τις γενικές γνώσεις που έλαβαν από τις σχολές προπτυχιακής φοίτησής τους. Αντίθετα, το 28% θεώρησε απαραίτητη τη γενικότερη επιστημονική μόρφωση, το 30% τη γνώση των νέων τεχνολογικών εξελίξεων και το 54% τη διαρκή ενημέρωση και κατάρτιση (Παμουκτσόγλου, 2001α, 2001β:76-80).

Όπως στην προηγούμενη έρευνα της Παμουκτσόγλου, έτσι και σ' αυτήν των Πούλου, Σπινθουράκη (2003) αντικείμενο μελέτης υπήρξε η μελέτη των αντιλήψεων των υποψήφιων δασκάλων. Στη συγκεκριμένη έρευνα ερωτήθηκαν 86 τεταρτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών στο πλαίσιο των έξι πρακτικών ασκήσεών τους αναφορικά με τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνταν κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων σε θέματα κυρίως διαχείρισης των πιθανών δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών και τις τεχνικές αντιμετώπισης που υιοθετούσαν για αυτές.

Όπως προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας, η διδακτική αποτελεσματικότητα των φοιτητών – εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούταν ανάλογα με το μάθημα που δίδασκαν, με μοναδικές εξαιρέσεις την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας συγκρινόμενη με τη διδασκαλία του «Εμείς κι ο κόσμος» και των Μαθηματικών. Επίσης, οι φοιτητές σε γενικές γραμμές ξεκίνησαν τις πρακτικές ασκήσεις τους έχοντας εμπιστοσύνη στη διδακτική αποτελεσματικότητά τους, εμπιστοσύνη η οποία, ενώ μειώθηκε στην τρίτη και την

τέταρτη διδασκαλία, αυξήθηκε ξανά στην πέμπτη και την έκτη, χωρίς, ωστόσο, να πλησιάσει τα αρχικά υψηλά της επίπεδα.

Όσον αφορά στο χειρισμό των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών ανά μορφή δυσκολίας, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας συμφωνούσαν με τα αντίστοιχα των Bailey, Kazelskis (2002)˙ οι φοιτητές δήλωσαν περισσότερο ικανοί να αντιμετωπίσουν προβλήματα συνεργασίας, ταυτόχρονες ομιλίες, ανησυχίες μεμονωμένων ή κατά δυάδες μαθητών, την αδιαφορία και την αρνητική διάθεση τους, ενώ λιγότερο ικανοί σε περιπτώσεις άτακτων μαθητών, μαθητών που σηκώνονταν από τις θέσεις τους αυτοβούλως, ήθελαν να βγουν από την τάξη, δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν τη ροή του μαθήματος και ήταν επιθετικοί.

Η αποτελεσματικότητα των φοιτητών στο χειρισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς σε γενικές γραμμές ξεκίνησε από υψηλά επίπεδα, μειώθηκε στην τέταρτη πρακτική διδασκαλία και αυξήθηκε ξανά ξεπερνώντας τα αρχικά επίπεδα, χωρίς όμως να σημειώνονταν στην τελευταία αυτή φάση στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι τεχνικές που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση των προαναφερθέντων δυσκολιών διαφοροποιούνταν ανά διδασκαλία. Στις πρώτες πρακτικές διδασκαλίες υιοθετήθηκαν από τους φοιτητές περισσότερο συμπεριφοριστικές τεχνικές, όπως κάλεσμα των μαθητών στην τάξη, παρατηρήσεις και ύψωμα του τόνου της φωνής, με σκοπό την επιβολή της παρουσίας τους στην τάξη, ενώ στις τελευταίες επιλέχθηκαν περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών (Πούλου, Σπινθουράκη, 2003:6-15).

Τα χαρακτηριστικά του Κύπριου αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προσπάθησε να απομονώσει ο Κυριακίδης στην έρευνα που πραγματοποίησε το 2002 (Kyriakides, 2002:301-318). Η έρευνα αυτή, που είχε τη μορφή της μελέτης περίπτωσης, βασιζόταν σε ομαδικές συνεντεύξεις 14 δασκάλων ενός σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και επίδοση του ίδιου ερωτηματολογίου σ' αυτήν την πρώτη ομάδα και σε μια δεύτερη ομάδα 553 επίσης Κυπρίων δασκάλων.

Αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας ήταν να προκύψουν οκτώ ομάδες χαρακτηριστικών. Οι τρεις πιο συχνές ομάδες περιελάμβαναν την αγάπη, την αποδοχή και το σεβασμό των εκπαιδευτικών για τα παιδιά, επίσης τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, που προσδιορίστηκε από χαρακτηριστικά, όπως σαφείς στόχους, οργάνωση της διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης, διεύρυνση στο

μέγιστο δυνατό του χρόνου εργασίας, εμπιστοσύνη στις προσωπικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, αυτοαξιολόγηση, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και τέλος επίτευξη στόχων, ακαδημαϊκών και συναισθηματικών.

Οι υπόλοιπες κατηγορίες χαρακτηριστικών αφορούσαν στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ρυθμίζει τους στόχους, τη διδασκαλία, τις ασκήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών˙ επίσης, τη θετική στάση απέναντι σ' αυτούς με ανάληψη πρωτοβουλιών, ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη˙ τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους συναδέλφους˙ τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η ηθική, η φαντασία, ο ενθουσιασμός, η δυναμικότητα, η προσαρμοστικότητα, η πειστικότητα, η ευγένεια, η σκληρή δουλειά, η αγάπη για το επάγγελμα, η υπομονή, η ηρεμία, η αυτοσυγκράτηση, η καλή αίσθηση του χιούμορ. Τελευταία ομάδα που δημιουργήθηκε ήταν η δυνατότητα αλλαγών, οι προτάσεις καινοτομιών, η συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα. Όλες οι ομαδοποιημένες κατηγορίες χαρακτηριστικών που προέκυψαν θεωρήθηκαν πολύ σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς, εκτός της ομάδας των προσωπικών χαρακτηριστικών που παρουσίασε τα μεγαλύτερα ποσοστά απόκλισης των απαντήσεών τους σχετικά με το βαθμό που η ομάδα αυτή θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Περαιτέρω εξέταση των δεδομένων της έρευνας πρόκρινε τη δημιουργία ενός μοντέλου επτά παραγόντων˙ τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η αγάπη και η συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά, ο επαγγελματισμός, η συνεργατικότητα, η ύπαρξη στόχων, η εξατομίκευση και η δυνατότητα αλλαγών. Από αυτά πιο σημαντικό προτάθηκε η ύπαρξη στόχων. Τα κριτήρια που προέκυψαν από τις απαντήσεις των Κυπρίων δασκάλων καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος των κριτηρίων της διεθνούς βιβλιογραφίας. Ωστόσο διαφέρουν ως προς τη σημασία που τους αποδίδεται.

Τη σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο επισήμαναν το 2003 οι Kyriacides και Campbell, οι οποίοι, αφού σημείωσαν ότι το παρόν σύστημα αξιολόγησης ούτε παρείχε αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ούτε συνείσφερε στη βελτίωση της ποιότητας της Εκπαίδευσης, πρότειναν τη δημιουργία ενός νέου συστήματος που θα βασιζόταν στη μελέτη των διαπιστώσεων των ερευνών για την αποτελεσματικότητα

του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας, οι οποίες θα συσχετίζουν τις μαθητικές επιδόσεις με ποικίλους παράγοντες, όπως τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, την εξειδικευμένη και την παιδαγωγική του γνώση, τις αντιλήψεις του για τους άλλους και τον εαυτό του (Kyriacides, Campbell, 2003:26-28).

Οι προηγούμενοι ερευνητές, Campbell, Kyriakides, μαζί με τους Muijs και Robinson πραγματοποίησαν μία νέα, ειδικότερη έρευνα σε 32 δημοτικά σχολεία της Κύπρου και 81 δασκάλους μαθηματικών και ελληνικών (Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:150-195). Λόγω του ενδιαφέροντος, καθώς και της σημαντικότητας της έρευνας, η αναφορά που ακολουθεί θα είναι περισσότερο εκτενής. Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να εξετάσει ποιοι από τους παράγοντες που αναφέρονται στο μοντέλο του Creemers σχετίζονται από τη μια με την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία των δυο βασικών μαθημάτων του κυπριακού Αναλυτικού Προγράμματος, των Νέων Ελληνικών και των Μαθηματικών και με την αποτελεσματικότητα στην απόδοση συναισθηματικών εκροών, ενώ από την άλλη με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού απέναντι σε διαφορετικές, ως προς το φύλο, την κοινωνική καταγωγή και το προηγούμενο γνωστικό επίπεδο, ομάδες μαθητών. Επίσης, αναζητήθηκε αν οι παράγοντες προσωπικότητα και τρόποι σκέψεως των μαθητών εξηγούσαν ένα μέρος των μαθητικών επιδόσεων και επομένως θα έπρεπε να εισαχθούν στο μοντέλο του Creemers και, τέλος, αν μπορούν να δημιουργηθούν προφίλ εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα επίπεδα αποτελεσματικότητάς τους απέναντι στους μαθητές.

Η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν αυτή των δύο σταδίων˙ αρχικά ο πληθυσμός των Κυπρίων εκπαιδευτικών χωρίστηκε σε τέσσερα ομογενή τμήματα και στη συνέχεια επιλέχθηκε τυχαία από κάθε ομάδα ένας αριθμός εκπαιδευτικών., με αποτέλεσμα το δείγμα της έρευνας να αποτελέσουν 81 εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους στην 6^{η} τάξη, 1724 στον αριθμό. Με στατιστικά εργαλεία διαπιστώθηκε ότι το επιλεγμένο δείγμα δε διέφερε στατιστικά σημαντικά από τον πληθυσμό αναφοράς στο φύλο, τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και το μέγεθος της τάξης. Όσο για τις γνωστικές εκροές των μαθητών, αυτές συλλέχθηκαν με εξεταστικές δοκιμασίες δύο φορές, στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους (Σεπτέμβριος 2001) και στο τέλος του (Ιούνιος 2002), ενώ οι συναισθηματικές εκροές των μαθητών προέκυψαν από τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγια, ελεγμένα για την κατασκευαστική εγκυρότητά τους.

Στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα Μαθηματικά και των Νέων Ελληνικών προέκυψε ότι επιδρούσαν κάποια προσωπικά στοιχεία των μαθητών, το προηγούμενο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, που αποτελούσε τον ισχυρότερο παράγοντα στην πρόβλεψη της μαθητικής επιτυχίας, το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, το φύλο, με τα κορίτσια να έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις απ' ότι τα αγόρια στα Νέα Ελληνικά και στους υπολογισμούς των Μαθηματικών και τα αγόρια να έχουν καλύτερες επιδόσεις στη Γεωμετρία, τη μέτρηση και το χειρισμό δεδομένων, τη λύση μαθηματικών προβλημάτων.

Όσον αφορά στο μοντέλο του Creemers, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντές του σχετίζονταν με τις μαθητικές επιτυχίες στα Νέα Ελληνικά και τα Μαθηματικά, εκτός του παράγοντα των υψηλών προσδοκιών που δεν σχετιζόταν με τις επιδόσεις των μαθητών στη Γεωμετρία. Στην επιδόσεις των μαθητών στα συγκεκριμένα μαθήματα επιδρούσε, επίσης, ο ένας από τους δυο υποψήφιους προς ένταξη στο μοντέλο του Creemers παράγοντες, η προσωπικότητα των μαθητών και, κυρίως, η διάθεσή τους για πρόσληψη εμπειριών και η ευσυνειδησία τους. Ο άλλος, οι τρόποι σκέψεως των μαθητών δεν επιδρούσε στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ούτε στα Μαθηματικά, ούτε στα Νέα Ελληνικά.

Από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μόνο οι γνώσεις τους στην Παιδαγωγική και η ανάθεση εργασιών διαπιστώθηκε ότι είχαν επιδράσεις στις μαθητικές επιδόσεις και στα δυο μαθήματα, ενώ όλες οι παράμετροι της ποιότητας στη διδασκαλία επιδρούσαν σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών, εκτός του κλίματος της τάξης που μετρήθηκε από εξωτερικούς παρατηρητές.

Τέλος, σε επίπεδο σχολείου, στα δύο αυτά μαθήματα επιδρούσε σημαντικά το σύστημα αξιολόγησης, ενώ μερικώς ο διαθέσιμος χρόνος και η ευκαιρίες για μάθηση. Μερικώς επιδρούσαν και οι κανόνες και η συμφωνία σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης των συναισθηματικών εκροών στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα Μαθηματικά, ενώ καθόλου στα Νέα Ελληνικά. Τέλος, οι κανόνες και η συμφωνία σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας στην τάξη επιδρούσε μόνο στις μαθητικές επιδόσεις σε θέματα γραφής των Νέων Ελληνικών.

Όσον αφορά στις συναισθηματικές εκροές των μαθητών, οι προηγούμενες συμπεριφορές των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το φύλο, οι υψηλές προσδοκίες, η ανάθεση εργασιών, η ευσυνειδησία του χαρακτήρα, η συναισθηματική σταθερότητα, η εξωστρέφεια, οι παιδαγωγικές γνώσεις του εκπαιδευτικού, η ποιότητα

της διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης, η θέσπιση κανόνων, η συμφωνία σχετικά με τη βελτίωση των συναισθηματικών εκροών και η αξιολόγηση διαφάνηκε ότι επιδρούσαν άλλοτε πολύ και άλλοτε λιγότερο.

Σε γενικές γραμμές διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι οι δυο νέοι παράγοντες, η προσωπικότητα και οι τρόποι σκέψεως των μαθητών επιδρούσαν, συστηματικά ή όχι, στις μαθητικές επιδράσεις, επομένως άξιζε να συμπεριληφθούν στο μοντέλο του Creemers. Επίσης, ότι δεν υπήρξαν ενδείξεις που να επισήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν σημαντικά διαφορετικά αποτελεσματικοί απέναντι σε ανομοιογενείς ομάδες, εννοώντας ότι δεν είχαν την ικανότητα προσαρμοζόμενοι στις συνθήκες της τάξης και στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή να επιτυγχάνουν διαφορετικά ακαδημαϊκά και συναισθηματικά αποτελέσματα, όμοιας ωστόσο αξίας με των υπολοίπων μαθητών. Συγκεκριμένα, ως προς το φύλο και την κοινωνική θέση των μαθητών δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ ως προς το προηγούμενο γνωστικό τους επίπεδο, διαπιστώθηκε περιορισμένη διαφορετική αποτελεσματικότητα. Αυτό, όμως, υποστήριξαν οι ερευνητές, ίσως να μην οφειλόταν σε απουσία της δυνατότητας οι εκπαιδευτικοί να μπορούσαν να είναι διαφορετικά αποτελεσματικοί, αλλά στην απουσία στην κυπριακή εκπαίδευση πολιτικής ίσων ευκαιριών και αντίθετα ύπαρξη πολιτικής των ίσων μέτρων και σταθμών˙ οι μαθητές, δηλαδή, προκειμένου να υπηρετείται η αντικειμενικότητα, αξιολογούνταν με βάση κοινά κριτήρια ανεξαρτήτως συνθηκών.

Επιπλέον, υποστηρίχτηκε ότι μόνο το 65,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε να είναι εξίσου αποτελεσματικό στα μαθητικά αποτελέσματα στα Μαθηματικά, τα Νέα Ελληνικά και στις μαθητικές συναισθηματικές εκροές. Αυτό σημαίνει ότι πολλοί δάσκαλοι δεν είχαν τα ίδια επίπεδα επιδράσεων στις επιδόσεις των μαθητών στα δύο αυτά μαθήματα, ούτε και στις συναισθηματικές αντιλήψεις τους. Γενικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας ήταν ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού επαφίεται σε ποικίλους παράγοντες, που πηγάζουν από τους μαθητές, τη σχολική τάξη και τον εκπαιδευτικό, καθώς και από το επίπεδο της σχολικής διοίκησης.

3.6 Κριτική στις έρευνες της Αποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού και της Διδασκαλίας του

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, το μοντέλο ερευνών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του έχει δεχτεί διάφορες κριτικές παρατηρήσεις για το νοηματικό και το μεθοδολογικό μέρος του. Ως προς το πρώτο, επικρίθηκε η συνεχής συσχέτιση της αποτελεσματικότητας με τις μαθητικές επιδόσεις και μάλιστα σε σταθμισμένα τεστ, που ενώ διασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μετρήσεων, ωστόσο αγνοούνται συστηματικά κάποια μαθήματα ή κάποιοι τομείς μαθημάτων. Επίσης, επειδή έχει παρέλθει η παραδοσιακή αντίληψη ότι η αποτελεσματικότητα αναφέρεται μονάχα στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη, αναζητείται μια ευρύτερη, πολυπλοκότερη αντίληψη της έννοιας, που να ενσωματώνει τους ποικίλους ρόλους που έχει ο εκπαιδευτικός τον 21^{ο} αιώνα, να συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξή του, να μελετά τους παράγοντες από το επίπεδο του σχολείου που επιδρούν και κατά συνέπεια να μην κατασκευάζει γενικά και απλοποιημένα προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που απλώς διαχωρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε αποτελεσματικούς και μη, χωρίς να επιτρέπει την πιθανότητα αυτοί να έχουν σε κάποιους τομείς δυνατότητες και σε άλλους αδυναμίες. Διαφορετικά, τα ευρήματα των ερευνών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του δε θα μπορέσουν να αποτελέσουν ρεαλιστικό μέτρο για την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

Από την πλευρά της μεθοδολογικής υπόστασης των ερευνών έχουν παρατηρηθεί σημαντικές επικρίσεις. Πιο συγκεκριμένα, η σύγκριση των μαθητικών επιδόσεων χωρίς τον προηγούμενο έλεγχο των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων των εκάστοτε σχολείων και χωρίς την έμφαση στις επιδόσεις των μαθητών στα επιμέρους μαθήματα αποτελούν σημεία που χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής, γιατί γίνονται αιτίες να χάνονται σημαντικά τμήματα της ερμηνείας. Επίσης, ανησυχίες προκύπτουν και από την αξιοπιστία των μετρήσεων , για τη διασφάλιση της οποίας, ωστόσο, υπάρχουν λύσεις (Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:61-73).

3.7 Διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας τους

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω σημειώνουμε αυτό που επισημάνθηκε από

αρκετούς ερευνητές, την ανάγκη μιας ευρύτερης και ελαστικότερης προσέγγισης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, που να μπορεί να περικλείει τις δυνατότητες και να διαπιστώνει τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών˙ μιας διαφοροποιημένης, λοιπόν, αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό επιτακτική είναι η αποσαφήνιση της έννοιας διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα και η επεξήγηση της χρήσης αυτής αντί του όρου διαφορετική αποτελεσματικότητα.

Διαφορετική, λοιπόν, αποτελεσματικότητα εννοείται η επίτευξη των τιθέμενων στόχων σε διαφορετικό επίπεδο, ενώ με τον όρο διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα εννοείται η διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας ανάλογα με τον τομέα διδασκαλίας, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τους ρόλους των εκπαιδευτικών και τις ποικίλες σχολικές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, όπως έχει υποστηριχτεί και προηγουμένως (σ. 37) οι εκπαιδευτικοί δεν επιφέρουν μαθητικά αποτελέσματα των ίδιων μεγεθών σε όλα τα μαθήματα που αυτοί διδάσκουν, ούτε καν μεταξύ των υποενοτήτων του ίδιου μαθήματος εξαιτίας του εξειδικευμένου γνωστικού υποβάθρού τους ή και της διαφορετικής έμφασης που δίδεται σε αυτά (Reynolds, Muijs, 1999, 2002, 2003, 2004 στο Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:84-87).

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να διαφοροποιείται, επίσης, ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Ως προς το πρώτο, σύμφωνα με ευρήματα ερευνών οι μαθητές αναλόγως με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό τους δείχνουν να έχουν ανάγκη διαφορετικού τρόπου διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο επηρεάζονται πιο πολύ από τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, όταν αυτή είναι αρκετά δομημένη, όταν τους προσφέρει ενθαρρύνσεις, ακολουθεί αργούς ρυθμούς συνοδευμένους με ανατροφοδοτήσεις, συνδέει τη μάθηση με τις εμπειρίες τους, δίνει έμφαση σε πρακτικές εφαρμογές της στην εξάσκηση βασικών ικανοτήτων.

Επίσης, ως προς τις ιδιότητες των εκπαιδευτικών, οι μαθητές από χαμηλά στρώματα είναι πιθανότερο να αναζητήσουν εκπαιδευτικούς που έχουν το χάρισμα της επικοινωνίας, ενώ οι συμμαθητές τους από υψηλότερα στρώματα να επιμείνουν περισσότερο στο γνωστικό του υπόβαθρο. (Jamieson, Brooks, 1980˙ Brophy, 1992˙ Gurthie et al, 1989˙ Montgomery et al, 1993˙ Hence, 2001˙ Hopkins, Reynolds, 2002. Αναφέρονται στο Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:87-89). Οι διαφορές

αυτές διαπιστώθηκαν και ανάμεσα σε σχολεία υποβαθμισμένων και αναβαθμισμένων περιοχών (Teddlie, Stringfield, 1993 στο Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:87-89).

Παρόλο, λοιπόν, που αρκετοί έχουν υποστηρίξει την έμφαση στην απόκτηση βασικών ικανοτήτων για τους μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, ωστόσο, δε λείπουν και εκείνοι που έχουν υπογραμμίσει τον κίνδυνο που κρύβεται πίσω από αυτό˙ η προσφορά ενός ιδιαιτέρως φτωχού Αναλυτικού Προγράμματος, ίσως, αντί να μειώσει τις κοινωνικές διαφορές ,να τις προκαλέσει εκ νέου.

Εξάλλου, όπως συνέβη στην έρευνα των McHugh, Stringfield (McHugh, Stringfield, 1998 στο Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:89), όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα ενός πολύ καλού ιδιωτικού σχολείου υιοθετήθηκε σε δύο σχολεία φτωχών περιοχών της Βαλτιμόρης, διαπιστώθηκαν σημαντικές πρόοδοι στα επίπεδα παρακολούθησης και στις μαθητικές επιδόσεις και στα δύο αυτά σχολεία. Επομένως, υποστηρίχτηκε ότι μαθητές χαμηλού υποβαθμισμένου περιβάλλοντος ήταν περισσότερο ικανοί απ' ότι καμιά φορά αναμένεται (Guthrie et al, 1989˙ Leithwood, Steinbach, 2002. Αναφέρονται στο Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:87-89).

Όσον αφορά στην επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών στη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αυτή βρίσκεται υπό μελέτη. Για την ώρα είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προτιμούν συγκεκριμένα προφίλ μαθητών και συχνά διδάσκουν τους μαθητές τους με τρόπο που δεν αντιστοιχεί στη ψυχοσύνθεση των μαθητών τους, αλλά σε μαθητές που θα ήθελαν να έχουν απέναντι τους (Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:89-92).

Επίσης η αποτελεσματικότητα των διδασκόντων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το ρόλο που αυτοί έχουν αναλάβει απέναντι στους μαθητές τους. Ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού ως μεταδότη της γνώσης, μονάχα, έχει παρέλθει. Σήμερα ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους (λ.χ. ενίσχυση της ψυχολογίας του μαθητή, οργάνωση της σκέψης του) και η ευθύνη αυτή ενδέχεται να δημιουργεί ποικίλες μορφές αποτελεσματικότητας. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες εργασίας (Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004:92-98).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή και τον ελληνικό χώρο σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του συντελούν, άλλες περισσότερο κι άλλες λιγότερο, στη διαμόρφωση του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται να απομονωθούν μόνο τα χαρακτηριστικά εκείνα που αφορούν συγκεκριμένα στον εκπαιδευτικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά, τα οποία προκύπτουν από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, ταξινομούνται σε αλληλένδετες μεταξύ τους κατηγορίες, που αφορούν στην επαγγελματική φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού, τις διδακτικές στρατηγικές που υιοθετεί και το κλίμα της τάξης. Το γεγονός, ωστόσο, ότι οι περισσότερες έρευνες που μελετήθηκαν παρουσιάζουν ποικιλία χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις ερευνών όμοιες λίστες χαρακτηριστικών, στάθηκε αιτία να μην είναι δυνατή η παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών ανά χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητας, όπως θα επιθυμούσαμε, γιατί αυτό θα προκαλούσε δυσκολία στην ανάγνωση του παρακάτω κειμένου. Ως εκ τούτου, οι βιβλιογραφικές αναφορές παρατίθενται ακολούθως.

Αρχικά παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές των διεθνών ερευνών˙ Taylor,1962 στο Kyriacou 1997˙ Kyriacou, 1982 στο Kyriacou, 1997˙ Csikzentmihali, Cormack, 1986 στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005˙ Payne, 1987 στο Λεονταρή, Κυρίδης, 1999˙ Soar, Soar, 1979˙ Teddlie, Kirby, Stringfield, 1989 στο Reynolds et al, 1994˙ Louis, Miles, 1990 στο Harris et al, 1997˙ Ornstein, 1990 στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005˙ Anderson 1991 στο Kyriacou 1997, Glasser 1993, Cooper, McIntyre 1993, 1996, Cullingford, 1995, 1998˙ Myers, Myers, 1995 στο Κασσωτάκης, Φλουρής 2005˙ Cheng, Tsui, 1996,1998˙ Askew et al, 1997˙ Hanna, 1997 στο Harris et al, 1997˙ Sadker, Sadker, 1997 στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005˙ Gordon, 1999˙, Stephens, Crawley 1998˙ MacBeath, 1999˙ US Department of Education, 1999˙ HayMcBer, 2000˙ Reynolds, Muijs, 2000˙ Walberg, Paik, 2000˙ National Center for Education Statistics, 2000˙ Whitehurst, 2002˙ Chang, Cheng, 1993˙ Lo et al, 1997, 2001˙ Lee 2001, 2002˙ Education Department of Hong Kong,

2000, 2001 στο Lee, Lam, Li, 2003˙ Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004˙ Moore 2004.

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές των ελληνικών μελετών˙ Κοσμίδου, 1989˙ Κιούσης, 1990, 1991˙ Παπαδόπουλος, Αθανασιάδης, 1994˙ Μπόμπας, 1995˙ Παπανδρέου, 1995˙ Σακκάς, 1995˙ Φλουρής στο Καζαμίας, Κασσωτάκης, 1995˙ Ταμισόγλου, 1996˙ Κάτσικας, 1998˙ Ματσαγγούρας, 1998˙ Καΐλα, 1999˙ Λεονταρή, Κυρίδης, 1999˙ Ευαγελλόπουλος, 2000˙ Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005˙ Γαντίδου, Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2002, ΥΠΕΠΘ στο Βήμα της 12ης Ιουλίου 2002.

4.2 Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας που αφορούν στον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

4.2.1 Επαγγελματική φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού

Ανάμεσα στα βασικά χαρακτηριστικά που εντάσσονται στο επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού είναι η άριστη κατοχή του γνωστικού αντικειμένου και η ευρεία επιστημονική κατάρτιση, παρόλο που τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν αμφιλεγόμενα, για την άμεση αποτελεσματικότητά του, στοιχεία. Σημαντικό, ωστόσο, στη σημερινή εποχή είναι οι γνώσεις να μη μένουν στατικές, αλλά να ανανεώνονται συνεχώς, να προσαρμόζονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις, γι' αυτό και ένας από τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας είναι η ενημέρωση του εκπαιδευτικού με τις σύγχρονες εξελίξεις της Παιδαγωγικής ή και της ειδικότητάς του. Αυτό, όμως, που δε θα πρέπει να αμφισβητηθεί για τον εκπαιδευτικό που έχει πολύ καλή γνώση του αντικειμένου του είναι η καλύτερη οργάνωση της παρουσίασης, η μεγαλύτερη σαφήνεια και η ετοιμότητά του στις ερωτήσεις και τις δυσκολίες των μαθητών.

Κύριο μέλημα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι να συνεργαστεί με τους μαθητές και να τους δώσει τα εφόδια να κατασκευάσουν μόνοι τους τη γνώση, να εστιάσουν στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, όπως στην κριτική σκέψη, να φτάσουν στους στόχους τους, να τους ξεπεράσουν, να μάθουν να θέτουν μόνοι τους άλλους και να τους επιτυγχάνουν.

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαπιστώνει, επίσης, τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, ικανοποιεί τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες και ενθαρρύνει τους προσωπικούς στόχους του, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, έχει ξεχωριστές προσδοκίες για τον καθένα και παρέχει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στη διδασκαλία. Στέκεται, λοιπόν, δίπλα στους μαθητές βοηθός στις ερωτήσεις τους και σύμβουλος στις ανησυχίες τους.

Επιπλέον, προσπαθεί να εμφυσήσει στους μαθητές ιδιότητες, να τους εθίσει σε κάποιες πρακτικές, ώστε να τις εφαρμόζουν και έξω από το σχολείο. Για το λόγο αυτό, προκαλεί το διάλογο, ενθαρρύνει την άμιλλα και όχι τον υπερβολικό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, ακούει με προσοχή, δεν κάνει διακρίσεις ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτιστικό τους υπόβαθρο, είναι δίκαιος και δέχεται την καλοπροαίρετη κριτική των μαθητών, δίνοντάς τους ο ίδιος ένα παράδειγμα προς μίμηση.

Πέρα, όμως, από τα παραπάνω χαρακτηριστικά που φανερώνουν έναν σωστό επαγγελματία με συναίσθηση των καθηκόντων του, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι γνώστης και της ψυχολογίας των μαθητών, που ως έφηβοι έχουν τις ιδιαιτερότητές τους. Η ένδειξη εμπιστοσύνης και οι υψηλές προσδοκίες στις ικανότητες όλων των μαθητών ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους να επιτύχουν τους τιθέμενους διδακτικούς στόχους, να υψώσουν τον πήχη των ατομικών προσδοκιών τους και να στοχεύσουν μακρύτερα. Η παροχή κινήτρων στους μαθητές, ώστε να σκεφτούν για τους εαυτούς τους και να συστηματοποιήσουν οι ίδιοι την πορεία τους προς τη γνώση, είναι από τους παράγοντες που μπορούν να επιφέρουν μεγαλύτερες μαθητικές επιτυχίες, γιατί δε βασίζεται τόσο στην αποτύπωση της γνώσης που τους προσφέρεται, αλλά στην κατασκευή της γνώσης από τους ίδιους.

Ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, δεν έχει ρόλο μόνο μέσα στην τάξη. Η ευθύνη του συνεχίζεται και έξω από αυτήν, όπου συχνά επιδεικνύει ιδιαίτερα κοινωνική δράση. Κι ενώ το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται στους δικούς του μαθητές, δε σταματά στα στενά όρια της δικής του σχολικής τάξης. Αντίθετα, επεκτείνεται και σε άλλους μαθητές του σχολείου, ιδίως στην αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων που τους αφορούν. Είναι προσεγγίσιμος σε όλους, με θετική και ευχάριστη διάθεση στο πλαίσιο της ευρύτερης σχολικής ζωής και συμμέτοχος στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες. Επίσης, θεωρεί πολύ σημαντική την ανάληψη πρωτοβουλιών, γι’ αυτό όχι μόνο αφήνει την ελευθερία, αλλά και προωθεί

τις πρωτοβουλίες αυτές. Εξάλλου, η δική του ανάληψη πρωτοβουλιών για εξωσχολικές δραστηριότητες μαθησιακών περιεχομένων αυτό διδάσκει.

Ο εκπαιδευτικός είναι παράλληλα και εργαζόμενος, επομένως η αποτελεσματικότητά του σχετίζεται και με την πλευρά αυτή. Η συναίσθηση της αποστολής του στην καθοδήγηση των μαθητών, η υπηρεσιακή συνέπεια και οι σχέσεις του με τους συναδέλφους του αποτελούν στοιχεία της αποτελεσματικότητας του. Με τους άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση, συναδέλφους και διευθυντές των σχολείων, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός προσπαθεί να αναπτύσσει μαζί τους σχέσεις συνδιαλλαγής, δέχεται την κριτική τους και σέβεται τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία. Επίσης, επειδή γνωρίζει ότι τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης ενισχύονται με τη συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για αμφίδρομη επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών.

Ανάμεσα στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβάνονται και αυτά που αφορούν στο προσωπικό στυλ των εκπαιδευτικών, στα χαρίσματα που αυτοί διαθέτουν και που δεν είναι πάντα εύκολο να διδαχθούν, ούτε να αποκτηθούν μέσα από την εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός που είναι ευχάριστος, ενθουσιώδης, εφευρετικός, ευγενικός, φιλικός, επικοινωνιακός, με καλή αίσθηση χιούμορ, αισιόδοξος, υπομονετικός, προσιτός, γεμάτος σεβασμό, κατανόηση και συμπάθεια προς τους μαθητές και τους συναδέλφους του, πρόθυμος να βοηθήσει στα όποια προβλήματά τους, είτε αυτά αφορούν στο μάθημα, είτε σε προσωπικά θέματα, που ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες των μαθητών του μέσα και έξω από την τάξη, επιτυγχάνει να κερδίσει την εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα και εντέλει να τους εμφυσήσει το ενδιαφέρον για μάθηση.

Η ακεραιότητα του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, η αντικειμενικότητα, η αμεροληψία, το αίσθημα δικαιοσύνης, η αποδοχή των μαθητικών προσπαθειών ως γνήσιων και ειλικρινών εμπνέουν εμπιστοσύνη στους μαθητές, οι οποίοι νιώθουν ότι δεν πρόκειται να αδικηθούν, βλέποντας ότι ο καθηγητής τους δεν έχει πρόθεση να μειώσει κανέναν και αν κάποτε ως άνθρωπος πέσει στην παγίδα της μεροληψίας δέχεται να αναγνωρίσει το λάθος του.

Επιπλέον, η αυτοκριτική, η αυτοσυνείδηση, η αυτοπεποίθηση για το διδακτικό έργο του που έχει ως αποτέλεσμα τη συνεχόμενη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και η υψηλή κριτική ικανότητά του που μυεί τους μαθητές στον

αντίστοιχο τρόπο οργάνωσης της σκέψης τους αποτελούν κι αυτά συστατικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά έμμεσα οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην αποτελεσματικότητα, καθώς τον βοηθούν να δημιουργήσει τις καλύτερες προϋποθέσεις, για να εμπλακεί ο μαθητής στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

4.2.2 Στρατηγικές στη διδασκαλία

Με όποια επαγγελματικά εφόδια κι αν εισέρχεται ο εκπαιδευτικός στην τάξη, η κατάκτηση από τους μαθητές των τιθέμενων στόχων χρειάζεται παράλληλα την επιλογή κάποιων στρατηγικών. Πολλές τεχνικές διδασκαλίας υποστηρίζονται από τους μελετητές της Γενικής και Ειδικής Παιδαγωγικής για τη σωστή διδασκαλία. Ποιες απ' αυτές μπορεί να υποστηριχτεί με βεβαιότητα ότι είναι αποτελεσματικές;

Το είδος στρατηγικής που καλείται να επιλέξει ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε συνάρτηση με το κλίμα της σχολικής τάξης που θα συζητηθεί στην επόμενη, τρίτη υποενότητα, και αφορά από τη μια στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και από την άλλη στη διαχείριση της τάξης και των μαθητών.

Κλειδί για την αποτελεσματική διδασκαλία είναι η εμπλοκή των μαθητών σε αυτήν, επομένως αρχικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να καταφέρει όσο το δυνατό μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής, εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία του. Για να το πετύχει πρέπει να κερδίσει, ίσως, όχι μόνο τη συμπάθεια και το σεβασμό τους για τον ίδιο, αλλά και το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό υιοθετεί ποικίλα τεχνάσματα, όπως ενθουσιασμό και ζωντάνια, που συχνά απλώς και μόνο με το ύφος, το βλέμμα, το ύψος της φωνής, τις χειρονομίες του εκπαιδευτικού προκαταβάλλει τους μαθητές ότι αυτό που ακολουθεί είναι πολύ ενδιαφέρον, επομένως κερδίζει την προσήλωση και τη συμμετοχή τους.

Τον ίδιο στόχο υπηρετούν η εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής και η ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών μέσω της ανάκλησης των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών, της ενσωμάτωσης της νέας γνώσης στην προγενέστερη, της συσχέτισης του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις βιωματικές εμπειρίες τους, μέσω της αξιοποίησης απρόβλεπτων γεγονότων, ακόμα και της πολιτισμικής κληρονομιάς του τόπου για συζήτηση μέσα στην τάξη ή διδασκαλία.

Η εμπλοκή, ωστόσο, των μαθητών δεν αρκεί. Σημαντική είναι η προετοιμασία - προγραμματισμός του εκπαιδευτικού και η διαδικασία που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία. Γι' αυτό σημαντικοί είναι, ως προς το πρώτο, ο μακροπρόθεσμος και ο βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός της διδακτέας ύλης, η οργάνωση των διδακτικών δραστηριοτήτων με βάση τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, η σαφής πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος, ο καθορισμός από κοινού με τους μαθητές των στόχων του διδακτικού αντικειμένου και η σύνδεση κάθε διδακτικής ενέργειας με αυτούς. Ο σωστός προγραμματισμός, επίσης, δεν επιτρέπει χάσματα στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, τα οποία ως επί το πλείστον σχετίζονται με τη δημιουργία ανησυχίας μέσα στην τάξη, ούτε και αγνοεί σημεία που είχε σκοπό να θίξει. Επιπλέον, προσδίδει στη διδασκαλία ρυθμό, που επιτυγχάνεται με μικρό, αλλά γοργό βηματισμό αποτελούμενο από βήματα λογικά τοποθετημένα το ένα μετά το άλλο.

Ως προς το δεύτερο, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός πρώτα στοχεύει να προσελκύσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα του διδακτέου θέματος, στη συνέχεια με σαφήνεια ανακοινώνει τους στόχους του διδακτικού αντικειμένου, προσαρμόζει τη διδασκαλία στο επίπεδο των μαθητών της τάξης, δίνει ευκαιρίες για αποσαφήνιση των εννοιών που συναντιόνται και κάνοντας χρήση των κατάλληλων συνδέσεων προχωρεί στην κατασκευή της νέας γνώσης από κοινού με τους μαθητές αποφεύγοντας την από έδρας διδασκαλία. Σε αυτό το στάδιο ο έλεγχος των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών, η δόμηση των εμπειριών τους και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην ήδη αποκτηθείσα είναι συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Σημαντικό ρόλο κατέχει, επίσης, η τεχνική των ερωτήσεων και η ανάθεση προσεκτικά επιλεγμένων εργασιών, που άλλοτε χρησιμεύουν στην εμπέδωση του μαθήματος και άλλοτε στον έλεγχο κατανόησης και απόκτησης της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός έχοντας διαθέσει επαρκή χρόνο αναμονής των απαντήσεων ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας των αντίστοιχων ερωτήσεων, προκαλεί με αυτές το διάλογο ανάμεσα στους μαθητές, που συχνά συνδέεται με μη κατευθυνόμενες μαθησιακές δραστηριότητες, εμπνέει σκέψεις υψηλού επιπέδου και οδηγεί στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η προσφορά από τον εκπαιδευτικό ποικιλίας παραδειγμάτων, επεξηγήσεων με ποικίλα υλικά, μέσα και εφαρμογές της τεχνολογίας κάνει τη διδασκαλία πιο

παραστατική και συντελεί με μεγαλύτερη ευκολία στους στόχους της. Επιπλέον, η διδασκαλία χρειάζεται τόσο στη διάρκειά της, όσο και στο τέλος της, επισημάνσεις των κύριων σημείων του μαθήματος, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές μια ολική εικόνα για τις νέες πληροφορίες που προσέγγισαν, καθώς και συνεχή έλεγχο επίτευξης των στόχων με άμεση, διορθωτική ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης. Τα πάντα, ωστόσο, θα πρέπει να δίνονται με σαφή και κατανοητό τρόπο, με λεξιλόγιο προσεγμένο, οικείο και ανάλογο με το επίπεδο των μαθητών.

Επειδή, όμως, η διδασκαλία είναι ένα καθημερινό φαινόμενο για τον εκπαιδευτικό, δεν είναι φρόνιμο να ακολουθείται συνεχώς η ίδια πορεία και να γίνεται χρήση των ίδιων μεθόδων και τεχνικών, γιατί αυτό κουράζει τους μαθητές και τους κάνει να χάνουν το ενδιαφέρον τους. Λύση δίνεται με την ποικιλία σε όλα τα στάδια από τα οποία περνάει η διδασκαλία· ποικιλία στην προσέλκυση του μαθητικού ενδιαφέροντος, στην ανακοίνωση του στόχου, στην προσφορά και εμπέδωση του νέου αντικειμένου, στο είδος των ερωτήσεων, στη χρήση των πηγών, στις ασκήσεις εμπέδωσης, στους επαίνους προς τους μαθητές. Η ελαστική και ευέλικτη πορεία της διδασκαλίας διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και, κατά συνέπεια, συγκρατεί την εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης, στοιχείο απαραίτητο για την αποτελεσματικότητα.

Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κατέχει, επίσης, η αξιολόγηση της μαθητικής προόδου. Η ποικιλία των τεχνικών που χρησιμοποιούνται, η αναγνώριση των καλών εργασιών των μαθητών, το σχέδιο συστηματικής αξιολόγησης με αναλυτική καταγραφή των στοιχείων που συνθέτουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση - αλληλοαξιολόγηση), καθώς και η συχνή ενημέρωση των ενδιαφερομένων (μαθητών και κηδεμόνων) για τις μαθητικές επιδόσεις αποτελούν συστατικά αυτής, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σιγουρευτεί για την κρίση του και στους μαθητές να αναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους.

Φυσικά, οι στρατηγικές που προωθούνται από τον εκπαιδευτικό πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό της εκάστοτε τάξης και να συνάδουν με τις αρχές της παιδαγωγικής ψυχολογίας, γιατί απέναντι του ο εκπαιδευτικός έχει προσωπικότητες που έχουν τις δικές τους ανησυχίες, οι οποίες είναι ιδιαίτερα έντονες κατά την εφηβική ηλικία που διανύουν.

4.2.3 Κλίμα της τάξης

Όποια, όμως, κι αν είναι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όσο καλά οργανωμένες κι αν είναι οι στρατηγικές που εφαρμόζει με τους μαθητές, ο συνδετικός κρίκος αυτών με την αποτελεσματικότητα είναι το κλίμα της σχολικής τάξης.

Η ασφάλεια της σχολικής τάξης και η πρόκληση του μαθητικού ενδιαφέροντος μέσα σε αυτήν είναι συστατικά της αποτελεσματικότητας που αφορούν τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όσο και στη Δευτεροβάθμια, σύμφωνα με τις διαπιστώσεις των ερευνών που έχουν διενεργηθεί. Η διαχείριση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό δημιουργεί τις συνθήκες στην τάξη για αποτελεσματική διδασκαλία.

Ως προς τη διαχείριση της τάξης, ο εκπαιδευτικός επιστρατεύει όλες τις στρατηγικές, για να δημιουργήσει ατμόσφαιρα εργασίας και περιβάλλον μάθησης με υψηλά ποσοστά συμμετοχής των μαθητών. Το χιούμορ είναι ένα μέσο αρχικά για την επιβίωσή του στην τάξη και έπειτα και για τη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας εργασίας των μαθητών. Η πρόληψη και η άμεση αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, που διακόπτουν τη ροή της διδασκαλίας και αποπροσανατολίζουν τους μαθητές κρίνεται επιβεβλημένη. Γι' αυτό το λόγο η οριοθέτηση κοινά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς έχουν σημαντική θέση στη διεύθυνση της τάξης, με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιούνται οι παρεμβάσεις των μαθητών, η διδασκαλία να έχει φυσική ροή και όλος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος να συμπίπτει με το χρόνο εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα, κατάσταση που συμβαίνει κατά την ιδεατή διδασκαλία. Εξάλλου, όπως έχει υποστηριχτεί, η υπέρμετρη ελευθερία μέσα στην τάξη δε σχετίζεται με τις μαθητικές επιδόσεις. Ο έλεγχος της τάξης από τους εκπαιδευτικούς δεν πρέπει, ωστόσο, να νοείται μέσα σε κλίμα αυταρχισμού και επιβολής του εκπαιδευτικού από έδρας με μειωτικούς χαρακτηρισμούς και απειλές προς τους μαθητές, αλλά να θεωρείται ως το μέσο για την ομαλή διδασκαλία.

Προϋπόθεση, εντούτοις, του ευχάριστου και συνεργατικού κλίματος της τάξης είναι πρωτίστως η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητών, που δρα αποφασιστικά τόσο στη συμπεριφορά των τελευταίων στην τάξη, όσο και στην εμπλοκή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Παρά τις προσπάθειες εντούτοις των εκπαιδευτικών να δημιουργούν

καθημερινά τις κατάλληλες συνθήκες για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και δη της αποτελεσματικής, αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλάσματα που δεν επηρεάζονται από τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Είναι κι αυτοί άνθρωποι με τις αδυναμίες και τα πάθη τους, άνθρωποι που θυμώνουν, οργίζονται, που έχουν τις προτιμήσεις τους, που δεν έχουν τον ίδιο βαθμό ανοχής για όλους τους μαθητές, που συχνά κρύβουν τα πραγματικά τους αισθήματα, χωρίς ωστόσο όλα αυτά να αποτελούν αιτίες κριτικής για τη μη αποτελεσματική επιτέλεση του διδακτικού τους έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν στη μεθοδολογία της έρευνας, η συζήτηση των οποίων είναι πολύ σημαντική για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας, ορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι και έπειτα τα διερευνητικά ερωτήματα αυτής, τα οποία καθορίζουν την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί για τη συγκέντρωση των ερευνητικών πληροφοριών. Ακολουθεί η περιγραφή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο. Στη συνέχεια ορίζεται ο πληθυσμός αναφοράς, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, καθώς και η διαδικασία και ο χρόνος συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζεται η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και οι περιορισμοί που προκύπτουν (Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας, 2005).

5.2 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία και της έρευνας

Αδιαμφισβήτητο γεγονός τόσο στο διεθνή, όσο και στον ελληνικό χώρο είναι ότι στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται ο εκπαιδευτικός. Σε αυτόν εναποτίθεται από το ευρύ κοινωνικό σύνολο μεγάλο φορτίο ευθύνης για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές.

Τη βαρύτητα του ρόλου του εκπαιδευτικού έχουν συλλάβει πολλοί ερευνητές της σχολικής αποτελεσματικότητας στο διεθνή χώρο ορίζοντας ως υποκείμενα των ερευνών τους όχι μόνο μαθητές, αλλά ταυτόχρονα και εκπαιδευτικούς ή μόνο τους τελευταίους. Αυτό συμβαίνει, γιατί έχει καταστεί αντιληπτό ότι η επιθυμητή ποιότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να είναι ουτοπική, αν στις οποιεσδήποτε αλλαγές δε λαμβάνεται υπόψη ο ίδιος ο εκπαιδευτικός· τι πιστεύει, πώς ενεργεί, σε ποιο βαθμό συμφωνεί με αυτές. Αυτός διαμορφώνει και ανασκευάζει τη διδακτική πράξη, σύμφωνα με τη διδακτική και παιδαγωγική του επάρκεια, που στο πλαίσιο αυτό κατέχει

πρωτεύοντα ρόλο. Εντούτοις, στη σύνθεση της διδακτικής πράξης συνηγορούν και άλλοι ατομικοί παράγοντες του εκπαιδευτικού, όπως η βιογραφία του, η επαγγελματική του ανάπτυξη, οι συνθήκες εργασίας του. Αφού, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός δεν αποποιείται της προσωπικότητάς του όταν μπαίνει μέσα στη σχολική τάξη, η αποτελεσματικότητά του είναι γεγονός ότι συνίσταται από ποικίλους εσωτερικούς, καθώς και εξωτερικούς παράγοντες (Μαυρογιώργος στο Gordon, 1999: v-ix).

Ωστόσο, η σημασία που έχει δοθεί στις απόψεις των εκπαιδευτικών στις διεθνείς έρευνες δεν είναι εφάμιλλη με την αντίστοιχη των εγχώριων ερευνών. Οι ελληνικές έρευνες έχουν στην πλειονότητα τους άλλη οπτική, γι' αυτό στο κέντρο της μελέτης τους θέτουν κατά κύριο λόγο μαθητές. Κάποιες περιπτώσεις, κατά τις οποίες στο επίκεντρο της προσοχής των ερευνητών βρέθηκαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ήταν οι έρευνες της Παμουκτσόγλου (2000), των Πούλου, Σπινθουράκη (2002) και των Campbell, Kyriacides, Muijs και Robinson (2004).

Θυμίζουμε ότι στην πρώτη περίπτωση σκοπός ήταν η διαμόρφωση ενός ερευνητικού πλαισίου για το προφίλ του αποτελεσματικού δασκάλου στην ελληνική πραγματικότητα, όπως καταγράφηκε στη βιβλιογραφία, τις συνεντεύξεις με εν ενεργεία δασκάλους και τη μελέτη 750 γραπτών δοκιμασιών, από το σύνολο των 4303, στο μάθημα «Παιδαγωγικά» του Διαγωνισμού του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) για τους υποψηφίους δασκάλους το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001. Η αιτία επιλογής για μελέτη μόνο του μαθήματος των «Παιδαγωγικών» ήταν το ιδιαίτερο θέμα του, που αφορούσε στον αποτελεσματικό δάσκαλο. Η μελέτη ανέδειξε αρκετές παραμέτρους, που αναφέρονται ήδη στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, καθώς και κάποιες νέες διαστάσεις, που αφορούν στη σχολική επιτυχία των μαθητών και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η δεύτερη περίπτωση αφορούσε, επίσης, υποψήφιους δασκάλους. Υποκείμενα του δείγματος της έρευνας αποτέλεσαν 86 τεταρτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών στο πλαίσιο των πρακτικών τους ασκήσεων. Σκοπός της έρευνας ήταν η σκιαγράφηση των αντιλήψεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα τόσο στη διδασκαλία των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και στο χειρισμό προβλημάτων πειθαρχίας των μαθητών τους. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν

προσέφεραν σημαντικές πληροφορίες για τη βελτίωση των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κινήθηκε και η έρευνα των Campbell, Kyriacides, Muijs και Robinson, το πρακτικό μέρος της οποίας πραγματοποιήθηκε σε 32 δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Αντικείμενο μελέτης υπήρξαν 81 διδάσκοντες των Μαθηματικών και των Νέων Ελληνικών, καθώς και οι διευθυντές και οι μαθητές των σχολείων αυτών. Στόχοι της έρευνας ήταν να ελεγχθεί η δυνατότητα εφαρμογής του μοντέλου αποτελεσματικότητας του Creemers στη διδασκαλία των Μαθηματικών και των Νέων Ελληνικών και στην επίτευξη αποτελεσμάτων συναισθηματικού επιπέδου, καθώς και να κριθεί η προσθήκη «της προσωπικότητας» και «των τρόπων σκέψης των μαθητών» ως νέες μεταβλητές στο μοντέλο αυτό. Επίσης, να διαπιστωθεί αν η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται με διαφορετικές ομάδες μαθητών και να υποστηριχτεί η δημιουργία ομογενών ομάδων δασκάλων, ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους στα Μαθηματικά, στα Νέα Ελληνικά και στις εκροές συναισθηματικού επιπέδου.

Όπως παρατηρείται, και στις τρεις προαναφερθείσες περιπτώσεις αντικείμενα μελέτης υπήρξαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αντίθετα, σημαντικά ερευνητικά κενά στον ελληνικό χώρο εντοπίζονται στην περιοχή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το παραπάνω στοιχείο χρήζει της προσοχής, ενδεχομένως και της απορίας μας, με δεδομένη την έμφαση που δίνεται, από ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) στους παράγοντες πρόληψης της επιτυχίας των μαθητών του Λυκείου και των ΤΕΕ, με απώτερο στόχο εκείνη των μαθητών της Γ΄ τάξης στις εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πέρα, όμως, από αυτό, η διδακτική πράξη στη συγκεκριμένη ηλικιακή συγκυρία της εφηβείας των μαθητών οφείλει να τους παρέχει όλα τα απαραίτητα εφόδια για τη μετέπειτα ανθρωπιστική, κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξή τους. Θα περίμενε, λοιπόν, κανείς να έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αποτελεσματικότητα του ακρογωνιαίου λίθου της διδασκαλίας και της μάθησης, του εκπαιδευτικού, καθώς, όπως ομόφωνα έχει αποδείξει η διεθνής έρευνα, είναι ένας από τους καίριους παράγοντες μαθητικής επιτυχίας (Brookover et al, 1979˙ Mortimore, 1988 κ.α., βλ. σ. 29), και δη του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Κατά δεύτερον, ο λόγος των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, σχετικά με τα χαρακτηριστικά τους που θεωρούσαν, εκ πείρας, ότι επέφεραν βελτιωμένες μαθητικές επιδόσεις, εισακούγεται μονάχα στην έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο. Οι δυο πρώτες έρευνες, εκτός από το γεγονός ότι αναφέρονταν επίσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν είχαν σκοπό να μελετήσουν τις απόψεις των διορισμένων δασκάλων, που έχουν την εμπειρία της σχολικής τάξης και μπορούν με περισσότερη βεβαιότητα να προβάλλουν το προφίλ του αποτελεσματικού δασκάλου στην ελληνική πραγματικότητα[7]. Αυτό μαρτυρεί το γεγονός ότι απευθύνονταν σε φοιτητές και υποψήφιους δασκάλους, ακόμα κι αν κάποιοι από αυτούς είχαν υπάρξει, όπως συνέβη στην περίπτωση κάποιων υποκειμένων του ΑΣΕΠ, έστω, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί τα προηγούμενα χρόνια.

Κοινό στοιχείο, εντούτοις, της δικής μας έρευνας με τις προαναφερθείσες είναι ότι αναζητούνται οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών κι όχι οι παρατηρούμενες συμπεριφορές τους. «*Η στοχαστικοκριτική διδασκαλία πρεσβεύει ότι η κατανόηση και η βελτίωση της διδασκαλίας ξεκινά από το στοχασμό και την κριτική θεώρηση των προσωπικών εμπειριών*» (Papoulia-Tselepi, 1993,1996˙ Sugrue, 1997). Ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι προσωπικές θεωρίες[8]. Μελέτες σχετικά με τις προσωπικές θεωρίες συναινούν στην άποψη ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται και καθορίζεται από τα προσωπικά διαμορφωμένα συστήματα αξιών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Brousseau, Freeman, 1988˙ Barnes, 1992˙ Poulou, Norwich, 2001. Αναφέρονται στο Πούλου, Σπινθουράκη, 2003). Ωστόσο, οι προσωπικές θεωρίες δεν επηρεάζουν μόνο τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και επομένως την αποτελεσματικότητά του, όπως μόλις υποστηρίχτηκε, αλλά δέχονται επίδραση και από αυτήν (Thompson 1992 στο Campbell, Kyriacides, Muijs, Robinson, 2004:50). Πρόκειται, λοιπόν, για μια δυναμική, αμφίδρομη σχέση.

Επιπλέον, κριτική απέναντι σε παλιότερες έρευνες του τύπου διαδικασία-εκροές, που εξέταζαν μονάχα τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ως πιθανές αιτίες της

[7] Εξαίρεση αποτελεί η έρευνα της Παμουκτσόγλου, που πραγματεύεται εκτός από τις απόψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών και εκείνες κάποιων εν ενεργεία δασκάλων, χωρίς, εντούτοις, να δίνονται λεπτομέρειες για την επιλογή των Υποκειμένων αυτών.

[8] Με τον όρο «προσωπική θεωρία» εννοούμε τη λανθάνουσα γνώμη, τις προσωπικές εμπειρίες και αξίες των εκπαιδευτικών, που αφορούν τη διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 1999, Papolia-Tselepi, Spinthourakis 2000).

μαθητικής επιτυχίας, κάνει λόγο για απουσία των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών στις έρευνες, υποστηρίζοντας παράλληλα ότι αυτές αποτελούν τις βαθύτερες δομές και είναι πιο σημαντικές στην ποιότητα διδασκαλίας, παρά οι άμεσα παρατηρούμενες συμπεριφορές (De Corte, Greer, 1996˙ Fennema, Loel-Franke, 1992˙ Thomson, 1992. Αναφέρονται στο Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004: 49).

Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία όχι η εξέταση της καταγεγραμμένης διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, αλλά των απόψεων τους, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι τάσεις σχετικά με το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, όπως αυτό προκύπτει από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία.

Στις αντιρρήσεις εκείνων που, ίσως, προβάλλουν αντεπιχειρήματα για την επιλογή των εκπαιδευτικών, αντί των μαθητών, ως υποκειμένων του δείγματός μας, απαντάμε ότι η συνολική εκτίμηση της ποιότητας και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταρχάς οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις και των δυο διαδρώντων μερών που αλληλεπιδρούν. Εξάλλου, εκτός από τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα πολύ σημαντικό διαμεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, που παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την εκπαιδευτική πρακτική. Επίσης, είναι σημαντικό να δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς η αίσθηση ότι οι απόψεις τους ενδιαφέρουν, είναι σημαντικές και εισακούγονται, παρά να ελλοχεύει ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να κάνουν υποθέσεις για λογαριασμό εκείνων (Davies, Ellison, 1997:222-228). Χάρη στη συνεχή συμβολή των εκπαιδευτικών σε διεξαγόμενες έρευνες η ποιότητα σε επίπεδο σχολείου και τάξης μπορεί να βελτιώνεται σημαντικά και διαρκώς.

5.3 Σκοπός και στόχοι

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, της αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς και τους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα. Ο σκοπός αυτός αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα δεδομένου ότι, όπως έχει παραπάνω υποστηριχτεί (βλ. σ. 132), η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται και καθορίζεται από τα προσωπικά

διαμορφωμένα συστήματα αξιών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών.

Προς την επίτευξη αυτού του σκοπού τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι :

- Να αποτυπωθεί ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά και τις στρατηγικές στη διδασκαλία που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα και να σημειωθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που τους αντιπροσωπεύουν.

- Να διαπιστωθεί ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πρέπει να διαφοροποιούνται οι στρατηγικές στη διδασκαλία, ανάλογα με το είδος του σχολείου (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ), το μάθημα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, την τάξη (Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου ή Ενιαίου Λυκείου ή ΤΕΕ) και το τμήμα, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο.

- Να εντοπιστεί ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς τους ενδοσχολικούς ή εξωσχολικούς παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

Η γνώση που θα προκύψει από τη διερεύνηση των παραπάνω στόχων θα φωτίσει ενδεικτικά την περιοχή της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, δίνοντας ενδείξεις για το ποια χαρακτηριστικά έχουν επίγνωση οι εκπαιδευτικοί ότι προωθούν και ποια αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα, καθώς και ποια εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

5.4 Διερευνητικά ερωτήματα

Η απουσία από τη βιβλιογραφία συναφών και συστηματικών αναφορών στο υπό εξέταση θέμα, μας οδήγησε να προβούμε σε διερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί στη συνέχεια η επαγωγική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Τα ερωτήματα αυτά θεμελιώνονται στην αρχική πρόθεσή μας να φωτιστεί η πιθανώς διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών,

στοιχείο πολύτιμο, έστω και ενδεικτικό, για την περίπτωση μελλοντικής αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών.

Σε απόλυτη συνάφεια, λοιπόν, με τους στόχους της έρευνας τέθηκαν τα ακόλουθα διερευνητικά ερωτήματα:

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους, το είδος σχολείου που υπηρετούν και τη θέση υπηρεσίας τους αναφορικά με τις λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό για τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία»;

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους, το είδος σχολείου που υπηρετούν και τη θέση υπηρεσίας τους ως προς τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός; Τα χαρακτηριστικά που εκείνοι δήλωσαν ότι τους αντιπροσωπεύουν, διαφέρουν εξίσου;

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους, το είδος σχολείου που υπηρετούν και τη θέση υπηρεσίας τους ως προς τις στρατηγικές που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική; Διαφέρουν εξίσου και οι στρατηγικές που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιπροσωπεύουν τη διδασκαλία τους;

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους, το είδος σχολείου που υπηρετούν και τη θέση υπηρεσίας τους αναφορικά με το αν οι στρατηγικές στη διδασκαλία πρέπει να μεταβάλλονται σύμφωνα με το είδος του σχολείου, το μάθημα, την τάξη και το τμήμα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός;

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους, το είδος σχολείου που υπηρετούν και τη θέση υπηρεσίας τους ως προς τους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

5.5 Ερευνητικό εργαλείο

Μετά τον καθορισμό του προβλήματος και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα επιλογής της μεθόδου και των τεχνικών που θα εφαρμοστούν για τη διεξαγωγή της έρευνας, που, σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1998:167) βρίσκονται σε συνάφεια με τη φύση του προβλήματος και το σκοπό της διερεύνησής του. Η μέθοδος που υιοθετείται στην παρούσα έρευνα είναι η δειγματοληπτική και το εργαλείο που αποτελεί το μέσο συλλογής ερευνητικών πληροφοριών είναι το ερωτηματολόγιο.

Παρά τις αδυναμίες που έχει το ερωτηματολόγιο, που αφορούν κυρίως την ακρίβεια των απαντήσεων των υποκειμένων, παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Επιτυγχάνεται η συλλογή πολλών και ποικίλων πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων σε πολύ σύντομο χρόνο, με λιγότερο κόπο και περιορισμένη διάθεση οικονομικών πόρων. Επιτρέπει τις συγκρίσεις και τις στατιστικές αναλύσεις και επιπλέον, εξασφαλίζει μερικώς την ειλικρίνεια των απαντήσεων των υποκειμένων χάρη στην ανωνυμία του ερωτηματολογίου και την απουσία του ερευνητή (Βάμβουκας, 1998: 247-248, Φίλιας, 1998:147).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας άρχισε να κατασκευάζεται τον Απρίλιο του 2005 και στις αρχές του επόμενου μήνα πέρασε στο στάδιο της δοκιμαστικής επίδοσης σε επιλεγμένο μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια και η λειτουργικότητα των ερωτήσεων και να οριστικοποιηθεί η τελική μορφή του.

Το ερωτηματολόγιο συνδυάζει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, έτσι ώστε να καρπωθεί τα πλεονεκτήματα και των δυο ειδών. Ωστόσο, αποτελείται κατά κύριο λόγο από κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες, καταρχάς, δεν αποθαρρύνουν τα υποκείμενα της έρευνας να τις απαντήσουν. Αυτό επιβεβαιώθηκε και στην πράξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονταν σε επαγγελματική πίεση λόγω της εξεταστικής περιόδου πριν από τη λήξη του σχολικού έτους, «ανακουφίζονταν» στη θέαση των κλειστών ερωτήσεων που απαιτούσαν εύκολη και γρήγορη συμπλήρωση. Επιπλέον, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρέχουν στον ερευνητή τη δυνατότητα ελέγχου πολλών πληροφοριών, εύκολης κωδικοποίησης και επεξεργασίας, εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα των πληροφοριών και αυξάνουν την εγκυρότητα των ερωτήσεων, καθώς οδηγούν τον ερωτώμενο να απαντά εντός του εννοιολογικού πλαισίου των

ερωτήσεων.

Συγχρόνως, όμως, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου έχουν το μειονέκτημα των περιορισμένων επιλογών και της κατεύθυνσης των Υποκειμένων σε συγκεκριμένες απαντήσεις που ενδεχομένως δεν είναι εξαντλητικές του ερευνούμενου θέματος (Κασσωτάκης, 1997:161-170, 178˙ Φίλιας, 1998:154˙ Μαγγόπουλος, 2005:203). Ο τελευταίος περιορισμός έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί θέτοντας σε κάθε μια από τις κλειστές ερωτήσεις την εναλλακτική ανοικτή ερώτηση «Κάτι άλλο. Τι;», δίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να προσθέσουν τη δική τους άποψη στις έτοιμες απαντήσεις των κλειστών ερωτήσεων.

Σε όλες τις κλειστές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης του Likert, κατά την οποία τα υποκείμενα καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς και των παραγόντων αναστολής αυτής ή το βαθμό διαφοροποίησης των στρατηγικών στη διδασκαλία (Φίλιας, 1998:171-173). Η κωδικοποίηση των βαθμών ορίστηκε ως εξής:

- Πάρα πολύ (σημαντικό) = 5
- Πολύ (σημαντικό) = 4
- Μέτριας (σημασίας) = 3
- Λίγο (σημαντικό) = 2
- Καθόλου (σημαντικό) = 1

Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται, όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος που συγκεντρώνει ένα στοιχείο, τόσο πιο σημαντικό να είναι αυτό από πλευράς προτίμησης των εκπαιδευτικών. Η ανοιχτή ερώτηση «Κάτι άλλο. Τι;» κατηγοριοποιήθηκε και κωδικοποιήθηκε με τη βοήθεια της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου.

Εκτός από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, στο ερωτηματολόγιο εντάχθηκαν και τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους επί του ερευνούμενου θέματος χωρίς περιορισμούς (Φίλιας, 1998:154). Ωστόσο, οι ερωτήσεις αυτού του είδους είναι δυσκολότερες στη συμπλήρωσή τους από τα υποκείμενα, καθώς και στην κατηγοριοποίηση, κωδικοποίηση και επεξεργασία τους από τον ερευνητή, γεγονός που

έχει επιπτώσεις στο βαθμό εγκυρότητας της ανάλυσής τους. Επίσης, οι ερωτήσεις αυτές φέρουν μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψής τους από τα υποκείμενα (Μαγγόπουλος, 2005:203), κάτι που επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Για να αντιμετωπιστεί το τελευταίο, μεγάλη σημασία δόθηκε στη θέση των ανοιχτών ερωτήσεων˙ δυο από αυτές τοποθετήθηκαν στην αρχή του ερωτηματολογίου, που οι ερωτώμενοι δεν έχουν κουραστεί από τη συμπλήρωσή του και επομένως έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να τις απαντήσουν, και η τρίτη στο τέλος αυτού, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να δώσουν τις παρατηρήσεις - προτάσεις τους για το ερωτηματολόγιο που μόλις ολοκλήρωσαν ή για το θέμα που πραγματεύτηκαν σε αυτό. Και στην περίπτωση των ανοιχτών ερωτήσεων, όπως και στην ερώτηση «Κάτι άλλο. Τι;» η τεχνική της ανάλυσης του περιεχομένου οδήγησε στην κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των ερευνητικών πληροφοριών.

Ως προς το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, αυτό διακρίνεται σε τρεις θεματικές ενότητες. Η πρώτη αφορά τα προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος και πιο συγκεκριμένα το φύλο, την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, το είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, τη θέση και τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, καθώς και την κατοχή τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά και τις στρατηγικές στη διδασκαλία που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα. Τέσσερις ερωτήσεις απαρτίζουν την κατηγορία αυτή. Οι δυο αρχικές (ερωτήσεις 1 και 2) ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τις πρώτες λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό για τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία». Άλλες δύο (ερωτήσεις 3 και 4 αντίστοιχα) ζητούν να δηλωθεί ο βαθμός συμφωνίας των ερωτώμενων με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και τις στρατηγικές στη διδασκαλία που έχει η αποτελεσματική διδασκαλία. Τέλος, τα δεύτερα σκέλη των παραπάνω ερωτήσεων ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τα χαρακτηριστικά και τις στρατηγικές που τους αντιπροσωπεύουν.

Προς το τέλος του ερωτηματολογίου υπάρχουν τρεις ακόμα ερωτήσεις. Η πρώτη σχετίζεται με το βαθμό διαφοροποίησης των στρατηγικών διδασκαλίας ανάλογα με το είδος του σχολείου (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ), το μάθημα, την τάξη (Α΄, Β΄, Γ΄) και το τμήμα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός. Η επόμενη αναφέρεται στο βαθμό

σημαντικότητας που έχουν για τους ερωτώμενους οι παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Τελευταία στο ερωτηματολόγιο της έρευνας αυτής βρίσκεται μια ανοιχτή ερώτηση που αφήνει το περιθώριο στους εκπαιδευτικούς είτε να θέσουν τις παρατηρήσεις τους για το μέσο συλλογής των δεδομένων, είτε να παραθέσουν τις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας. Στο παράρτημα της μελέτης αυτής παρατίθεται αντίγραφο του ερωτηματολογίου που επιδόθηκε σε εκπαιδευτικούς.

5.6 Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας.

Ο καθορισμός του πληθυσμιακού πεδίου της έρευνας αποτελεί μια από τις πρώτες ενέργειες του ερευνητή κατά τη διαδικασία της δειγματοληψίας. Ως πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης, με εξαίρεση των εκπαιδευτικών του νομού Λασιθίου, οι οποίοι δεν κατέστη εφικτό να συμμετάσχουν στην έρευνα. Επομένως, σύμφωνα με στοιχεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης ο πληθυσμός αναφοράς αποτελείται από 4823 άτομα.

Από τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας και κατά συνέπεια από το δείγμα αυτής αποκλείστηκαν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων και τάξεων Ειδικής Αγωγής, καθώς επίσης των σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και των Εκκλησιαστικών σχολείων, που εξαιτίας των προτεραιοτήτων και των αναγκών τους αποτελούν ξεχωριστές για μελέτη περιπτώσεις. Εκτός έμειναν και οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, γιατί το πλαίσιο λειτουργίας τους διαφέρει από εκείνο των δημόσιων σχολείων. Παρέμειναν, ωστόσο, στον πληθυσμό της έρευνας οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών, των Μουσικών σχολείων και φυσικά των ΤΕΕ, εφόσον υποθέσαμε ότι δε διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τη διδακτική τους, παρά την ιδιαίτερη φύση των σχολείων αυτών, απέναντι στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του πληθυσμού αναφοράς. Λόγω της τυχαίας -και μόνο- απουσίας, κατά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, εκπαιδευτικών των Καλλιτεχνικών, Αθλητικών και Εσπερινών σχολείων, τα σχολεία αυτά εξαιρούνται από

τον πληθυσμό της έρευνας, γεγονός που σε διαφορετική υπόθεση δε θα συνέβαινε.

Αποκλείστηκαν, επίσης, οι διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία λόγω των διοικητικών υποχρεώσεών τους απείχαν από τη διδασκαλία. Ένας πρόσθετος λόγος εξαίρεσής τους είναι η αναφορά σε κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στη σχέση των εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου.

Ως προς τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, κρίθηκε σκόπιμο να περιληφθούν εκπαιδευτικοί διορισμένοι, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι, προκειμένου η εικόνα του δείγματος να πλησιάζει όσο το δυνατό στην εικόνα του πληθυσμού αναφοράς, παρόλο που το δείγμα εκ παραδοχής δεν είναι αντιπροσωπευτικό.

Όπως προέκυψε από τα παραπάνω, τον πραγματικό πληθυσμό αναφοράς αυτής της έρευνας αποτέλεσαν κατ' εκτίμηση 4523 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης που υπηρετούσαν σε δημόσια Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια, ΤΕΕ, συμπεριλαμβανομένων των Πειραματικών Γυμνασίων και Λυκείων, καθώς και των Μουσικών Γυμνασίων. Από αυτούς αποκλείονταν οι διευθυντές, καθώς και οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δίδασκαν σε Ειδικής Αγωγής, Δεύτερης Ευκαιρίας, ιδιωτικά, Αθλητικά και Καλλιτεχνικά σχολεία.

Όσον αφορά στην επιλογή της μεθόδου δειγματοληψίας, αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ο βαθμός ακρίβειας που επιζητείται είναι ένας από τους πιο καίριους. Στη δική μας, όμως, περίπτωση η οικονομία είναι αυτή που έδρασε αποφασιστικά στην τελική επιλογή του δείγματος της έρευνας. Επόμενο, λοιπόν, ήταν να επιλεχθεί ως τρόπος δειγματοληψίας η εμπειρική· να συγκροτηθούν, δηλαδή, «ψευδοδείγματα», η τεχνική επιλογής των οποίων και το μέγεθός τους επιβλήθηκαν από την πραγματικότητα (Βάμβουκας 1988:157,165). Η συλλογή, βεβαίως, κατ' αυτόν τον τρόπο των ερευνητικών δεδομένων δεν μπορεί να οδηγήσει στην επαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων στον πληθυσμό αναφοράς, συνδέονται στενά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, συνθήκη που στην παρούσα έρευνα δεν ικανοποιείται (Βάμβουκας, 1988:155˙ Καΐλα 1999:79). Ως εκ τούτου, οι διαπιστώσεις που θα εξαχθούν από την παρούσα έρευνα θα αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα, θα είναι μονάχα ενδεικτικές των τάσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης και δε θα έχουν γενικευτική ισχύ.

Εντούτοις, επιχειρήθηκε η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων να καλύπτει και τους τέσσερις νομούς της Περιφέρειας της Κρήτης και να λαμβάνει υπόψη κατά το δυνατό την ποικιλία αστικότητας των σχολείων. Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε μερικώς. Από το σύνολο των 900 ερωτηματολογίων που επιδόθηκαν, συγκεντρώθηκαν 405 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Δηλαδή, ποσοστό 45% επί των επιδοθέντων ερωτηματολογίων και 8,9% επί του πληθυσμού αναφοράς. Συγκεκριμένα συλλέχθηκαν 301 ερωτηματολόγια από το νομό Ηρακλείου, 84 ερωτηματολόγια από το νομό Ρεθύμνης και 20 από το νομό Χανίων. Δυστυχώς, δεν κατέστη δυνατή η συλλογή ερευνητικών πληροφοριών από το νομό Λασιθίου.

5.7 Περιγραφή του τελικού δείγματος

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε τα παρακάτω στοιχεία που αφορούν το δείγμα των 405 εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 1 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά φύλο

Φύλο εκπαιδευτικών	**f**	**%**
Άνδρες	105	34,2
Γυναίκες	202	65,8
Σύνολο	307	100,0
Δεν απάντησαν	98	24,2

Στον πίνακα 1 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανά φύλο. Από το σύνολο των 405 εκπαιδευτικών μόνο 307 απάντησαν στη σχετική ερώτηση, αφού 98 άτομα (ποσοστό 24,2%) δε δήλωσαν το φύλο τους. Από αυτούς που απάντησαν τα 2/3 είναι γυναίκες, 202 σε αριθμό (ποσοστό 65,8%), ενώ 105 είναι άνδρες (ποσοστό 34,2%).

Στον πίνακα 2, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους.

Πίνακας 2 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά ειδικότητα

Ειδικότητες εκπαιδευτικών	f	%
Φιλόλογοι	134	33,4
Καθηγητές Ξένων Γλωσσών	50	12,5
Μαθηματικοί	42	10,5
Φυσικοχημικοί	40	10,0
Καθηγητές Φυσικής Αγωγής	26	6,5
Καθηγητές Πληροφορικής	23	5,7
Θεολόγοι	14	3,5
Καθηγητές Μουσικής	10	2,5
Οικονομολόγοι	9	2,2
Βιολόγοι	9	2,2
Κοινωνιολόγοι	8	2,0
Καθηγητές Νομικών - Πολιτικών Επιστημών	5	1,2
Καθηγητές Οικιακής Οικονομίας	3	0,7
Καθηγητές Καλλιτεχνικών Μαθημάτων	3	0,7
Κάποια άλλη. Ποια;	25	6,2
Σύνολο	401	100
Δεν απάντησαν	4	1,0

Από το σύνολο των 401 εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν στην ερώτηση, υπερέχουν αριθμητά οι Φιλόλογοι αριθμώντας 134 άτομα (ποσοστό 33,4%). Σε σημαντικό ποσοστό βρίσκεται και η εκπροσώπηση των 50 καθηγητών Ξένων Γλωσσών (αγγλικών ή γαλλικών ή γερμανικών) (ποσοστό 12,5%), των 42 Μαθηματικών (ποσοστό 10,5%) και των 40 Φυσικοχημικών (ποσοστό 10%). Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά 26 γυμναστές (ποσοστό 6,5%), 23 καθηγητές Πληροφορικής (ποσοστό 5,7%), 14 Θεολόγοι (ποσοστό 3,5%), 10 Μουσικοί (ποσοστό 2,5%), 9 Βιολόγοι (ποσοστό 2,2%), 9 Οικονομολόγοι (ποσοστό 2,2%), 8 Κοινωνιολόγοι (ποσοστό 2%). Σε πολύ χαμηλά ποσοστά συμμετοχής βρίσκονται 5 καθηγητές Νομικών – Πολιτικών Επιστημών (ποσοστό 1,2%), 3 Οικιακής Οικονομίας (ποσοστό 0,7%) και 3 Καλλιτεχνικών Μαθημάτων (ποσοστό 0,7%). Να σημειωθεί, ότι 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,2%) έχουν

άλλες, ποικίλες ειδικότητες, ως επί το πλείστον ειδικότητες των ΤΕΕ. Τέλος, 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1%) δε δήλωσαν την ειδικότητά τους.

Στους πίνακες 3 και 4 ταξινομούνται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν και τη θέση της υπηρεσίας που κατέχουν αντίστοιχα.

Πίνακας 3 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά είδος σχολείου

Είδος σχολείου	**f**	**%**
Γυμνάσιο	168	41,8
Λύκειο	180	44,8
ΤΕΕ	54	13,4
Σύνολο	402	100
Δεν απάντησαν	3	0,7

Πίνακας 4 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά θέση υπηρεσίας

Θέση υπηρεσίας	**f**	**%**
Διορισμένοι	346	86,5
Αναπληρωτές	33	8,3
Ωρομίσθιοι	21	5,3
Σύνολο	400	100
Δεν απάντησαν	5	1,2

Ως προς το είδος σχολείου, οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και Ενιαίων Λυκείων βρίσκονται σε ίση σχεδόν εκπροσώπηση˙ 168 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 41,8%) υπηρετούν σε Γυμνάσιο, ενώ 180 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 44,8%) σε Ενιαίο Λύκειο. Σε ποσοστό εκπροσώπησης πολύ χαμηλότερο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ, που συμμετέχουν στην έρευνα με 54 άτομα (ποσοστό 13,4%) σε ΤΕΕ. Τέλος, 3 άτομα (ποσοστό 0,7) εγκατέλειψαν την ερώτηση.

Ως προς τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, στη συντριπτική πλειονότητα τους είναι διορισμένοι ˙ 346 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 86,5%. Στη θέση του αναπληρωτή υπηρετούν 33 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,3%), ενώ σε αυτήν του ωρομίσθιου 21 (ποσοστό 5,3%). 5 άτομα (ποσοστό 1,2%) δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. 91 άτομα (ποσοστό 22,7%) δήλωσαν ότι έχουν 1-5 χρόνια υπηρεσίας, 47 άτομα (ποσοστό 11,7%) δήλωσαν 6-10 χρόνια, 39 άτομα (ποσοστό 9,7%) δήλωσαν 11-15 χρόνια υπηρεσίας, 61 άτομα (ποσοστό 15,2%) δήλωσαν 16-20 χρόνια, 71 άτομα (ποσοστό 17,7%) δήλωσαν 21-25 χρόνια και 92 άτομα (ποσοστό 22,9%) δήλωσαν ότι έχουν περισσότερα από 25 χρόνια υπηρεσίας. Τέλος, 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1%) δε δήλωσαν τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο.

Πίνακας 5 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	**f**	**%**
1-5	91	22,7
6-10	47	11,7
11-15	39	9,7
16-20	61	15,2
21-25	71	17,7
25<	92	22,9
Σύνολο	401	100
Δεν απάντησαν	4	1,0

Στην περίπτωση του πίνακα 6 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κατοχή τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών.

Πίνακας 6 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά κατοχή τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών

Τίτλοι μεταπτυχιακών σπουδών	**f**	**%**
ναι	52	13
όχι	348	87
Σύνολο	400	100
Δεν απάντησαν	5	1,2

Αναλυτικότερα, από τα 400 άτομα που συμμετείχαν στην ερώτηση (5 άτομα σε

ποσοστό 1,2% δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση), 52 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13%) δήλωσαν ότι κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους, ενώ 348 (ποσοστό 87%) απάντησαν αρνητικά.

Μετά από ανάλυση του πίνακα 7, διαπιστώθηκε ότι από τους 52 εκπαιδευτικούς που κατέχουν τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών, η πλειονότητα, δηλαδή 40 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 80%) κατέχουν μόνο μεταπτυχιακό τίτλο Α΄ κύκλου (master), μόνο διδακτορικό τίτλο κατέχουν 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8%), ενώ 6 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12%) κατέχουν και τους μεταπτυχιακούς τίτλους και των δυο κύκλων. Τέλος, 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,5%) που έπρεπε να απαντήσουν στη σχετική ερώτηση, επιλέγοντας τι είδους μεταπτυχιακό τίτλο κατέχουν, την εγκατέλειψαν.

Πίνακας 7 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών

Κατοχή είδους μεταπτυχιακών τίτλων	**f**	**%**
Μεταπτυχιακό Α' κύκλου (master)	40	80
Διδακτορικό	4	8
Master και Διδακτορικό	6	12
Σύνολο	50	100
Έπρεπε να απαντήσουν και δεν απάντησαν	2	0,5

Για τις ανάγκες της στατιστικής επεξεργασίας των απαντήσεων σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, έγιναν κάποιες ανακωδικοποιήσεις συναφών χαρακτηριστικών με στόχο την ευχερέστερη και αποτελεσματικότερη στατιστική ανάλυση, καθώς και την ερμηνεία στη συνέχεια των ερευνητικών δεδομένων. Οι κωδικοποιήσεις που έγιναν αφορούσαν στα προσωπικά στοιχεία του δείγματος και πιο συγκεκριμένα στην ομαδοποίηση των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών, της θέσης και των χρόνων υπηρεσίας τους.

Στην περίπτωση των ειδικοτήτων δημιουργήθηκαν πέντε νέες ομάδες με συγγενείς ειδικότητες. Στο εξής, για λόγους ευχερέστερης διαχείρισης και οικονομίας του λόγου οι ομάδες των ειδικοτήτων θα δηλώνονται με τον τίτλο που τους δίνεται, χωρίς, όμως, ο

τίτλος αυτός να είναι πάντα απόλυτα αντιπροσωπευτικός των ειδικοτήτων που περικλείει, όσον κι αν αυτός ήταν ο αρχικός στόχος.

Η πρώτη κατηγορία, λοιπόν, περιλαμβάνει μόνο τους Φιλολόγους· εξάλλου ο μεγάλος αριθμός υποκειμένων (134 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 33,4%) που ανήκουν στην ομάδα αυτή δεν επιτρέπει να συνυπολογισθούν με άλλες ειδικότητες. Η δεύτερη κατηγορία, που περιλαμβάνει, λόγω της συνάφειας των ειδικοτήτων τους, Μαθηματικούς, Φυσικοχημικούς, Βιολόγους και καθηγητές Πληροφορικής, δηλαδή εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών, αποτελείται από 114 υποκείμενα (ποσοστό 28,4%). Μια τρίτη κατηγορία με 89 υποκείμενα (ποσοστό 22,2%) περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων. Αυτοί είναι οι καθηγητές Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Καλλιτεχνικών μαθημάτων και Φυσικής Αγωγής. Στην τέταρτη νέα κατηγορία εμπεριέχονται 39 εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 9,7%) με τις ειδικότητες του καθηγητή Οικιακής Οικονομίας, του Κοινωνιολόγου, του Οικονομολόγου, του καθηγητή Νομικών – Πολιτικών Επιστημών και του Θεολόγου. Τέλος, η κατηγορία με τις ποικίλες ειδικότητες παρέμεινε ως είχε, περιλαμβάνοντας ως επί το πλείστον ειδικότητες των ΤΕΕ.

Όσον αφορά στις ανακωδικοποιήσεις των ομάδων της θέσης υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκαν δύο νέες κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει μόνο τους διορισμένους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν και τη συντριπτική πλειονότητα του δείγματος της έρευνας· 346 υποκείμενα σε ποσοστό 86,5%. Αντίθετα, η δεύτερη συσπειρώνει τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς που αριθμούν τα 54 υποκείμενα (ποσοστό 13,5%).

Ως προς τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, δημιουργήθηκαν πέντε νέες, σχεδόν ισοδύναμες, ομάδες στη θέση των έξι προηγούμενων. Στην πρώτη ανήκουν 91 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22,7%) που δήλωσαν 1-5 χρόνια υπηρεσίας, στη δεύτερη 86 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,4%) με χρόνια υπηρεσίας 6-15, στην τρίτη 61 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,2%) με 16-20 χρόνια υπηρεσίας, στην τέταρτη 71 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17,7%) με 21-25 χρόνια υπηρεσίας και στην τελευταία 92 εκπαιδευτικοί με υπηρεσία πάνω από 25 χρόνια.

5.8 Διαδικασία και χρόνος συλλογής των δεδομένων

Η επίδοση των ερωτηματολόγιων στους εκπαιδευτικούς του δείγματος πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου – Ιουνίου 2005. Ένα μέρος των ερωτηματολογίων επιδόθηκαν από την ερευνήτρια στο νομό Ηρακλείου λόγω της εντοπιότητας της ίδιας, καθώς και στο νομό Ρεθύμνης. Τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς χάρη στη συμβολή συναδέλφων και συμφοιτητών της ερευνήτριας.

Η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και, ιδίως, στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ίσως τη δυσκολότερη του σχολικού έτους λόγω της πίεσης των ενδοσχολικών εξετάσεων και εκείνων του Εθνικού Απολυτηρίου, ήταν μια από τις κύριες μέριμνες τόσο κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, όσο και κατά την επίδοσή του.

Κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου μεγάλη σημασία δόθηκε στο περιεχόμενο αυτού, ώστε να είναι πλήρες σαφήνειας και λακωνικότητας, καθώς και στο εισαγωγικό σημείωμα, που στόχο είχε να παρακινήσει τον εκπαιδευτικό να απαντήσει στις ερωτήσεις που του θέτονταν. Επίσης, η επιμέλεια της εξωτερικής εμφάνισης του ερωτηματολογίου από άποψη αισθητικής ενδιέφερε εξίσου.

Από την άλλη, κατά την επίδοση των ερωτηματολογίων χαρακτηριστικά όπως, το ευγενικό ύφος των ατόμων που ενεπλάκησαν στην επίδοση του μέσου συλλογής δεδομένων, ο σεβασμός στη διάθεση του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, παράλληλα με την επιμονή και την οργανωτικότητα στη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων, προσπάθησαν να υπερκεράσουν τις δυσκολίες της επίδοσης των ερωτηματολογίων της έρευνας αυτής.

Το ενδεχόμενο της εκούσιας καθυστέρησης επίδοσης των ερωτηματολογίων κατά τον πρώτο μήνα του επόμενου σχολικού έτους, προκειμένου να υπάρχουν καταλληλότερες συνθήκες για τη συγκέντρωση μεγαλύτερου αριθμού απαντημένων ερωτηματολογίων απορρίφθηκε, γιατί τους πρώτους μήνες τους σχολικού έτους η οργάνωση των ελληνικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι άρτια και συχνά δεν έχει ολοκληρωθεί η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και όλων των θέσεων υπηρεσίας, επομένως πάλι θα αντιμετωπίζαμε το πρόβλημα της

μερικούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνά μας.

5.9 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος λειτουργικοποιήθηκαν όλες οι έννοιες σε μεταβλητές, κωδικοποιήθηκαν (Λαμπίρη-Δημάκη, Κελπερής, 1995:341˙ Μακράκης, 2001:39). Στην περίπτωση των ερωτήσεων κλειστού τύπου η κωδικοποίηση ήταν απλή, καθώς οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν ήδη κατηγοριοποιημένες. Αντίθετα, στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης του περιεχομένου, ώστε να κατηγοριοποιηθούν και στη συνέχεια να κωδικοποιηθούν και εκείνες οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Στη συνέχεια εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα σε Η/Υ χάρη στο πρόγραμμα εισαγωγής δεδομένων dbase, που προτιμήθηκε από την εισαγωγή απευθείας στο στατιστικό πακέτο SPSS, λόγω της οικονομίας των πληκτρολογήσεων και της εμφάνισης στην οθόνη του Η/Υ ενός ερωτηματολογίου κάθε φορά. Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας, 2005:65-66).

Απαραίτητο βήμα πριν από τη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών πληροφοριών με τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια ήταν ο διαχωρισμός των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, ως προς την κλίμακα μέτρησής τους σε κατηγορικές και ποιοτικές (Παπαδημητρίου, 1989:15-6˙ ˙ Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας, 2005:68-69), ενώ ως προς την αντιμετώπιση του εκάστοτε ερευνητικού ερωτήματος σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες. Να σημειωθεί ότι ως ποσοτικές μεταβλητές αντιμετωπίστηκαν και οι δηλώσεις εκείνες που μετρούνται με την πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα Likert, μετά την εξαίρεση της έκτης, μη διαβαθμίσιμης κατηγορίας «Δεν απαντώ. Δεν έχω γνώμη».

Στο επίπεδο της περιγραφικής στατιστικής, παρουσιάζονται μονομεταβλητοί πίνακες με τις συχνότητες κατανομής για τις κατηγορικές μεταβλητές, ενώ πρόσθετα για τις ποιοτικές μεταβλητές δίνεται ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς (Φίλιας, 1998:309,314).

Από την άλλη, στο επίπεδο της επαγωγικής στατιστικής, χρησιμοποιούνται ποικίλα παραμετρικά και μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια ανάλογα με το είδος των

εξεταζόμενων ως προς τη μεταξύ τους συνάφεια μεταβλητών.

Για τον έλεγχο της συνάφειας δυο ποιοτικών μεταβλητών (π.χ. «ειδικότητα εκπαιδευτικών» με «το χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που δηλώθηκε περισσότερο ως αντιπροσωπευτικό») εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 (Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας, 2005:70-71). Όταν καταστρατηγούνταν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου[9] και κρινόταν αδύνατη μια νέα ανακωδικοποίηση των τιμών της μεταβλητής, καταφεύγαμε στην εξέταση του επιπέδου σημαντικότητας του πιθανολογικού κριτηρίου Fisher Exact Test.

Στην περίπτωση ελέγχου της συνάφειας μιας κατηγορικής μεταβλητής που έχει περισσότερες από δύο τιμές με μια ποιοτική μεταβλητή (π.χ. «ειδικότητα εκπαιδευτικών» με «το βαθμό σημαντικότητας των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική») χρησιμοποιούταν η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα One-Way Anova. Κατ' αυτόν τον τρόπο, εξεταζόταν η ενδεχόμενη διαφορά στους μέσους όρους των ομάδων της ανεξάρτητης μεταβλητής από την επιρροή της εξαρτημένης μεταβλητής. Στην περίπτωση που ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών της συνεχούς μεταβλητής, ο οποίος πραγματοποιούταν με το Levene's Test, δεν έδειχνε στατιστικά σημαντικές διαφορές, τότε εξετάζονταν όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί των δυαδικών σχέσεων των ομάδων της ανεξάρτητης μεταβλητής μέσω των Post Hoc Tests του Bonferroni, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο/-α ζεύγος/-η πιστωνόταν η διαφορά που εντοπιζόταν στο σύνολο. Στην αντίθετη περίπτωση της ανομοιογένειας των διασπορών, υποκατάστατο της παραπάνω ανάλυσης γινόταν η απαραμετρική δοκιμασία Kruskal-Wallis (Μακράκης, 1998:125-6,146˙ Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας, 2005:74).

Επίσης, στην περίπτωση συσχέτισης δυο ποιοτικών μεταβλητών (π.χ. «χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών» με «χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών») χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r. Να σημειωθεί εδώ η παρουσία ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα σε δυο μεταβλητές δε σημαίνει αναγκαστικά ότι υπάρχει αιτιότητα μεταξύ των δυο μεταβλητών (Ζαχαροπούλου, 1985:135˙ Μακράκης, 2001:163˙ Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας, 2005:72).

[9] Το 20-25% των κελιών του πίνακα οφείλει να μην έχει αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του 5, καθώς και καμιά αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 1.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στην επίλυση των ερευνητικών ερωτημάτων οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας που έγιναν, επέτρεψαν να συμπεράνουμε αν μια διαφορά που προέκυπτε ήταν σημαντικά μεγαλύτερη ή όχι από μια τυχαία διαφορά. Το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας που υιοθετήθηκε ήταν το 5% (p= .05), εννοώντας ότι μια διαφορά στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας p= .05, είναι η διαφορά που μπορεί να συμβεί τυχαία σε λιγότερο από πέντε στις εκατό φορές. Στους πίνακες επαγωγικής ανάλυσης των ερευνητικών ερωτημάτων δίνεται η ακριβής τιμή του επιπέδου σημαντικότητας για κάθε περίπτωση.

5.10 **Περιορισμοί της έρευνας**

Στην επεξεργασία, αλλά κυρίως στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας οφείλουμε να λάβουμε υπόψη κάποιους περιορισμούς που προέκυψαν κατά την κατασκευή του μέσου συλλογής δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη δόμηση και τη δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου δεν έγινε αντιληπτή η κοινή αρίθμηση δυο διαφορετικών δηλώσεων της ερώτησης 4 του ερωτηματολογίου. Δηλαδή, με το νούμερο 20 είχαν αριθμηθεί και τα δυο χαρακτηριστικά «Ποικιλία κατάλληλων υλικών και μέσων διδασκαλίας» και «Ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να απαντάται μεν κανονικά ο βαθμός σημαντικότητας της δήλωσης στο διαμορφωμένο δίπλα σε αυτές χώρο, εντούτοις να προκαλείται σύγχυση στους ερωτώμενους, όταν επρόκειτο να επιλέξουν αυτά τα χαρακτηριστικά ως αντιπροσωπευτικά της διδασκαλίας τους, όπως τους ζητούνταν στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης. Μολονότι, λοιπόν, πολλοί ερωτώμενοι δεν πρόσεξαν την κοινή αρίθμηση των δηλώσεων, δημιουργώντας, έτσι, ασάφεια για την επιλογή τους, κάποιοι περισσότερο παρατηρητικοί πρόσθεσαν σημάδια δίπλα στις δηλώσεις, θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να υποδείξουν το χαρακτηριστικό της επιλογής τους. Βεβαίως, υπό αυτές τις συνθήκες υποθάλπτεται η εγκυρότητα της επιλογής των δυο αυτών δηλώσεων, αφού εξ ανάγκης στην κωδικογράφηση, όπου υπήρχε τέτοιου είδους ασάφεια, η επιλογή του χαρακτηριστικού με το νούμερο 20 θεωρούταν άκυρη.

Ένας πρόσθετος περιορισμός της έρευνας αυτής έγκειται στο ότι, ενώ ως

πληθυσμός αναφοράς ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης, από το ερευνητικό δείγμα, παρόλο που αυτό εκ παραδοχής δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, απουσιάζουν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο νομό Λασιθίου.

Στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί ταυτίστηκαν με εκπαιδευτικούς που έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία, γιατί σ' αυτό οδηγηθήκαμε από την περιγραφή του δείγματος. Εξάλλου, τούτο ήταν αναμενόμενο, γιατί τα υποκείμενα της έρευνας στην πλειονότητα τους δίδασκαν σε σχολεία αστικών περιοχών, τα οποία συνήθως στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς που έχουν αποκτήσει αρκετά μόρια για την τοποθέτησή τους και κατά συνέπεια προτιμούν σχολεία των πόλεων. Αν όμως το δείγμα της έρευνας είχε μεγαλύτερη εκπροσώπηση από διορισμένους εκπαιδευτικούς της επαρχίας της Κρήτης, οι οποίοι είναι στην πλειονότητα τους νεοδιορισμένοι, τότε, ίσως, οι επιλογές των διορισμένων εκπαιδευτικών να μην ταυτίζονταν με επιλογές εκπαιδευτικών με μεγάλη διδακτική εμπειρία και ως εκ τούτου οι διαπιστώσεις που θα προέκυπταν σε τέτοια περίπτωση να ήταν σαφώς διαφορετικές.

Αναφορικά με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, δεν επιχειρήθηκε η στατιστική επεξεργασία ως προς το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, καθώς στις πειραματικές αναλύσεις που κάναμε δε διαπιστώθηκαν πολλές στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις δυο αυτές μεταβλητές.

Αναφορικά με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, ιδίως αυτών που εξετάζονταν με βάση τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι, παρά τις προσπάθειες μας να προσεγγίσουμε τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, ακόμα και μέσα από συζητήσεις με αυτούς, ίσως να μην είναι επιτυχείς όλες οι ερμηνείες που επιχειρήσαμε. Εξαιτίας, ωστόσο, της ειδικότητάς μου, της Φιλολόγου, ενδεχομένως να ερμηνεύτηκαν καλύτερα οι απόψεις των Φιλολόγων και ασυνείδητα να τους δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση. Σε περίπτωση που συνέβη αυτό, ζητώ προσωπικά την κατανόησή σας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας. Η περιγραφή θα ακολουθήσει τη διάταξη των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο. Για λόγους ευκρίνειας, την περιγραφή συνοδεύουν πίνακες κατανομής συχνοτήτων των χαρακτηριστικών που περιγράφονται. Επίσης, στην περίπτωση των ποιοτικών μεταβλητών δίνεται ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς (Φίλιας, 1998:309,314).

Να υπενθυμίσουμε στο σημείο αυτό ότι, λόγω της κωδικοποίησης των ποιοτικών μεταβλητών που μετρήθηκαν με τη βοήθεια της πεντάβαθμης κλίμακας Likert, όσο μεγαλύτερος είναι ο μέσος όρος που συγκεντρώνει μια δήλωση, τόσο πιο σημαντική είναι αυτή για τους εκπαιδευτικούς ή τόσο πιο πολύ πρέπει να διαφοροποιείται. Δηλαδή, ο βαθμός σημαντικότητας των χαρακτηριστικών ή ο βαθμός διαφοροποίησης των στρατηγικών στη διδασκαλία οριοθετούνται ως εξής:

μ.ό. 4,5 – 5 : πάρα πολύ (σημαντικό),

μ.ό. 3,5 – 4,4 : πολύ (σημαντικό),

μ.ό. 2,5 – 3,4 : μέτρια (σημασία),

μ.ό. 1,5 – 2,4 : λίγο (σημαντικό) και

μ.ό. 0 – 1,4 : καθόλου (σημαντικό).

Η πρώτη ενότητα των περιγραφικών αποτελεσμάτων σχετίζεται με τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία». Αρχικά, παρουσιάζονται οι λέξεις ή φράσεις που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί για τους όρους αυτούς. Στη συνέχεια δηλώνονται ο βαθμός σημαντικότητας για τους ερωτώμενους των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και συμπληρωματικά ποια από αυτά τα χαρακτηριστικά ξεχώρισαν από εκείνους ως αντιπροσωπευτικά.

Ομοίως, ακολουθούν η περιγραφή του βαθμού σημαντικότητας για τα υποκείμενα του δείγματος των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική και η επιλογή από αυτές των στρατηγικών που αντιπροσωπεύουν τη δική τους διδασκαλία.

Η δεύτερη ενότητα της περιγραφής αφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό διαφοροποίησης των στρατηγικών στη διδασκαλία ανάλογα με το είδος του σχολείου που διδάσκει ο εκπαιδευτικός (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ), το μάθημα, την τάξη (Α΄, Β΄, Γ΄) και το τμήμα, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο. Προχωρώντας προς το τέλος των περιγραφικών αποτελεσμάτων, παρουσιάζεται ο βαθμός σημαντικότητας των παραγόντων που αναστέλλουν, κατά τις πεποιθήσεις των ερωτώμενων, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Η περιγραφή των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για το ερωτηματολόγιο και τις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή της διδασκαλίας.

6.2 Λέξεις ή φράσεις των εκπαιδευτικών για να περιγράψουν τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία»

Στις δυο αρχικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» με τρεις λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό, ώστε να αποτυπωθεί μια πρώτη εντύπωση για τα χαρακτηριστικά με τα οποία συνδέουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος την αποτελεσματικότητα τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και της διδασκαλίας.

6.2.1 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Στην περίπτωση του πρώτου όρου, αυτού του «αποτελεσματικού εκπαιδευτικού», μετά από ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των ερωτώμενων, αυτές διακρίθηκαν σε επτά κατηγορίες που περικλείουν συναφή χαρακτηριστικά.

Η πρώτη κατηγορία αφορά στις «γνώσεις του εκπαιδευτικού. Στην κατηγορία αυτή

περιλαμβάνονται λέξεις ή φράσεις σχετικές, κυρίως, με την κατοχή τόσο του γνωστικού αντικειμένου, όσο και της παιδαγωγικής. Συχνά, ωστόσο, αναφέρονται δηλώσεις συναφείς με τις γενικές γνώσεις του εκπαιδευτικού, την ευρύτητα και εξυπνάδα της σκέψης του, την επαγγελματική του εμπειρία, καθώς τη διά βίου εκπαίδευσή του.

Η δεύτερη κατηγορία, χαρακτηριστικά οργανωτικότητας, περιλαμβάνει χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως μεταδοτικότητα, ικανότητα, οργανωτικότητα, επιμονή, ανάληψη πρωτοβουλιών και έλεγχο της τάξης.

Η τρίτη κατηγορία αφορά στα χαρακτηριστικά ηθικής του εκπαιδευτικού. Υπό τον χαρακτηρισμό ηθική, περικλείονται στοιχεία, όπως η ευθύνη, η ευσυνειδησία, η συνέπεια, η εργατικότητα, η αξιοπρέπεια, η δημοκρατία, η αξιοκρατία, η υπομονή, η αγάπη και ο σεβασμός του εκπαιδευτικού για το επάγγελμά του και τα παιδιά.

Η τέταρτη κατηγορία περιέχει τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών. Ως τέτοιες δηλώνονται συνήθως η ενθάρρυνση, η έμπνευση και η εμφύσηση άμιλλας στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, όλες οι τεχνικές εκείνες που κάνουν τους μαθητές να αγαπούν τη διδασκαλία και να επιδιώκουν να συμμετέχουν σε αυτήν.

Η πέμπτη κατηγορία πραγματεύεται λέξεις ή φράσεις δηλωτικές της επιτυχίας των στόχων. Όροι, όπως επιτυχία, επίτευξη στόχων, καθώς και εμπέδωση ή βίωμα της γνώσης βρίσκουν τη θέση τους στην κατηγορία αυτή.

Η έκτη κατηγορία που ακολουθεί αναφέρεται στο στοιχείο της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Στοιχεία του εκπαιδευτικού, όπως φιλικότητα, θετική διάθεση, προσεγγίσιμος χαρακτήρας, χιούμορ είναι κάποιες από τις προϋποθέσεις του εποικοδομητικού διαλόγου και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ολοκληρώνοντας την κατηγοριοποίηση των δηλώσεων που περιγράφουν τον όρο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός τίθεται η έβδομη κατηγορία «Κάποια άλλη. Ποια;». Σε αυτήν περιλαμβάνονται λέξεις και φράσεις, η ομαδοποίηση των οποίων στις προηγούμενες ή σε νέες κατηγορίες δεν κατέστη εφικτή. Αναφορές γίνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και, ιδίως, στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, στη μισθοδοσία και την αναγνώρισή τους από το κράτος, στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Επίσης, στην αυστηρότητα και επιβλητικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και στην εκτίμηση και καταξίωση που τους οφείλεται, χάρη στη συμβολή τους στη βελτίωση

της προσωπικότητας των μαθητών και ως εκ τούτου στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Μετά την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 8 που ακολουθεί, όπου εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμιά από τις κατηγορίες λέξεων ή φράσεων που περιγράφουν τον όρο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, προέκυψαν οι εξής διαπιστώσεις.

Καταρχάς, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν την ερώτηση είναι σημαντικά χαμηλό (6,2%), αν μάλιστα λάβει κάποιος υπόψη ότι πρόκειται για ανοιχτή ερώτηση. Αυτό δηλώνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών του δείγματος να περιγράψουν με δικούς τους όρους, χωρίς περιορισμούς το θέμα που θα πραγματευτούν στη συνέχεια.

Όσον αφορά στις περιγραφές τους, αυτές παρουσιάζουν μια τριχοτομημένη εικόνα˙ από τους 380 ερωτώμενους που απάντησαν στην ερώτηση (ποσοστό 93,8%), τρεις ομάδες περιγραφών δηλώθηκαν πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (ποσοστό 56,1% - 66,1%), μία ομάδα από σημαντική μερίδα αυτών (ποσοστό 37%), ενώ οι υπόλοιπες τρεις από πολύ λίγους (ποσοστό 7,4% - 7,9%).

Πιο αναλυτικά, το στοιχείο με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης ανάμεσα στις περιγραφές των εκπαιδευτικών είναι οι γνώσεις του εκπαιδευτικού, που δηλώθηκε από δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς, δηλαδή από το 66,1% των ερωτώμενων. Σε επίσης υψηλά ποσοστά συχνότητας εμφανίζονται η δεύτερη και η τρίτη κατηγορία, χαρακτηριστικά οργανωτικότητας και χαρακτηριστικά ηθικής, που δηλώθηκαν από 219 (ποσοστό 57,6%) και 213 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 56,1%) αντίστοιχα. Περισσότεροι, δηλαδή, από τους μισούς εκπαιδευτικούς, στην επιθυμία τους να περιγράψουν τον όρο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, έδωσαν ισάξια σχεδόν βαρύτητα σε χαρακτηριστικά οργάνωσης της διδασκαλίας, καθώς και σε χαρακτηριστικά που επαφίενται στην ηθική πλευρά του διδάσκοντος. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 37,1% χρησιμοποίησε στοιχεία της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του στην περιγραφή του ζητούμενου όρου.

Από την άλλη, οι τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών, η επιτυχία των στόχων και οι λοιπές φράσεις βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα συχνότητας στις περιγραφές των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τα δυο πρώτα σημειώθηκαν από 30 ερωτώμενους έκαστο (ποσοστό 7,9%) και το τρίτο από 28 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 7,4%).

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η εικόνα

του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι σχεδόν ξεκάθαρη, αφού οι περιγραφές τους, που σε σημαντικό βαθμό συμπίπτουν, στηρίζονται περισσότερο στις γνώσεις που ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαθέτει, στην ικανότητά του να οργανώνει και να μεταδίδει τη γνώση στους μαθητές, στην ηθική που τον διακρίνει και στην σημαντικότητα της επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Σαφώς ήσσονος σημασίας είναι οι περιγραφές που βασίζονται στις τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών και στην επιτυχία των στόχων.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η περιγραφή της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, που κατά βάση ως όρος προήλθε από το χώρο της Οικονομίας και συνδέεται με την απόδοση των επιθυμητών αποτελεσμάτων, στη συνείδηση των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν ταυτίζεται με την επιτυχία των στόχων, όπως ίσως ανέμενε κάποιος, αλλά κυρίως με τα μέσα για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Πίνακας 8 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές του όρου «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός». Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Λέξεις ή φράσεις για τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός»	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν		Το δήλωσαν 1 φορά		Το δήλωσαν 2 φορές		Το δήλωσαν 3 φορές		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	x	s
Γνώσεις του εκπαιδευτικού	251	66,1	129	33,9	205	53,9	41	10,8	5	1,3	0,79	0,678
Χαρακτηριστικά οργανωτικότητας	219	57,6	161	42,4	171	45	43	11,3	5	1,3	0,72	0,714
Χαρακτηριστικά ηθικής	213	56,1	167	43,9	157	41,3	47	12,4	9	2,4	0,73	0,766
Επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητών	141	37,1	239	59	129	33,9	12	3,2	-	-	0,40	0,552
Τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών	30	7,9	350	92,1	27	7,1	1	0,3	2	0,3	0,09	0,348
Επιτυχία των στόχων	30	7,9	350	92,1	27	7,1	2	0,5	1	0,3	0,09	0,329
Κάποια άλλη. Ποια;	28	7,4	352	92,6	22	5,8	6	1,6	-	-	0,09	0,337
Σύνολο	380 άτομα (ποσοστό 93,8%)											
Δεν απάντησαν	25 άτομα (ποσοστό 6,2%)											

Το γεγονός, ωστόσο, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί στην περιγραφή του ζητούμενου όρου χρησιμοποίησαν περισσότερο από μία φορά την ίδια ομάδα χαρακτηριστικών αναδεικνύεται στο δεύτερο σκέλος του πίνακα 8, που φωτίζει την ένταση των περιγραφών τους.

Το στοιχείο των γνώσεων του εκπαιδευτικού, που εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα, δηλώθηκε κατά μ.ό. 0,79 φορές˙ το 33,9% δεν το δήλωσε καμία φορά, ενώ το 53,9% των ερωτώμενων το δήλωσε 1 φορά, το 10,8% το δήλωσε 2 φορές, το1,3% 3 φορές. Τα χαρακτηριστικά οργανωτικότητας και ηθικής που έπονται στην κατανομή συχνοτήτων δηλώθηκαν κατά μ.ό. 0,72 και 0,73 αντίστοιχα. Με μ.ό. 0,40 δηλώθηκε η

επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητών και ακόμα μικρότερο μ.ό., 0,09 και οι τρεις κατηγορίες, τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών, επιτυχία των στόχων και «Κάποια άλλη. Ποια;».

Μετά τη μελέτη των μ.ό., το στοιχείο που κινεί το ενδιαφέρον μας είναι τα χαρακτηριστικά της ηθικής που, ενώ βρίσκονται στην τρίτη σειρά στον πίνακα κατανομής συχνοτήτων από πλευράς προτίμησης των εκπαιδευτικών, δηλώθηκαν περισσότερο, έστω και με μικρή διαφορά, δύο και τρεις φορές από εκπαιδευτικούς που υπογραμμίζουν με αυτόν τον τρόπο τη σημασία της ηθικής του διδάσκοντος στην αποτελεσματικότητά του.

6.2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία

Ομοίως μελετήθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα στην περίπτωση της περιγραφής του δεύτερου όρου, της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπου η ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των υποκειμένων δημιούργησε επτά κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία, χρησιμότητα της γνώσης, αναφέρεται από τη μια στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στην πρακτική εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης, στη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα και από την άλλη, στη συσχέτιση της γνώσης με άλλα μαθήματα, καθώς και στην προσαρμογή της στο επίπεδο των μαθητών.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά στις στρατηγικές στη διδασκαλία και περιλαμβάνει τις μεθόδους και τις τεχνικές που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική. Ανάμεσα στις στρατηγικές συχνά αναφέρονται ο προγραμματισμός - δόμηση του μαθήματος, η προετοιμασία της διδασκαλίας, η μέθοδος και τα διδακτικά μέσα, καθώς και οι τεχνικές, όπως αυτή της αυξανόμενης δυσκολίας, της επανάληψης και του διαλείμματος, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην επίτευξη των στόχων και στην κάλυψη των γνωστικών κενών, που διαπιστώνεται από την επίδοση των μαθητών σε συχνές εξεταστικές δοκιμασίες, όπως δήλωσαν κάποιοι εκπαιδευτικοί.

Η τέταρτη κατηγορία απαρτίζει στοιχεία που σχετίζονται με την επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητών, όπως τη συμμετοχική διδασκαλία και τη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές κατά τη διδασκαλία.

Η πέμπτη κατηγορία περιγράφει την αποτελεσματική διδασκαλία με όρους που επικαλούνται το συναίσθημα. Η διδασκαλία, σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς, είναι συναρπαστική, μαγική, ευχάριστη, ενδιαφέρουσα.

Η επόμενη, έκτη κατηγορία, συντίθεται από χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, στη συνείδηση των ερωτώμενων, αποτελεί αδιάσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας, επομένως μια διδασκαλία δε θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική, χωρίς τον κατάλληλο εκπαιδευτικό να συμμετέχει σε αυτήν. Τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται αφορούν ως επί το πλείστον στο γνωστικό του επίπεδο και την ικανότητά του στη διδασκαλία.

Τέλος, η έβδομη κατηγορία περιέχει στοιχεία που δε στάθηκε δυνατό να ενσωματωθούν στις προαναφερθείσες κατηγορίες, ούτε να ομαδοποιηθούν σε νέες. Και σε αυτήν την κατηγορία λόγος γίνεται για το εκπαιδευτικό σύστημα, την επιθυμία αναθεώρησης του Αναλυτικού Προγράμματος, τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (υλικοτεχνική υποδομή, σχολικά εγχειρίδια, μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, μισθοδοσία), καθώς και την ανάγκη κάποιων εκπαιδευτικών για πειθαρχία των μαθητών.

Στον πίνακα 9, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων στις κατηγορίες λέξεων ή φράσεων που περιγράφουν τον όρο αποτελεσματική διδασκαλία. Μετά από αναλυτική μελέτη του πίνακα, προέκυψαν οι εξής διαπιστώσεις.

Στην περίπτωση περιγραφής αυτού του όρου, το ποσοστό αποχής των εκπαιδευτικών ήταν στο ίδιο επίπεδο με το αντίστοιχο της προηγούμενης περίπτωσης, δηλαδή στο 6,7%, δηλώνοντας έτσι ξανά την επιθυμία των υποκειμένων του δείγματος να δώσουν τη δική τους ερμηνεία για το πώς αντιλαμβάνονται το ζητούμενο όρο. Πέρα από αυτό, όμως, η ομοιότητα των επιπέδων εγκατάλειψης των δυο ερωτήσεων περιγραφής της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του μάλλον έγκειται στη διάθεση κάποιων εκπαιδευτικών να απέχουν γενικώς από αυτές τις ανοιχτές ερωτήσεις.

Από τους 373 εκπαιδευτικούς του δείγματος που ανταποκρίθηκαν στο συγκεκριμένο ερώτημα (ποσοστό 93,3%), επτά στους δέκα, δηλαδή 264 εκπαιδευτικοί στον αριθμό (ποσοστό 69,8%) περιέγραψαν το ζητούμενο όρο χρησιμοποιώντας

στρατηγικές στη διδασκαλία. Αυτό υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειονότητα τους σχετίζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με τις στρατηγικές που εφαρμόζονται σε αυτήν. Από λιγότερους συγκριτικά, ωστόσο αρκετούς εκπαιδευτικούς (161 άτομα, ποσοστό 42,6%), δηλώθηκε το στοιχείο της επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητών, καθιστώντας τη διαλεκτική σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του ως παράγοντα πολύ σημαντικό για την επιθυμητή αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Σε σχετικά διακριτό επίπεδο εμφανίστηκε στη συνέχεια η χρησιμότητα της γνώσης, που επιλέχθηκε για να περιγράψει την αποτελεσματική διδασκαλία από 140 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποσοστό 37%. Λιγότερο επιλέχθηκαν η επίτευξη των στόχων, η επίκληση στο συναίσθημα και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τα οποία σημειώθηκαν από 84 (ποσοστό 22,2%), 68 (ποσοστό 18%) και 64 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 16,9%) αντίστοιχα. Επίσης, μια μερίδα της τάξεως του 15,1% (57 εκπαιδευτικοί) περιέγραψαν την αποτελεσματική διδασκαλία με όρους που εμπίπτουν στη γενική κατηγορία «Κάποια άλλη. Ποια;».

Πίνακας 9 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές του όρου «αποτελεσματική διδασκαλία». Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Λέξεις ή φράσεις για τον όρο «αποτελεσματική διδασκαλία»	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν		Το δήλωσαν 1 φορά		Το δήλωσαν 2 φορές		Το δήλωσαν 3 φορές		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	x	s
Στρατηγικές στη διδασκαλία	264	69,8	114	30,2	144	38,1	92	24,3	28	7,4	1,09	0,914
Επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητών	161	42,6	217	57,4	133	35,2	27	7,1	1	0,3	0,50	0,640
Χρησιμότητα γνώσης	140	37	238	63	114	3,2	23	6,1	3	0,8	0,45	0,646
Επίτευξη στόχων	84	22,2	294	77,8	79	20,9	5	1,3	-	-	0,24	0,455
Επίκληση στο συναίσθημα	68	18	310	82	61	16,1	7	1,9	-	-	0,20	0,443
Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού	64	16,9	314	83,1	53	14	10	2,6	1	0,3	0,20	0,480
Κάποια άλλη. Ποια;	57	15,1	321	84,9	43	11,4	11	2,9	3	0,8	0,20	0,514
Σύνολο	378 άτομα (ποσοστό 93,3%)											
Δεν απάντησαν	27 άτομα (ποσοστό 6,7%)											

Όπως προκύπτει από τη σύγκριση των δυο προηγούμενων πινάκων που περιγράφουν συναφείς όρους, αυτούς του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής διδασκαλίας, στη συγκεκριμένη δεύτερη κατανομή συχνοτήτων δεν παρατηρήθηκε η τριχοτομική τάση της πρώτης κατανομής συχνοτήτων. Η ποικιλία συχνοτήτων των περιγραφών που συναντήθηκε στον πίνακα ορισμού της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι απότοκος της πολυπλοκότητας των παραγόντων που εμπλέκονται στη δημιουργία γενικά της διδασκαλίας, πόσο μάλλον στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Και στην περίπτωση αυτή, όπως και σε εκείνη της περιγραφής του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ορισμένοι ερωτώμενοι δήλωσαν περισσότερο από μία φορά κάποιες κατηγορίες λέξεων ή φράσεων. Η ένταση των περιγραφών τους εμφανίζεται στο δεύτερο τμήμα του πίνακα 9.

Σύμφωνα με αυτόν, οι στρατηγικές στη διδασκαλία δηλώθηκαν κατά μ.ό. 1,09 φορές από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μάλιστα ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς χρησιμοποίησε την κατηγορία αυτή δύο φορές για να περιγράψει τον όρο, ενώ το 7,4% των ερωτώμενων τη χρησιμοποίησε και στις τρεις επιλογές που είχε. Αυτό δείχνει τη συνάφεια που έχει για τα υποκείμενα του δείγματος η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με τις στρατηγικές που εφαρμόζονται σε αυτή.

Οι μ.ό. των υπόλοιπων στοιχείων είναι σημαντικά χαμηλότεροι. Η επικοινωνία δηλώθηκε κατά μ.ό. 0,50 φορές και η χρησιμότητα της γνώσης 0,45, δηλαδή από μία φορά έως καμία. Τα στοιχεία που απομένουν παρουσιάζουν μ.ό. δήλωσης ακόμα χαμηλότερους˙ η επίτευξη των στόχων έχει μ.ό. 0,24, η επίκληση στο συναίσθημα, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και η κατηγορία των λοιπών φράσεων έχουν όλες μ.ό. 0,20.

6.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

6.3.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.

Στον πίνακα 10 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων στα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Σημαντικά στοιχεία, που προκύπτουν από τη μελέτη του πίνακα, είναι ότι μόλις το 0,5% των υποκειμένων εγκατέλειψαν την ερώτηση, καθώς και ότι τα ποσοστά της εγκατάλειψης μεμονωμένων δηλώσεων δεν ξεπερνούν το 3,5%. Επίσης σε πολύ χαμηλά ποσοστά, έως 1,2%, κυμαίνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κατηγορία απάντησης «Δεν απαντώ. Δεν έχω γνώμη». Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήθελαν να δηλώσουν τη θέση τους απέναντι στα ερωτήματα

που τους τέθηκαν.

Πίνακας 10 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	Πάρα πολύ σημαντικό		Πολύ σημαντικό		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντικό		Καθόλου σημαντικό		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εκπαίδευμη δήλωσης		Εκπαίδευμη φύσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Δε διακρίνει τους μαθητές του ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτιστικό τους υπόβαθρο	300	75,2	82	20,6	6	1,5	0	0	11	2,8	0	0	4	1	2	0,5	4,65	0,767
Ακούει με προσοχή τους μαθητές	260	65,8	124	31,4	11	2,8	0	0	0	0	0	0	8	2	2	0,5	4,63	0,538
Ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών	259	65,6	125	31,6	10	2,5	1	0,3	0	0	0	0	8	2	2	0,5	4,63	0,549
Έχει ευχάριστη και θετική διάθεση στο πλαίσιο της σχολικής ζωής	245	62,3	135	34,4	9	2,3	2	0,5	2	0,5	1	0,2	9	2,2	2	0,5	4,58	0,619
Κατέχει άριστα το γνωστικό του αντικείμενο	244	61	143	35,8	13	3,3	0	0	0	0	0	0	3	0,7	2	0,5	4,58	0,557
Λειτουργεί ως συνεργάτης των μαθητών και όχι ως αυθεντία	241	60,4	143	35,8	14	3,5	0	0	1	0,3	1	0,2	3	0,7	2	0,5	4,56	0,589
Παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία	226	57,4	160	40,6	7	1,8	1	0,3	0	0	0	0	9	2,2	2	0,5	4,55	0,547
Έχει αυτοπεποίθηση για το διδακτικό έργο	228	57,4	149	37,5	17	4,3	3	0,8	0	0	4	1	2	0,5	2	0,5	4,52	0,618
Είναι προσεγγίσιμος χαρακτήρας	208	51,9	175	43,6	14	3,5	4	1	0	0	0	0	2	0,5	2	0,5	4,46	0,616
Προκαλεί το διάλογο μεταξύ των μαθητών	219	55,2	142	35,8	30	7,6	5	1,3	1	0,3	0	0	6	1,5	2	0,5	4,44	0,711
Συνδέει το μάθημα με την καθημερινή πραγματικότητα	185	47,1	176	44,8	24	6,1	8	2	0	0	0	0	10	2,5	2	0,5	4,37	0,692
Εστιάζεται στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική σκέψη κ.λπ..)	195	49,1	164	41,3	25	6,3	12	3	1	0,3	0	0	6	1,5	2	0,5	4,36	0,755
Προωθεί τις μαθητικές πρωτοβουλίες	173	43,9	194	49,2	24	6,1	2	0,5	1	0,3	0	0	9	2,2	2	0,5	4,36	0,644
Έχει υπηρεσιακή συνέπεια	199	50	153	38,4	34	8,5	10	2,5	2	0,5	1	0,2	4	1	2	0,5	4,35	0,781
Ενθαρρύνει την άμιλλα και όχι τον υπερβολικό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	192	48,2	158	39,7	42	10,6	4	1	2	0,5	0	0	5	1,2	2	0,5	4,34	0,474
Ικανοποιεί τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών	162	41,5	197	50,5	22	5,6	8	2,1	1	0,3	0	0	13	3,2	2	0,5	4,31	0,694
Αποδέχεται την καλοπροαίρετη κριτική των μαθητών	164	41	201	50,3	30	7,5	4	1	1	0,3	0	0	3	0,7	2	0,5	4,31	0,674
Ενημερώνεται στις σύγχρονες εξελίξεις της Παιδαγωγικής ή / και της ειδικότητας	180	45,1	168	42,1	42	10,5	7	1,8	2	0,5	0	0	4	1	2	0,5	4,30	0,765
Ενθαρρύνει τους προσωπικούς στόχους των μαθητών	155	39,9	174	44,8	49	12,6	10	2,6	0	0	1	0,2	14	3,5	2	0,5	4,22	0,762
Έχει ευρεία επιστημονική κατάρτιση	135	34,2	210	53,2	44	11,1	6	1,5	0	0	0	0	8	2	2	0,5	4,20	0,689
Ασκεί συμβουλευτικό ρόλο στις προσωπικές ανησυχίες των μαθητών	155	38,9	174	43,7	61	15,3	6	1,5	2	0,5	1	0,2	4	1	2	0,5	4,19	0,783
Σέβεται τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία	141	35,7	191	48,4	51	12,9	6	1,5	6	1,5	1	0,2	7	1,7	2	0,5	4,15	0,814
Έχει συναίσθηση ότι η καθοδήγηση των μαθητών αποτελεί επαγγελματική δέσμευσή του	142	36,7	168	43,4	41	10,6	29	7,5	7	1,8	5	1,2	11	2,7	2	0,5	4,06	0,967
Αποδέχεται την κριτική των συναδέλφων	107	27,4	201	51,4	67	17,1	11	2,8	5	1,3	3	0,7	9	2,2	2	0,5	4,01	0,821
Αναπτύσσει σχέσεις συνδιαλλαγής με τους συναδέλφους	109	27,9	199	50,9	59	15,1	14	3,6	10	2,6	2	0,5	10	2,5	2	0,5	3,98	0,897

Η συνέχεια στην επόμενη σελίδα ⇨

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	Πάρα πολύ σημαντικό		Πολύ σημαντικό		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντικό		Καθόλου σημαντικό		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εκπληκτικά δήλωσης		Εκπληκτικά ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Ενδιαφέρεται για την αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων, ακόμα κι αν δεν αφορούν μαθητές του	86	21,9	216	55,1	76	19,4	12	3,1	2	0,5	1	0,2	10	2,5	2	0,5	3,95	0,762
Συσχετίζει το μάθημα με άλλες επιστήμες	86	22,1	206	52,8	81	20,8	17	4,4	0	0	1	0,2	12	3	2	0,5	3,93	0,774
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για αμφίδρομη επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών	82	20,7	211	53,3	75	18,9	26	6,6	2	0,5	1	0,2	6	1,5	2	0,5	3,87	0,830
Χρησιμοποιεί ποικιλία τεχνικών κατά την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών	75	19,1	196	49,9	98	24,9	20	5,1	4	1	1	0,2	9	2,2	2	0,5	3,81	0,837
Αξιοποιεί την πολιτιστική κληρονομιά	75	19,1	198	50,4	85	21,6	25	6,4	10	2,5	1	0,2	9	2,2	2	0,5	3,77	0,917
Ενημερώνει συχνά τους ενδιαφερόμενους (μαθητές, κηδεμόνες) για τις επιδόσεις των μαθητών	64	16,1	203	51	105	26,4	24	6	2	0,5	0	0	5	1,2	2	0,5	3,76	0,810
Οργανώνει τις διδακτικές δραστηριότητες με βάση τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών	83	21,2	156	39,9	122	31,2	22	5,6	8	2	0	0	12	3	2	0,5	3,73	0,928
Αναπτύσσει σχέσεις συνδιαλλαγής με το διευθυντή του σχολείου	80	20,7	176	45,5	89	23	19	4,9	23	5,9	4	1	12	3	2	0,5	3,70	1,040
Συμμετέχει στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες	68	17,3	172	43,7	123	31,2	24	6,1	7	1,8	0	0	9	2,2	2	0,5	3,69	0,890
Παίρνει πρωτοβουλίες για εξωσχολικές δραστηριότητες μαθησιακών περιεχομένων	64	16,2	183	46,4	115	29,2	24	6,1	8	2	2	0,5	7	1,7	2	0,5	3,69	0,886
Αναπτύσσει σχέδιο συστηματικής αξιολόγησης της προόδου των μαθητών	44	11,3	177	45,3	135	34,5	29	7,4	6	1,5	2	0,5	10	2,5	2	0,5	3,57	0,844
Έχει κοινωνική δράση	60	15,4	159	40,9	116	29,8	36	9,3	18	4,6	3	0,7	11	2,7	2	0,5	3,53	1,011
Έχει υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών	49	12,4	173	43,9	114	28,9	39	9,9	19	4,8	2	0,5	7	1,7	2	0,5	3,49	0,994
Κάποιο άλλο. Ποιο;	Το δήλωσαν: 38 άτομα (ποσοστό 9,4%)																	

Αναλυτική εξέταση του πίνακα κατέδειξε ότι και τα 38 χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού θεωρούνταν σημαντικά για τους ερωτώμενους˙ άλλα πάρα πολύ και άλλα απλώς πολύ. Πιο συγκεκριμένα, οκτώ από αυτά δηλώθηκαν ως πάρα πολύ σημαντικά (μ.ό. 4,65 - 4,52), ενώ τα υπόλοιπα απλώς ως πολύ σημαντικά (μ.ό. 4,46 – 3,49).

Από τη μελέτη (των πρώτων χαρακτηριστικών) του πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται ως πάρα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού την απουσία διακρίσεων των μαθητών ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτιστικό τους υπόβαθρο (μ.ό. 4,65). Το στοιχείο αυτό δηλώθηκε από τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερα σημαντικό και από το 20,6% ως πολύ σημαντικό, αφήνοντας για τις κατηγορίες «Μέτριας σημασίας» και «Λίγο σημαντικό» πολύ χαμηλά έως μηδενικά ποσοστά. Αυτό που προκαλεί, ωστόσο, την προσοχή μας είναι ότι ένα ποσοστό 2,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η απουσία διακρίσεων των μαθητών δεν είναι καθόλου σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, παράγοντας που από τις έρευνες σε μαθητές θεωρήθηκε αρκετά σημαντικός.

Επίσης, ως πάρα πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δηλώθηκαν το να ακούει με προσοχή τους μαθητές, κάτι που δε θεωρήθηκε από κανέναν ότι είναι λίγο ή καθόλου σημαντικό (μ.ό. 4,63), να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών (μ.ό. 4,63), αλλά να έχει και ο ίδιος αυτοπεποίθηση για το διδακτικό του έργο (μ.ό. 4,52). Τα τελευταία δύο στοιχεία καταδεικνύουν τη βαρύτητα που έχει ο ψυχολογικός παράγοντας στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας.

Πάρα πολύ μεγάλης σημασίας για τους ερωτώμενους είναι, επίσης, η άριστη κατοχή του γνωστικού αντικειμένου (μ.ό. 4,58), η ύπαρξη ευχάριστης και θετικής διάθεσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (μ.ό. 4,58), η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως συνεργάτης των μαθητών και όχι ως αυθεντία (μ.ό. 4,56), και η παροχή σε όλους τους μαθητές ευκαιριών συμμετοχής στη διδασκαλία. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μέγιστη σημασία αποδίδεται στο άριστο γνωστικό επίπεδο του εκπαιδευτικού, στην επικοινωνία με τους μαθητές του και στην ισότητα με την οποία τους αντιμετωπίζει.

Μικρότερης συγκριτικά σημασίας, ωστόσο επίσης πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά, είναι η εύκολη προσέγγιση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές (μ.ό.

4,46), το γεγονός ότι προκαλεί το διάλογο μεταξύ των μαθητών (μ.ό. 4,44), συνδέει το μάθημα με την καθημερινή πραγματικότητα (μ.ό. 4,37), εστιάζεται στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (μ.ό. 4,36), προωθεί τις μαθητικές πρωτοβουλίες (μ.ό. 4,36), έχει υπηρεσιακή συνέπεια (μ.ό. 4,35), ενθαρρύνει την άμιλλα και όχι τον υπερβολικό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών (μ.ό. 4,34), ικανοποιεί τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (μ.ό. 4,31). Επίσης, πολύ σημαντικό στοιχείο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού θεωρούν οι ερωτώμενοι το ότι αποδέχεται την καλοπροαίρετη κριτική των μαθητών (μ.ό. 4,31), καθώς και την κριτική των συναδέλφων του (μ.ό. 4,1).

Ενώ, όμως, η άριστη κατοχή του γνωστικού αντικειμένου ορίστηκε ως χαρακτηριστικό πάρα πολύ σημαντικό, η ενημέρωση στις σύγχρονες εξελίξεις της Παιδαγωγικής ή / και της ειδικότητας (μ.ό. 4,30) και η ευρεία επιστημονική κατάρτιση (μ.ό. 4,20), παρόλο που εμφανίζονται ως στοιχεία επίσης πολύ σημαντικά, μειονεκτούν, έστω και ελάχιστα, ως προς τη βαρύτητα που τους αποδίδεται.

Πολύ σημαντικό, επίσης, χαρακτηριστικό είναι η ενθάρρυνση των προσωπικών στόχων των μαθητών (μ.ό. 4,22), στοιχείο που παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό εγκατάλειψης μεμονωμένης δήλωσης (3,5%). Ακόμα, η άσκηση συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού στις προσωπικές ανησυχίες των μαθητών (μ.ό. 4,19), ο σεβασμός του στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία (μ.ό. 4,15), η συναίσθηση ότι η καθοδήγηση των μαθητών αποτελεί επαγγελματική δέσμευσή του (μ.ό. 4,06). Μάλιστα στο τελευταίο στοιχείο σημειώθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό επιλογής της κατηγορίας απάντησης «Δεν απαντώ. Δεν έχω γνώμη» (1,2%).

Ακολουθούν χαρακτηριστικά, όπως ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να λειτουργεί και συλλογικά, αφού κρίνεται σημαντικό να αναπτύσσει σχέσεις συνδιαλλαγής με τους συνάδελφούς του (μ.ό. 3,98), καθώς και με το διευθυντή του σχολείου (μ.ό. 3,70). Με σκεπτικισμό, όμως, αντιμετωπίστηκε το χαρακτηριστικό της συνδιαλλαγής με το διευθυντή, καθώς δηλώθηκε λίγο ή καθόλου σημαντικό από το 10,8% των εκπαιδευτικών και μέτριας σημασίας από το 23%.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό για τους ερωτώμενους ο εκπαιδευτικός να ενδιαφέρεται για την αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων, ακόμα κι αν δεν αφορούν μαθητές του (μ.ό. 3,95), να συσχετίζει το μάθημα με άλλες επιστήμες

(μ.ό. 3,93), να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για αμφίδρομη επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών (μ.ό. 3,87), να χρησιμοποιεί ποικιλία τεχνικών κατά την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών (μ.ό. 3,81), να αξιοποιεί την πολιτιστική κληρονομιά (μ.ό. 3,77) (Το τελευταίο στοιχείο θεωρήθηκε λίγο ή καθόλου σημαντικό από το 8,9% και μέτριας σημασίας από το 21,6% των ερωτώμενων), να ενημερώνει συχνά τους ενδιαφερόμενους (μαθητές, κηδεμόνες) για τις επιδόσεις των μαθητών (μ.ό. 3,76), να οργανώνει τις διδακτικές δραστηριότητες με βάση τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών (μ.ό. 3,73). Πολύ σημαντική θεωρείται και η δράση του εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες έξω από την τάξη, όπως να συμμετέχει στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες (μ.ό. 3,69) και να παίρνει πρωτοβουλίες για εξωσχολικές δραστηριότητες μαθησιακών περιεχομένων (μ.ό. 3,69).

Ακολουθούν χαρακτηριστικά, όπως να αναπτύσσει σχέδιο συστηματικής αξιολόγησης της προόδου των μαθητών (μ.ό. 3,57), να έχει κοινωνική δράση (μ.ό. 3,53) και υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών (μ.ό. 3,49). Να σημειωθεί ότι τα δύο τελευταία στοιχεία θεωρήθηκαν λίγο ή καθόλου σημαντικά από σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων (13,9 και 14,7% αντίστοιχα). Τέλος, ένα ποσοστό 9,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε συμπληρωματικά κάποια άλλα χαρακτηριστικά που θεωρεί ότι έχει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, τα οποία στην πλειονότητα τους, όμως, καλύπτονταν είτε από τα παραπάνω, είτε από τις στρατηγικές στη διδασκαλία που ακολουθούσαν στην επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Όλα τα χαρακτηριστικά που δηλώθηκαν ως πολύ σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς αφορούσαν στη συνεργασία του εκπαιδευτικού τόσο με τους μαθητές του, όσο και με τους συναδέλφους ή το διευθυντή του σχολείου, την επιστημονική, παιδαγωγική του κατάρτιση, την υπηρεσιακή του συνέπεια, τις διδακτικές, αλλά και τις εξωδιδακτικές επιλογές του.

6.3.2 Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Μετά την παρουσίαση του βαθμού σημαντικότητας για τους ερωτώμενους των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, παρουσιάζονται στον πίνακα 10α τα χαρακτηριστικά που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

ως αντιπροσωπευτικά του εαυτού τους. Ο κάθε ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να περιγράψει τον εαυτό του με 8 μόνο χαρακτηριστικά από το σύνολο των 39, που είχαν παρατεθεί στο προηγούμενο σκέλος της ερώτησης του ερωτηματολογίου.

Λόγω προφανώς του απαιτητικού χαρακτήρα της συγκεκριμένης ερώτησης, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που την εγκατέλειψαν (ποσοστό 12,6%). Σε αυτούς προστίθενται άλλοι δύο (ποσοστό 0,5%) που εγκατέλειψαν και αυτό και το πρώτο σκέλος της ίδιας ερώτησης και έτσι το ποσοστό εγκατάλειψης της υποερώτησης αυτής ανέρχεται στο 13,1%.

Και τα 39 χαρακτηριστικά που είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν στις περιγραφές τους. Η συχνότητα επιλογής των χαρακτηριστικών μας οδήγησε να τα ταξινομήσουμε σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που επιλέχθηκαν από το 50 έως το 25,3% του δείγματος, η δεύτερη από το 24,4 ως το 10,8% και η τρίτη από το 8 ως το 3,1%.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της πρώτης ομάδας, αυτό που δηλώνεται από τους μισούς εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην ερώτηση είναι ότι ακούν με προσοχή τους μαθητές (ποσοστό 50%). Πολλοί ήταν αυτοί που περιγράφουν τον εαυτό τους ως συνεργάτες των μαθητών και όχι ως αυθεντίες (ποσοστό 48,3%), ως εκπαιδευτικούς που παρέχουν ευκαιρίες συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία (ποσοστό 45,7%), που δεν τους διακρίνουν ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτιστικό του υπόβαθρο (ποσοστό 41,5%), που κατέχουν άριστα το γνωστικό τους αντικείμενο (ποσοστό 40,6%), που προκαλούν το διάλογο μεταξύ των μαθητών (ποσοστό 39,8%), που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών (ποσοστό 39,8%). Επίσης πολλοί δηλώνουν ότι συνδέουν το μάθημα με την καθημερινή πραγματικότητα (ποσοστό 38,9%), είναι προσεγγίσιμοι χαρακτήρες (ποσοστό 35,5%), έχουν ευχάριστη και θετική διάθεση στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (ποσοστό 30,4%), έχουν υπηρεσιακή συνέπεια (ποσοστό 29,8%), εστιάζονται στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτικήσκέψη κ.λπ..) (ποσοστό 27,3%), ενημερώνονται στις σύγχρονες εξελίξεις της Παιδαγωγικής ή / και της ειδικότητας (ποσοστό 25,3%).

Πίνακας 10α Κατανομή των αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Ακούει με προσοχή τους μαθητές	176	50	176	50
Λειτουργεί ως συνεργάτης των μαθητών και όχι ως αυθεντία	170	48,3	182	51,7
Παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία	161	45,7	191	54,3
Δε διακρίνει τους μαθητές του ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτιστικό τους υπόβαθρο	146	41,5	206	58,5
Κατέχει άριστα το γνωστικό του αντικείμενο	143	40,6	209	59,4
Προκαλεί το διάλογο μεταξύ των μαθητών	140	39,8	212	60,2
Ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών	140	39,8	212	60,2
Συνδέει το μάθημα με την καθημερινή πραγματικότητα	137	38,9	215	61,1
Είναι προσεγγίσιμος χαρακτήρας	125	35,5	227	64,5
Έχει ευχάριστη και θετική διάθεση στο πλαίσιο της σχολικής ζωής	107	30,4	245	69,6
Έχει υπηρεσιακή συνέπεια	105	29,8	247	70,2
Εστιάζεται στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική σκέψη κλπ.)	96	27,3	256	72,7
Ενημερώνεται στις σύγχρονες εξελίξεις της Παιδαγωγικής ή/και της ειδικότητας	89	25,3	263	74,7
Έχει ευρεία επιστημονική κατάρτιση	86	24,4	266	75,6
Αποδέχεται την καλοπροαίρετη κριτική των μαθητών	82	23,3	270	76,7
Ενθαρρύνει την άμιλλα και όχι τον υπερβολικό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	77	21,9	275	78,1
Συσχετίζει το μάθημα με άλλες επιστήμες	74	21	278	79
Έχει αυτοπεποίθηση για το διδακτικό έργο	70	19,9	282	80,1
Ικανοποιεί τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών	69	19,6	283	80,4
Οργανώνει τις διδακτικές δραστηριότητες με βάση τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών	49	13,9	303	86,1
Ασκεί συμβουλευτικό ρόλο στις προσωπικές ανησυχίες των μαθητών	47	13,4	305	86,6
Προωθεί τις μαθητικές πρωτοβουλίες	46	13,1	306	86,9
Έχει συναίσθηση ότι η καθοδήγηση των μαθητών αποτελεί επαγγελματική δέσμευσή του	43	12,2	309	87,8
Ενθαρρύνει τους προσωπικούς στόχους των μαθητών	39	11,1	313	88,9
Σέβεται τις απαιτήσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία	38	10,8	314	89,2
Παίρνει πρωτοβουλίες για εξωσχολικές δραστηριότητες μαθησιακών περιεχομένων	28	8	324	92
Αναπτύσσει σχέσεις συνδιαλλαγής με τους συναδέλφους	28	8	324	92
Ενημερώνει συχνά τους ενδιαφερόμενους (μαθητές, κηδεμόνες) για τις επιδόσεις των μαθητών	25	7,1	327	92,9
Χρησιμοποιεί ποικιλία τεχνικών κατά την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών	24	6,8	328	93,2
Συμμετέχει στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες	22	6,3	330	93,8
Αξιοποιεί την πολιτιστική κληρονομιά	19	5,4	333	94,6
Αποδέχεται την κριτική των συναδέλφων	19	5,4	333	94,6
Έχει υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών	18	5,1	334	94,9
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για αμφίδρομη επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών	17	4,8	335	95,2
Ενδιαφέρεται για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, ακόμα κι αν δεν αφορούν μαθητές του	16	4,5	336	95,5
Έχει κοινωνική δράση	14	4	338	96
Αναπτύσσει σχέσεις συνδιαλλαγής με το διευθυντή του σχολείου	12	3,4	340	96,6
Αναπτύσσει σχέδιο συστηματικής αξιολόγησης της προόδου των μαθητών	11	3,1	341	96,9
Κάποιο άλλο. Ποιο;	7	2	345	98
Σύνολο	352 άτομα (ποσοστό 86,9%)			
Δεν απάντησαν στην υποερώτηση	51 άτομα (ποσοστό 12,6%)			
Δεν απάντησαν και στις δυο υποερωτήσεις	2 άτομα (ποσοστό 0,5%)			
Συνολική εγκατάλειψη ερώτησης	53 άτομα (ποσοστό 13,1%)			

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά εκείνα που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με μέτρια συχνότητα. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δήλωσαν σπανιότερα μεν, αλλά σε σημαντικό βαθμό, ότι έχουν ευρεία επιστημονική κατάρτιση (ποσοστό 24,4%), αποδέχονται την καλοπροαίρετη κριτική των μαθητών τους (ποσοστό 23,3%), ενθαρρύνουν την άμιλλα και όχι τον υπερβολικό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών τους (ποσοστό 21,9%), συσχετίζουν το μάθημα με άλλες επιστήμες (ποσοστό 21%), έχουν αυτοπεποίθηση για το διδακτικό έργο (ποσοστό 19,9%), ικανοποιούν τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους (ποσοστό 19,6%).

Ακόμα σπανιότερα περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικούς που οργανώνουν τις διδακτικές δραστηριότητες με βάση τους σκοπούς τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών (ποσοστό 13,9%), ασκούν συμβουλευτικό ρόλο στις προσωπικές ανησυχίες των μαθητών (ποσοστό 13,4%), προωθούν τις μαθητικές πρωτοβουλίες (ποσοστό 13,1%), έχουν συναίσθηση ότι η καθοδήγηση των μαθητών αποτελεί επαγγελματική δέσμευσή τους (ποσοστό 12,2%), ενθαρρύνουν τους προσωπικούς στόχους των μαθητών (ποσοστό 11,1%), σέβονται τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική τους διαφωνία (ποσοστό 10,8%).

Τα χαρακτηριστικά των δυο πρώτων κατηγοριών ως επί το πλείστον περιγράφουν την εικόνα ενός εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, που έχει ειδικές και ευρύτερες γνώσεις, συνεργάζεται με όλους τους μαθητές του, προκαλεί τη μάθηση και είναι συνεπής στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις.

Η περιγραφή της εικόνας των εκπαιδευτικών ολοκληρώνεται με την παράθεση των χαρακτηριστικών εκείνων που επιλέχθηκαν αρκετά σπάνια από τους ερωτώμενους. Τέτοια είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών για εξωσχολικές δραστηριότητες μαθησιακών περιεχομένων (ποσοστό 8%), η ανάπτυξη σχέσεων συνδιαλλαγής με τους συναδέλφους (ποσοστό 8%), η συχνή ενημέρωση των ενδιαφερομένων (μαθητών, κηδεμόνων) για τις επιδόσεις των μαθητών (ποσοστό 7,1%), η χρήση ποικιλίας τεχνικών κατά την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών (ποσοστό 6,8%), η συμμετοχή στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες (ποσοστό 6,3%), η αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς (ποσοστό 5,4%), η αποδοχή της κριτικής των συναδέλφων (ποσοστό 5,4%).

Ακόμα λιγότερο δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για αμφίδρομη επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών τους (ποσοστό 4,8%),

ενδιαφέρονται για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, ακόμα κι αν αυτές δεν αφορούν τους μαθητές τους (ποσοστό 4,5%), έχουν κοινωνική δράση (ποσοστό 4%), αναπτύσσουν σχέσεις συνδιαλλαγής με το διευθυντή του σχολείου (ποσοστό 3,4%) και αναπτύσσουν σχέδιο συστηματικής αξιολόγησης της προόδου των μαθητών τους (ποσοστό 3,1%). Τέλος, σε ποσοστό 2% οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τον εαυτό τους με χαρακτηριστικά που δεν συμπεριλαμβάνονται στην λίστα του πρώτου σκέλους της ερώτησης.

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά που δεν επιλέγονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνουμε ότι ταξινομούνται σε τρεις ομάδες, εννοιολογικά όμοιες. Πρόκειται για χαρακτηριστικά που αφορούν στην εξωδιδακτική δράση των εκπαιδευτικών, είτε αυτή αναφέρεται στους μαθητές, είτε στην επικοινωνία με τους κηδεμόνες τους, στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου, καθώς και στο σχέδιο αξιολόγησης της προόδου των μαθητών τους.

6.4 Στρατηγικές που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική

6.4.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική

Όπως για τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, έτσι και για τις στρατηγικές στη διδασκαλία, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας που εκείνες έχουν για αυτούς. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον πίνακα 11 που ακολουθεί.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, τα ποσοστά εγκατάλειψης της ερώτησης ή της δήλωσης κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, μονάχα 1% των ερωτώμενων δεν απάντησε σε όλη την ερώτηση, ενώ οι μεμονωμένες δηλώσεις που εγκαταλείφθηκαν δεν ξεπερνούν το 4,7%, με εξαίρεση μια περίπτωση κατά την οποία η

Πίνακας 11 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	Πάρα πολύ σημαντική		Πολύ σημαντική		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντική		Καθόλου σημαντική		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εκπαίδευση δήλωσης		Εκπαίδευση ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Η αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών προς τους μαθητές	297	75,2	86	21,8	10	2,5	2	0,5	0	0	1	0,2	5	1,2	4	1	4,72	0,534
Η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της τάξης	228	57,7	150	38	15	3,8	2	0,5	0	0	1	0,2	5	1,2	4	1	4,53	0,597
Η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προγενέστερη	223	56	156	39,2	16	4	3	0,8	0	0	1	0,2	2	0,5	4	1	4,51	0,614
Η ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης στους μαθητές	199	50,4	175	44,3	20	5,1	1	0,3	0	0	1	0,2	5	1,2	4	1	4,45	0,604
Η επισήμανση των κυρίων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας	205	52,4	149	38,1	32	8,2	4	1	1	0,3	0	0	10	2,5	4	1	4,41	0,707
Η αναγνώριση των καλών εργασιών των μαθητών	181	45,7	194	49	19	4,8	2	0,5	0	0	1	0,2	4	1	4	1	4,40	0,606
Η πρόληψη ή η άμεση αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς	190	48,2	168	42,6	33	8,4	2	0,5	1	0,3	0	0	7	1,7	4	1	4,38	0,682
Η σαφήνεια και ακρίβεια στην προσφορά του νέου περιεχομένου	193	49,6	150	38,6	41	10,5	5	1,3	0	0	4	1	8	2	4	1	4,37	0,722
Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών	184	46,6	166	42	32	8,1	11	2,8	2	0,5	1	0,2	5	1,2	4	1	4,31	0,779
Οι μικρές παρενθέσεις με χιούμορ στη διδασκαλία	191	48,5	146	37,1	44	11,2	10	2,5	3	0,8	0	0	7	1,7	4	1	4,30	0,824
Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών	179	45,2	165	41,7	42	10,6	10	2,5	0	0	0	0	5	1,2	4	1	4,30	0,757
Η ενίσχυση των προσπαθειών των μαθητών με ποικιλίες επαίνων	171	43,2	181	45,7	37	9,3	5	1,3	2	0,5	0	0	5	1,2	4	1	4,30	0,731
Η οριοθέτηση κοινά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς	166	42,5	171	43,7	42	10,7	9	2,3	3	0,8	0	0	10	2,5	4	1	4,25	0,796
Η προσφορά ποικιλίας ασκήσεων εμπέδωσης στους μαθητές	129	33,2	209	53,7	48	12,3	2	0,5	1	0,3	1	0,2	11	2,7	4	1	4,19	0,681
Η ποικιλία κατάλληλων υλικών και μέσων της διδασκαλίας	127	32,4	210	53,6	49	12,5	3	0,8	3	0,8	0	0	9	2,2	4	1	4,16	0,724
Οι ευκαιρίες για αποσαφήνιση εννοιών	107	28	232	60,7	39	10,2	4	1	0	0	1	0,2	18	4,4	4	1	4,16	0,633
Η ανάδειξη της σπουδαιότητας του διδακτέου θέματος	127	32,5	206	52,7	46	11,8	7	1,8	5	1,3	0	0	10	2,5	4	1	4,13	0,783
Η ποικιλία ειδών ερωτήσεων	119	30,4	215	54,8	48	12,2	8	2	2	0,5	1	0,2	8	2	4	1	4,13	0,734
Η αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας	159	40,8	139	35,6	77	19,7	9	2,3	6	1,5	1	0,2	10	2,5	4	1	4,12	0,908
Η σαφής πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος	141	36	170	43,4	69	17,6	8	2	4	1	0	0	9	2,2	4	1	4,11	0,836
Η ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας	126	32,5	187	48,2	68	17,5	6	1,5	1	0,3	1	0,2	12	3	4	1	4,11	0,758
Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της διδακτέας ύλης	143	36,2	166	42	71	18	13	3,3	2	0,5	0	0	6	1,5	4	1	4,10	0,843
Η σύνδεση κάθε διδακτικής ενέργειας με στόχους	123	31,2	202	51,3	56	14,2	11	2,8	2	0,5	3	0,7	4	1	4	1	4,10	0,777
Η ανάθεση προσεκτικά επιλεγμένων εργασιών και η αξιοποίησή τους για ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης	110	28,4	217	55,9	53	13,7	6	1,	2	0,5	2	0,5	11	2,7	4	1	4,10	0,721

Η συνέχεια στην επόμενη σελίδα ⇨

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	Πάρα πολύ σημαντική		Πολύ σημαντική		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντική		Καθόλου σημαντική		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εκπαίδευση δήλωσης		Εκπαίδευση ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Ο συνεχής έλεγχος επίτευξης των στόχων με άμεση, διορθωτική ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης	112	28,9	211	54,5	54	14	8	2,1	2	0,5	3	0,7	11	2,7	4	1	4,09	0,742
Η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία	115	29,7	187	48,3	76	19,6	9	2,3	0	0	0	0	14	3,5	4	1	4,05	0,765
Η αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη	104	26,7	181	46,4	85	21,8	16	4,1	4	1	0	0	11	2,7	4	1	3,94	0,860
Η ομαλή μετάβαση ανάμεσα στις διδακτικές δραστηριότητες	71	13,2	211	57,2	73	19,8	10	2,7	4	1,1	4	1	28	6,9	4	1	3,91	0,768
Ο βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός της διδακτέας ύλης	106	27,8	159	41,7	89	23,4	23	6	4	1	1	0,2	19	4,7	4	1	3,89	0,916
Η χορήγηση σημειώσεων στους μαθητές	90	22,8	168	42,6	115	29,2	14	3,6	7	1,8	1	0,2	6	1,5	4	1	3,81	0,888
Η εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής	76	19,5	182	46,7	107	27,4	17	4,4	8	2,1	1	0,2	10	2,5	4	1	3,77	0,882
Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση – αλληλοαξιολόγηση)	61	15,8	160	41,5	118	30,6	38	9,8	9	2,3	4	1	11	2,7	4	1	3,59	0,948
Η αναλυτική καταγραφή των στοιχείων που συνθέτουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης	32	8,5	163	43,1	147	38,9	28	7,4	8	2,1	5	1,2	18	4,4	4	1	3,48	0,834
Ο καθορισμός από κοινού με τους μαθητές των στόχων διδασκαλίας κάθε μαθήματος	54	14,1	151	39,4	116	30,3	39	10,2	23	6	5	1,2	13	3,2	4	1	3,45	1,047
Κάποια άλλη. Ποια;	Τη δήλωσαν: 15 άτομα (ποσοστό 3,7%)																	

εγκατάλειψη έφτασε στο 6,9%. Χαμηλά ποσοστά σημειώθηκαν και στην επιλογή της κατηγορίας απάντησης «Δεν απαντώ. Δεν έχω γνώμη», όπου το μεγαλύτερο ποσοστό άγγιξε το 1,2% των ερωτώμενων. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι τα υποκείμενα του δείγματος φάνηκαν πρόθυμα να δηλώσουν τη θέση τους, που αν στηριχτούμε στα πολύ χαμηλά ως μηδαμινά ποσοστά της κατηγορίας «Δεν απαντώ. Δεν έχω γνώμη», μάλλον είναι βεβαία.

Μελέτη των στοιχείων του πίνακα κατέδειξε ότι όλες οι στρατηγικές στη διδασκαλία θεωρήθηκαν πάρα πολύ και πολύ σημαντικές, με εξαίρεση δύο απ' αυτές που τείνουν να θεωρηθούν μέτριας σημασίας. Αντίστοιχα με την οριοθέτηση των πάρα πολύ και πολύ σημαντικών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, πάρα πολύ σημαντικές στρατηγικές θεωρούνται όσες έχουν μ.ό. από το 4,50 και πάνω, πολύ σημαντικές όσες έχουν μ.ό. ανάμεσα στο 3,50 και το 4,50, ενώ μέτριας σημασίας εκείνες με μ.ό. ανάμεσα στο 2,50 και το 3,50.

Σύμφωνα με την παραπάνω παραδοχή, πάρα πολύ σημαντική στρατηγική με μ.ό. που ξεχωρίζει από τους άλλους (μ.ό. 4,72) θεωρείται η αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών προς τους μαθητές, στρατηγική που σημειώθηκε ως πάρα πολύ σημαντική από τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς που τη δήλωσαν (ποσοστό 75,2%) και πολύ σημαντική από το 21,8%. Επίσης πάρα πολύ σημαντικές θεωρούνται η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της τάξης (μ.ό. 4,53), καθώς επίσης η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προγενέστερη (μ.ό. 4,51). Όπως παρατηρείται, και οι τρεις στρατηγικές που θεωρούνται πάρα πολύ σημαντικές είναι προσαρμοσμένες στο μαθητή. Αυτό δείχνει τη μέγιστη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον παράγοντα μαθητή ως συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Στην επόμενη κατηγορία, αυτή των πολύ σημαντικών στρατηγικών ανήκουν στρατηγικές, όπως η ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης στους μαθητές (μ.ό. 4,45), η επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας (μ.ό. 4,41), η αναγνώριση των καλών εργασιών των μαθητών (μ.ό. 4,40), η πρόληψη ή η άμεση αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς (μ.ό. 4,38), η σαφήνεια και η ακρίβεια στην προσφορά του νέου περιεχομένου (μ.ό. 4,37). Ακόμα, η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (μ.ό. 4,31)

και τις βιωματικές εμπειρίες τους (μ.ό. 4,30), οι μικρές παρενθέσεις με χιούμορ στη διδασκαλία (μ.ό. 4,30), η ενίσχυση των προσπαθειών των μαθητών με ποικιλίες επαίνων (μ.ό. 4,30), η οριοθέτηση κοινά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς (μ.ό. 4,25).

Πολύ σημαντική σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας είναι, όπως προκύπτει, η ποικιλία, που δίνει ζωντάνια, διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και δεν κουράζει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ποικιλία στις ασκήσεις εμπέδωσης των μαθητών (μ.ό. 4,19), στα κατάλληλα υλικά και μέσα της διδασκαλίας (μ.ό. 4,16), στα είδη των ερωτήσεων (μ.ό. 4,13), στις μεθόδους διδασκαλίας (μ.ό. 4,11).

Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, οι ευκαιρίες για αποσαφήνιση εννοιών (μ.ό. 4,16), η ανάδειξη της σπουδαιότητας του διδακτέου θέματος (μ.ό. 4,13), η αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας (μ.ό. 4,12), η σαφής πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους της διδασκαλίας κάθε μαθήματος (μ.ό. 4,11), ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της διδακτέας ύλης (μ.ό. 4,10), η σύνδεση κάθε διδακτικής ενέργειας με στόχους (μ.ό. 4,10), η ανάθεση προσεκτικά επιλεγμένων εργασιών και η αξιοποίησή τους για ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης (μ.ό. 4,10), η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία (μ.ό. 4,05).

Στρατηγικές που θεωρήθηκαν λιγότερο σημαντικές είναι η αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη (μ.ό. 3,94), η ομαλή μετάβαση ανάμεσα στις διδακτικές δραστηριότητες (μ.ό. 3,91) (δήλωση που παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό εγκατάλειψης σε ποσοστό 6,9%), ο βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός της διδακτέας ύλης (μ.ό. 3,89), η χορήγηση σημειώσεων στους μαθητές (μ.ό. 3,81), η εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής (μ.ό. 3,77). Μέτριας σημασίας αποδείχτηκε ότι είναι για τους εκπαιδευτικούς ο καθορισμός από κοινού με τους μαθητές των στόχων διδασκαλίας κάθε μαθήματος, με το ποσοστό 16,2% των ερωτώμενων να δηλώνει ότι για αυτούς η συγκεκριμένη στρατηγική είναι λίγο ή καθόλου σημαντική.

Ανάμεσα στις λιγότερο σημαντικές στρατηγικές σημειώθηκαν αυτές που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών. Αν εξαιρέσουμε το συνεχή έλεγχο επίτευξης των στόχων με άμεση, διορθωτική ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης που θεωρείται σημαντικός (μ.ό. 4,09), η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης

(αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση) (μ.ό. 3,59) και η αναλυτική καταγραφή των στοιχείων που συνθέτουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (μ.ό. 3,48) τείνουν μάλλον να θεωρούνται ως μέτριας σημασίας στρατηγικές. Μάλιστα στις συγκεκριμένες δύο στρατηγικές οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι τις θεωρούν λίγο ή καθόλου σημαντικές ανέρχονται μόλις στα 12,1 και 9,5% αντίστοιχα.

Τέλος, ένα ποσοστό 3,7% δήλωσε συμπληρωματικά κάποιες άλλες στρατηγικές που οδηγούν στην αποτελεσματική διδασκαλία, οι οποίες, όμως, εννοιολογικά δε διαφέρουν πολύ από αυτές που περιγράφθηκαν παραπάνω.

6.4.2 **Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία**

Όπως στην περίπτωση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, έτσι και στην αντίστοιχη των στρατηγικών στη διδασκαλία, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν οκτώ στρατηγικές που θεωρούν αντιπροσωπευτικές της διδασκαλίας τους. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων παρουσιάζονται στον πίνακα 11α.

Και σε αυτήν την υποερώτηση το ποσοστό εγκατάλειψης ήταν σχετικά υψηλό (ποσοστό 10,4%). Σε αυτό προστέθηκε το ποσοστό όσων είχαν εγκαταλείψει επιπλέον και το πρώτο σκέλος της ίδιας ερώτησης (ποσοστό 1%) ανεβάζοντας έτσι τη συνολική εγκατάλειψη της εξεταζόμενης υποερώτησης στο ποσοστό των 11,4% των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από μελέτη του πίνακα 11α όλες οι 35 στρατηγικές, ο βαθμός σημαντικότητας των οποίων εξετάστηκε παραπάνω, επιλέχθηκαν λιγότερο ή περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς για να περιγράψουν τη διδασκαλία τους. 13 από αυτές, οι οποίες θα αποτελέσουν την πρώτη ομάδα περιγραφής, προτιμήθηκαν τουλάχιστο από έναν στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (ποσοστό επιλογής 48,2 - 25,6%), οι επόμενες -σε φθίνουσα σειρά επιλογής- 14 στρατηγικές επιλέχθηκαν λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό επιλογής 24,2 – 10,6%), ενώ την τρίτη ομάδα περιγραφής θα σχηματίσουν οι τελευταίες 8 επιλογές των ερωτώμενων (ποσοστό επιλογής 9,2 – 2,5%).

Πίνακας 11α Κατανομή των αντιπροσωπευτικών στρατηγικών στης αποτελεσματική διδασκαλία

Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της τάξης	173	48,2	186	51,8
Οι μικρές παρενθέσεις με χιούμορ στη διδασκαλία	160	44,6	199	55,4
Η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προγενέστερη	158	44	201	56
Η επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας	152	42,3	207	57,7
Η αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών προς τους μαθητές	152	42,3	207	57,7
Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών	125	34,8	234	65,2
Η ενίσχυση των προσπαθειών των μαθητών με ποικιλίες επαίνων	112	31,2	247	68,8
Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών	108	30,1	251	69,9
Η ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών	108	30,1	251	69,9
Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της διδακτέας ύλης	106	29,5	253	70,5
Η ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας	98	27,3	261	72,7
Η αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας	95	26,5	264	73,5
Η σαφήνεια και ακρίβεια στην προσφορά του νέου περιεχομένου	92	25,6	267	74,4
Η οριοθέτηση κοινά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς	87	24,2	272	75,8
Η σαφής πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος	83	23,1	276	76,9
Η πρόληψη ή η άμεση αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς	83	23,1	276	76,9
Η αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στη τάξη	74	20,6	285	79,4
Ο βραχυπρόθεσμος λεπτομερής προγραμματισμός της διδακτέας ύλης	72	20,1	287	79,9
Η χορήγηση σημειώσεων στους μαθητές	69	19,2	290	80,8
Η ανάδειξη της σπουδαιότητας του διδακτέου θέματος	68	18,9	291	81,1
Οι ευκαιρίες για αποσαφήνιση εννοιών	60	16,7	299	83,3
Η αναγνώριση των καλών εργασιών	55	15,3	304	84,7
Η ποικιλία ειδών ερωτήσεων	50	13,9	309	86,1
Η σύνδεση κάθε διδακτικής ενέργειας με τους στόχους	49	13,6	310	86,4
Η προσφορά ποικιλίας ασκήσεων εμπέδωσης στους μαθητές	47	13,1	312	86,9
Η εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής	40	11,1	319	88,9
Ο συνεχής έλεγχος επίτευξης των στόχων με άμεσα, διορθωτική ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης	38	10,6	321	89,4
Η ανάθεση προσεκτικά επιλεγμένων εργασιών και η αξιοποίησή τους για ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης	33	9,2	326	90,8
Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση)	28	7,8	331	92,2
Η ποικιλία κατάλληλων υλικών και μέσων διδασκαλίας	27	7,5	332	92,5
Η ομαλή μετάβαση ανάμεσα στις διδακτικές δραστηριότητες	25	7	334	93
Η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία	20	5,6	339	94,4
Ο καθορισμός από κοινού με τους μαθητές των στόχων του διδακτικού αντικειμένου	19	5,3	340	94,7
Η αναλυτική καταγραφή των στοιχείων που συνθέτουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης	9	2,5	350	97,5
Κάποια άλλη. Ποια;	2	0,5	357	99,4
Σύνολο	359 άτομα (ποσοστό 88,6%)			
Δεν απάντησαν στην υποερώτηση	42 άτομα (ποσοστό 10,4%)			
Δεν απάντησαν και στις δυο υποερωτήσεις	4 άτομα (ποσοστό 1%)			
Συνολική εγκατάλειψη ερώτησης	46 άτομα (ποσοστό 11,4%)			

Κατά την εξέταση των στρατηγικών της πρώτης ομάδας διαπιστώθηκε ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της τάξης είναι η στρατηγική που επιλέχθηκε σχεδόν από τους μισούς εκπαιδευτικούς ως αντιπροσωπευτική της διδασκαλίας τους (ποσοστό 48,2%). Η σημασία που αποδίδεται στην προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών αναγνωρίζεται και από την υψηλή θέση που έχουν στην κατάταξη των στρατηγικών η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προγενέστερη (ποσοστό 44%), η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες (ποσοστό 34,8%) και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (ποσοστό 30,1%).

Στρατηγικές που επιλέχθηκαν με μεγάλη συχνότητα για να περιγράψουν τη διδασκαλία των ερωτώμενων είναι επίσης οι μικρές παρενθέσεις με χιούμορ στη διδασκαλία (ποσοστό 44,6%), η επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας (ποσοστό 42,3%), η αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών προς τους μαθητές (ποσοστό 42,3%), η ενίσχυση των προσπαθειών τους με ποικιλίες επαίνων (ποσοστό 31,2%), η ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης τους (ποσοστό 30,1%). Επίσης, ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της διδακτέας ύλης (ποσοστό 29,5%), η ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας (ποσοστό 27,3%), η αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας (ποσοστό 26,5%), η σαφήνεια και ακρίβεια στην προσφορά του νέου περιεχομένου (ποσοστό 25,6%).

Στη δεύτερη ομάδα επιλέχθηκαν για την περιγραφή της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στρατηγικές που αφορούν στη συμπεριφορά μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέτοιες είναι η οριοθέτηση κοινά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς (ποσοστό 24,2%) και η πρόληψη ή η άμεση αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς (ποσοστό 23,1%).

Στην ίδια δεύτερη ομάδα στρατηγικών ανήκουν η σαφής πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος (ποσοστό 23,1%), η αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη (ποσοστό 20,6%), ο βραχυπρόθεσμος λεπτομερής προγραμματισμός της διδακτέας ύλης (ποσοστό 20,1%), η χορήγηση σημειώσεων στους μαθητές (ποσοστό 19,2%), η ανάδειξη της σπουδαιότητας

του διδακτέου θέματος (ποσοστό 18,9%).

Ακόμα λιγότερο επιλέχθηκαν οι ευκαιρίες για αποσαφήνιση εννοιών (ποσοστό 16,7%), η αναγνώριση των καλών εργασιών (ποσοστό 15,3%), η ποικιλία ειδών ερωτήσεων (ποσοστό 13,9%), η σύνδεση κάθε διδακτικής ενέργειας με τους στόχους (ποσοστό 13,6%), η προσφορά ποικιλίας ασκήσεων εμπέδωσης στους μαθητές (ποσοστό 13,1%), η εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής (ποσοστό 11,1%) και ο συνεχής έλεγχος επίτευξης των στόχων με άμεση, διορθωτική ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης (ποσοστό 10,6%).

Στην τρίτη και τελευταία ομάδα των επιλογών των εκπαιδευτικών, που αποτελείται από τις στρατηγικές εκείνες που προτιμήθηκαν λίγο από τους ερωτώμενους, ανήκουν η ανάθεση προσεκτικά επιλεγμένων εργασιών και η αξιοποίησή τους για ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης (ποσοστό 9,2%), η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση) (ποσοστό 7,8%), η ομαλή μετάβαση ανάμεσα στις διδακτικές δραστηριότητες (ποσοστό 7%), ο καθορισμός από κοινού με τους μαθητές των στόχων του διδακτικού αντικειμένου (ποσοστό 5,3%) και η αναλυτική καταγραφή των στοιχείων που συνθέτουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (ποσοστό 2,5%). Επίσης, ένα ποσοστό 0,5% των ερωτώμενων επέλεξε για να περιγράψει τη διδασκαλία του κάποια άλλη στρατηγική από εκείνες που είχε στη διάθεση του.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, ότι όπως τονίστηκε και στο υποκεφάλαιο των Περιορισμών της έρευνας (σ. 153), δύο στρατηγικές στη διδασκαλία εξαιτίας της κοινής αρίθμησής τους με το νούμερο 20 παραπλάνησαν, όπως φάνηκε κατά την κωδικογράφηση των ερευνητικών δεδομένων, τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή της επιθυμητής στρατηγικής, προκαλώντας έτσι ασάφεια στον ερευνητή και υποθάλποντας την εγκυρότητα της επιλογής των συγκεκριμένων στρατηγικών. Ως εκ τούτου, τα εμφανιζόμενα στον πίνακα 11α ποσοστά των εκπαιδευτικών που επέλεξαν τις δυο αυτές στρατηγικές, δεν μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα. Αποτελούν, ωστόσο, τις ενδείξεις της χαμηλότερης πιθανής ποσόστωσης που μπορούν να λάβουν οι συγκεκριμένες στρατηγικές, καθώς κάποια υποκείμενα προσδιόρισαν τις επιλογές τους με την προσθήκη σημαδιών δίπλα στο αναγραφόμενο νούμερο. Έτσι, λοιπόν, στην περιγραφή της διδασκαλίας του, τουλάχιστο το 7,5% των εκπαιδευτικών επέλεξε την ποικιλία των

κατάλληλων υλικών και μέσων διδασκαλίας και, ομοίως, τουλάχιστο το 5,6% την ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία.

6.5 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς των στρατηγικών διδασκαλίας

Επόμενος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της ενδεχόμενης αναγκαιότητας για διαφοροποίηση των στρατηγικών στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού ανάλογα με το είδος του σχολείου (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ), το μάθημα, την τάξη (Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου, Λυκείου, ΤΕΕ) και το τμήμα που αυτός διδάσκει, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο. Τα ερευνητικά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται στο σκοπό αυτόν, αποτυπώνονται στον πίνακα 12 που ακολουθεί.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα, τα ποσοστά εγκατάλειψης ολόκληρης της ερώτησης ή μεμονωμένων δηλώσεων βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα˙ 2,5% και 2,2% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Σε χαμηλότερο ακόμα ποσοστό βρίσκονται οι συμμετοχές των ερωτώμενων στην κατηγορία απάντησης «Δεν απαντώ. Δεν έχω γνώμη». Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπήρξαν πρόθυμοι να απαντήσουν στα ερωτήματα του θέματος της διαφοροποίησης των στρατηγικών στη διδασκαλία.

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι οι στρατηγικές στη διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιούνται πολύ, όταν οι συνθήκες μεταβάλλονται. Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικές πρέπει να διαφοροποιούνται περισσότερο ανάλογα με το είδος του σχολείου που διδάσκει ο εκπαιδευτικός (μ.ό. 4,18), συγκριτικά λιγότερο ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα (μ.ό. 3,97), ακόμα λιγότερο ανάλογα με την τάξη (μ.ό. 3,92) και σαφώς λιγότερο ανάλογα με το τμήμα, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο (μ.ό. 3,76).

Σε όλες τις μεταβολές, λοιπόν, των συνθηκών διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι στρατηγικές πρέπει να διαφοροποιούνται πολύ. Ωστόσο, από τους δείκτες των μ.ό. διαπιστώνεται η βαρύτητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί πρωτίστως στο είδος του σχολείου, έπειτα στο διδασκόμενο μάθημα, στη συνέχεια στην τάξη και τέλος στο

Πίνακας 12 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στη διαφοροποίηση των στρατηγικών στη διδασκαλία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Διαφοροποίηση των στρατηγικών στη διδασκαλία ανάλογα με:	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εκκαθάριση δήλωσης		Εκκαθάριση ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Το είδος του σχολείου που διδάσκει ο εκπαιδευτικός (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΤΕΕ)	186	48,1	126	32,6	44	11,4	21	5,4	10	2,6	4	1	4	1	10	2,5	4,18	1,007
Το μάθημα που διδάσκει	138	35,6	162	11,8	44	11,3	25	6,4	19	4,9	2	0,5	5	1,2	10	2,5	3,97	1,081
Την τάξη που διδάσκει (Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου ή Λυκείου ή ΤΕΕ)	136	35,3	142	36,9	58	15,1	40	10,4	9	2,3	1	0,2	9	2,2	10	2,5	3,92	1,062
Το τμήμα που διδάσκει, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο	118	30,3	137	35,2	77	19,8	38	9,8	19	4,9	1	0,2	5	1,2	10	2,5	3,76	1,131

τμήμα, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο, ως παράγοντες που πρέπει να διαφοροποιούν την επιλογή των στρατηγικών στη διδασκαλία.

6.6 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος των παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

Αφού αποτυπώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα, τους ζητήθηκε να σημειώσουν το βαθμό με τον οποίο κάποιοι παράγοντες την αναστέλλουν. Τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης παρουσιάζονται στον πίνακα 13 που ακολουθεί.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του πίνακα, το ποσοστό εγκατάλειψης ολόκληρης της ερώτησης είναι πολύ χαμηλό (ποσοστό 1,2%). Εξίσου χαμηλά είναι και τα ποσοστά μεμονωμένων δηλώσεων, που φτάνουν, μονάχα σε μία περίπτωση, το 3%. Ίδια εικόνα εμφανίζεται στη συμμετοχή των ερωτώμενων στην κατηγορία απάντησης «Δεν απαντώ. Δεν έχω γνώμη». Η περίπτωση δήλωσης με το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησης (2%) στην κατηγορία «Δεν απαντώ. Δεν έχω γνώμη» είναι η συστέγαση του σχολείου με άλλο, που προέκυψε προφανώς λόγω απουσίας της συγκεκριμένης εμπειρίας ορισμένων εκπαιδευτικών.

Από τους παράγοντες που εμφανίζονται ως ανασταλτικοί της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, άλλοι είναι πολύ σημαντικοί (μ.ό. 4,57-3,52) και άλλοι μέτριας σημασίας (μ.ό. 3,47-2,51). Πολύ σημαντικοί παράγοντες είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη (μ.ό. 4,57), οι καθυστερήσεις ή οι ελλείψεις στη στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό (μ.ό. 4,50), το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών (μ.ό. 4,14), οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (μ.ό. 4,13), η περιορισμένη χρηματοδότηση του σχολείου (μ.ό. 4,05), η κακή κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας (μ.ό. 3,88). Επίσης, η προβληματική επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών (μ.ό. 3,76), με τους συναδέλφους (μ.ό. 3,67), το διευθυντή (μ.ό. 3,66). Ακόμα, η έλλειψη βοηθητικών χώρων (μ.ό. 3,71), τα προβλήματα κτιριακής υποδομής του σχολείου (μ.ό. 3,66), το μικρό μέγεθος των αιθουσών διδασκαλίας (μ.ό. 3,55), η συστέγαση του σχολείου με άλλο (μ.ό. 3,52).

Πίνακας 13 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στους παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας	Πάρα πολύ σημαντικός		Πολύ σημαντικός		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντικός		Καθόλου σημαντικός		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκαταλείμμη δήλωσης		Εγκαταλείμμη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	253	64,4	116	29,5	20	5,1	4	1	0	0	1	0,2	6	1,5	5	1,2	4,57	0,639
Οι καθυστερήσεις ή οι ελλείψεις στη στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό	237	60	127	32,2	24	6,1	6	1,5	1	0,2	2	0,5	3	0,7	5	1,2	4,50	0,703
Το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών	148	38,1	168	43,3	54	13,9	13	3,4	5	1,3	0	0	12	3	5	1,2	4,14	0,868
Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	135	34,7	184	47,3	56	14,4	12	3,1	2	0,5	0	0	11	2,7	5	1,2	4,13	0,804
Η περιορισμένη χρηματοδότηση του σχολείου	132	33,8	172	44	69	17,6	11	2,8	7	1,8	2	0,5	7	1,7	5	1,2	4,05	0,887
Η κακή κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας	109	27,9	165	42,3	82	21	27	6,9	7	1,8	3	0,7	7	1,7	5	1,2	3,88	0,957
Η προβληματική επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών	88	22,5	171	43,7	89	22,8	36	9,2	7	1,8	1	0,2	8	2	5	1,2	3,76	0,963
Η έλλειψη βοηθητικών χώρων	80	20,4	169	43,1	102	26	32	8,2	9	2,3	0	0	8	2	5	1,2	3,71	0,957
Η προβληματική επικοινωνία με τους συναδέλφους	92	23,4	150	38,2	99	25,2	34	8,7	18	4,6	1	0,2	6	1,5	5	1,2	3,67	1,067
Η προβληματική επικοινωνία με το διευθυντή	98	24,9	139	35,3	102	25,9	37	9,4	18	4,6	0	0	6	1,5	5	1,2	3,66	1,089
Τα προβλήματα κτιριακής υποδομής του σχολείου	73	18,7	171	43,8	97	24,9	40	10,3	9	2,3	1	0,2	9	2,2	5	1,2	3,66	0,971
Το μικρό μέγεθος των αιθουσών διδασκαλίας	69	17,8	145	37,5	114	29,5	46	11,9	13	3,4	4	1	9	2,2	5	1,2	3,55	1,023
Η συστέγαση του σχολείου με άλλο	79	20,6	131	34,1	102	26,6	54	14,1	18	4,7	8	2	8	2	5	1,2	3,52	1,108
Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών	82	21,2	129	33,3	96	24,8	47	12,1	33	8,5	1	0,2	12	3	5	1,2	3,47	1,196
Ο υπερβολικός αριθμός μαθητών στην τάξη από το ένα ή το άλλο φύλο	100	25,9	75	19,4	105	27,2	52	13,5	54	14	3	0,7	11	2,7	5	1,2	3,30	1,357
Οι μη ικανοποιητικές χρηματικές απολαβές σας	70	18,1	100	25,9	111	28,8	54	14	51	13,2	6	1,5	8	2	5	1,2	3,22	1,269
Η μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο	22	5,8	104	27,2	160	41,9	58	15,2	38	9,9	6	1,5	12	3	5	1,2	3,04	1,027
Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη	17	4,5	50	13,1	145	38	70	18,3	100	26,2	6	1,5	12	3	5	1,2	2,51	1,143
Κάποιος άλλος. Ποιος;	Τον δήλωσαν: 26 άτομα (ποσοστό 6,5%)																	

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι πολύ σημαντικοί παράγοντες αφορούν κυρίως στον αριθμό των μαθητών ανά τάξη, στο γνωστικό επίπεδο τους, σε ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής και στην προβληματική επικοινωνία των διδασκόντων με τους κηδεμόνες των μαθητών, τους συναδέλφους τους και το διευθυντή του σχολείου.

Μέτριας σημασίας παράγοντες δηλώθηκαν ότι είναι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (μ.ό. 3,47), ο υπερβολικός αριθμός μαθητών στην τάξη από το ένα ή το άλλο φύλο (μ.ό. 3,30), οι μη ικανοποιητικές χρηματικές απολαβές των εκπαιδευτικών (μ.ό. 3,22), η μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο (μ.ό. 3,04) και η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη (μ.ό. 2,51), παράγοντας που τείνει να θεωρηθεί λίγο σημαντικός. Σημαντικό είναι το ποσοστό των ερωτώμενων που δήλωσε ότι ο παράγοντας αυτός είναι λίγο ή καθόλου σημαντικός (ποσοστό 44,5%) στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Τέλος, ένα ποσοστό 6,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος πρόσθεσε συμπληρωματικά και άλλους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ανάμεσά τους είναι η ελλιπής επιμόρφωσή τους κατά τη διάρκεια των χρόνων υπηρεσίας τους, η υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, τα σχολικά εγχειρίδια, η κάλυψη μεγάλης ύλης σε μικρά χρονικά διαστήματα, η κακή επικοινωνία με το ΥΠΕΠΘ, καθώς και η γνωστική ανομοιογένεια, η αδιαφορία και ο όγκος των εξωσχολικών μαθημάτων των μαθητών.

6.7 Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο και προτάσεις για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ολοκληρώνονταν με μια ανοιχτή ερώτηση που καλούσε τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να σημειώσουν τις παρατηρήσεις τους, είτε για το ερωτηματολόγιο που μόλις είχαν συμπληρώσει, είτε για το θέμα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας, που είχαν πραγματευτεί.

Από το σύνολο των 405 εκπαιδευτικών του δείγματος, 117 (ποσοστό 27,4%) απάντησαν στην ερώτηση αυτή, ποσοστό μεγαλύτερο από το προσδοκώμενο. Δηλαδή, περίπου ένας στους τέσσερις ερωτώμενους ένιωσε την ανάγκη να θέσει τις παρατηρήσεις του επί του ερωτηματολογίου ή και επί του διερευνούμενου θέματος. Όπως προκύπτει

από τον πίνακα 14α που ακολουθεί, το σύνολο των παρατηρήσεων ανέρχεται στις 153, που σημαίνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν περισσότερες από μία παρατηρήσεις. Πιο συγκεκριμένα, σε ποσοστό 27,45% οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν παρατηρήσεις σχετικές με το ερωτηματολόγιο, ενώ σε ποσοστό 72,55% έκαναν προτάσεις επί του ερευνούμενου θέματος της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας.

Πίνακας 14α Κατανομή των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το είδος τους

Παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών	**Το δήλωσαν**		**Δεν το δήλωσαν**	
	f	**%**	**f**	**%**
Παρατηρήσεις στο ερωτηματολόγιο	42	27,45	91	72,55
Προτάσεις για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του	111	72,55	62	27,45
Σύνολο	153 άτομα (ποσοστό 100%)			

Όσον αφορά στις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο, αυτές ταξινομήθηκαν, μετά από ανάλυση του περιεχομένου τους, σε τρεις κατηγορίες, όπως διαφαίνεται και στον πίνακα 14β που έπεται. 32 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 52,38%) έκαναν θετικά σχόλια για το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, κάποιοι από τους οποίους μάλιστα προχώρησαν και σε ευχές για την επιτυχή έκβαση της έρευνας. Δεν έλειψαν, ωστόσο, τα αρνητικά σχόλια που αφορούσαν στον περιορισμό έκφρασης των εκπαιδευτικών στα δεύτερα σκέλη των ερωτήσεων 3 και 4, που τους υποχρέωναν να περιοριστούν στην επιλογή 8 μόνο χαρακτηριστικών, στην ανησυχία για υπόδειξη των απαντήσεων στις κλειστές ερωτήσεις, καθώς και στο μέγεθος του ερωτηματολογίου. Κάποιοι άλλοι, αντίθετα, εξέφρασαν την επιθυμία οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου να περιλαμβάνουν επιπλέον θέματα, όπως το ρόλο του σύγχρονου σχολείου, τα σχολικά εγχειρίδια, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την ύλη των μαθημάτων. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (ποσοστό 3%) έρχεται να συνενωθεί με άλλους συναδέλφους τους, που προφορικά ζήτησαν να τους κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 14β Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το είδος των παρατηρήσεων

Παρατηρήσεις στο ερωτηματολόγιο	**Το δήλωσαν**		**Δεν το δήλωσαν**	
	f	**%**	**f**	**%**
Θετικά σχόλια – Ευχές	32	52,38	30	47,62
Αρνητικά σχόλια - Προτάσεις	25	40,48	37	59,52
Επιθυμία για κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας	5	7,14	57	92,86
Σύνολο	62 άτομα (ποσοστό 100%)			

Από την άλλη, οι προτάσεις των ερωτώμενων για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του χαρακτηρίζονταν από ποικιλία, γι' αυτό και η ανάλυση του περιεχομένου τους ανέδειξε εννέα κατηγορίες, που παρουσιάζονται στον πίνακα 14γ. Η πρώτη κατηγορία αφορά στις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδίκευση και την Παιδαγωγική, η δεύτερη στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, η τρίτη στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η τέταρτη στην αγάπη του εκπαιδευτικού για το επάγγελμά του και τους μαθητές. Η πέμπτη κατηγορία δίνει έμφαση στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες (μαθητές, συναδέλφους, διευθυντή, γονείς, ΜΜΕ, ευρύτερο κοινωνικό σύνολο), η έκτη στην προώθηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η έβδομη αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και η όγδοη στον παράγοντα μαθητής. Τέλος, στην ένατη κατηγορία περιελήφθησαν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που δεν κατέστη δυνατό να αποτελέσουν μια ενιαία ομάδα χαρακτηριστικών.

Πίνακας 14γ Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το είδος των προτάσεων

Προτάσεις για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του	**Το δήλωσαν**		**Δεν το δήλωσαν**	
	f	**%**	**f**	**%**
Γνώσεις ειδίκευσης και Παιδαγωγικής	23	20,72	88	79,28
Εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος	21	18,92	90	81,08
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	17	15,32	94	84,68
Αγάπη του εκπαιδευτικού για το επάγγελμά του και τους μαθητές	14	12,61	97	87,39
Συνεργασία του εκπαιδευτικού με ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες	13	11,71	98	88,29
Προώθηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	6	5,41	105	94,59
Κοινωνική και οικονομική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού	6	5,41	105	94,59
Στάση των μαθητών	6	5,41	105	94,59
Κάποια άλλη. Ποια;	5	4,50	106	95,50
Σύνολο	111 άτομα (ποσοστό 100%)			

Οι προτάσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του διακρίνονται από τη μια σε αυτές που αφορούν στην Πολιτεία και στις επιλογές που μπορεί να πάρει, ενώ από την άλλη σε εκείνες που αφορούν στη δράση των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Στην πρώτη περίπτωση, μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είτε προτείνουν εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (ποσοστό 18,92%), είτε εστιάζουν σε πιο συγκεκριμένες επιλογές, όπως στην παροχή γνώσεων ειδίκευσης και Παιδαγωγικής στους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 20,72%), στη συνεχή επιμόρφωσή τους (ποσοστό 15,32%), γεγονός που συμφωνεί με το μοντέλο των επαγγελματικών προγραμμάτων ανάπτυξης (Professional Development Programs) (Barkatsas n.d.), στην προώθηση της αξιολόγησης τους (ποσοστό 5,41%) και στην κοινωνική και οικονομική αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (ποσοστό 5,41%).

Από τις παραπάνω προτάσεις καταδεικνύεται η πικρία για την αδιαφορία της Πολιτείας και συχνά η ματαιότητα μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος. Δεν ήταν λίγοι αυτοί που παρά τα χρόνια εμπειρίας τους στις σχολικές τάξεις, δε δίστασαν να εκφράσουν τη «μοναξιά» τους στο διδασκαλικό έργο, όπως χαρακτηριστικά σημείωσε κάποια εκπαιδευτικός· «κανείς δε με συμβουλεύει, κανείς δε με ενημερώνει και κανείς δε με ελέγχει» ήταν τα ακριβή λόγια της.

Άλλοι πάλι αναζητούσαν κίνητρα για την αποτελεσματικότητα του έργου τους, η οποία, όπως υποστηρίχτηκε, «εξισώνεται» μέσα στο σχολείο. Ενοχλητική φάνηκε να είναι τόσο η απουσία εσωτερικού ελέγχου, με προτεινόμενη λύση την αξιολόγηση, για να φανεί «ποιος δουλεύει και ποιος κάθεται», όσο και η κοινωνική και οικονομική υποβάθμιση του επαγγέλματος, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Από την άλλη, διατυπώθηκε η άποψη ότι μεγάλο μέρος της ευθύνης αποδίδεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, που πρέπει να διακατέχεται από αγάπη για τους μαθητές του και το επάγγελμα που επέλεξε να ασκεί (ποσοστό 12,61%), καθώς και να συνεργάζεται με ενδοσχολικούς (μαθητές, συναδέλφους, διευθυντή, σύμβουλο) και με εξωσχολικούς παράγοντες (κηδεμόνες μαθητών, ευρύτερο κοινωνικό σύνολο) (ποσοστό 5,41%). Και πάλι η επιθυμητή συνεργασία του εκπαιδευτικού με άτομα του εξωσχολικού

περιβάλλοντος δεν μπορεί να επέλθει μόνο με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, αλλά χρήζει της διαμεσολάβησης της Πολιτείας, για να μη θεωρείται το εκπαιδευτικό έργο αντικείμενο αποκλειστικά και μόνο των διδασκόντων μέσα στις σχολικές τάξεις.

Έτερος συνεργός στο έργο της αποτελεσματικότητας και όχι μόνο αποδέκτης αυτής, παρουσιάζεται, για ένα μικρό ποσοστό ερωτώμενων (ποσοστό 5,41%), ο μαθητής, που με τη στάση του βοηθά ή δυσχεραίνει το έργο προς την επίτευξη της αποτελεσματικότητας.

Η παρουσίαση των προτάσεων των εκπαιδευτικών ολοκληρώνεται με τη γενική κατηγορία, στην οποία περιελήφθησαν οι προτάσεις εκείνες που δεν μπόρεσαν να αποτελέσουν ξεχωριστή κατηγορία (ποσοστό 4,5%).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

7.1 Εισαγωγή

Η μελέτη των περιγραφικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας κατέδειξε σε αρκετές περιπτώσεις ποικιλία στις απόψεις των εκπαιδευτικών αφήνοντας συχνά την αίσθηση ύπαρξης διαφορετικών προσεγγίσεων σε πολλά ερωτήματα της έρευνας. Δεδομένου ότι αρχική πρόθεσή μας ήταν να φωτιστεί η πιθανώς διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στοιχείο πολύτιμο, έστω και ενδεικτικό, για την πιθανή περίπτωση μελλοντικής αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου τους, επόμενο ήταν να τεθεί το ερώτημα αν η ειδίκευση των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησής τους αναφορικά με τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν και εκείνα που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας. Επίσης, κρίνεται χρήσιμη η ερμηνεία των στοιχείων που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ώστε να εμπλουτιστεί η συζήτηση για τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Στην επαγωγική ανάλυση που ακολουθεί, ταξινομούνται σύμφωνα με τη φθίνουσα σειρά των μεγαλύτερων ποσοστών ή των μεγαλύτερων μέσων όρων τους αρχικά σε οριζόντιο επίπεδο τα εξεταζόμενα στοιχεία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που σημειώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τους. Έπειτα σε κάθετο επίπεδο εξετάζεται η ειδικότητα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με αυτά, προκειμένου να εντοπιστεί σε ποια στοιχεία σημειώνονται τα μεγαλύτερα ποσοστά ή οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι, καθώς και με τη συνδρομή των Post Hoc Tests Bonferroni σε ποια διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Για λόγους οικονομίας παρατίθενται και εξετάζονται μονάχα τα στοιχεία, στα οποία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τους.

Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε την ταξινόμηση που έγινε στο σύνολο των ειδικοτήτων και την οριοθέτηση της σημαντικότητας των χαρακτηριστικών με βάση τις τιμές των μέσων όρων.

Οι 15 ειδικότητες των εκπαιδευτικών ταξινομήθηκαν σε πέντε ομάδες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει μόνο τους Φιλολόγους, η δεύτερη περιλαμβάνει Μαθηματικούς, Φυσικοχημικούς, Βιολόγους και καθηγητές Πληροφορικής, δηλαδή εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών. Μια τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων, όπως ονομάζονται οι καθηγητές Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Καλλιτεχνικών Μαθημάτων και Φυσικής Αγωγής. Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν οι ειδικότητες του καθηγητή Οικιακής Οικονομίας, του Κοινωνιολόγου, του Οικονομολόγου, του καθηγητή Νομικών – Πολιτικών Επιστημών και του Θεολόγου, δηλαδή εκπαιδευτικών των κοινωνικών σπουδών και τέλος, στην πέμπτη ποικίλες ειδικότητες, ως επί το πλείστον ειδικότητες των ΤΕΕ.

Όσον αφορά στο βαθμό σημαντικότητας των χαρακτηριστικών ή το βαθμό διαφοροποίησης των στρατηγικών στη διδασκαλία, αυτός οριοθετείται ως εξής:

μ.ό. 4,5 – 5 : πάρα πολύ (σημαντικό),
μ.ό. 3,5 – 4,4 : πολύ (σημαντικό),
μ.ό. 2,5 – 3,4 : μέτρια (σημασία),
μ.ό. 1,5 – 2,4 : λίγο (σημαντικό) και
μ.ό. 0 – 1,4 : καθόλου (σημαντικό).

7.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» ανάλογα με την ειδικότητά τους

Στις δυο πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που ακολουθούν αυτές που αφορούν στα προσωπικά στοιχεία, ζητήθηκε από τα υποκείμενα του δείγματος να περιγράψουν με τις τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό, τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία».

7.2.1 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Στην περίπτωση της περιγραφής του όρου «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός», η εξέταση των φράσεων αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

πραγματοποιήθηκε στο επίπεδο δύο συλλογιστικών· στην πρώτη (πίνακας 15) παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων ανάλογα με το αν δηλώθηκε -έστω και μία φορά- η κάθε ομάδα φράσεων ή όχι, ενώ στη δεύτερη (πίνακας 16) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων της κάθε φράσης, αποτυπώνοντας έτσι την ένταση – συχνότητα εμφάνισης της κάθε φράσης στην περιγραφή του ζητούμενου όρου. Και με τις δυο συλλογιστικές εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δύο μόνο κατηγορίες απάντησης από τις επτά, οι οποίες παρουσιάζονται στους πίνακες 15, 16α και 16β που ακολουθούν.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σημαντικό επίπεδο ως προς τη χρήση των γνώσεων (σύμφωνα με την πρώτη συλλογιστική p=.020, ενώ με τη δεύτερη p=.028) και των ποικίλων μη ομαδοποιημένων φράσεων (σύμφωνα με την πρώτη συλλογιστική p=.036, ενώ με τη δεύτερη p=.034 αντίστοιχα) στην περιγραφή του ζητούμενου όρου.

Όσον αφορά στο στοιχείο της κατοχής γνώσεων, από τα στοιχεία του πίνακα 15, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών σε ποσοστό 74,3%, οι καθηγητές των Κοινωνικών Επιστημών σε ποσοστό 69,2%, καθώς και οι Φιλόλογοι σε ποσοστό 69,1% επέλεξαν την κατοχή των γνώσεων για να περιγράψουν τον όρο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός περισσότερο από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, όπως τους καθηγητές των ειδικοτήτων και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ, που επέλεξαν αυτό το στοιχείο σε ποσοστό 54% και 52% αντίστοιχα.

Συναφείς διαπιστώσεις προκύπτουν και από τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων των πινάκων 16α και 16β. Οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών επέλεξαν το στοιχείο των γνώσεων για την περιγραφή του ζητούμενου όρου κατά μ.ό. 0,88 φορές, οι Φιλόλογοι κατά μ.ό. 0,84 φορές και οι καθηγητές Κοινωνικών Επιστημών κατά μ.ό. 0,82 φορές, ενώ λιγότερες φορές το επέλεξαν οι καθηγητές των ειδικοτήτων και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων των ΤΕΕ (μ.ό. 0,69 και 0,56 αντίστοιχα). Η στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει από τις διαφορές των μέσων όρων των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών (μ.ό. 0,88) και εκείνων των ειδικοτήτων (μ.ό. 0,69).

Όπως διαφαίνεται και από τις δυο προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών, οι Φιλόλογοι και οι καθηγητές των Κοινωνικών Επιστημών, χρησιμοποίησαν περισσότερο το στοιχείο της κατοχής γνώσεων για να περιγράψουν τον

Πίνακας 15 Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Ειδικότητες / **Φράσεις που περιγράφουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό**	**Φιλόλογοι**		**Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής**		**Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/μαθ. Φυσικής Αγωγής**		**Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγος, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι**		**Κάποια άλλη ειδικότητα**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	Το δήλωσαν	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	χ^2	**df**	**p**
	%		%		%		%		%				
Γνώσεις του εκπαιδευτικού	69,1	30,9	**74,3**	25,7	54	46	69,2	30,8	52	48	11,661	4	**.020**
Κάποια άλλη φράση	3,3	69,7	**13,3**	86,7	4,6	95,4	7,7	92,3	12	88	10,091	4	**.036**

Πίνακας 16α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητες / Φράσεις που περιγράφουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό	Φιλόλογοι		Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής		Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/Καθ. Φυσικής Αγωγής		Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγος Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι		Κάποια άλλη ειδικότητα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ										F	df		p
												between	within	
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.				
Γνώσεις του εκπαιδευτικού	0,84	0,68	**0,88**	0,65	0,69	0,74	0,82	0,64	0,56	0,58	2,741	4	374	**.028**

Πίνακας 16β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητες / Φράσεις που περιγράφουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό	Φιλόλογοι		Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής		Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/Καθ. Φυσικής Αγωγής		Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγος Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι		Κάποια άλλη ειδικότητα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										χ^2	df	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Κάποια άλλη φράση	0,04	0,24	0,16	0,44	0,05	0,21	0,08	0,27	0,20	0,58	10,411	4	**.034**

Στην περίπτωση αυτή δεν τηρούταν η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διασπορών κατά την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου One Way Anova, επομένως εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskall Wallis με τιμή χ^2.

.

αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Αντιστρόφως, οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων και κλάδων των ΤΕΕ χρησιμοποίησαν λιγότερο το στοιχείο αυτό στις περιγραφές τους.

Όσον αφορά στο δεύτερο στοιχείο στο οποίο εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, δηλαδή στις ποικίλες φράσεις που δεν κατέστη εφικτό να ομαδοποιηθούν, αυτές δηλώθηκαν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 13,3%) και από τους εκπαιδευτικούς με άλλες ειδικότητες, κυρίως κλάδων των ΤΕΕ (ποσοστό 12%). Σε χαμηλότερα ποσοστά δήλωσης κυμάνθηκαν οι καθηγητές των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 7,7%), οι καθηγητές των Ειδικοτήτων (ποσοστό 4,6%) και σαφώς σε χαμηλότερο ποσοστό οι Φιλόλογοι (ποσοστό 3,3%).

Συναφή αποτελέσματα προκύπτουν από τον πίνακα 16β. Οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών και οι εκπαιδευτικοί άλλων Ειδικοτήτων, κυρίως κλάδων των ΤΕΕ, επέλεξαν κατά μ.ό. 0,16 και 0,20 φορές αντίστοιχα ποικίλες φράσεις για την περιγραφή του όρου, περισσότερες, δηλαδή, φορές απ' ότι τις επέλεξαν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (μ.ό. 0,08, 0,05, 0,04). Στην περίπτωση αυτή η στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων που προκύπτει δεν πιστώνεται σε κάποιο ζεύγος, αλλά διαχέεται σε όλες τις κατηγορίες εκπαιδευτικών.

7.2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία

Στην περίπτωση της περιγραφής του όρου αποτελεσματική διδασκαλία κατά την επαγωγική ανάλυση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ειδικότητες τους δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις δυο προσεγγίσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως ειδικότητας, συνέπεσαν στη δήλωση και τη συχνότητα δήλωσης των χαρακτηριστικών που περιγράφουν την αποτελεσματική διδασκαλία.

7.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

7.3.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ανάλογα με την ειδικότητά τους

Μετά την πρώτη επαφή των ερωτώμενων με τους όρους της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του, τους ζητήθηκε να σημειώσουν το βαθμό σημαντικότητας που έχουν για αυτούς τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Από τα 38 στοιχεία που διέθετε η λίστα των χαρακτηριστικών, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ειδικότητα εντοπίστηκαν στα 18, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των οποίων παρουσιάζονται στους πίνακες 17α και 17β που ακολουθούν.

Από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίστηκαν δεν οφείλονται συστηματικά σε εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων ειδικοτήτων. Εντούτοις, επειδή συνήθως οι διαφορές πιστώνονται σε ζεύγη με μεγάλες διαφορές στους μέσους όρους τους, αναζητήθηκαν περιγραφικά οι περιπτώσεις με τους μεγαλύτερους μέσους όρους. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι τις περισσότερες περιπτώσεις με τους μεγαλύτερους μέσους όρους, 11 στο σύνολο, σημειώνουν οι Φιλόλογοι. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών με 4 μεγαλύτερους μέσους όρους, οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων με 2 και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων με μία περίπτωση μεγαλύτερου μέσου όρου. Οι καθηγητές των Θετικών Επιστημών δεν εμφάνισαν σε καμία περίπτωση το μεγαλύτερο μέσο όρο.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναζητηθούν ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, στα οποία αποδίδεται η μεγαλύτερη σημασία από τους εκπαιδευτικούς ανά ειδικότητα. Τα 11 χαρακτηριστικά στα οποία προηγούνται, όσον αφορά στο βαθμό σημαντικότητας, οι Φιλόλογοι, σχετίζονται με στοιχεία επικοινωνίας και ισότητας απέναντι στους μαθητές, εστίαση στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, κατοχή ευρείας επιστημονικής κατάρτισης, ικανοποίηση των επαγγελματικών υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού και αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Πίνακας 17α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων

Ειδικότητες / Χαρακτηριστικά που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός	Φιλόλογοι		Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής		Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/μαθ. Φυσικής Αγωγής		Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι		Κάποια άλλη ειδικότητα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ										F	df between	df within	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.				
Συνδέει το μάθημα με την καθημερινή πραγματικότητα	4,46	0,60	4,17	0,80	4,30	0,65	**4,67**	0,53	4,58	0,72	5,717	4	385	**.000**
Εστιάζεται στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική σκέψη κ.λπ.)	**4,55**	0,63	4,23	0,81	4,25	0,78	4,26	0,72	4,52	0,92	4,036	4	389	**.003**
Αποδέχεται την καλοπροαίρετη κριτική των μαθητών	**4,45**	0,61	4,26	0,73	4,21	0,62	4,31	0,70	4,08	0,81	2,777	4	392	**.027**
Ασκεί συμβουλευτικό ρόλο στις προσωπικές ανησυχίες των μαθητών	4,32	0,71	4,00	0,90	4,13	0,74	**4,41**	0,60	4,33	0,76	3,822	4	391	**.005**
Έχει ευρεία επιστημονική κατάρτιση	**4,30**	0,62	4,26	0,71	4,02	0,71	4,18	0,60	4,08	0,86	2,578	4	387	**.037**
Έχει συναίσθηση ότι η καθοδήγηση των μαθητών αποτελεί επαγγελματική δέσμευσή του	**4,23**	0,91	3,88	1,04	3,94	0,93	4,18	1,05	4,20	0,82	2,556	4	379	**.039**
Ενημερώνει συχνά τους ενδιαφερόμενους (μαθητές κηδεμόνες) για τις επιδόσεις των μαθητών	3,91	0,76	3,61	0,85	3,70	0,75	3,79	0,84	**3,92**	0,91	2,665	4	390	**.032**
Έχει κοινωνική δράση	3,62	0,90	3,27	1,11	3,67	0,97	**3,73**	1,05	3,44	1,00	3,042	4	382	**.017**

Πίνακας 17β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων

Ειδικότητες / Χαρακτηριστικά που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός	Φιλόλογοι		Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής		Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών μαθ. Φυσικής Αγωγής		Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι		Κάποια άλλη ειδικότητα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										χ^2	df	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Ακούει με προσοχή τους μαθητές	**4,75**	0,44	4,61	0,57	4,53	0,57	4,54	0,56	4,54	0,66	10,232	4	**.037**
Λειτουργεί ως συνεργάτης των μαθητών και όχι ως αυθεντία	**4,67**	0,53	4,45	0,68	4,54	0,57	4,63	0,54	4,50	0,51	10,164	4	**.038**
Παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία	**4,66**	0,50	4,41	0,59	4,57	0,50	4,56	0,56	4,46	0,66	12,395	4	**.015**
Προκαλεί το διάλογο μεταξύ των μαθητών	**4,60**	0,58	4,29	0,75	4,38	0,79	4,59	0,60	4,29	0,86	14,055	4	**.007**
Ικανοποιεί τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών	**4,45**	0,53	4,14	0,86	4,33	0,73	4,19	0,52	4,42	0,58	10,124	4	**.038**
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για αμφίδρομη επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών	4,02	0,76	3,71	0,91	3,83	0,77	3,85	0,81	4,13	0,90	10,263	4	**.036**
Αξιοποιεί την πολιτισμική κληρονομιά	**4,02**	0,72	3,37	1,11	3,84	0,78	4,00	0,79	3,60	0,91	28,987	4	**.000**
Αναπτύσσει σχέσεις συνδιαλλαγής με το διευθυντή του σχολείου	3,80	0,95	3,40	1,21	3,84	0,94	**3,97**	0,76	3,59	1,22	10,914	4	**.028**
Συμμετέχει στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες	3,77	0,80	3,48	1,00	**3,94**	0,84	3,61	0,89	3,38	0,78	18,543	4	**.001**
Έχει υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών	**3,70**	0,84	3,37	1,06	3,29	1,05	3,66	0,97	3,48	0,97	10,948	4	**.027**

Στις περιπτώσεις αυτές δεν τηρούταν η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διασπορών κατά την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου One Way Anova, επομένως εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskall Wallis με τιμή χ^2

.

Πιο συγκεκριμένο εμφανίζεται το τοπίο για τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών. Τα τρία στα τέσσερα χαρακτηριστικά, στα οποία προηγούνται, σχετίζονται με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και το διευθυντή και το τέταρτο αφορά στη σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή πραγματικότητα. Είναι, λοιπόν, αρκετά φανερή η επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών αυτών στο μεγάλο βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε αυτά τα χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς των ποικίλων ειδικοτήτων των ΤΕΕ, αυτοί αποδίδουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα, συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, στην επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών, είτε για λόγους ενημέρωσής τους για τις επιδόσεις των μαθητών, είτε για άλλους λόγους.

Τέλος, το χαρακτηριστικό της συμμετοχής σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες σημειώνουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων (εκπαιδευτικοί Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Καλλιτεχνικών Μαθημάτων και Φυσικής Αγωγής), που μαζί με τους Φιλολόγους, οι οποίοι δήλωσαν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό κατά μ.ό. 3,77, επιμελούνται συνήθως τις σχολικές εορτές, τις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και γενικώς τις εξωδιδακτικές δραστηριότητες.

Επιστρέφοντας στο θέμα των στατιστικά σημαντικών διαφορών, παρατηρείται ότι αυτές δημιουργούνται από τις μεγάλες διαφορές των μέσων όρων ποικίλων ζευγών. Το ζεύγος που πιστώνεται εξολοκλήρου τις περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι αυτό των Φιλολόγων με τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών. Τα 6 χαρακτηριστικά, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των οποίων χρεώνονται μόνο στο συγκεκριμένο ζεύγος, είναι η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως συνεργάτη των μαθητών και όχι ως αυθεντία (p= .038, μ.ό. 4,46 για τους Φιλολόγους και 4,45 για τους καθηγητές των Θετικών Επιστημών), η παροχή ευκαιριών συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία (p= .015, μ.ό. 4,66 – 4,41 αντίστοιχα), η πρόκληση διαλόγου μεταξύ των μαθητών (p= .007, μ.ό. 4,60 – 4,29 αντίστοιχα), η ικανοποίηση των ατομικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών (p= .038, μ.ό. 4,45 – 4,14 αντίστοιχα), η ανάληψη πρωτοβουλιών για αμφίδρομη επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών (p= .036, μ.ό. 4,02 – 3,71 αντίστοιχα) και η συχνή ενημέρωση των ενδιαφερομένων (μαθητών, κηδεμόνων) για τις επιδόσεις όλων των μαθητών (p= .032, μ.ό. 3,91 – 3,61 αντίστοιχα), όπου οι Φιλόλογοι σημείωσαν ως μεγαλύτερης σημασίας τα συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά απ' ότι οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών.

Εκτός, όμως, από την εξολοκλήρου πίστωση των διαφορών, το ζεύγος των Φιλολόγων και των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών χρεώνεται από κοινού με άλλα ζεύγη εκπαιδευτικών τις διαφορές για επιπλέον 5 χαρακτηριστικά. Ένα από αυτά είναι η σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή πραγματικότητα (p= .000, μ.ό. για τους Φιλολόγους 4,46 και τους εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών 4,17), στο οποίο μερίδιο πίστωσης στη διαφορά του συνόλου έχουν επίσης το ζεύγος των εκπαιδευτικών των Κοινωνικών με εκείνους των Θετικών Επιστημών (μ.ό. 4,67 – 4,17 αντίστοιχα), καθώς και το ζεύγος πάλι των εκπαιδευτικών των Κοινωνικών Επιστημών με εκείνους των Ειδικοτήτων (μ.ό. 4,67 – 4,30 αντίστοιχα).

Ερμηνευτικά διαπιστώνεται ότι πρώτοι οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών και μετά οι Φιλόλογοι, λόγω της φύσης των μαθημάτων που διδάσκουν, θεωρούν σημαντικότερο το στοιχείο της σύνδεσης του μαθήματος με την καθημερινότητα, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων και των Θετικών Επιστημών. Εντούτοις, συγκεκριμένα για τους τελευταίους θα ανέμενε κάποιος να σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο για το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, καθώς τα διδακτικά τους αντικείμενα μπορούν στις περισσότερες των περιπτώσεων να συνδεθούν με δράσεις της καθημερινής ζωής των μαθητών.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η εστίαση στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική σκέψη κ.λπ.), τη διαφορά του οποίου χρεώνονται το ζεύγος των Φιλολόγων και των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών (p= .003, μ.ό. 4,55 – 4,23 αντίστοιχα), καθώς και το ζεύγος πάλι των Φιλολόγων με τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων (μ.ό. 4,55 – 4,25 αντίστοιχα), αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία που αποδίδουν οι Φιλόλογοι στην κατοχή από τους μαθητές ανώτερων νοητικών λειτουργιών. Ένα τρίτο είναι η άσκηση συμβουλευτικού ρόλου στις προσωπικές ανησυχίες των μαθητών, στο οποίο τα ζεύγη των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών με τους Φιλολόγους και με τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών χρεώνονται τις διαφορές που εντοπίζονται στο σύνολο (p= .005, μ.ό. 4,00 – 4,32 και 4,00 – 4,41 αντίστοιχα). Η διαπίστωση αυτή δεν ξενίζει δεδομένου ότι η αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται στην πράξη, αλλά και το αντίστροφο. Δηλαδή, οι Φιλόλογοι και οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών, επειδή λόγω της φύσης των

μαθημάτων τους συχνά λειτουργούν συμβουλευτικά προς τους μαθητές τους (πράξη), σημειώνουν σε μεγάλο βαθμό σημαντικότητας το χαρακτηριστικό της άσκησης συμβουλευτικού ρόλου στους μαθητές.

Ακόμα, η αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και η ανάπτυξη σχέσεων συνδιαλλαγής με το διευθυντή του σχολείου είναι χαρακτηριστικά στα οποία οι στατιστικά σημαντικές διαφορές πιστώνονται στα ίδια τρία ζεύγη εκπαιδευτικών˙ στο ζεύγος των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών με τους Φιλολόγους (για την πρώτη περίπτωση p= .000, μ.ό. 3,37 - 4,02, ενώ για τη δεύτερη p= .028, μ.ό. 3,40 – 3,80), με τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων (για την πρώτη περίπτωση μ.ό. 3,37 – 3,84, ενώ για τη δεύτερη μ.ό. 3,40 – 3,84) και με τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών (για την πρώτη περίπτωση μ.ό. 3,37 - 4,00, ενώ για τη δεύτερη μ.ό. 3,40 – 3,97). Σε όλες, δηλαδή, τις περιπτώσεις σύγκρισης με τους Φιλολόγους, τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων και των Κοινωνικών Επιστημών, οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών αποδίδουν μικρότερη σημασία στην αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς (διαπίστωση εύλογη, αν σκεφτεί κάποιος το αντικείμενο μαθημάτων των συγκεκριμένων ειδικοτήτων) και στην ανάπτυξη σχέσεων συνδιαλλαγής με το διευθυντή του σχολείου.

Εξολοκλήρου χρέωση των στατιστικά σημαντικά διαφορών έχει το ζεύγος των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων με εκείνους των Θετικών Επιστημών στη συμμετοχή στις εξωδιδακτικές δραστηριότητες (p= .001, μ.ό. 3,94 – 3,48), διαπίστωση λογική κρίνοντας από το τι συμβαίνει στη σχολική πρακτική, καθώς η πράξη, όπως ήδη έχει υποστηριχτεί, επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων και με τους Φιλολόγους στα εξής χαρακτηριστικά˙ «ακούει με προσοχή τους μαθητές» (p= .037, μ.ό. 4,53 - 4,75 αντίστοιχα), «έχει ευρεία επιστημονική κατάρτιση» (p= .037, μ.ό. 4,02 - 4,30 αντίστοιχα) και «έχει υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών» (p= .027, μ.ό. 3,29 - 3,70 αντίστοιχα), αναδεικνύοντας τη σημασία που αποδίδεται στα στοιχεία αυτά από τους Φιλολόγους.

Τέλος, στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού «αποδέχεται την καλοπροαίρετη κριτική των μαθητών» (p= .027), «έχει συναίσθηση ότι η καθοδήγηση των μαθητών αποτελεί επαγγελματική δέσμευσή του» (p= .039) και «έχει κοινωνική δράση» (p= .017), οι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν πιστώνονται σε κάποιο ή

κάποια ζεύγη εκπαιδευτικών, αλλά διαχέονται σε όλες τις επιμέρους ομάδες.

7.3.2 Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ανάλογα με την ειδικότητά των εκπαιδευτικών του δείγματος

Μετά την αναζήτηση του βαθμού σημαντικότητας για τους ερωτώμενους των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, τους ζητήθηκε να σημειώσουν μέχρι 8 από τα παραπάνω χαρακτηριστικά που τους αντιπροσωπεύουν περισσότερο. Στον πίνακα 18 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ειδικότητα. Από το σύνολο των 39 χαρακτηριστικών διαφορές ανά ειδικότητα εντοπίζονται σε 10 από αυτά.

Από τα 10 χαρακτηριστικά στα οποία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές και ταξινομούνται σε φθίνουσα σειρά, ξεκινώντας από αυτό με το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσης ανεξαρτήτως ομάδας ειδικοτήτων, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο συχνά. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων επέλεξαν περισσότερο απ' όλους 3 χαρακτηριστικά ως αντιπροσωπευτικά τους. Άλλα 3 επέλεξαν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών. Οι Φιλόλογοι επέλεξαν περισσότερο 2 από αυτά και οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών και των ποικίλων Ειδικοτήτων των ΤΕΕ από 1.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων, αυτοί επέλεξαν ως αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό τους την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών ($p=.042$) σε ποσοστό 53,2%, λιγότερο την επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών (ποσοστό 28,8%), ακόμα λιγότερο οι Φιλόλογοι (ποσοστό 38,1%), οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 32,4%) και εκείνοι των ποικίλων ειδικοτήτων των ΤΕΕ (ποσοστό 21,7%). Επίσης, επέλεξαν την ενθάρρυνση της άμιλλας και όχι του υπερβολικού ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών ($p=.000$) σε ποσοστό 46,8%, χαρακτηριστικό που επέλεξαν λιγότερο οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών

Πίνακας 18 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά ειδικότητα. Έλεγχος στατιστική σημαντικότητας των διαφορών

Ειδικότητες / Αντιπροσωπευτικά Χαρακτηριστικά	Φιλόλογοι		Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής		Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/μαθ. Φυσικής Αγωγής		Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι		Κάποια άλλη ειδικότητα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	χ^2	df	p
	%		%		%		%		%				
Συνδέουν το μάθημα με την καθημερινή πραγματικότητα	37,3	62,7	34,7	65,3	28,6	71,4	**73,5**	26,5	47,8	52,2	22,249	4	**.000**
Ακούν με προσοχή τους μαθητές	**59,3**	40,7	52	48	35,1	64,9	52,9	47,1	39,1	60,9	12,340	4	**.015**
Προκαλούν το διάλογο μεταξύ των μαθητών	55,1	44,9	30,6	69,4	28,6	71,4	**55,9**	44,1	17,4	82,6	27,449	4	**.000**
Ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών	38,1	61,9	38,8	61,2	**53,2**	46,8	32,4	67,6	21,7	78,3	9,886	4	**.042**
Ενθαρρύνουν την άμιλλα και όχι τον υπερβολικό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	15,3	84,7	17,3	82,7	**46,8**	53,2	11,8	88,2	8,7	91,3	36,308	4	**.000**
Έχουν ευχάριστη και θετική διάθεση στο πλαίσιο της σχολικής ζωής	33,1	66,9	18,4	81,6	**41,6**	58,4	38,2	61,8	21,7	78,3	13,384	4	**.010**
Εστιάζονται στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική σκέψη κλπ.)	**40,7**	59,3	20,4	79,6	20,8	79,2	8,8	91,2	39,1	60,9	22,038	4	**.000**
Συσχετίζουν το μάθημα με άλλες επιστήμες	17,8	82,2	28,6	71,4	9,1	90,9	**38,2**	61,8	21,7	78,3	16,707	4	**.002**
Έχουν ευρεία επιστημονική κατάρτιση	22	78	**33,7**	66,3	13	87	29,4	7,6	26,1	73,9	10,895	4	**.028**
Σέβεται τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία	8,5	91,5	11,2	88,8	7,8	92,2	11,8	88,2	**30,4**	69,6	10,591	4	**.032**

(ποσοστό 17,3%), οι Φιλόλογοι (ποσοστό 15,3%), οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 11,83%) και συγκριτικά λιγότερο οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων των ΤΕΕ. Ακόμα, προτίμησαν περισσότερο από κάθε άλλη ειδικότητα την κατοχή ευχάριστης και θετικής διάθεσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (p=.010) σε ποσοστό 41,6%, ενώ λιγότερο επέλεξαν αυτό το στοιχείο ως αντιπροσωπευτικό τους οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 38,2%), οι Φιλόλογοι (ποσοστό 33,1%), οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων των ΤΕΕ (ποσοστό 21,7%) και συγκριτικά λιγότερο εκείνοι των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 18,4%).

Σε γενικές γραμμές, τα χαρακτηριστικά που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων περισσότερο από τους άλλους εκπαιδευτικούς αφορούν στην παροχή κινήτρων στους μαθητές και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος, με στόχο την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τους σε μαθήματα που θεωρούνται από τους ίδιους μαθητές και τους κηδεμόνες τους δευτερεύουσας σημασίας.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών, αυτοί υπερέχουν από τις άλλες ειδικότητες στη συχνότερη επιλογή τριών χαρακτηριστικών ως αντιπροσωπευτικά τους. Αυτά είναι η σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή πραγματικότητα (p=.000), η πρόκληση του διαλόγου μεταξύ των μαθητών (p=.000) και η συσχέτιση του μαθήματος με άλλες επιστήμες (p=.002).

Το πρώτο επιλέχθηκε από τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών σε ποσοστό 73,5%, λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων των ΤΕΕ (ποσοστό 47,8%), από τους Φιλολόγους (ποσοστό 37,3%), τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 34,7%) και τους εκείνους των Ειδικοτήτων (ποσοστό 28,6%). Όσον αφορά στο χαρακτηριστικό της πρόκλησης του διαλόγου μεταξύ των μαθητών, αυτό επιλέχθηκε από τους εκπαιδευτικούς των κοινωνικών επιστημών σε ποσοστό 55,9%, λιγότερο από τους Φιλολόγους (ποσοστό 55,1%), τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 30,6%), εκείνους των Ειδικοτήτων (ποσοστό 28,6%) και σαφώς λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων των ΤΕΕ (ποσοστό 17,4%). Τέλος, το χαρακτηριστικό της συσχέτισης του μαθήματος με άλλες επιστήμες επιλέχθηκε ως αντιπροσωπευτικό από τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών σε ποσοστό 38,2%, λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 28,6%), τους Φιλολόγους (ποσοστό 17,8%), τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων των ΤΕΕ

(ποσοστό 21,7%) και αρκετά λιγότερο από εκείνους των Ειδικοτήτων (ποσοστό 9,1%). Και στην περίπτωση των χαρακτηριστικών αυτών η προτίμησή τους από τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών οφείλεται στη φύση των μαθημάτων που αυτοί διδάσκουν.

Σχετικά με τις επιλογές των Φιλολόγων, δύο χαρακτηριστικά, από αυτά στα οποία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, επιλέγονται περισσότερο από αυτούς σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς˙ το να ακούν με προσοχή τους μαθητές (p=.015) και να εστιάζουν στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική σκέψη κ.λπ..) (p=.000). Το πρώτο το επέλεξαν οι Φιλόλογοι σε ποσοστό 59,3%, λιγότερο οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 52,9%), εκείνοι των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 52%), των ειδικοτήτων των ΤΕΕ (ποσοστό 39,1%) και τελευταίοι οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων (ποσοστό 35,1%). Το άλλο χαρακτηριστικό που προτιμήθηκε από τους Φιλολόγους πιο πολύ (ποσοστό 40,7%) επιλέχθηκε σχεδόν στην ίδια συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων των ΤΕΕ (ποσοστό 39,1%). Λιγότερο, όμως, από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων (ποσοστό 20,8%), των θετικών επιστημών (ποσοστό 20,4%) και αρκετά λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς των κοινωνικών επιστημών (ποσοστό 8,8%).

Η προτίμηση του πρώτου στοιχείου από τους Φιλολόγους προφανώς συνδέεται με την επαφή που αυτοί αποκτούν με τους μαθητές, λόγω των πολλών ωρών διδασκαλίας συγκεκριμένων τμημάτων και της φύσης των φιλολογικών μαθημάτων που ενθαρρύνουν το διάλογο, ενώ η εστίαση στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών μάλλον συνδέεται με τους στόχους μαθημάτων, όπως της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Ιστορίας.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών, αυτοί βρέθηκαν πρώτοι στην επιλογή ενός μόνο χαρακτηριστικού που έχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους του ανά ομάδα ειδικοτήτων˙ στην κατοχή ευρείας επιστημονικής κατάρτισης (p=.028), που επέλεξαν σε ποσοστό 33,7%. Το ίδιο χαρακτηριστικό επέλεξαν λιγότερο οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 29,4%), εκείνοι των λοιπών ειδικοτήτων (ποσοστό 26,1%), οι Φιλόλογοι (ποσοστό 22%) και τελευταίοι οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων (ποσοστό 13%). Το γεγονός ότι η κατοχή ευρείας επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού επιλέχθηκε

περισσότερο για να αντιπροσωπεύσει τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών είναι λογικό, αν αναλογιστεί κάποιος την ευρύτητα θεματικών που βρίσκονται σε συνάφεια με τη διδασκαλία των διδακτικών τους αντικειμένων.

Τέλος, πρώτοι στην επιλογή ενός χαρακτηριστικού βρέθηκαν οι εκπαιδευτικοί των λοιπών ειδικοτήτων, κυρίως των ΤΕΕ, που επέλεξαν το σεβασμό στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική τους διαφωνία σε ποσοστό 30,4% (p=.032). Το ίδιο χαρακτηριστικό επιλέχθηκε με αρκετά μικρότερη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 11,8%), των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 11,2%), τους Φιλολόγους (ποσοστό 8,5%) και τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων (ποσοστό 7,8%).

7.4 Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία

7.4.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική, ανάλογα με την ειδικότητά τους

Όπως στην περίπτωση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, έτσι και για τις στρατηγικές στη διδασκαλία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική. Από τα 35 στοιχεία που διέθετε η λίστα των στρατηγικών, στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τους έχουν οι 22. Στους πίνακες 19α και 19β παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των στρατηγικών εκείνων, στις οποίες εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ειδικότητα.

Παρόλο που μετά τη μελέτη των πινάκων 19α και 19β διαπιστώνεται περιγραφικά ότι οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι δε σημειώνονται από συγκεκριμένες ειδικότητες, εντούτοις παρατηρείται ότι κάποιες ειδικότητες σημειώνουν περισσότερους μεγαλύτερους μέσους όρους από άλλες. Συγκεκριμένα, οι Φιλόλογοι και οι εκπαιδευτικοί ποικίλων ειδικοτήτων των ΤΕΕ εμφανίζουν από 8 η κάθε ομάδα μεγαλύτερους μέσους όρους, οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων και των κοινωνικών επιστημών 4 και 2 αντίστοιχα, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών δεν προηγούνται σε καμιά στρατηγική έναντι των άλλων ομάδων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 19α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των στρατηγικών στην αποτελεσματική διδασκαλία, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητες / Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία	Φιλόλογοι		Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής		Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/μαθ. Φυσικής Αγωγής		Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι		Κάποια άλλη ειδικότητα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ										F	df Between	df within	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.				
Η σαφήνεια και ακρίβεια στην προσφορά του νέου περιεχομένου	**4,59**	0,61	4,29	0,80	4,18	0,73	4,26	0,72	4,36	0,64	5,168	4	381	**.000**
Η ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών	**4,56**	0,54	4,27	0,68	4,49	0,59	4,44	0,56	4,52	0,51	3,953	4	387	**.004**
Η αναγνώριση των καλών εργασιών των μαθητών	**4,52**	0,58	4,27	0,66	4,34	0,59	4,46	0,60	4,44	0,51	2,791	4	388	**.026**
Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών	4,43	0,70	4,10	0,87	4,38	0,77	**4,46**	0,72	4,24	0,60	3,577	4	387	**.007**
Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών	**4,44**	0,67	4,10	0,85	4,26	0,69	4,42	0,72	4,32	0,85	3,535	4	388	**.008**
Η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία	3,97	0,76	4,13	0,76	4,09	0,72	3,76	0,90	**4,42**	0,58	3,539	4	379	**.008**
Η ενίσχυση των προσπαθειών των μαθητών με ποικιλίες επαίνων	**4,39**	0,69	4,11	0,78	4,33	0,64	4,38	0,85	4,36	0,70	2,609	4	388	**.035**
Η σαφής πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος	4,19	0,85	3,86	0,90	4,22	0,73	4,13	0,77	**4,38**	0,71	3,943	4	384	**.004**
Η προσφορά ποικιλίας ασκήσεων εμπέδωσης στους μαθητές	4,27	0,67	4,23	0,65	4,19	0,62	3,74	0,83	**4,32**	0,63	5,123	4	381	**.000**
Η ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας	4,09	0,70	3,97	0,80	**4,30**	0,73	4,05	0,84	4,20	0,71	2,493	4	380	**.043**

Η συνέχεια στην επόμενη σελίδα ⇨

Ειδικότητες / Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία	Φιλόλογοι		Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής		Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/μαθ. Φυσικής Αγωγής		Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι		Κάποια άλλη ειδικότητα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ										F	df		p
												Between	within	
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.				
Η ποικιλία κατάλληλων υλικών και μέσων διδασκαλίας	4,21	0,64	4,09	0,79	**4,30**	0,61	3,81	0,99	4,24	0,66	3,523	4	384	**.008**
Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της διδακτέας ύλης	**4,29**	0,79	4,10	0,85	3,87	0,85	4,00	0,89	4,04	0,84	3,557	4	387	**.007**
Ο βραχυπρόθεσμος λεπτομερής προγραμματισμός της διδακτέας ύλης	3,90	1,02	3,82	0,87	**4,11**	0,83	3,56	0,88	4,00	0,75	2,705	4	373	**.030**
Η εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής	**3,97**	0,87	3,58	0,98	3,81	0,73	3,67	0,87	3,72	0,80	3,125	4	382	**.015**
Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης - ετεροαξιολόγησης)	3,63	0,85	3,30	1,01	**3,82**	0,90	3,59	1,07	3,78	0,95	4,167	4	379	**.003**
Ο καθορισμός από κοινού με τους μαθητές των στόχων του διδακτικού αντικειμένου	**3,61**	0,95	3,27	1,16	3,57	1,00	3,29	1,01	3,20	1,08	2,409	4	375	**.049**

Πίνακας 19β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των στρατηγικών στην αποτελεσματική διδασκαλία, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητες / Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία	Φιλόλογοι		Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής		Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/μαθ. Φυσικής Αγωγής		Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι		Κάποια άλλη ειδικότητα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										χ^2	df	p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.			
Η αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών προς τους μαθητές	4,80	0,51	4,61	0,57	4,73	0,47	**4,76**	0,49	4,68	0,69	10,471	4	**.033**
Η επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας	4,50	0,67	4,49	0,66	4,15	0,76	4,29	0,73	**4,76**	0,44	22,425	4	**.000**
Η ανάδειξη της σπουδαιότητας του διδακτέου θέματος	4,26	0,72	4,09	0,89	3,99	0,65	3,97	0,87	**4,44**	0,77	15,806	4	**.003**
Η ανάθεση προσεκτικά επιλεγμένων εργασιών και η αξιοποίησή τους για ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης	4,26	0,69	4,01	0,68	4,09	0,63	3,69	0,96	**4,29**	0,69	18,751	4	**.001**
Η αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη	4,00	0,74	3,78	0,96	3,87	0,89	4,13	0,88	**4,25**	0,74	9,479	4	**.050**
Ο συνεχής έλεγχος επίτευξης των στόχων με άμεση, διορθωτική ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης	4,18	0,73	4,09	0,82	4,07	0,64	3,74	0,85	**4,24**	0,52	10,047	4	**.040**

Στις περιπτώσεις αυτές δεν τηρούταν η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διασπορών κατά την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου One Way Anova, επομένως εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskall Wallis με τιμή χ^2.

Πιο αναλυτικά, οι Φιλόλογοι δήλωσαν ότι θεωρούν σημαντικά στοιχεία περισσότερο από κάθε άλλη ειδικότητα το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της ύλης, τη σαφήνεια και ακρίβεια στην προσφορά του νέου περιεχομένου, καθώς και ό,τι αφορά στην παροχή κινήτρων στους μαθητές (εκμετάλλευση των βιωματικών εμπειριών των μαθητών, ενίσχυση με επαίνους και αναγνώριση των καλών εργασιών, καθορισμό από κοινού των στόχων του μαθήματος, εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής).

Οι εκπαιδευτικοί των ποικίλων ειδικοτήτων των ΤΕΕ προηγούνται, από την άλλη, στη σημασία που αποδίδουν στην επισήμανση της σπουδαιότητας, των κύριων σημείων και των στόχων του μαθήματος, στο συνεχή έλεγχο των στόχων, στην ποικιλία ασκήσεων και εργασιών, στην εκμετάλλευση απρόβλεπτων γεγονότων μέσα στην τάξη και στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία.

Σε λιγότερες στρατηγικές προηγούνται οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων. Αυτές αφορούν στην ποικιλία μεθόδων, υλικών και μέσων, στο βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης και στη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες αξιολόγησης. Σε ακόμα λιγότερες προπορεύονται οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών (αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών προς τους μαθητές και συσχέτιση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντά τους), ενώ οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών δεν προηγούνται σε καμιά στρατηγική έναντι των άλλων καθηγητών.

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων, οι 22 στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίστηκαν δεν οφείλονται συστηματικά σε εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων ειδικοτήτων, αλλά δημιουργούνται από τις μεγάλες διαφορές των μέσων όρων ποικίλων ζευγών. Το ζεύγος που πιστώνεται εξολοκλήρου τις περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές (6 στον αριθμό) είναι αυτό των Φιλολόγων με τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών, εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούνται μεταξύ τους σημαντικά στην ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών (p=.004, μ.ό. 4,56 για τους Φιλολόγους– μ.ό. 4,27 για τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών), στην αναγνώριση των καλών εργασιών των μαθητών (p=.026, μ.ό. 4,52 – 4,27 αντίστοιχα), στη συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα (p=.007, μ.ό. 4,43 – 4,10 αντίστοιχα) και με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών (p=.008, μ.ό. 4,44 – 4,10 αντίστοιχα), στην ενίσχυση των προσπαθειών των μαθητών με

ποικιλίες επαίνων (p=.035, μ.ό. 4,39 – 4,11 αντίστοιχα) και στην εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής (p=.015, μ.ό. 3,97 – 3,58 αντίστοιχα). Μετά την ανάλυση των παραπάνω στρατηγικών, γίνεται φανερή η μεγαλύτερη σημασία που αποδίδεται από τους Φιλολόγους έναντι των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών, στις στρατηγικές που αφορούν από τη μια στην παροχή κινήτρων στους μαθητές με στόχο την αυτόβουλη ενεργοποίησή τους κατά τη διδασκαλία και από την άλλη στην εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις στη σύγχρονη Παιδαγωγική.

Εκτός, όμως, από την εξολοκλήρου πίστωση των διαφορών των μέσων όρων, το ζεύγος των εκπαιδευτικών των Φιλολόγων - Θετικών Επιστημών χρεώνεται από κοινού με το ζεύγος Φιλολόγων – εκπαιδευτικών των Ειδικοτήτων τη διαφορά για επιπλέον μία στρατηγική˙ τη σαφήνεια και ακρίβεια στην προσφορά του νέου περιεχομένου (p=.000 μ.ό. 4,59 για τους Φιλολόγους - 4,29 για τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών – 4,18 για εκείνους των Ειδικοτήτων), γεγονός που αναδεικνύει τη μέγιστη σημασία που αποδίδουν οι Φιλόλογοι στη συγκεκριμένη στρατηγική, χωρίς αυτό ταυτόχρονα να δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών δε θεωρούν πολύ σημαντική τη στρατηγική αυτή. Εξάλλου ο μέσος όρος των τελευταίων (μ.ό. 4,29) είναι αρκετά υψηλός και διαψεύδει μια τέτοιου είδους διαπίστωση.

Το χαμηλό επίπεδο των μέσων όρων των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών που παρατηρήθηκε στη σύγκρισή τους με τους αντίστοιχους των Φιλολόγων, παρατηρείται και σε άλλη μια περίπτωση˙ στη σαφή πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος (p=.004), όπου ο χαμηλός μέσος όρος των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών δημιουργεί δύο ζεύγη, τα οποία πιστώνονται τη διαφορά που παρατηρείται στο σύνολο (εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών με τους Φιλολόγους μ.ό. 3,86 – 4,19 αντίστοιχα και με τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων μ.ό. 4,22). Και στην περίπτωση αυτή, όπως και στις προηγούμενες, οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι θεωρούν συγκριτικά λιγότερο σημαντική για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τη σαφή πληροφόρηση των μαθητών αναφορικά με τους στόχους του κάθε μαθήματος.

Εξολοκλήρου χρέωση, όμως, των στατιστικά σημαντικών διαφορών στο ζεύγος των εκπαιδευτικών των Θετικών επιστημών με εκείνους των Ειδικοτήτων εντοπίζεται

στην ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας (p=.043, μ.ό. 3,97 – 4,30 αντίστοιχα) και στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης - ετεροαξιολόγησης) (p=.003, μ.ό. 3,30 – 3,82 αντίστοιχα). Πάλι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών δήλωσαν ότι θεωρούν λιγότερο σημαντικές, αυτή τη φορά, την ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας και τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στις διαδικασίες αξιολόγησης πάντα σε σύγκριση με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών των Ειδικοτήτων.

Στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών θεωρούν πολύ σημαντικές τις στρατηγικές στη διδασκαλία, στις οποίες, όμως, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων αποδίδουν μεγαλύτερη ακόμα σημασία.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των πινάκων 19α και 19β, διαπιστώνεται ότι η κατηγορία των εκπαιδευτικών των Ειδικοτήτων, λόγω χαμηλών μέσων όρων αυτή τη φορά, προκαλεί στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δυο στρατηγικές: στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης (p=.007) και στην επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας (p=.000).

Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση, η διαφορά που εντοπίζεται στο σύνολο πιστώνεται μόνο στο ζεύγος αυτών με τους Φιλολόγους (μ.ό. 3,87 – 4,29 αντίστοιχα), αναδεικνύοντας τη σημασία που αποδίδουν σε αυτή τη στρατηγική οι Φιλόλογοι με δεδομένη τη συχνή ανησυχία, κυρίως των Φιλολόγων, σχετικά με τον όγκο της διδακτέας ύλης. Στη δεύτερη, η διαφορά πιστώνεται στις δυαδικές σχέσεις τους πάλι με τους Φιλολόγους (μ.ό. 4,15 – 4,50) και επιπλέον με τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών (μ.ό. 4,15 – 4,49) και εκείνους των λοιπών ειδικοτήτων των ΤΕΕ (μ.ό. 4,15 – 4,76), φωτίζοντας τη συγκριτικά λιγότερη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων στην επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος και αντίστροφα τη μεγαλύτερη σημασία που δίνουν σε αυτό το στοιχείο οι Φιλόλογοι, οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών και των λοιπών ειδικοτήτων, τα διδακτικά αντικείμενα των οποίων, λόγω του μεγάλου όγκου πληροφοριών που δίδονται σε κάθε διδασκαλία, χρειάζονται συχνή επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών, διαπιστώνεται ότι, εξαιτίας επίσης χαμηλών μέσων όρων σε 6 στρατηγικές, δημιουργούν δυαδικές

σχέσεις με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, οι οποίες χρεώνονται τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίζονται στο σύνολο. Πιο αναλυτικά, δημιουργώντας ένα μόνο ζεύγος το οποίο πιστώνεται εξολοκλήρου τη διαφορά, οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών με τους Φιλολόγους χρεώνονται τη διαφορά στη στρατηγική «συνεχής έλεγχος επίτευξης των στόχων με άμεση, διορθωτική ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης» (p=.040, μ.ό. 3,74 – 4,18 αντίστοιχα), με τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων χρεώνονται τη διαφορά στο βραχυπρόθεσμο λεπτομερή προγραμματισμό της διδακτέας ύλης (p=.030, μ.ό. 3,56 – 4,11 αντίστοιχα) και με τους εκπαιδευτικούς των λοιπών ειδικοτήτων των ΤΕΕ τη διαφορά στην ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία (p=.008, μ.ό. 3,76 – 4,42 αντίστοιχα), τονίζοντας στην τελευταία περίπτωση τη σημασία που αποδίδουν στην τεχνολογία εκπαιδευτικοί με ειδικότητες που διδάσκουν σε ΤΕΕ.

Σε τρεις ακόμα στρατηγικές οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών δημιουργούν όχι μία, αλλά δύο ως τέσσερις δυαδικές σχέσεις που πιστώνονται τη διαφορά σε κάθε μια από τις στρατηγικές αυτές. Στη στρατηγική «προσφορά ποικιλίας ασκήσεων εμπέδωσης στους μαθητές» (p=.000), η διαφορά που εντοπίζεται στο σύνολο χρεώνεται σε όλες τις δυαδικές σχέσεις των εκπαιδευτικών των Κοινωνικών Επιστημών με τις υπόλοιπες κατηγορίες ειδικοτήτων. Δηλαδή, στα ζεύγη των εκπαιδευτικών των Κοινωνικών Επιστημών με τους Φιλολόγους (μ.ό. 3,74 – 4,27), τους εκπαιδευτικούς των Θετικών επιστημών (μ.ό. 4,23), τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων (μ.ό. 4,19) και εκείνων των λοιπών ειδικοτήτων του ΤΕΕ (μ.ό. 4,32). Στη στρατηγική «ποικιλία κατάλληλων υλικών και μέσων διδασκαλίας» (p=.008), η διαφορά του συνόλου χρεώνεται στα ζεύγη των εκπαιδευτικών των Κοινωνικών Επιστημών με τους Φιλολόγους (μ.ό. 3,81 – 4,21 αντίστοιχα) και τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων (μό. 4,30). Επίσης στα ίδια ζεύγη, εκπαιδευτικοί Κοινωνικών Επιστημών με Φιλολόγους και με εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων (μ.ό. 3,69 για τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών – 4,26 για τους Φιλολόγους – 4,09 για τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων) πιστώνεται η διαφορά στη στρατηγική «ανάθεση προσεκτικά επιλεγμένων εργασιών και αξιοποίησή του για ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης» (p=.001), με επιπλέον ζεύγος χρέωσης αυτό των εκπαιδευτικών των Κοινωνικών Επιστημών με εκείνων των ειδικοτήτων των ΤΕΕ (μ.ό. 3,69 – 4,29 αντίστοιχα).

Και στις τρεις προαναφερθείσες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών θεωρούν λιγότερο σημαντικές την ποικιλία και την προσεκτική ανάθεση ασκήσεων εμπέδωσης, καθώς και την ποικιλία υλικών και μέσων διδασκαλίας. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών των Κοινωνικών Επιστημών φαίνεται να συμβαδίζει με τη σχολική πραγματικότητα, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας, εξαιτίας της φύσης των μαθημάτων τους, δεν κάνουν μεγάλη χρήση ούτε ασκήσεων (αν εξαιρέσουμε τους Οικονομολόγους καθηγητές), ούτε υλικών και μέσων.

Τέλος, σε τέσσερις στρατηγικές οι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν πιστώνονται σε κάποιο ζεύγος, αλλά διαχέονται σε όλες τις ομάδες εκπαιδευτικών. Αυτές οι στρατηγικές είναι η αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών προς τους μαθητές (p=.033), η ανάδειξη της σπουδαιότητας του διδακτέου θέματος (p=.003), η αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη (p=.050) και ο καθορισμός από κοινού με τους μαθητές των στόχων του διδακτικού αντικειμένου (p=.049).

7.4.2 Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές αποτελεσματικής διδασκαλίας ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος

Όπως στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, έτσι και στις στρατηγικές στη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να επιλέξουν ως αντιπροσωπευτικές της διδασκαλίας τους μέχρι 8 στρατηγικές από τη λίστα των 35 του ερωτηματολογίου. Από τις 35 στρατηγικές, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μόνο σε 7. Στον πίνακα 20 που ακολουθεί παρουσιάζονται σε φθίνουσα κατάταξη, ξεκινώντας από αυτή με το μεγαλύτερο μέσο όρο ανεξαρτήτως ειδικότητας, μόνο εκείνες στις οποίες εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στις 7 αυτές αντιπροσωπευτικές στρατηγικές, οι επιλογές των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται συστηματικά· άλλες οι εκπαιδευτικοί τις επιλέγουν πιο συχνά και άλλες λιγότερο συχνά. Μετά τη μελέτη του πίνακα 20, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών έρχονται πρώτοι στην επιλογή 3 στρατηγικών, οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων των ΤΕΕ στην επιλογή 2 στρατηγικών, ενώ οι Φιλόλογοι και οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων σε 1 στρατηγική η κάθε ομάδα.

Πίνακας 20 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών στρατηγικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά ειδικότητα. Έλεγχος στατιστική σημαντικότητας των διαφορών.

Ειδικότητες / Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές	Φιλόλογοι		Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής		Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/μαθ. Φυσικής Αγωγής		Καθ. Οικ.Οικονομίας Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι		Κάποια άλλη ειδικότητα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	χ^2	df	p
	%		%		%		%		%				
Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών	35,8	64,2	22,5	77,5	35,9	64,1	**66,7**	33,3	33,3	66,7	21,656	4	**.000**
Η επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας	43,3	56,7	49	51	3,8	69,2	33,3	66,7	**58,3**	41,7	9,804	4	**.044**
Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών	27,5	72,5	16,7	83,3	39,7	60,3	**57,6**	42,4	29,2	70,8	24,489	4	**.000**
Η ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας	2,8	79,2	22,5	77,5	**42,3**	57,7	36,4	63,6	16,7	83,3	15,316	4	**.004**
Η σαφής πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος	28,3	71,7	18,6	81,4	16,7	83,3	21,2	78,8	**41,7**	58,3	9,492	4	**.050**
Η αναγνώριση των καλών εργασιών των μαθητών	15,8	84,2	12,7	87,3	10,3	89,7	**33,3**	66,7	16,7	83,3	10,325	4	**.035**
Η χορήγηση σημειώσεων στους μαθητές	**25,8**	74,2	20,6	79,4	10,3	89,7	9,1	90,9	25	75	10,191	4	**.037**

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών δεν προηγούνται έναντι των υπολοίπων εκπαιδευτικών στην επιλογή καμιάς στρατηγικής.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών επέλεξαν με μεγαλύτερη συχνότητα, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, τη συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες (p=.000) και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (p=.000). Έτσι, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών επιστημών επέλεξαν τη στρατηγική της συσχέτισης του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών σε ποσοστό 66,7%, αρκετά λιγότερο την επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων (ποσοστό 35,9%), οι Φιλόλογοι (ποσοστό 35,8%), οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων των ΤΕΕ (ποσοστό 33,3%) και τελευταίοι εκείνοι των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 22,5%).

Όμοια κατανομή συναντάται και στην συγγενική στρατηγική «συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών»˙ οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών την επέλεξαν σε ποσοστό 57,6%, ενώ αρκετά λιγότερο οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων (ποσοστό 39,7%), των ειδικοτήτων των ΤΕΕ (ποσοστό 29,2%), οι Φιλόλογοι (ποσοστό 27,5%) και τελευταίοι εκείνοι των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 22,5%). Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η επιθυμία των εκπαιδευτικών των Κοινωνικών Επιστημών να συσχετίζουν το μάθημα είτε με τις βιωματικές εμπειρίες, είτε με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προκειμένου να προσελκύουν το ενδιαφέρον τους στη διδασκαλία και να τους βοηθούν στη διαδικασία της μάθησης.

Η τρίτη στρατηγική, στην επιλογή της οποίας προηγούνται οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών με ποσοστό 33,3%, είναι η αναγνώριση των καλών εργασιών των μαθητών. Τη στρατηγική αυτή επέλεξαν αρκετά λιγότερο οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων των ΤΕΕ (ποσοστό 16,7%), οι Φιλόλογοι (ποσοστό 15,8%), οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 12,7%) και τελευταίοι εκείνοι των Ειδικοτήτων (ποσοστό 10,3%).

Όσον αφορά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων των ΤΕΕ, αυτές έρχονται πρώτες σε σύγκριση με εκείνες των υπόλοιπων εκπαιδευτικών σε δύο στρατηγικές˙ στην «επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας» (p=. 044) και στη «σαφή πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος» (p=.050). Την πρώτη στρατηγική επέλεξαν

σε ποσοστό 58,3% οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων των ΤΕΕ, ενώ λιγότερο συχνά επιλέχθηκε η ίδια στρατηγική από τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 49%), τους Φιλολόγους (ποσοστό 43,3%), τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 33,3%) και των Ειδικοτήτων (ποσοστό 3,8%). Τη δεύτερη στρατηγική επέλεξαν σε ποσοστό 41,7% οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων των ΤΕΕ, λιγότερο οι Φιλόλογοι (ποσοστό 28,3%), οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 21,2%), των θετικών Επιστημών (ποσοστό 18,6%) και τελευταίοι των Ειδικοτήτων (ποσοστό 16,7%).

Συνεχίζοντας τη μελέτη του πίνακα 20, διαπιστώνεται ότι η ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας (p=.004) επιλέχθηκε ως αντιπροσωπευτικότερη στρατηγική από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων σε ποσοστό 42,3%, ενώ λιγότερο επιλέχθηκε από τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 36,4%), των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 22,5%), των λοιπών ειδικοτήτων (ποσοστό 16,7%) και τους Φιλολόγους (ποσοστό 2,8%).

Τέλος, η χορήγηση σημειώσεων στους μαθητές (p=.037) επιλέχθηκε ως αντιπροσωπευτική στρατηγική της διδασκαλίας των Φιλολόγων σε ποσοστό 25,8%, ενώ λιγότερο συχνά επιλέχθηκε από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων των ΤΕΕ (ποσοστό 25%), των Θετικών Επιστημών (ποσοστό 20,6%), των Ειδικοτήτων (ποσοστό 10,3%) και των Κοινωνικών Επιστημών (ποσοστό 9,1%). Η προτίμηση αυτή των Φιλολόγων συμβαδίζει με τη σχολική πραγματικότητα, καθώς οι Φιλόλογοι λόγω της μεγάλης ύλης που έχουν να καλύψουν και προκειμένου να διευκολύνουν τους μαθητές τους στην κατανόηση και εμπέδωσή της, τους χορηγούν συχνά σημειώσεις και ασκήσεις.

7.5 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς, των στρατηγικών στη διδασκαλία, ανάλογα με την ειδικότητά τους

Μετά το βαθμό σημαντικότητας, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική και την προτίμηση των αντιπροσωπευτικών για αυτούς στρατηγικών, τους τέθηκε το ερώτημα σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι πρέπει να διαφοροποιούνται οι στρατηγικές ανάλογα με το είδος του σχολείου, το μάθημα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, την τάξη και το τμήμα, όταν το

μάθημα παραμένει το ίδιο.

Ο έλεγχος των πολλαπλών συγκρίσεων, όπως φανερώνεται στον πίνακα 21 που ακολουθεί, ανέδειξε ότι μόνο για τη διαφοροποίηση των στρατηγικών ανάλογα με το μάθημα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους ανά ειδικότητα (p=.026). Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά εντοπίζεται στη δυαδική σχέση των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών (μ.ό. 3,74) με εκείνους των λοιπών ειδικοτήτων των ΤΕΕ (μ.ό. 4,44). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών πιστεύουν ότι οι στρατηγικές πρέπει να διαφοροποιούνται πολύ ως μέτρια από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων των ΤΕΕ πιστεύουν ότι οι στρατηγικές πρέπει να διαφοροποιούνται πολύ προς πάρα πολύ.

Για τις υπόλοιπες διαφοροποιήσεις ανάλογα με το είδος του σχολείου, την τάξη και το τμήμα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανά ομάδα ειδικοτήτων δε διέφεραν στατιστικά σημαντικά.

7.6 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ανάλογα με την ειδικότητά τους

Στους πίνακες 22α και 22β, που παρατίθενται στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, στους οποίους εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ειδικότητα. Από τους 19 παράγοντες που διέθετε η λίστα του ερωτηματολογίου, διαφέρουν στατιστικά σημαντικά οι μέσοι όροι των ειδικοτήτων σε 6 από αυτούς, οι οποίοι παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί κατά φθίνουσα σειρά ξεκινώντας από αυτόν με το μεγαλύτερο μέσο όρο.

Το ζευγάρι ειδικοτήτων που πιστώνεται τις περισσότερες διαφορές είναι αυτό των Φιλολόγων με τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων. Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (p=.001) και γνωστικό επίπεδο των μαθητών (p=.001) διαφοροποιούν τη σημασία που τους αποδίδουν οι Φιλόλογοι (μ.ό. 3,80 για το πρώτο και 4,33 για το

Πίνακας 21 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα διαφοροποίησης των στρατηγικών, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητες / **Διαφοροποίηση των στρατηγικών ανάλογα με:**	**Φιλόλογοι**		**Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής**		**Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/μαθ. Φυσικής Αγωγής**		**Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι**		**Κάποια άλλη ειδικότητα**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**			
											F	**df**		**p**
	ΔΕΙΚΤΕΣ											**Between**	**within**	
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**				
Το μάθημα που διδάσκει	4,03	1,02	3,74	1,18	3,93	1,10	4,14	1,00	4,44	0,88	2,805	4	380	**.026**

Πίνακας 22α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των παραγόντων αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητες / Παράγοντες Αναστολής της Αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας	Φιλόλογοι		Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής		Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/μαθ. Φυσικής Αγωγής		Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι		Κάποια άλλη ειδικότητα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ										F	df		p
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		between	within	
Η προβληματική επικοινωνία με το διευθυντή	3,77	0,93	3,59	1,02	3,84	0,91	**4,05**	1,00	3,68	0,95	2,755	4	385	**.028**
Το μικρό μέγεθος των αιθουσών διδασκαλίας	3,43	0,99	3,51	1,02	3,64	0,99	**3,97**	1,05	3,25	1,11	2,850	4	378	**.024**
Το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών	4,33	0,67	4,16	0,86	3,83	1,02	4,08	0,94	**4,38**	0,83	5,040	4	379	**.001**
Η μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο	**3,28**	0,93	2,85	1,09	2,78	1,00	3,05	1,10	3,17	0,82	4,257	4	373	**.002**

Πίνακας 22β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των παραγόντων αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητες / **Παράγοντες Αναστολής της Αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας**	**Φιλόλογοι**		**Μαθηματικοί Φυσικοχημικοί, Βιολόγοι, Καθ. Πληροφορικής**		**Καθ. Μουσικής, Ξένων γλωσσών, Καλλιτεχνικών/μαθ. Φυσικής Αγωγής**		**Καθ. Οικ.Οικονομίας, Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι, Νομικών-Πολιτικών Επιστημών, Θεολόγοι**		**Κάποια άλλη ειδικότητα**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										**χ^2**	**df**	**p**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**			
Η έλλειψη βοηθητικών χώρων	3,69	0,93	3,58	0,95	**4,01**	0,85	3,53	1,13	3,67	0,96	12,885	4	**.012**
Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών	**3,80**	1,02	3,46	1,20	3,07	1,13	3,34	1,12	3,26	1,39	19,666	4	**.001**

Στις περιπτώσεις αυτές δεν τηρούταν η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διασπορών κατά την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου One Way Anova, επομένως εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskall Wallis με τιμή χ^2.

δεύτερο) και οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων (μ.ό. 3,07 για το πρώτο και 3,83 για το δεύτερο). Ενώ, λοιπόν, οι Φιλόλογοι θεωρούν πολύ σημαντικό παράγοντα αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική στάθμη των μαθητών, διαφορετική αντίληψη έχουν οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων που κρίνουν ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι μέτριας σημασίας για την αποτελεσματικότητα τους. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων, ενώ κρίνουν πολύ σημαντικό το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών, συγκριτικά με τους Φιλολόγους του αποδίδουν μικρότερη σημασία.

Το ίδιο ζεύγος, Φιλολόγων με εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων, από κοινού με το ζεύγος Φιλολόγων με εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών χρεώνεται τη διαφορά των μέσων όρων του παράγοντα μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο (p=.002). Η στατιστικά σημαντική διαφορά δημιουργείται από τη μεγαλύτερη σημασία που αποδίδουν οι Φιλόλογοι (μ.ό. 3,28) στον παράγοντα αυτόν σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών (μ.ό. 2,85) και των Ειδικοτήτων (μ.ό. 2,78).

Από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων για τους τρεις παραπάνω παράγοντες, διαπιστώνεται ότι και στους τρεις οι Φιλόλογοι αποδίδουν συγκριτικά μεγαλύτερη βαρύτητα απ' ότι άλλοι εκπαιδευτικοί. Στην περίπτωση μάλιστα του παράγοντα χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών σημειώνουν πολύ υψηλό μέσο όρο, κάτι που φαίνεται λογικό, αν αναλογιστούμε ότι στα μαθήματα που διδάσκουν, η πρότερα γνώση των μαθητών είναι αναγκαία για την κατάκτηση της νέας και οι τυχόν ελλείψεις και τα κενά στην ύλη των προηγούμενων τάξεων αποτελούν μια πολύ σοβαρή τροχοπέδη στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Έχοντας, λοιπόν, οι ερωτώμενοι Φιλόλογοι στο νου αυτό που συχνά συμβαίνει στην πράξη, δηλαδή την επανάληψη βασικών γνώσεων προκειμένου να προχωρήσουν στη νέα ύλη, κρίνουν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό το συγκεκριμένο παράγοντα.

Σε συσχέτιση επιπέδου σημαντικότητας p=.000 με τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών ως παράγοντα αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους, βρίσκεται η σημασία που αποδίδεται στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό τους, όπως προκύπτει από τον έλεγχο γραμμικής συσχέτισης των δυο παραγόντων (πίνακας 23). Η συσχέτιση αυτή συμβαδίζει με τη

θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου» των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron, σύμφωνα με την οποία «*η περιρρέουσα κοινωνική και πολιτιστική ατμόσφαιρα των προνομιούχων στρωμάτων, με τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες που παρέχει, ασκεί σοβαρές μορφωσιογόνες επιδράσεις και οδηγεί τα μέλη τους στην κατάκτηση μιας σημαντικής ποσότητας εξωσχολικών γνώσεων*», οι οποίες «*βρίσκονται σε μεγαλύτερη συνάφεια με τη σχολική γνώση απ' ότι οι πρακτικές εμπειρίες των παιδιών από τα χαμηλότερα στρώματα*». Αυτό συμβαίνει, γιατί η απόκτηση της σχολικής γνώσης γίνεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο μέσα από την καθημερινή ζωή και κατά συνέπεια η μόρφωση που αποκτάται κατ' αυτόν τον τρόπο στηρίζεται περισσότερο σε βιωμένη γνώση (Πυργιωτάκης, 2000:190-1).

Η μεγάλη σημασία που αποδίδεται από τους Φιλολόγους τόσο στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, όσο και στο χαμηλό γνωστικό επίπεδό τους ως παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους, πιθανότατα έχει συνάφεια με την εικόνα που αυτοί έχουν για το ρόλο τους ως καθοδηγητές των μαθητών στη γνώση.

Πίνακας 23 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας για τη σημασία που αποδίδεται στο «χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών» και το «χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό τους»

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	Σημασία που αποδίδεται στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών	
Σημασία που αποδίδεται στο χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών	**F**	**p**
	,545	.000

Αντίθετα, μικρότερης σημασίας θεωρούν οι Φιλόλογοι (μ.ό. 3,43) το μικρό μέγεθος των αιθουσών διδασκαλίας (p=.024) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών (μ.ό. 3,97), οι οποίοι κρίνουν ότι ο παράγοντας αυτός είναι πολύ σημαντικός για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Συνεχίζοντας τη μελέτη των παραγόντων αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους, παρατηρούμε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στην προβληματική επικοινωνία με το διευθυντή (p=.028), διαφορά που χρεώνεται στους μέσους όρους της δυαδικής σχέσης των εκπαιδευτικών των Θετικών (μ.ό. 3,59) με εκείνους των Κοινωνικών Επιστημών (μ.ό. 4,05). Ίσως η διαφορά αυτή οφείλεται στη σημασία που αποδίδουν οι

εκπαιδευτικών των Κοινωνικών Επιστημών στη συνεργασία και την αλληλεγγύη, που στα ίδια τα μαθήματά τους διδάσκουν.

Τέλος, διαφορά εντοπίζεται ανάμεσα πάλι στους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών (μ.ό. 3,58) και στους καθηγητές των Ειδικοτήτων (μ.ό. 4,01), όσον αφορά αυτή τη φορά στην έλλειψη βοηθητικών χώρων (p=.012). Η σημασία που αποδίδεται στον παράγοντα αυτόν από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων είναι απολύτως λογική, καθώς για εκπαιδευτικούς της ομάδας αυτής είναι αναγκαία η παροχή βοηθητικών χώρων για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους (Μουσικοί, καθηγητές Καλλιτεχνικών Μαθημάτων και Φυσικής Αγωγής).

Αυτό, όμως, που κεντρίζει το ενδιαφέρον μας και ταυτόχρονα προκαλεί απορία είναι η χαμηλή σημασία, την οποία αποδίδουν στην έλλειψη βοηθητικών χώρων οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών, που λόγω της φύσης των μαθημάτων τους και εκείνοι χρειάζονται χώρους για τις πειραματικές εφαρμογές και την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικά αποκτηθέντων γνώσεων. Στο σημείο αυτό φρόνιμο ήταν να εξετάσουμε ξεχωριστά κάθε ειδικότητα εκπαιδευτικών που απαρτίζει την ομάδα των εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν ο χαμηλός μέσος όρος, που εμφανίζεται στο σύνολο, προκύπτει από χαμηλούς μέσους όρους συγκεκριμένων ειδικοτήτων, οι οποίοι, ίσως, δώσουν μια εξήγηση για τη χαμηλή σημασία που αποδίδεται στο συγκεκριμένο παράγοντα.

Η επαγωγική ανάλυση έδειξε ότι οι μέσοι όροι των επιμέρους ειδικοτήτων ήταν ομοίως χαμηλοί˙ οι Βιολόγοι μ.ό. 3,78, οι Φυσικοχημικοί μ.ό. 3,62, οι Μαθηματικοί είχαν μ.ό. 3,58 και οι καθηγητές της Πληροφορικής μ.ό. 3,43. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η χαμηλή συγκριτικά σημασία που αποδίδεται στην έλλειψη βοηθητικών χώρων από τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών δεν οφείλεται σε συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

8.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, ομοίως με το προηγούμενο, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αυτή τη φορά ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους. Στην επαγωγική ανάλυση που ακολουθεί, ξανά αρχικά σε οριζόντιο επίπεδο, τα εξεταζόμενα στοιχεία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που σημείωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τους ταξινομούνται σύμφωνα με τη φθίνουσα σειρά των μεγαλύτερων ποσοστών ή των μεγαλύτερων μέσων όρων τους και έπειτα σε κάθετο επίπεδο εξετάζεται η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους. Για λόγους οικονομίας παρατίθενται και εξετάζονται και εδώ μονάχα τα στοιχεία, στα οποία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τους.

Στο σημείο αυτό υπενθυμίζουμε την ανακωδικοποίηση που έγινε στις τιμές της θέσης υπηρεσίας. Αρχικά υπήρχαν τρεις ομάδες˙ διορισμένοι, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίες τελικώς ομαδοποιήθηκαν σε δύο. Η πρώτη περιλαμβάνει τους διορισμένους εκπαιδευτικούς και η δεύτερη τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους.

8.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, για να περιγράψουν τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους

8.2.1 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Όπως στο προηγούμενο κεφάλαιο, έτσι και σε αυτό, η εξέταση των φράσεων που περιγράφουν τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» αναφορικά, αυτή τη φορά, με τη

θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε στο επίπεδο δύο συλλογιστικών˙ σύμφωνα με την πρώτη (πίνακας 24) παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων ανάλογα με το αν δηλώθηκε -έστω και μία φορά- η κάθε ομάδα φράσεων ή όχι, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη (πίνακας 25) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων της κάθε φράσης, αποτυπώνοντας έτσι την ένταση – συχνότητα εμφάνισης της κάθε φράσης στην περιγραφή του ζητούμενου όρου. Και με τις δυο συλλογιστικές εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες παρουσιάζονται στους πίνακες 24 και 25 που ακολουθούν.

Πίνακας 24 Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά θέση υπηρεσίας

Θέση υπηρεσίας / **Φράση που περιγράφει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό**	**Διορισμένοι εκπαιδευτικοί**		**Αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	Το δήλωσαν	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	**χ^2**	**df**	**p**
	%		%				
Χαρακτηριστικά οργανωτικότητας	55,5	44,5	**75,0**	25,0	6,543	1	**.011**

Πίνακας 25 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Θέση υπηρεσίας / **Φράσεις που περιγράφουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό**	**Διορισμένοι εκπαιδευτικοί**		**Αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**	
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**t**	**P**
Χαρακτηριστικά οργανωτικότητας	0,69	0,714	**0,96**	0,683	-2,566*	**.013**
Χαρακτηριστικά ηθικής	**0,76**	0,782	0,50	0,583	2,207	**.028**

***** Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ($p<.05$) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

Κατά την πρώτη συλλογιστική (πίνακας 24), οι περιγραφές των ερωτώμενων εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά μονάχα στα χαρακτηριστικά οργανωτικότητας ($p=.011$). Τη φράση αυτή επέλεξαν στην περιγραφή του ζητούμενου όρου σε ποσοστό 75% οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, ενώ σαφώς

λιγότερο (ποσοστό 55,5%) την επέλεξαν οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί.

Στον πίνακα 25, το προβάδισμα των αναπληρωτών – ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στο παραπάνω χαρακτηριστικό κατά τη συλλογιστική «το δήλωσε ή όχι» συμβαδίζει με το προβάδισμα πάλι των ίδιων στη συχνότητα χρήσης του στοιχείου, χαρακτηριστικά οργανωτικότητας (p=.013), όπου οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί το δήλωσαν κατά μέσο όρο 0,96 φορές, ενώ οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο 0,69 φορές. Κατά τη συλλογιστική αυτή, της συχνότητας χρήσης φράσεων στην περιγραφή του όρου, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις περιγραφές των εκπαιδευτικών επιπλέον σε άλλο ένα στοιχείο, χαρακτηριστικά ηθικής (p=.028). Αυτή τη φορά προηγούνται στην ένταση εμφάνισης του χαρακτηριστικού οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί, που το δήλωσαν κατά μέσο όρο 0,76 φορές, έναντι των αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών που το δήλωσαν κατά μέσο όρο 0,50 φορές.

Το συμπέρασμα που συνάγεται και από τις δυο συλλογιστικές ανάλυσης των περιγραφών των εκπαιδευτικών, είναι ότι τόσο στη δήλωση, όσο και στη συχνότητα δήλωσης των χαρακτηριστικών οργανωτικότητας για την περιγραφή του ζητούμενου όρου προηγούνται οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Η άποψή τους αυτή πιθανώς στηρίζεται στην αυτοεικόνα τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτών των θέσεων, που είναι νέοι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, όπως έχει υποστηριχτεί και σε άλλες έρευνες (Fuller, 1969 στο Πούλου, Σπινθουράκη, 2002:15[10]) αρχικά ανησυχούν για την προσωπική τους επάρκεια και την επιβίωσή τους μέσα στην τάξη και έπειτα για το διδακτικό τους έργο. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με το ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις τεχνικές που μαθαίνουν στις σχολές τους, τους ωθεί να επικεντρώνονται στην οργάνωση της διδασκαλίας τους και να την ανάγουν σε ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Ομοίως, το προβάδισμα των διορισμένων εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην ένταση χρήσης των χαρακτηριστικών ηθικής στην περιγραφή του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της θέσης, που έχουν απαλλαγεί από το αίσθημα - άγχος της προσωρινότητας του επαγγέλματός

[10] Η θεωρία των «εξελισσόμενων ανησυχιών» (developmental concerns) του Fuller αναφέρεται στις εμπειρίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών, που αν και δεν προσιδιάζουν στις αντίστοιχες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, εντούτοις απεικονίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη (Smith, 2000 στο Πούλου, Σπινθουράκη, 2002:15).

τους, έχουν ενδεχομένως διαφορετική οπτική για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Για αυτούς, λοιπόν, η αποτελεσματικότητα συνδέεται στενά και με την κατοχή ηθικών χαρακτηριστικών από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει ως στόχο του, ανάμεσα σε άλλους, τη συμβολή στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων των μαθητών.

8.2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία

Στην περίπτωση, αντιστοίχως, του όρου αποτελεσματική διδασκαλία, η επαγωγική ανάλυση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη θέση υπηρεσίας τους ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά στις περιγραφές τους ως προς τη θέση υπηρεσίας τους.

8.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

8.3.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους

Μετά τις φράσεις που περιγράφουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, σειρά στην επαγωγική ανάλυση έχει ο βαθμός σημαντικότητας των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός με βάση την υπηρεσία των εκπαιδευτικών. Από τα 38 στοιχεία που διέθετε η λίστα των χαρακτηριστικών, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά θέση υπηρεσίας εντοπίζονται στα 8, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των οποίων παρουσιάζονται στον πίνακα 26 που ακολουθεί.

Μελετώντας τον πίνακα 26 διαπιστώνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι σημειώθηκαν από τους διορισμένους εκπαιδευτικούς. Ο λόγος, για τον οποίο κρίνουν περισσότερο σημαντική την κατοχή κάποιων χαρακτηριστικών σε σύγκριση με τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους συναδέλφους τους, είναι, ίσως, η διαφοροποιημένη οπτική των πραγμάτων, που έρχεται ως συνέπεια της μονιμότητας της επαγγελματικής κατάστασής τους και των περισσότερων χρόνων εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Πίνακας 26 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Θέση υπηρεσίας **Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού**	**Διορισμένοι εκπαιδευτικοί**		**Αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**	
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**t**	**p**
Έχει αυτοπεποίθηση για το διδακτικό έργο	**4,55**	0,619	4,33	0585	2,452	**.015**
Προκαλεί το διάλογο μεταξύ των μαθητών	**4,47**	0,697	4,26	0,782	2,018	**.044**
Συνδέει το μάθημα με την καθημερινή πραγματικότητα	**4,40**	0,682	4,18	0,740	2,122	**.034**
Αποδέχεται την καλοπροαίρετη κριτική των μαθητών	**4,33**	0,663	4,13	0,728	2,069	**.039**
Έχει ευρεία επιστημονική κατάρτιση	**4,26**	0,660	3,85	0,770	4,093	**.000**
Ασκεί συμβουλευτικό ρόλο στις προσωπικές ανησυχίες των μαθητών	**4,23**	0,780	3,89	0,751	3,010	**.003**
Σέβεται τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία	**4,21**	0,771	3,73	0,972	4,042	**.000**
Συσχετίζει το μάθημα με άλλες επιστήμες	**3,98**	0,762	3,62	0,790	3,146	**.002**

Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος των δυαδικών συγκρίσεων έδειξε, ότι, παρόλο που όλα τα εξεταζόμενα χαρακτηριστικά θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως της θέσης υπηρεσίας τους ως πολύ σημαντικά, οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικά έναντι των αναπληρωτών – ωρομίσθιων συναδέλφων τους τα εξής χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού˙ την κατοχή αυτοπεποίθησης για το διδακτικό έργο (p=.015, μ.ό. 4,55 για τους διορισμένους εκπ/κούς, ενώ μ.ό. 4,33 για τους αναπληρωτές – ωρομίσθιους) και ευρείας επιστημονικής κατάρτισης (p=.000, μ.ό. 4,26 και 3,85 αντίστοιχα), την πρόκληση διαλόγου μεταξύ των μαθητών (p=.044, μ.ό. 4,47 και 4,26 αντίστοιχα), την αποδοχή της καλοπροαίρετης κριτικής τους (p=.039, μ.ό. 4,33 και 4,13 αντίστοιχα) και την άσκηση συμβουλευτικού ρόλου στις προσωπικές ανησυχίες αυτών (p=.003, μ.ό. 4,23 και 3,89 αντίστοιχα). Επίσης, τη σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή πραγματικότητα (p=.034, μ.ό. 4,40 και 4,18 αντίστοιχα) και με άλλες επιστήμες (p=.002, μ.ό. 3,98 και 3,62 αντίστοιχα), καθώς και το σεβασμό του εκπαιδευτικού στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία (p=.000, μ.ό. 4,21 και 3,73 αντίστοιχα).

Όπως διαφάνηκε από τη μελέτη του πίνακα, οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί κρίνουν

περισσότερο σημαντικά τα χαρακτηριστικά που αφορούν στην αυτοπεποίθηση του διδακτικού έργου και την ευρεία επιστημονική κατάρτιση, ίσως γιατί η προσωπική εμπειρία και η ασφάλεια που δημιουργεί η θέση υπηρεσίας τους τούς κάνει να διεισδύουν βαθύτερα στην έννοια της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και να αξιολογούν υψηλότερα κάποια χαρακτηριστικά, που οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι συνάδελφοί τους με τη σαφώς μικρότερη προϋπηρεσία θεωρούν λιγότερο σημαντικά.

Οι ίδιοι λόγοι ενδεχομένως να οφείλονται και στη μεγαλύτερη βαρύτητα που αποδίδουν οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί στην πρόκληση του διαλόγου μεταξύ των μαθητών και την αποδοχή της καλοπροαίρετης κριτικής από αυτούς, καθώς και στη σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή πραγματικότητα και με άλλες επιστήμες.

Επιπλέον, η αίσθηση μονιμότητας των διορισμένων εκπαιδευτικών, ίσως, σχετίζεται και με τη μεγαλύτερη βαρύτητα που αποδίδεται από αυτούς τόσο στην άσκηση συμβουλευτικού ρόλου στις ανησυχίες των μαθητών, όσο και στο σεβασμό των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Όσον αφορά στο πρώτο, αυτό ενδεχομένως συμβαίνει, γιατί οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί, που στην πλειονότητα τους δεν αποσπώνται κάθε ακαδημαϊκό έτος σε άλλα σχολεία μετά την τοποθέτησή τους στην οργανική τους θέση, αν βεβαίως είναι ικανοποιημένοι από αυτήν, έρχονται σε επαφή κάθε χρόνο με τους ίδιους μαθητές και αναπτύσσουν σχέσεις μαζί τους περισσότερο από τους συναδέλφους τους, αναπληρωτές και ωρομίσθιους, που λόγω των ετήσιων μετακινήσεων τους νιώθουν έντονο το αίσθημα της προσωρινότητας.

Ως προς τη σημασία που αποδίδεται στο σεβασμό των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, αυτή ίσως εξηγείται πάλι από την αίσθηση μονιμότητας των διορισμένων εκπαιδευτικών, που νιώθουν ότι η σύμπλευση με τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων και η αποφυγή δημιουργίας προβλημάτων στους συναδέλφους τους, με τους οποίους επί χρόνια συνυπηρετούν, είναι στοιχεία πολύ σημαντικά για τη διατήρηση του κλίματος συνεργασίας στο εσωτερικό του σχολείου, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί παράγοντα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

8.3.2 **Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος**

Στον πίνακα 27 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος που εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά τους ανά θέση υπηρεσίας. Από το σύνολο των 38 χαρακτηριστικών, διαφορές ανά θέση υπηρεσίας εντοπίζονται σε 7 από αυτά.

Πίνακας 27 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά θέση υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

Θέση υπηρεσίας / **Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά**	**Διορισμένοι εκπαιδευτικοί**		**Αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	Το δήλωσαν	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	**χ^2**	**df**	**p**
	%		%				
Είναι προσεγγίσιμος χαρακτήρας	33,4	66,6	**50,0**	50,0	4,945	1	**.026**
Ενθαρρύνει την άμιλλα και όχι τον υπερβολικό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	20,2	79,8	**33,3**	66,7	4,164	1	**.041**
Έχει ευρεία επιστημονική κατάρτιση	**26,8**	73,2	10,4	89,6	6,014	1	**.014**
Συσχετίζει το μάθημα με άλλες επιστήμες	**23,2**	76,8	8,3	91,7	5,475	1	**.019**
Ενημερώνει συχνά τους ενδιαφερόμενους (μαθητές και κηδεμόνες) για τις επιδόσεις των μαθητών	6,0	94,0	**14,6**	85,4	4,643	1	**.031**
Σέβεται τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία	**12,3**	87,7	2,1	97,9	4,425	1	**.035**
Παίρνει πρωτοβουλίες για εξωσχολικές δραστηριότητες μαθησιακών περιεχομένων	**8,9**	91,1	0	100,0	4,650	1	**.031**

Τα συγκεκριμένα 7 χαρακτηριστικά επιλέχθηκαν περισσότερο, άλλοτε από τους διορισμένους εκπαιδευτικούς και άλλοτε από τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους. Οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν με μεγαλύτερη συχνότητα, συγκριτικά με τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, ως αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά τους τα εξής˙ την κατοχή ευρείας επιστημονικής κατάρτισης (p=.014) σε ποσοστό 26,8%, το συσχετισμό του μαθήματος με άλλες επιστήμες (p=.019), σε ποσοστό 23,2%, το σεβασμό στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία (p=.035) σε ποσοστό 12,3% και την ανάληψη πρωτοβουλιών για εξωσχολικές δραστηριότητες μαθησιακών περιεχομένων (p=.031) σε ποσοστό 8,9%, χαρακτηριστικά που επιλέχθηκαν λιγότερο ή και καθόλου από τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς (ποσοστά 10,4%, 8,3%, 2,1% και 0% αντίστοιχα).

Ομοίως, οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν κάποια άλλα

χαρακτηριστικά ως αντιπροσωπευτικά τους σε μεγαλύτερη συχνότητα από ότι έκαναν οι διορισμένοι συνάδελφοί τους. Πιο συγκεκριμένα, ένας στους δύο διορισμένους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι τους αντιπροσωπεύει το στοιχείο του προσεγγίσιμου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού (p=.026), στοιχείο που μόλις ένας στους τρεις διορισμένους συναδέλφους τους το δήλωσαν. Με επίσης μεγαλύτερη συχνότητα επιλέχθηκε από τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς η ενθάρρυνση της άμιλλας και όχι του υπερβολικού ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (p=.041, ποσοστά 33,3% για τους αναπληρωτές – ωρομίσθιους και 20,2% για τους διορισμένους εκπαιδευτικούς), καθώς και η συχνή ενημέρωση των ενδιαφερομένων (μαθητών, κηδεμόνων) για τις επιδόσεις των μαθητών (p=.035, ποσοστά 14,6% και 6% αντίστοιχα).

Η επιλογή της ευρείας επιστημονικής κατάρτισης και του συσχετισμού του μαθήματος με άλλες επιστήμες επιλέχθηκαν περισσότερο από τους διορισμένους εκπαιδευτικούς, μάλλον εξαιτίας της οπτικής που προσφέρει η μεγαλύτερη εμπειρία που αυτοί διαθέτουν σε σύγκριση με τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους συναδέλφους τους.

Επιπλέον, οι σπανιότερες μετακινήσεις των διορισμένων εκπαιδευτικών σε άλλα σχολεία κάθε ακαδημαϊκό έτος και κατά συνέπεια η ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους, προφανώς σχετίζεται με το σεβασμό στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να δημιουργούν εντάσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις τους με συναδέλφους με τους οποίους επί χρόνια συνυπηρετούν.

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με την ανάληψη από τους διορισμένους εκπαιδευτικούς πρωτοβουλιών για εξωσχολικές δραστηριότητες. Η μονιμότητα της θέσης του εκπαιδευτικού, που τον απαλλάσσει από το άγχος της επαγγελματικής σταθερότητας και επιπρόσθετα η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στους κύκλους του σχολείου και η αυξημένη αυτοπεποίθησή του από την επί χρόνια εκπαιδευτική υπηρεσία του στο ίδιο σχολείο, ωθούν τους διορισμένους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πρωτοβουλίες για εξωσχολικές δραστηριότητες, κάτι που οι αναπληρωτές, πόσο μάλλον οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, αποφεύγουν συστηματικά. Όπως φάνηκε μάλιστα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, κανένας αναπληρωτής ή ωρομίσθιος εκπαιδευτικός δεν επέλεξε το χαρακτηριστικό αυτό ως αντιπροσωπευτικό του.

Από την άλλη, οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ως νέοι

εκπαιδευτικοί έχουν στην πλειονότητα τους το άγχος της «επιβίωσης» μέσα στη σχολική τάξη, δηλώνουν, και μάλιστα σε μεγάλο ποσοστό, ότι είναι προσεγγίσιμοι χαρακτήρες, γιατί, ίσως, μέσω αυτού του χαρακτηριστικού προσπαθούν να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους.

Άλλα δύο χαρακτηριστικά που δηλώνουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί ότι τους αντιπροσωπεύουν και σχετίζονται με την όρεξη για δουλειά που έχουν, είναι η ενθάρρυνση της άμιλλας ανάμεσα στους μαθητές και η συχνή ενημέρωση των ενδιαφερομένων (μαθητών, κηδεμόνων) για τις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, το τελευταίο, ίσως, επιλέγεται από τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς περισσότερο, όχι μόνο λόγω της διάθεσής τους να βοηθήσουν στην πρόοδο των μαθητών, αλλά ενδεχομένως και λόγω του φόβου τους να αναλάβουν εξολοκλήρου την ευθύνη μιας σχολικής αποτυχίας.

Αντίθετα, οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν λιγότερο το χαρακτηριστικό αυτό ως αντιπροσωπευτικό, όχι σπάνια εκφράζουν ανησυχίες για την προβληματική επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών τους, την οποία μάλιστα σημειώνουν σε άλλο σημείο του ερωτηματολογίου, έστω και χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, σημαντικότερη για την αναστολή της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους απ' ότι οι αναπληρωτές – ωρομίσθιοι συνάδελφοί τους (μ.ό. για τους διορισμένους εκπαιδευτικούς 3,77 και 3,67 για τους αναπληρωτές – ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς).

8.4 Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία

8.4.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους

Όπως στην περίπτωση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, έτσι και για τις στρατηγικές που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική εξετάστηκε ο βαθμός σημαντικότητάς τους με βάση τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Τα αποτελέσματα του ελέγχου των δυαδικών συγκρίσεων παρουσιάζονται στον πίνακα 28 που παρατίθεται ακολούθως.

Πίνακας 28 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των στρατηγικών στην αποτελεσματική διδασκαλία, ανά θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Θέση υπηρεσίας **Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία**	**Διορισμένοι εκπαιδευτικοί**		**Αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**	
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**t**	**p**
Οι μικρές παρενθέσεις με χιούμορ στη διδασκαλία	**4,34**	0,819	4,02	0,820	2,638	**.009**
Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών	**4,34**	0,726	3,96	0,876	3,438	**.001**
Η αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη	**3,99**	0,838	3,62	0,911	2,947	**.003**

Από τη μελέτη του πίνακα 28 προκύπτει καταρχάς ότι οι απαντήσεις των διορισμένων και των αναπληρωτών – ωρομίσθιων εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά μονάχα σε τρεις στρατηγικές. Στις υπόλοιπες 36 στρατηγικές οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών με βάση τη θέση υπηρεσίας τους είναι όμοιες.

Όπως διαφαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 28, οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις στρατηγικές, στις οποίες εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους συναδέλφους τους, κρίνουν σημαντικότερη την ενσωμάτωση στη διδασκαλία μικρών παρενθέσεων με χιούμορ (p=.009, μ.ό. 4,34 για τους διορισμένους εκπαιδευτικούς και 4,02 για τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους), τη συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών (p=.001, μ.ό. 4,34 και 3,96 αντίστοιχα), καθώς και την αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη (p=.003, μ.ό. 3,99 και 3,62 αντίστοιχα).

Και εδώ, όπως και σε προηγούμενες περιπτώσεις στο ίδιο κεφάλαιο, η εξήγηση που δίνεται για το μεγαλύτερο βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί στις συγκεκριμένες στρατηγικές, βασίζεται ενδεχομένως στη μεγαλύτερη εμπειρία που έχουν στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί αυτής της θέσης. Γνωρίζουν εκ πείρας ότι η συσχέτιση του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών και η

αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, το οποίο διατηρεί η ενσωμάτωση μικρών παρενθέσεων με χιούμορ στη διδασκαλία, και αυτή η εμπειρία είναι που επηρεάζει την οπτική τους για τη σημασία που αποδίδουν στις στρατηγικές.

8.4.2 Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

Στον πίνακα 29 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στη μοναδική στρατηγική που αντιπροσωπεύει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και στην οποία εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με βάση τη θέση υπηρεσίας τους.

Πίνακας 29 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών στρατηγικώναποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά με τη θέση υπηρεσίας τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

Θέση υπηρεσίας / **Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές**	**Διορισμένοι εκπαιδευτικοί**		**Αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	Το δήλωσαν	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	χ^2	**df**	**p**
	%		%				
Η ποικιλία κατάλληλων υλικών και μέσων διδασκαλίας	6,5	93,5	**14,9**	85,1	4,160	1	**.041**

Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 29, η στρατηγική, στην οποία εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των ποσοστών επιλογής της ως αντιπροσωπευτικής από τους εκπαιδευτικούς με βάση τη θέση υπηρεσίας τους, είναι η ποικιλία κατάλληλων υλικών και μέσων της διδασκαλίας (p=.041). Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν περισσότερο τη στρατηγική αυτή για να τους αντιπροσωπεύσει είναι οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι (σε ποσοστό 14,9%),ενώ αρκετά λιγότερο την επιλέγουν οι διορισμένοι συνάδελφοί τους (ποσοστό 6,5%).

Η προτίμηση αυτή των αναπληρωτών και των ωρομίσθιων οφείλεται, ίσως, στη φρέσκια διάθεσή τους να εφαρμόσουν τις γνώσεις διδακτικής που έλαβαν από τις σχολές τους και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για μια ευχάριστη, ενδιαφέρουσα και

δημιουργική διδασκαλία, που θα τους απαλλάξει από το άγχος της επιβίωσης μέσα στην τάξη, που κάποιες φορές τους διακατέχει. Και στην περίπτωση αυτή, η ιδέα που έχουν οι εκπαιδευτικοί αυτής της θέσης για τον εαυτό τους και η προσπάθειά τους να καλύψουν την τυχόν αδυναμία τους αποτυπώνεται στην επιλογή τους.

8.5 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους

Κατά την εξέταση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη θέση υπηρεσίας τους δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τους στο βαθμό διαφοροποίησης των στρατηγικών ανάλογα με το είδος του σχολείου, το μάθημα, την τάξη και το τμήμα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, επομένως η επαγωγική ανάλυση συνεχίζεται αναφορικά με τους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 30 παρουσιάζεται ο έλεγχος των δυαδικών σχέσεων αναφορικά με τους παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με βάση τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 30 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των παραγόντων αναστολής της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ανά θέση υπηρεσίας εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Θέση υπηρεσίας **Παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας**	**Διορισμένοι εκπαιδευτικοί**		**Αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**	
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**t**	**p**
Η συστέγαση του σχολείου με άλλο	**3,57**	1,069	3,14	1,262	2,575	**.010**
Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών	**3,55**	1,139	2,88	1,366	3,317*	**.002**
Η μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο	**3,08**	1,018	2,73	0,995	2,236	**.026**

*Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ($p<.05$) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

Από τους 18 παράγοντες αναστολής της διδασκαλίας, διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά, ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, 3 μόνο. Όπως

προκύπτει από τον πίνακα 30, οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους συναδέλφους τους, κρίνουν περισσότερο σημαντικούς τους παράγοντες, «συστέγαση του σχολείου με άλλο», «χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών» και «μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο», οι οποίοι διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά θέση υπηρεσίας.

Όσον αφορά στη συστέγαση του σχολείου με άλλο (p=.010), οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν πολύ σημαντική για την αναστολή της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους (μ.ό. 3,57), ενώ οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι μέτριας σημασίας (μ.ό. 3,14). Αυτή η διαφοροποίηση, ενδεχομένως, οφείλεται στο γεγονός ότι οι τελευταίοι, ακόμα και αν έχουν βιώσει την κατάσταση της συστέγασης, τη θεωρούν προσωρινή, καθώς την επόμενη χρονιά το πιθανότερο είναι να τοποθετηθούν σε διαφορετικό σχολείο, πράγμα, όμως, που δε συμβαίνει και με την πλειονότητα των διορισμένων εκπαιδευτικών.

Οι άλλοι δύο παράγοντες που διαφοροποιούν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (p=.002), το οποίο δηλώνουν ως πολύ σημαντικό οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί (μ.ό. 3,55) και ως μέτριας σημασίας οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι συνάδελφοί τους (μ.ό. 2,88), καθώς και η μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο (p=.026), που αν και δηλώνεται ως μέτριας σημασίας και από τους δυο, εντούτοις πάλι σημαντικότερο παράγοντα τον θεωρούν οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί (μ.ό. 3,08) έναντι των αναπληρωτών – ωρομίσθιων (μ.ό. 2,73).

Και στις περιπτώσεις αυτές, η αίσθηση της μονιμότητας των διορισμένων εκπαιδευτικών έναντι της προσωρινότητας των αναπληρωτών – ωρομίσθιων, ενδεχομένως, να οφείλεται για τη μεγαλύτερη σημασία που αποδίδεται από τους πρώτους στους συγκεκριμένους παράγοντες, καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί, ίσως, τους αντιμετωπίζουν ως μόνιμους παράγοντες αναστολής της διδασκαλίας τους, ενώ οι αναπληρωτές – ωρομίσθιοι ως παροδικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

9.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, ομοίως με τα δύο προηγούμενα, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αυτή τη φορά ανάλογα με το είδος του σχολείου, στο οποίο υπηρετούν. Στην επαγωγική ανάλυση που ακολουθεί, ξανά αρχικά σε οριζόντιο επίπεδο ταξινομούνται σύμφωνα με τη φθίνουσα σειρά των μεγαλύτερων ποσοστών ή των μεγαλύτερων μέσων όρων τα εξεταζόμενα στοιχεία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που σημείωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τους και έπειτα σε κάθετο επίπεδο εξετάζεται η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το είδος του σχολείου που υπηρετούν.

9.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, για να περιγράψουν τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» ανάλογα με το είδος σχολείου που υπηρετούν

9.2.1 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Η εξέταση των φράσεων που περιγράφουν τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» αναφορικά με το είδος του σχολείου, στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, πραγματοποιήθηκε επίσης στο επίπεδο δύο συλλογιστικών˙ σύμφωνα με την πρώτη (πίνακας 31) παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων ανάλογα με το αν δηλώθηκε -έστω και μία φορά- η κάθε ομάδα φράσεων ή όχι, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη (πίνακας 32) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων της κάθε φράσης, αποτυπώνοντας έτσι την ένταση – συχνότητα εμφάνισής της στην περιγραφή του ζητούμενου όρου. Και με τις δυο συλλογιστικές εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες παρουσιάζονται στους πίνακες 31 και 32 που ακολουθούν.

Κατά την πρώτη συλλογιστική (πίνακας 31) διαπιστώνεται μία μονάχα φράση με στατιστικά σημαντική διαφορά ανά είδος σχολείου. Η κατοχή γνώσεων (p=.020) από τον εκπαιδευτικό χρησιμοποιείται για την περιγραφή του ζητούμενου όρου από τους εκπαιδευτικούς του Ενιαίου Λυκείου σε ποσοστό 73,3%, του Γυμνασίου σε ποσοστό 60,4% και των ΤΕΕ σε ποσοστό 57,7%.

Πίνακας 31 Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Είδος σχολείου / **Φράση για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό**	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	Το δήλωσαν	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	χ^2	**df**	**p**
	%		%		%				
Κατοχή γνώσεων	60,4	39,6	**73,3**	26,7	57,7	42,3	7,778	2	**.020**

Πίνακας 32 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Είδος σχολείου / **Φράσεις που περιγράφουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό**	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**			
	ΔΕΙΚΤΕΣ						**F**	**df**		**p**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		**Between**	**within**	
Κατοχή γνώσεων	0,69	0,642	**0,93**	0,706	0,65	0,623	6,624	2	375	**.001**
Χαρακτηριστικά ηθικής	**0,86**	0,841	0,60	0,664	0,79	0,800	5,105	2	375	**.006**
Χαρακτηριστικά οργανωτικότητας	0,76	0,785	0,62	0,670	**0,83**	0,706	3,056	2	375	**.048**

Κατά τη δεύτερη συλλογιστική (πίνακας 32), αυτή της έντασης των χαρακτηριστικών, διαπιστώθηκε ότι στην περιγραφή του όρου «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» τρία στοιχεία βρέθηκαν με στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά είδος σχολείου. Πάλι η κατοχή γνώσεων είναι ένα από αυτά, η οποία χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου σχεδόν μία φορά (μ.ό. 0,93 φορά), ξανά περισσότερο από τους υπολοίπους (μ.ό. 0,69 και 0,65 φορά από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου και των ΤΕΕ αντίστοιχα), γεγονός που δημιουργεί τη στατιστική διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων των ερωτώμενων (p=.001).

Τα άλλα δύο στοιχεία των περιγραφών των εκπαιδευτικών που διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς την ένταση με την οποία χρησιμοποιούνται, ανά είδος σχολείου, είναι τα χαρακτηριστικά ηθικής, με στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.006) που πιστώνεται στο δυαδικό ζευγάρι των εκπαιδευτικών του Λυκείου με εκείνους του Γυμνασίου και τα χαρακτηριστικά οργανωτικότητας, με διαφορά (p=.048) που διαχέεται σε όλα τα ζεύγη των ερωτώμενων.

Ως προς το πρώτο από αυτά, την ηθική διάσταση του εκπαιδευτικού, αυτό χρησιμοποιείται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (μ.ό. 0,86 φορά), για να περιγράψει το ζητούμενο όρο και λιγότερο από εκείνους των ΤΕΕ και του Ενιαίου Λυκείου (μ.ό. 0,79 και 0,60 φορά αντίστοιχα), ενώ η οργανωτικότητα ως περιγραφικό στοιχείο επιλέγεται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των ΤΕΕ (μ.ό. 0,83 φορά) και λιγότερο από εκείνους του Γυμνασίου και του Ενιαίου Λυκείου (μ.ό. 0,76 και 0,62 αντίστοιχα).

Αυτό που συνάγεται ως συμπέρασμα και από τις δυο παραπάνω επαγωγικές αναλύσεις είναι ότι η κατοχή γνώσεων από πλευράς του εκπαιδευτικού θεωρείται σημαντικότερη από τους εκπαιδευτικούς του Ενιαίου Λυκείου και λιγότερο σημαντική από εκείνους του Γυμνασίου και των ΤΕΕ. Αιτία αυτής της προτίμησης των εκπαιδευτικών του Λυκείου, ίσως, είναι η προσήλωση στον παράγοντα γνωστικό επίπεδο στο Λύκειο, που ως ένα από τους καίριους στόχους του θέτει –επίσημα και ανεπίσημα- την προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα Ανώτατα και Ανώτερα Ιδρύματα της χώρας.

9.2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία

Στην περίπτωση, αντίστοιχα, της περιγραφής του όρου «αποτελεσματική διδασκαλία», το μοναδικό στοιχείο που διαφοροποιεί τις απαντήσεις των ερωτώμενων ανάλογα με το είδος του σχολείου, στο οποίο υπηρετούν, είναι η επίτευξη των στόχων. Οι επαγωγικές αναλύσεις οδηγούν στην ίδια διαπίστωση και κατά τις δυο συλλογιστικές (πίνακας 33 και 34)˙ οι εκπαιδευτικοί του Ενιαίου Λυκείου χρησιμοποιούν την επίτευξη των στόχων στις περιγραφές τους περισσότερο (ποσοστό 22,8%) και με μεγαλύτερη συχνότητα (μ.ό. 0,28 φορά), ενώ λιγότερο και με μικρότερη συχνότητα τη χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου (ποσοστό 13,4% και μ.ό. 0,15 φορά) και των ΤΕΕ (ποσοστό 9,6% και μ.ό. 0,12 φορά).

Πίνακας 33 Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις περιγραφές της

αποτελεσματικής διδασκαλίας, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Είδος σχολείου / **Φράση για την αποτελεσματική διδασκαλία**	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	Το δήλωσαν	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	χ^2	**df**	**p**
	%		%		%				
Επίτευξη στόχων	13,4	86,6	**22,8**	77,2	9,6	90,4	7,383	2	**.025**

Πίνακας 34 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις περιγραφές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Είδος σχολείου / **Φράση που περιγράφει την αποτελεσματική διδασκαλία**	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						χ^2	**df**	**p**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**			
Επίτευξη στόχων	0,15	0,389	**0,28**	0,569	0,12	0,379	7,662	2	**.022**

Στην περίπτωση αυτή δεν τηρούταν η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διασπορών κατά την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου One Way Anova, επομένως εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskall Wallis με τιμή χ^2.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του Ενιαίου Λυκείου έδωσαν τη μεγαλύτερη έμφαση στην επίτευξη των τεθέντων στόχων ως συστατικό στοιχείο της αποτελεσματικής διδασκαλίας, μάλλον, υποδηλώνει τη σημασία που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς του Ενιαίου Λυκείου στη διδασκαλία όχι μόνο ως διαδικασία, αλλά και ως μέσο για την παραγωγή αποτελεσμάτων, κυρίως μορφωτικών. Και εδώ η αντίληψη που υποβόσκει είναι αυτή που θέλει το Ενιαίο Λύκειο να προετοιμάζει τους μαθητές για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

9.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

9.3.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους

Μετά την επαγωγική ανάλυση των φράσεων που περιγράφουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και την αποτελεσματική διδασκαλία, ακολουθεί η ανάλυση του βαθμού σημαντικότητας των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός με βάση το είδος του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας.

Από τα 38 στοιχεία που διέθετε η λίστα των χαρακτηριστικών στο ερωτηματολόγιο, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά είδος σχολείου εντοπίζονται στα 4, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των οποίων παρουσιάζονται στους πίνακες 35α και 35β που ακολουθούν.

Πίνακας 35α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Είδος σχολείου / **Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού**	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**			
	ΔΕΙΚΤΕΣ						**F**	**df**		**p**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		**Betwe**	**within**	
Παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία	**4,63**	0,531	4,50	0,546	4,45	0,574	3,408	2	389	**.034**
Αποδέχεται την καλοπροαίρετη κριτική των μαθητών	4,27	0,732	**4,40**	0,596	4,15	0,684	3,745	2	395	**.024**
Συμμετέχει στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες	**3,77**	0,944	3,70	0,861	3,38	0,765	3,946	2	389	**.020**

Πίνακας 35β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Είδος σχολείου / **Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού**	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						**χ^2**	**df**	**p**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**			
Έχει ευχάριστη και θετική διάθεση στο πλαίσιο της σχολικής ζωής	**4,63**	0,577	4,60	0,578	4,33	0,801	8,065	2	**.018**

Στην περίπτωση αυτή δεν τηρούταν η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διασπορών κατά την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου One Way Anova, επομένως εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskall Wallis με τιμή χ^2.

Από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, που εντοπίστηκαν, οφείλονται σχεδόν συστηματικά στα ζεύγη των εκπαιδευτικών των ΤΕΕ με εκείνους του Γυμνασίου και του Λυκείου και σε καμιά περίπτωση στη δυαδική σχέση των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου με εκείνους του Λυκείου. Επειδή, λοιπόν, οι διαφορές πιστώνονται, συνήθως, σε ζεύγη με μεγάλες διαφορές στους μέσους όρους τους, αναζητήθηκαν περιγραφικά οι περιπτώσεις με τους μεγαλύτερους και τους μικρότερους μέσους όρους. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι τους μεγαλύτερους μέσους όρους σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου σε τρεις περιπτώσεις και του Λυκείου σε μία περίπτωση, ενώ τους χαμηλότερους σημείωσαν συστηματικά οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ.

Η μελέτη του παραπάνω πίνακα σε συνδυασμό με τον έλεγχο των δυαδικών σχέσεων του Bonferroni ανέδειξε ότι τα ζεύγη που πιστώνονται τις διαφορές είναι αυτά των εκπαιδευτικών των ΤΕΕ με τους συναδέλφους τους στο Γυμνάσιο ή / και στο Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά της αποδοχής της καλοπροαίρετης κριτικής των μαθητών (p=.024) και της συμμετοχής στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες (p=.020) διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των ΤΕΕ και του Λυκείου (μ.ό. 4,15 – 4,40) στην πρώτη περίπτωση και ανάμεσα πάλι στους εκπαιδευτικούς των ΤΕΕ και του Γυμνασίου (μ.ό. 3,38 – 3,77) στη δεύτερη, ενώ το χαρακτηριστικό της κατοχής ευχάριστης και θετικής διάθεσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (p=.018) διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ανάμεσα και στα δυο προαναφερθέντα ζεύγη, δηλαδή στα ζεύγη των εκπαιδευτικών των ΤΕΕ με τους συναδέλφους τους στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (μ.ό. 4,33 – 4,63 – 4,60 αντίστοιχα). Τέλος, η στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.034) για το στοιχείο της παροχής ευκαιριών συμμετοχής στη διδασκαλία σε όλους τους μαθητές δεν πιστώνεται σε κάποιο μεμονωμένο ζεύγος, αλλά διαχέεται σε όλα.

Από τα παραπάνω, ερμηνευτικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου και του Λυκείου αποδίδουν, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στα ΤΕΕ, μεγαλύτερη βαρύτητα στην κατοχή ευχάριστης και θετικής διάθεσης στη σχολική ζωή, είτε αυτή παίρνει τη μορφή συμμετοχής στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες, είτε τη μορφή αποδοχής της καλοπροαίρετης κριτικής των μαθητών.

9.3.2 Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ανάλογα

με το είδος σχολείου των εκπαιδευτικών του δείγματος

Στον πίνακα 36 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που αντιπροσωπεύουν τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Από τα 38 χαρακτηριστικά, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στα 5. Τρία από αυτά επιλέχθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου και δύο από εκείνους των ΤΕΕ.

Πίνακας 36 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Είδος σχολείου / **Αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά**	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	Το δήλωσαν	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	**Το δήλωσαν**	**Δεν το δήλωσαν**	χ^2	**df**	**p**
	%		%		%				
Έχει υπηρεσιακή συνέπεια	**39,7**	60,3	19,7	80,3	34	66	14,804	2	**.001**
Ενθαρρύνει την άμιλλα και όχι τον υπερβολικό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	**30,1**	69,9	16,6	83,4	12,8	87,2	10,760	2	**.005**
Σέβεται τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία	12,3	87,7	5,1	94,9	**25,5**	74,5	16,169	2	**.000**
Ενδιαφέρεται για την αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων, ακόμα κι αν δεν αφορούν μαθητές του	4,1	95,9	2,5	97,5	**12,8**	87,2	8,780	2	**.012**
Συμμετέχει στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες	**10,3**	89,7	4,5	95,5	0	100	7,985	2	**.018**

Τα χαρακτηριστικά που επιλέχθηκαν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου είναι η κατοχή υπηρεσιακής συνέπειας (p=.001) σε ποσοστό 39,7%, η ενθάρρυνση της άμιλλας και όχι του υπερβολικού ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (p=.005) σε ποσοστό 30,1% και η συμμετοχή στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες (p=.018) σε ποσοστό 10,3%. Από την άλλη, από τους εκπαιδευτικούς των ΤΕΕ επιλέχθηκαν περισσότερο ο σεβασμός στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική διαφωνία τους (p=.000) σε ποσοστό 25,5% και το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση παιδαγωγικών καταστάσεων, ακόμα κι αν δεν αφορούν μαθητές τους (p=.012) σε ποσοστό 12,8%.

Διαπίστωση που προκαλεί το ενδιαφέρον είναι η επιλογή της κατοχής υπηρεσιακής συνέπειας από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου και των ΤΕΕ σε ποσοστό αρκετά

μεγαλύτερο (39,7% και 34% αντίστοιχα) από εκείνο των συναδέλφων τους στο Λύκειο (19,7%). Ενδεχομένως, η περιορισμένη επιλογή του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού από τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου να οφείλεται στο γεγονός ότι στη βαθμίδα αυτή οι προτεραιότητες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι διαφορετικές και δε σχετίζονται με την υπηρεσιακή συνέπεια των εργαζομένων. Σε καμιά περίπτωση, εντούτοις, δε συνάγεται από την έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου δεν είναι συνεπείς στις εργασιακές τους υποχρεώσεις. Εξάλλου, η επιλογή οκτώ μόνο χαρακτηριστικών ως αντιπροσωπευτικών του εαυτού τους είναι από μόνη της περιοριστική.

Όσον αφορά στην επιλογή της ενθάρρυνσης της άμιλλας και όχι του υπερβολικού ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών από έναν στους τρεις περίπου εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, αυτή επισημαίνει το κλίμα που προωθείται στο Γυμνάσιο, σε αντίθεση με εκείνο των άλλων δύο ειδών σχολείου, όπου το συγκεκριμένο στοιχείο έχει μικρότερη εκπροσώπηση. Αυτό πιθανώς να συμβαίνει, γιατί το Λύκειο και τα ΤΕΕ, που χρονικά είναι πιο κοντά στην είσοδο των μαθητών Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, λειτουργούν πιο ρεαλιστικά και λιγότερο ιδεαλιστικά, προετοιμάζοντας τους μαθητές για τον ανταγωνισμό που πρόκειται να συναντήσουν στην πορεία της ζωής τους.

Τη μεγαλύτερη συγκριτικά προσήλωση σε δραστηριότητες εξωδιδακτικής φύσης σημειώνουν ξανά οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου, έστω και σε μικρό ποσοστό (10,3%). Το στοιχείο αυτό επιλέγεται πολύ λίγο (4,5%) από τους συναδέλφους τους στο Λύκειο και καθόλου από εκείνους των ΤΕΕ, υποδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας δε σχετίζεται με δραστηριότητες εκτός διδακτικής πράξης, αλλά προφανώς με ό,τι παράγεται ως διδακτικό έργο μέσα στην τάξη.

Από την άλλη, τη συλλογική δράση και το γενικότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές του σχολείου, όπως εκφράζονται μέσα από το σεβασμό των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων και το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων του σχολείου, επιλέγουν ως αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά τους με σαφώς μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, διαπίστωση που υποδεικνύει την ομαδικότητα ως πιο συχνό τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών στα ΤΕΕ.

9.4 Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία

9.4.1 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική ανάλογα με το είδος σχολείου που υπηρετούν

Όπως για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, έτσι και για τις στρατηγικές που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική εξετάστηκε ο βαθμός σημαντικότητάς τους με βάση το είδος σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 37 που παρατίθεται ακολούθως.

Πίνακας 37 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Είδος σχολείου / **Στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία**	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**			
	ΔΕΙΚΤΕΣ						**F**	**df**		**p**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		**Between**	**within**	
Η πρόληψη ή η άμεση αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς	**4,48**	0,631	4,30	0,721	4,34	0,678	3,236	2	389	**.040**
Η αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας	3,99	0,945	**4,26**	0,807	4,00	1,048	4,059	2	385	**.018**

Από τις 34 στρατηγικές στη διδασκαλία μονάχα 2 διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά, οι διαφορές στους μέσους όρους των οποίων πιστώνονται στο ζεύγος των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου και του Λυκείου. Στις υπόλοιπες 32 στρατηγικές οι απόψεις των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται ανά είδος σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

Πιο συγκεκριμένα, η πρόληψη ή η άμεση αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς (p=.040) θεωρείται πιο σημαντική από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου σε σύγκριση με εκείνους του Λυκείου (μ.ό. 4,48 – 4,30 αντίστοιχα) και αντιστρόφως η αποφυγή

της από έδρας διδασκαλίας (p=.018) σημειώνεται σημαντικότερη από τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στο Γυμνάσιο (μ.ό. 4,26 – 3,99 αντίστοιχα).

Αυτό που συνάγεται ως διαπίστωση από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ως πολύ σημαντικές τις συγκεκριμένες στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, τα οποία εμποδίζουν το διδακτικό τους έργο, βαρύτητα που δεν αποδίδεται εξίσου από τους συναδέλφους τους στο Λύκειο, ίσως γιατί εκεί τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι λιγότερα στον αριθμό, καθώς οι μαθητές είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και επομένως πιο ώριμοι ή γιατί θεωρούν δεδομένη τη συμμόρφωση των μαθητών σε αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Αντιστρόφως, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας, ίσως γιατί νιώθουν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία με τους εφήβους μαθητές τους δεν μπορεί παρά να είναι συνεργατική.

9.4.2 Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία ανάλογα με το είδος σχολείου των εκπαιδευτικών του δείγματος

Μετά την εξέταση του βαθμού σημαντικότητας των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική, ακολουθεί η εξέταση των στρατηγικών που αντιπροσωπεύουν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών ανάλογα με το είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Από τις 35 στρατηγικές, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στις 3, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 38 που ακολουθεί.

Πιο συγκεκριμένα, το 60,4% των εκπαιδευτικών των ΤΕΕ και το 53,7% εκείνων του Γυμνασίου επιλέγουν ως αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας τους την προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της τάξης, όταν το ίδιο χαρακτηριστικό επιλέγεται από τους συναδέλφους τους στο Ενιαίο Λύκειο μόλις σε ποσοστό 38,9%. Η περιορισμένη αυτή επιλογή των εκπαιδευτικών του Λυκείου πιθανώς να οφείλεται στην πίεση του χρόνου που δημιουργεί η ευθύνη των εκπαιδευτικών να προετοιμάσουν τους μαθητές για

Πίνακας 38 Κατανομή των αντιπροσωπευτικών στρατηγικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Είδος σχολείου	**Γυμνάσιο**	**Λύκειο**	**ΤΕΕ**	**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	Το δήλωσαν	Δεν το δήλωσαν	χ^2	df	p
	%		%		%				
Η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της τάξης	53,7	46,3	38,9	61,1	**60,4**	39,6	10,294	2	**.006**
Η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προγενέστερη	**50,3**	49,7	42,6	57,4	29,2	70,8	6,815	2	**.033**
Οι ευκαιρίες για αποσαφήνιση εννοιών	11,6	88,4	**22,2**	77,8	14,6	85,4	6,457	2	**.040**

τις εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καλύπτοντας την απαιτούμενη ύλη. Ίσως, λοιπόν, να λαμβάνουν την προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών ως παραγκωνισμό των δυνατοτήτων κάποιων από τους μαθητές που έχουν μεγαλύτερες αξιώσεις. Ενδεχομένως, περαιτέρω ανάλυση ανάμεσα στις τάξεις του Λυκείου να έδειχνε κάποια διαφοροποίηση στο χαρακτηριστικό αυτό με μικρότερα ποσοστά προσαρμογής της διδασκαλίας στο μαθητικό επίπεδο στη Γ΄ τάξη του Λυκείου και μεγαλύτερα στις δυο προηγούμενες.

Μια άλλη στρατηγική που διαφοροποιεί τις επιλογές των εκπαιδευτικών ανά είδος σχολείου είναι η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προγενέστερη (p=.033). Το 50,3% των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου και το 42,6% του Λυκείου την επιλέγει ως αντιπροσωπευτική της διδασκαλίας τους, ενώ λιγότερο την επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ (ποσοστό 29,2%), γεγονός που προκαλεί απορία.

Τέλος, η τρίτη στρατηγική που εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά (p=.040) στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι οι ευκαιρίες για αποσαφήνιση εννοιών, που επιλέγονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς του Ενιαίου Λυκείου (ποσοστό 22,2%) και λιγότερο από τους συναδέλφους τους στα ΤΕΕ και το Γυμνάσιο (ποσοστά 14,6 και 11,6% αντίστοιχα). Η επιλογή αυτή των εκπαιδευτικών είναι συχνότερη στο Λύκειο, ίσως γιατί εκεί εμφανίζονται περισσότερες έννοιες για αποσαφήνιση.

9.5 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς, των στρατηγικών στη διδασκαλία ανάλογα με το είδος του σχολείου που υπηρετούν

Μετά το βαθμό σημαντικότητας, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, των στρατηγικών που κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική και την προτίμηση των αντιπροσωπευτικών για αυτούς στρατηγικών, παρουσιάζεται στους πίνακες 39α και 39β, που ακολουθούν, ο βαθμός διαφοροποίησης των στρατηγικών ανάλογα με το είδος του σχολείου, το μάθημα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, την τάξη και το τμήμα, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο.

Πίνακας 39α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες διαφοροποίησης των στρατηγικών στη διδασκαλία, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Είδος σχολείου	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**			
	ΔΕΙΚΤΕΣ						**F**	**df**		**p**
Διαφοροποίηση των στρατηγικών ανάλογα με	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		**Between**	**within**	
Το τμήμα	3,57	1,173	3,88	1,075	**3,98**	1,134	4,194	2	380	**.016**

Πίνακας 39β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες διαφοροποίησης των στρατηγικών στη διδασκαλία, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Είδος σχολείου	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						**χ^2**	**df**	**p**
Διαφοροποίηση των στρατηγικών ανάλογα με	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**			
Το μάθημα	3,75	1,226	4,09	0,979	**4,24**	0,790	8,270	2	**.016**
Την τάξη	3,73	1,157	4,03	0,964	**4,17**	1,004	8,663	2	**.013**

Στην περίπτωση αυτή δεν τηρούταν η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διασπορών κατά την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου One Way Anova, επομένως εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskall Wallis με τιμή χ^2.

Όπως προκύπτει από την επαγωγική ανάλυση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν στατιστικά σημαντικά όσον αφορά στη διαφοροποίηση των στρατηγικών ανάλογα με το μάθημα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός (p=.016), την τάξη (p=.013) και το τμήμα (p=.016), όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο.

Οι διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου με τους συναδέλφους τους στο Λύκειο και τα ΤΕΕ αναφορικά με τη διαφοροποίηση των στρατηγικών ανάλογα με το διδακτέο μάθημα και την τάξη πιστώνονται τις στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι στρατηγικές πρέπει να διαφοροποιούνται πολύ ανάλογα με το μάθημα και την τάξη, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο υποστηρίζουν έναν μικρότερο βαθμό διαφοροποίησης των στρατηγικών σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους τόσο στο Λύκειο, όσο και στα ΤΕΕ. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και αναφορικά με τη διαφοροποίηση των στρατηγικών ανάλογα με το εκάστοτε τμήμα. Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου σημειώνουν μικρότερο βαθμό διαφοροποίησης των στρατηγικών συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στο Λύκειο.

Προσεκτική μελέτη των τελευταίων διαπιστώσεων και διασταύρωσή τους με την επιλεγμένη ως αντιπροσωπευτική, για τους εκπαιδευτικούς, στρατηγική της προσαρμογής της διδασκαλίας στο επίπεδο της τάξης (πίνακας 38), προξενεί την εξής αναντιστοιχία. Ενώ στον πίνακα 38 οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου παρουσιάζονται να επιλέγουν, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς τους Γυμνασίου, λιγότερο την προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών, στον πίνακα 39 οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, πάλι συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στο Γυμνάσιο, υποστηρίζουν μεγαλύτερο βαθμό διαφοροποίησης των στρατηγικών ανάλογα με το τμήμα. Με απλά λόγια, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου σε σύγκριση με εκείνους του Γυμνασίου υποστηρίζουν περισσότερο τη διαφοροποίηση των στρατηγικών από τμήμα σε τμήμα, αλλά όχι και την προσαρμογή της διδασκαλίας μέσα στο εκάστοτε τμήμα.

Η αναντιστοιχία αυτή δεν ακολουθεί και τις απόψεις των εκπαιδευτικών των ΤΕΕ, οι οποίοι είναι εκείνοι που θεωρούν περισσότερο σημαντική τη διαφοροποίηση των στρατηγικών ανάλογα με το τμήμα, καθώς και εκείνοι που επιλέγουν σε μεγάλο ποσοστό την προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών μέσα σε αυτό.

9.6 Βαθμός σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς, των παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ανάλογα με το είδος σχολείου που υπηρετούν

Η επαγωγική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά είδος σχολείου στο οποίο υπηρετούν, ολοκληρώνεται με την εξέταση των παραγόντων που αναστέλλουν την

αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Στον πίνακα 40 που παρατίθεται ακολούθως παρουσιάζονται οι παράγοντες στους οποίους σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Από τους 19 παράγοντες αναστολής, μόνο 3 διαφέρουν στατιστικά σημαντικά.

Τους περισσότερους μεγαλύτερους μέσους όρους σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου, οι οποίοι πιστεύουν ότι η αποτελεσματικότητά τους αναστέλλεται μέτρια από το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (p=.037), εντούτοις περισσότερο συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στα ΤΕΕ (μ.ό. 3,56 – 3,08 αντίστοιχα), καθώς και από τη μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο (p=.021) συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στο Γυμνάσιο (μ.ό. 3,19 – 2,87 αντίστοιχα).

Πίνακας 40 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ανά είδος σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Είδος σχολείου / **Παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας**	**Γυμνάσιο**		**Λύκειο**		**ΤΕΕ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**			
	ΔΕΙΚΤΕΣ						**F**	**df**		**p**
	μ.ό.	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**	**μ.ό.**	**τ.α.**		**Between**	**within**	
Η συστέγαση του σχολείου με άλλο	**3,72**	1,088	3,42	1,115	3,27	1,060	4,682	2	379	**.010**
Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών	3,49	1,237	**3,56**	1,096	3,08	1,294	3,314	2	381	**.037**
Η μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο	2,87	1,075	**3,19**	0,982	3,02	0,937	3,917	2	376	**.021**

Ο τρίτος παράγοντας που διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η συστέγαση του σχολείου με άλλο (p=.010). Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου θεωρούν ότι ο παράγοντας αυτός αναστέλλει πολύ την αποτελεσματικότητά τους (μ.ό. 3,72) σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στο Λύκειο και τα ΤΕΕ (μ.ό. 3,42 – 3,27 αντίστοιχα), οι οποίοι τον κρίνουν ως μέτριας αποτελεσματικότητας.

Αποφεύχθηκε οποιαδήποτε προσπάθεια ερμηνείας των παραπάνω διαφορών, καθώς αυτή θα ήταν υποθετική και ενδεχομένως παρακινδυνευμένη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

10.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

10.1.1 Εισαγωγή

Αφού ολοκληρώθηκε η περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν τα ευρήματα που προέκυψαν και από τις δυο μορφές ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση αφορά στις προσωπικές ερμηνείες των εκπαιδευτικών σχετικά με τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία», στο βαθμό σημαντικότητας που δήλωσαν οι ερωτώμενοι για τα στοιχεία που αναδείχτηκαν από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία ως χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και των στρατηγικών στη διδασκαλία. Επίσης, η συζήτηση περικλείει το βαθμό με τον οποίο πρέπει να διαφοροποιούνται οι στρατηγικές στη διδασκαλία ανάλογα με το είδος του σχολείου, το διδασκόμενο μάθημα, την τάξη και το τμήμα του εκπαιδευτικού, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο. Περιλαμβάνει, ακόμα, το βαθμό αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας εξαιτίας της συμβολής κάποιων παραγόντων, όπως επίσης και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις των εκπαιδευτικών για το ερωτηματολόγιο και το διερευνούμενο θέμα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας.

10.1.2 Λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν τους όρους «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία»

10.1.2.1 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Ως προς τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός», διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τον σχετίζει, κυρίως, με τις γνώσεις του εκπαιδευτικού, την ικανότητά του να οργανώνει τη διδασκαλία, την ηθική του, λιγότερο με την ικανότητα επικοινωνίας του με τους μαθητές και πάρα πολύ λίγο με τις τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών, την επιτυχία των στόχων και τα λοιπά χαρακτηριστικά.

Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι στη συνείδηση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δε σχετίζεται σημαντικά με την επιτυχία των στόχων, όπως, ίσως, να ανέμενε κάποιος επηρεασμένος από τον όρο αποτελεσματικότητα, αλλά με τα μέσα που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές συμπίπτουν σχεδόν απόλυτα και δε διαφέρουν, με κάποιες εξαιρέσεις, ανάλογα με την ειδικότητα και τη θέση υπηρεσίας που έχουν, καθώς και το είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Μία από τις εξαιρέσεις είναι η χρήση του χαρακτηριστικού των γνώσεων των εκπαιδευτικών, το οποίο δηλώθηκε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των Θετικών και Κοινωνικών Επιστημών και τους Φιλολόγους, ενώ λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων, όπως επίσης περισσότερο από τους διδάσκοντες στα Ενιαία Λύκεια συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στα Γυμνάσια και τα ΤΕΕ.

Δεύτερη εξαίρεση αποτελεί η περιγραφή του ζητούμενου όρου με τα χαρακτηριστικά της οργανωτικότητας του εκπαιδευτικού, που δηλώθηκαν περισσότερο από τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους διορισμένους συναδέλφους τους, καθώς επίσης περισσότερο από τους διδάσκοντες στα ΤΕΕ και λιγότερο από αυτούς που διδάσκουν στα Γυμνάσια και Λύκεια.

Στατιστική διαφορά σημειώνεται, επίσης, στη μεγαλύτερη χρήση των χαρακτηριστικών της ηθικής του εκπαιδευτικού για την περιγραφή του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού από τους διδάσκοντες των Γυμνασίων σε σύγκριση με την αντίστοιχη χρήση των στοιχείων αυτών από τους συναδέλφους τους στο Λύκειο.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία, το γνωστικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό από τους εκπαιδευτικούς των Θετικών και Κοινωνικών Επιστημών και από τους Φιλολόγους. Περισσότερο σημαντικό κρίθηκε το ίδιο στοιχείο και για τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων προφανώς λόγω της σημασίας που αποδίδεται στη βαθμίδα αυτή εκπαίδευσης στην κατάκτηση γνώσεων ενόψει μάλιστα του απώτερου στόχου του Λυκείου, να προετοιμάσει τους μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα Ανώτατα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

Η μεγαλύτερη προβολή της ικανότητας του εκπαιδευτικού να οργανώνει τη διδασκαλία του από τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς μάλλον

σχετίζεται με την ανησυχία τους για την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, εξαιτίας της μικρότερης εμπειρίας που διαθέτουν. Η προτίμηση του ίδιου χαρακτηριστικού περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των ΤΕΕ, ίσως να υποκρύπτει στοιχεία για το εκεί σχολικό κλίμα, ίσως να δηλώνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών των σχολείων αυτών να οργανώνουν τη διδασκαλία τους προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους της.

Τέλος, το χαρακτηριστικό της ηθικής που δηλώνεται περισσότερο από τους διδάσκοντες στο Γυμνάσιο συγκριτικά με τους συναδέλφους του στο Λύκειο, ενδεχομένως, φανερώνει έναν από τους κρυφούς στόχους του Γυμνασίου να προβάλλουν στοιχεία που αφορούν την ηθική διάσταση του εκπαιδευτικού, τα οποία σκοπό έχουν να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση στους μαθητές για το ρόλο του σύγχρονου ανθρώπου, κάτι που δεν τίθεται ως προτεραιότητα στο Λύκειο, όπως φαίνεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

10.1.2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία

Για τον όρο «αποτελεσματική διδασκαλία» οι περιγραφές των εκπαιδευτικών ήταν ποικίλες. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ταύτισαν στις περιγραφές τους την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με τις στρατηγικές που υιοθετούνται κατά τη διάρκεια αυτής. Αρκετές ήταν επίσης οι περιγραφές του όρου με τα στοιχεία της επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητών και της χρησιμότητας της γνώσης, ενώ λιγότερες ήταν οι περιγραφές που βασίζονταν στην επίτευξη των στόχων, τις επικλήσεις στο συναίσθημα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού.

Οι περιγραφές των εκπαιδευτικών για την οριοθέτηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας δε διέφεραν στατιστικά σημαντικά. Μονάχα η επίτευξη των στόχων ως χαρακτηριστικό της περιγραφής του όρου διαχώρισε τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου δήλωναν συχνότερα και περισσότερο, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στο Γυμνάσιο και τα ΤΕΕ, το στοιχείο αυτό, προφανώς λόγω της σημασίας που αποδίδεται στη βαθμίδα αυτή στην επιτυχία των στόχων. Θυμίζουμε ότι ένας από τους κύριους προσανατολισμούς του Λυκείου είναι η προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

10.1.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, αφού δήλωσαν το βαθμό σημαντικότητας που είχαν γι' αυτούς τα κριτήρια αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού που είχαν αναδειχτεί από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, επέλεξαν από αυτά εκείνα που τους αντιπροσώπευαν. Από τις περιγραφικές και τις επαγωγικές αναλύσεις προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις.

10.1.3.1 Βαθμός σημαντικότητας των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Όπως προέκυψε από τις αναλύσεις, όλα τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού θεωρήθηκαν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικά από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Από αυτά, εκείνα που θεωρήθηκαν περισσότερο σημαντικά αφορούσαν στοιχεία που ενίσχυαν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές μέσα και έξω από την τάξη (δίκαια και ισότιμη συμπεριφορά, ενδιαφέρον, ευχάριστη διάθεση, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών) και στοιχεία της γνωστικής επάρκειας του ίδιου του εκπαιδευτικού, ενώ λιγότερο, ωστόσο, επίσης πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά, θεωρήθηκαν η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, ο συμβουλευτικός ρόλος, η υπηρεσιακή συνέπεια, η επικοινωνιακότητα, οι διδακτικές και οι εξωδιδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού (πρόκληση διαλόγου, πρωτοβουλιών, εστίαση σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες, σύνδεση μαθήματος με βιώματα, ενδιαφέροντα των μαθητών, αξιοποίηση της αξιολόγησης κ.α.).

Παρά τη γενική συμφωνία των εκπαιδευτικών στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, οι επαγωγικές αναλύσεις ανέδειξαν ποικίλες διαφοροποιήσεις του βαθμού σημαντικότητάς τους ανά ειδικότητα, είδος σχολείου και θέση υπηρεσίας. Ξεκινώντας από το πρώτο, τις διαφοροποιήσεις ανά ειδικότητα, διαπιστώνουμε ότι οι Φιλόλογοι θεώρησαν σημαντικότερα σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων 11 από τα 38 χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούσαν στην επικοινωνία και την ισότητα απέναντι στους μαθητές, στην εστίαση στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, στην κατοχή ευρείας επιστημονικής κατάρτισης, στην ικανοποίηση των επαγγελματικών υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού

και την αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, στοιχεία για τα οποία διαφοροποιούνταν, κυρίως, με τους εκπαιδευτικούς των Θετικών και των Κοινωνικών Επιστημών. Η μεγαλύτερη σημασία που απέδωσαν οι Φιλόλογοι στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ενδεχομένως, να οφείλεται στη φύση των μαθημάτων που αυτοί διδάσκουν, μέσα από τα οποία δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη, να προκληθεί διάλογος μεταξύ των μαθητών ικανοποιώντας τις αρχές της ισότητας και να προβληθεί η πολιτιστική κληρονομιά του τόπου.

Πιο συγκεκριμένο εμφανίζεται το τοπίο για τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών. Τα 3 στα 4 χαρακτηριστικά, στα οποία προηγούνται, σχετίζονται με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με άτομα μέσα και έξω από το σχολικό χώρο και το τέταρτο αφορά στη σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή πραγματικότητα, στοιχεία απόλυτα δικαιολογημένα αν λάβει κανείς υπόψη την κοινωνική διάσταση των μαθημάτων των ειδικοτήτων αυτών.

Το χαρακτηριστικό της συμμετοχής σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες σημείωσαν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων (εκπαιδευτικοί Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Καλλιτεχνικών Μαθημάτων και Φυσικής Αγωγής), που μαζί με τους Φιλολόγους, οι οποίοι δήλωσαν ως επίσης πολύ σημαντικό το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, επιμελούνται συνήθως τις σχολικές εορτές, τις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και γενικώς τις εξωδιδακτικές δραστηριότητες. Τέλος, την ενημέρωση των ενδιαφερομένων (μαθητών, κηδεμόνων) για τις μαθητικές επιδόσεις τόνισαν ως περισσότερο σημαντική οι εκπαιδευτικοί των ποικίλων ειδικοτήτων, κυρίως, των ΤΕΕ.

Ως προς το είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, οι διαφοροποιήσεις που διαπιστώθηκαν οφείλονται συνήθως στη μικρότερη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στα άλλα είδη σχολείων. Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες στα ΤΕΕ απέδωσαν μικρότερη σημασία στην ευχάριστη και θετική διάθεση του εκπαιδευτικού στη σχολική ζωή σε αντίθεση με τους άλλους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων και των Λυκείων, στην αποδοχή της καλοπροαίρετης κριτικής των μαθητών, στη συμμετοχή σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες και στην παροχή ευκαιριών συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία. Αντιστρόφως, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου θεώρησαν σημαντικότερη τη θετική διάθεση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη με την παροχή ευκαιριών σε όλους

τους μαθητές και έξω από αυτήν με τη συμμετοχή του σε μαθητικές δραστηριότητες. Επίσης, η μεγαλύτερη σημασία που αποδίδεται από τους διδάσκοντες των Λυκείων στην αποδοχή της προερχόμενης από τους μαθητές κριτικής ίσως να σχετίζεται με το δυναμικότερο, αντικειμενικά και κατά γενική παραδοχή, γνωστικό επίπεδο των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου.

Αντιστοίχως, στην έρευνα της Καΐλα Μαρίας (Καΐλα 1999:143-146) το είδος του σχολείου (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Τεχνικό - Επαγγελματικό Λύκειο, Πολυκλαδικό Λύκειο) αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης ως προς τα χαρακτηριστικά του «καλού» και του «κακού» εκπαιδευτικού που δίνουν οι μαθητές των σχολείων αυτών, καθώς και ως προς τα επικοινωνιακά μηνύματα που εκπέμπουν οι εκπαιδευτικοί τους. Το τριπλό αυτό σύστημα λυκειακής εκπαίδευσης (Γενικό, Τεχνικό, Επαγγελματικό Λύκειο) μπορεί ναι μεν να έχει αντικατασταθεί σήμερα από το Ενιαίο Λύκειο και από τα Τ.Ε.Ε., ωστόσο στις συνειδήσεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο των ίδιων των μαθητών, αλλά και της κοινωνίας υπάρχουν ακόμα στερεότυπα για το σχολικό επίπεδο των φοιτώντων μαθητών και τη δυσκολία των μαθημάτων, που συχνά ενισχύονται δυστυχώς από την υπαρκτή πραγματικότητα.

Ως προς τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν περισσότερο σημαντικά τα χαρακτηριστικά που αφορούσαν στην αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού για το διδακτικό έργο, στην ευρεία επιστημονική κατάρτιση, στην πρόκληση του διαλόγου μεταξύ των μαθητών, στην αποδοχή της καλοπροαίρετης κριτικής από αυτούς, στη σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή πραγματικότητα και με άλλες επιστήμες, στην άσκηση συμβουλευτικού ρόλου στις ανησυχίες των μαθητών και το σεβασμό των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, χαρακτηριστικά που οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι συνάδελφοί τους με τη σαφώς μικρότερη προϋπηρεσία θεωρούσαν λιγότερο σημαντικά.

Η προτίμηση αυτή, κυρίως των δυο τελευταίων στοιχείων, προφανώς προέκυψε εξαιτίας της μεγαλύτερης εμπειρίας των διορισμένων εκπαιδευτικών, καθώς και της ασφάλειας και της αίσθησης μονιμότητας που δημιουργεί η θέση υπηρεσίας τους, μια και αυτοί στην πλειονότητα τους δεν αποσπώνται μετά την τοποθέτησή τους στην οργανική τους θέση σε άλλα σχολεία, επομένως έρχονται σε επαφή για μεγάλο χρονικό διάστημα με τους ίδιους μαθητές και συναδέλφους και αναπτύσσουν εκτός από επαγγελματικές και

διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους, γεγονός αρκετά σημαντικό για τη διατήρηση του κλίματος συνεργασίας στο εσωτερικό του σχολείου, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί παράγοντα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

10.1.3.2 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που αντιπροσωπεύουν τους εκπαιδευτικούς

Όταν ζητήθηκε από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς του δείγματος να επιλέξουν 8 το πολύ χαρακτηριστικά που τους αντιπροσωπεύουν, οι επιλογές τους κάλυψαν όλα τα χαρακτηριστικά που διέθετε η λίστα του ερωτηματολογίου, άλλα με μεγαλύτερη συχνότητα και άλλα με μικρότερη. Τα χαρακτηριστικά που επιλέχθηκαν περισσότερο περιγράφουν την εικόνα ενός εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, που έχει ειδικές και ευρύτερες γνώσεις, συνεργάζεται με όλους τους μαθητές, προκαλεί τη μάθηση και είναι συνεπής στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Οι επιλογές αυτές αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ή έστω θα ήθελαν να είναι επαγγελματίες με καλό γνωστικό υπόβαθρο που προωθούν τη μάθηση μέσα από τη συνεργασία με τους μαθητές.

Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά που δεν επιλέγονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς αφορούν στην εξωδιδακτική δράση των εκπαιδευτικών, είτε αυτή αναφέρεται στους μαθητές, είτε στην επικοινωνία με τους κηδεμόνες τους. Επίσης, στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου, καθώς και στο σχέδιο αξιολόγησης της προόδου των μαθητών τους. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούσαν σημαντική για την αποτελεσματικότητά τους την ανάληψη σχεδίου αξιολόγησης της μαθητικής προόδου, όπως και τη δραστηριότητά τους εκτός τάξης, είτε αυτή σχετίζεται με τους μαθητές, τους συναδέλφους, είτε με τους κηδεμόνες των μαθητών.

Από τις επαγωγικές αναλύσεις παρατηρήθηκε ότι οι επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς τα χαρακτηριστικά που τους αντιπροσωπεύουν διαφοροποιούνταν ανά ειδικότητα, θέση υπηρεσίας και είδος σχολείου των εκπαιδευτικών. Ως προς το πρώτο, προκύπτει ότι τα χαρακτηριστικά που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων περισσότερο από τους άλλους εκπαιδευτικούς αφορούσαν στην παροχή κινήτρων στους μαθητές και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος, με στόχο την

κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τους σε μαθήματα που θεωρούνται από τους ίδιους μαθητές και τους κηδεμόνες τους δευτερεύουσας σημασίας (Ξένες γλώσσες, Μουσική, Καλλιτεχνική και Φυσική αγωγή).

Με το ίδιο σκεπτικό η μεγαλύτερη προτίμηση των χαρακτηριστικών της σύνδεσης του μαθήματος με άλλες επιστήμες και με την καθημερινή πραγματικότητα, όπως και η πρόκληση του διαλόγου ανάμεσα στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών, προφανώς, σχετίζεται με τη φύση των μαθημάτων που αυτοί διδάσκουν, τα οποία στηρίζονται σε κοινωνικό υπόβαθρο.

Από την άλλη η προτίμηση των Φιλολόγων στα χαρακτηριστικά της προσεκτικής ακρόασης των μαθητών και της εστίασης στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, μάλλον, συνδέεται με τη φύση και τους στόχους των φιλολογικών μαθημάτων, όπως της Νεοελληνικής Γλώσσας - Γραμματείας και της Ιστορίας.

Ανάλογα διαφοροποιούνταν και οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών, που προτίμησαν περισσότερο την κατοχή ευρείας επιστημονικής κατάρτισης για να περιγράψουν τον εαυτό τους, πράγμα κατανοητό, αν αναλογιστεί κάποιος την ευρύτητα των διδακτικών τους αντικειμένων.

Τέλος, η προτίμηση των εκπαιδευτικών με τις ποικίλες ειδικότητες των ΤΕΕ στο σεβασμό των απόψεων του συλλόγου διδασκόντων, μάλλον, σχετίζεται με το είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, γιατί η ίδια προτίμηση διαφάνηκε και από επόμενη επαγωγική ανάλυση με βάση όχι τις ειδικότητες, αλλά το είδος σχολείου.

Η επαγωγική ανάλυση με βάση το είδος σχολείου έκανε φανερή επιπλέον την προτίμηση των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου στα χαρακτηριστικά της υπηρεσιακής συνέπειας, της ενθάρρυνσης της άμιλλας μεταξύ των μαθητών και της συμμετοχής σε εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες, προτίμηση η οποία, ίσως, σχετίζεται με το κλίμα εργασίας του Γυμνασίου. Σε αντίθεση με τα άλλα δύο είδη σχολείου, που χρονικά είναι πιο κοντά στην είσοδο των μαθητών Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την αγορά εργασίας και επομένως λειτουργούν πιο ρεαλιστικά, προετοιμάζοντας με δραστηριότητες διδακτικής φύσης σχεδόν αποκλειστικά τους μαθητές για τον ανταγωνισμό που πρόκειται να συναντήσουν στην πορεία της ζωής τους, στο Γυμνάσιο υπάρχει η διάθεση να προωθηθεί η άμιλλα μεταξύ των μαθητών και οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες.

Από την άλλη, η συλλογική δράση και το γενικότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές του σχολείου, όπως εκφράζονται μέσα από το σεβασμό των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων και το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων του σχολείου, που επιλέγονται ως αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά τους με σαφώς μεγαλύτερη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς των ΤΕΕ, υποδεικνύουν την ομαδικότητα ως πιο συχνό τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών στα ΤΕΕ.

Ως προς τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν οι εξής διαφοροποιήσεις. Οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν περισσότερο ως αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά τους την ευρεία επιστημονική κατάρτιση, το συσχετισμό του μαθήματος με άλλες επιστήμες, μάλλον, εξαιτίας της οπτικής που προσφέρει η μεγαλύτερη εμπειρία που αυτοί διαθέτουν σε σύγκριση με τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους συναδέλφους τους.

Επιπλέον, οι σπανιότερες μετακινήσεις των διορισμένων εκπαιδευτικών σε άλλα σχολεία κάθε ακαδημαϊκό έτος και κατά συνέπεια η ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους, προφανώς, σχετίζεται με τη μεγαλύτερη προτίμησή τους στο σεβασμό στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να δημιουργούν εντάσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις τους με συναδέλφους με τους οποίους επί χρόνια συνυπηρετούν. Το ίδιο μπορεί να υποστηριχτεί και για την προτίμηση που έδειξαν στην ανάληψη πρωτοβουλιών για εξωσχολικές δραστηριότητες, κάτι που, όπως φάνηκε μάλιστα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, κανένας αναπληρωτής ή ωρομίσθιος εκπαιδευτικός δεν επέλεξε το χαρακτηριστικό αυτό ως αντιπροσωπευτικό του.

Από την άλλη, οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ως νέοι εκπαιδευτικοί έχουν στην πλειονότητά τους το άγχος της «επιβίωσης» μέσα στη σχολική τάξη, δηλώνουν, και μάλιστα σε μεγάλο ποσοστό (50%), ότι είναι προσεγγίσιμοι χαρακτήρες, γιατί, ίσως, με αυτό το χαρακτηριστικό προσπαθούν να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Με την όρεξη των αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών για δουλειά, προφανώς, σχετίζονται η ενθάρρυνση της άμιλλας ανάμεσα στους μαθητές και η συχνή ενημέρωση των ενδιαφερομένων (μαθητών, κηδεμόνων) για τις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, το τελευταίο χαρακτηριστικό, ίσως, δε δείχνει μόνο τη διάθεση αυτών των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν στην πρόοδο των μαθητών,

αλλά, ενδεχομένως, και το φόβο τους να αναλάβουν εξολοκλήρου την ευθύνη μιας σχολικής αποτυχίας.

10.1.4 Οι στρατηγικές στην αποτελεσματική διδασκαλία

Όπως με την περίπτωση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, έτσι και με τις στρατηγικές στη διδασκαλία, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς αρχικά να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητάς τους και στη συνέχεια να επιλέξουν 8 από αυτές ως αντιπροσωπευτικές της διδασκαλίας τους.

10.1.4.1 Βαθμός σημαντικότητας των στρατηγικών που χαρακτηρίζουν μια αποτελεσματική διδασκαλία

Σε γενικές γραμμές, όλες οι στρατηγικές στη διδασκαλία θεωρήθηκαν πολύ σημαντικές με κάποιες να θεωρούνται περισσότερο σημαντικές από άλλες. Όπως παρατηρήθηκε από την περιγραφική ανάλυση που προηγήθηκε, οι τρεις στρατηγικές που θεωρούνται πάρα πολύ σημαντικές (αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών, προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της τάξης, ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προγενέστερη) αναφέρονται στο μαθητή. Αυτό δείχνει τη μέγιστη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον παράγοντα μαθητή ως συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Όλες οι υπόλοιπες στρατηγικές σημειώθηκαν ως πολύ σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς. Στρατηγικές που ενεργοποιούσαν τους μαθητές, που έδιναν φυσική ροή στη διδασκαλία, που τη συσχέτιζαν με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, που προέβλεπαν καλή προηγούμενη στοχοθετημένη οργάνωση της διδασκαλίας, που σχετίζονταν με την ποικιλία σε όλα τα στάδια της (στις μεθόδους διδασκαλίας στις ασκήσεις εμπέδωσης των μαθητών, στα υλικά και μέσα της διδασκαλίας, στα είδη των ερωτήσεων). Λιγότερο σημαντικός κρίθηκε ο καθορισμός από κοινού με τους μαθητές των στόχων διδασκαλίας κάθε μαθήματος, όπως επίσης και οι στρατηγικές που αφορούσαν στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση) και στην αναλυτική καταγραφή από

τον εκπαιδευτικό των στοιχείων που συνθέτουν το αποτέλεσμα αυτής

Όπως τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, έτσι και οι στρατηγικές στη διδασκαλία εξετάστηκαν με βάση τις ειδικότητες και τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και το είδος του σχολείου υπηρεσίας τους. Στην περίπτωση της επαγωγικής ανάλυσης των στρατηγικών ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν πολλές διαφοροποιήσεις. 22 στις 34 στρατηγικές, δηλαδή δύο στις τρεις, διαφοροποιούνταν ως προς το βαθμό σημαντικότητάς τους ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, οι Φιλόλογοι διαφάνηκε ότι διαφοροποιούνταν από τους συναδέλφους τους στο μεγαλύτερο βαθμό σημαντικότητας που απέδιδαν στη σαφήνεια και ακρίβεια στην προσφορά του νέου περιεχομένου, στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης, στην εναρμόνιση της διδασκαλίας τους με τις εξελίξεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής και στην ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών με την αναγνώριση των καλών εργασιών τους και τη χρήση επαίνων. Η έμφαση που δίνεται από τους Φιλολόγους στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης αναδεικνύει την ανησυχία που συχνά εκφράζεται από μέρος τους σχετικά με τον όγκο της διδακτέας ύλης.

Οι εκπαιδευτικοί των ποικίλων ειδικοτήτων των ΤΕΕ, από την άλλη, θεώρησαν σημαντικότερη την ανάδειξη της σπουδαιότητας του διδακτέου θέματος, την αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη και την πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος, θέλοντας με αυτό τον τρόπο να αναδείξουν τη σημασία προσέλκυσης του ενδιαφέροντος και αύξησης της εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία. Η επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, η ανάθεση ποικιλίας ασκήσεων και προσεκτικά επιλεγμένων εργασιών με στόχο τον έλεγχο επίτευξης των στόχων και την ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης είναι χαρακτηριστικά που, επίσης, θεωρήθηκαν σημαντικότερα.

Συνεχίζοντας την εξέταση των αποτελεσμάτων της επαγωγικής ανάλυσης διαπιστώνουμε τη μεγαλύτερη συγκριτικά σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων στην ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, υλικών και μέσων, διαπίστωση απόλυτα κατανοητή αν αναλογιστεί κάποιος τη φύση των μαθημάτων που αυτοί

διδάσκουν (Μουσική, Ξένες γλώσσες, Καλλιτεχνικά μαθήματα, Γυμναστική). Επίσης σημαντικότερα, σύμφωνα με τις απόψεις τους για την αποτελεσματική διδασκαλία, ήταν τα στοιχεία του βραχυπρόθεσμου σχεδιασμού της διδασκαλίας και της συμμετοχής των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών προκύπτει ότι θεώρησαν σημαντικότερη την αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών προς τους μαθητές, όπως και τη συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Εξέταση των στρατηγικών στη διδασκαλία ανά μάθημα διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson (2004) ανάμεσα στα Μαθηματικά και τα Νέα Ελληνικά, όπου δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Βέβαια η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δεν αναζητούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα των στρατηγικών, αλλά εξέταζε τη συσχέτιση των στρατηγικών με τις καλές επιδόσεις των μαθητών.

Τις απόψεις υποψηφίων δασκάλων για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους ανά μάθημα εξέτασαν επίσης οι Πούλου, Σπινθουράκη (2003), οι οποίες δε διαπίστωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοεικόνα των ερωτώμενων με εξαίρεση τη μεγαλύτερη ικανότητά τους στη Γλώσσα έναντι των μαθημάτων του Εμείς κι ο Κόσμος και των Μαθηματικών. Και πάλι όμως ο σκοπός της έρευνας εκείνης ήταν αρκετά διαφορετικός από τον αντίστοιχο της παρούσας.

Ως προς τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται μονάχα οι στρατηγικές της εισαγωγής στη διδασκαλία μικρών παρενθέσεων με χιούμορ, της συσχέτισης του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών και της αξιοποίησης απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη, οι οποίες θεωρήθηκαν σημαντικότερες από τους διορισμένους εκπαιδευτικούς. Η έμφαση αυτή βασίζεται και εδώ, όπως και σε προηγούμενες περιπτώσεις, ενδεχομένως, στη μεγαλύτερη εμπειρία που έχουν στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί αυτής της θέσης. Γνωρίζουν εκ πείρας ότι η συσχέτιση του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών και η αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, το οποίο κρατά αμείωτο η ενσωμάτωση μικρών παρενθέσεων με χιούμορ στη διδασκαλία και αυτή η εμπειρία είναι που επηρεάζει την

οπτική τους για τη σημασία που αποδίδουν στις στρατηγικές.

Ως προς το είδος σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε ότι μεγαλύτερη βαρύτητα αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, ενώ από τους συναδέλφους τους στο Λύκειο στην αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας. Η βαρύτητα από τους διδάσκοντες στα Γυμνάσιο στην αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, τα οποία εμποδίζουν το διδακτικό τους έργο, δεν αποδίδεται εξίσου από τους συναδέλφους τους στο Λύκειο, ίσως γιατί εκεί τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι λιγότερα στον αριθμό, καθώς οι μαθητές είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και επομένως πιο ώριμοι ή γιατί θεωρούν δεδομένη τη συμμόρφωση των μαθητών σε αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Αντίθετα, η μεγαλύτερη βαρύτητα αποδίδεται στο Λύκειο στην αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας, ίσως γιατί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη βαθμίδα αυτή να νιώθουν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία με τους εφήβους μαθητές τους δεν μπορεί παρά να είναι συνεργατική.

10.1.4.2 Οι στρατηγικές που αντιπροσωπεύουν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών

Και οι 35 στρατηγικές της λίστας του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως αντιπροσωπευτικές της διδασκαλίας τους, άλλες με μεγαλύτερη συχνότητα και άλλες με μικρότερη. Αυτές που επιλέχθηκαν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς αφορούσαν κυρίως στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στη δημιουργία κλίματος μέσα στο οποίο αυτοί θα νιώθουν άνετα.

Συγκεκριμένα, συχνά επιλέχθηκαν η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της τάξης, η προσθήκη μικρών παρενθέσεων με χιούμορ, η συσχέτιση της διδασκαλίας με τις προηγούμενες γνώσεις, οι βιωματικές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας, η ενεργοποίηση των μαθητών με επαίνους, ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της ύλης, η ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας, η σαφήνεια και ακρίβεια της διδασκαλίας, η αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας.

Λιγότερο συχνά επιλέχθηκαν στρατηγικές που σχετίζονταν με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, την πληροφόρηση για τους στόχους διδασκαλίας κάθε

μαθήματος και τη σύνδεση των διδακτικών ενεργειών με αυτούς. Επίσης με το βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό της ύλης, την αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη, τη χορήγηση σημειώσεων και ποικιλίας ασκήσεων εμπέδωσης, καθώς και την ανάδειξη της σπουδαιότητας του διδακτέου θέματος, τις ευκαιρίες για αποσαφήνιση εννοιών, την αναγνώριση των καλών εργασιών, την ποικιλία των ερωτήσεων, την εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις της Παιδαγωγικής, τον έλεγχο των στόχων με ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης.

Αρκετά λιγότερο προτιμήθηκαν στρατηγικές που σχετίζονταν με την αξιολόγηση των μαθητών, τον καθορισμό των στόχων του διδακτικού αντικειμένου από κοινού με τους μαθητές την ανάθεση προσεκτικά επιλεγμένων εργασιών στους μαθητές, την ποικιλία των υλικών και μέσων και την εισαγωγή της τεχνολογίας στη διδασκαλία.

Κάποιες επιλογές στρατηγικών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν αντιπροσωπευτικές για τη διδασκαλία τους διαφοροποιούνταν ανάλογα με την ειδικότητά τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών έδειξαν την προτίμησή τους –συγκριτικά πάντα με τους άλλους εκπαιδευτικούς- στη συσχέτιση του διδακτικού περιεχομένου με τις βιωματικές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως και στην αναγνώριση των καλών εργασιών τους. Οι προτιμήσεις αυτές δείχνουν από τη μια την ανάγκη προσέλκυσης του μαθητικού ενδιαφέροντος προκειμένου να επιτευχθεί η εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία και από την άλλη την ιδιαίτερη ευαισθησία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών να σχετίσουν τα διδακτέα θέματα με την κοινωνική πραγματικότητα που οι μαθητές έχουν βιώσει.

Τη σαφή πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος και την επισήμανση των κυρίων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας επέλεξαν περισσότερο από τους άλλους συναδέλφους τους οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων των ΤΕΕ. Ενδεχομένως, αυτές οι επιλογές να οφείλονται στο προφίλ των μαθητών που διδάσκουν. Από την άλλη, η συχνότερη επιλογή της ποικιλίας των μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων προφανώς σχετίζεται με τη φύση των μαθημάτων διδασκαλίας τους που επιτρέπουν μεγάλη ελευθερία στην υιοθέτηση διαφορετικών μεθόδων.

Τέλος, η προτίμηση των Φιλολόγων στη χορήγηση σημειώσεων στους μαθητές συμβαδίζει με τη σχολική πραγματικότητα, καθώς αυτοί λόγω της μεγάλης ύλης που

έχουν να καλύψουν και προκειμένου να διευκολύνουν τους μαθητές τους στην κατανόηση και εμπέδωσή της, χορηγούν συχνά σημειώσεις και ασκήσεις.

Η προηγούμενη έρευνα, ωστόσο, της Γαντίδου σε μαθητές Πέμπτης τάξης Δημοτικού δε διαπίστωσε, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, ενδείξεις διαφοροποίησης των χαρακτηριστικών και των στρατηγικών του εκπαιδευτικού των Αγγλικών από το δάσκαλο της τάξης με εξαίρεση την παρουσίαση του πρώτου ως λιγότερο αγχώδη για την αποτελεσματικότητά του, καθώς το σχολείο δεν είναι στην ελληνική πραγματικότητα το μοναδικό μέρος διδασκαλίας της γλώσσας.

Ως προς τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών οι στρατηγικές στη διδασκαλία δε διαφοροποιούνταν εκτός από μία˙ την ποικιλία κατάλληλων υλικών και μέσων, την οποία προτίμησαν οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, ίσως, χάρη στη διάθεσή τους να εφαρμόσουν τις γνώσεις διδακτικής που έλαβαν από τις σχολές της προπτυχιακής φοίτησής τους και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για μια ευχάριστη, ενδιαφέρουσα και δημιουργική διδασκαλία, που θα τους απαλλάξει από το άγχος της επιβίωσης μέσα στην τάξη, που κάποιες φορές τους διακατέχει. Ενδεχομένως, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών αυτής της θέσης να καλύψουν τις τυχόν αδυναμίες τους αποτυπώνεται στην επιλογή τους.

Διαφορές ανάμεσα στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία ή όχι επισημάνθηκαν και στην έρευνα του Tam (1997), όπου διαπιστώθηκε ότι οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν το περιεχόμενο των μαθημάτων σε μικρά τμήματα, έκαναν περισσότερες ερωτήσεις προς τους μαθητές και διαχειρίζονταν την τάξη με αυστηρότητα και πειθαρχία, ενώ οι νεότεροι συνάδελφοί τους ότι έτειναν να υιοθετούν περισσότερη ελευθερία στην τάξη.

Και ως προς το είδος του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσίασαν μεγάλες διαφοροποιήσεις στις επιλογές τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ έδειξαν να προτιμούν την προσαρμογή της διδασκαλίας στο μαθητικό επίπεδο της τάξης, επιλογή που πιθανώς σχετίζεται με τις καταστάσεις που αυτοί βιώνουν στις τάξεις που διδάσκουν. Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει λόγος για το χαμηλή προτίμηση της ίδιας στρατηγικής από τους διδάσκοντες στο Λύκειο, οι οποίοι προσανατολιζόμενοι στην προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ίσως, λοιπόν, να λαμβάνουν την προσαρμογή της διδασκαλίας

στο επίπεδο των μαθητών ως παραγκωνισμό των δυνατοτήτων κάποιων μαθητών που έχουν μεγάλες αξιώσεις.

Άλλη μια στρατηγική, η επιλογή της οποίας διαφοροποιείται ανά είδος σχολείου, είναι η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προγενέστερη, στρατηγική που επιλέχθηκε από έναν στους δύο εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου και σχεδόν με το ίδιο ποσοστό και από τους συναδέλφους τους στο Λύκειο. Αρκετά λιγότερο επιλέχθηκε από τους διδάσκοντες στα ΤΕΕ, χωρίς, ωστόσο, να μπορούμε να κάνουμε μια ασφαλή εκτίμηση των αιτιών αυτών των επιλογών. Τέλος, η συχνότερη, συγκριτικά, επιλογή από τους διδάσκοντες στο Λύκειο των ευκαιριών για αποσαφήνιση εννοιών, προφανώς, να σχετίζεται με την εμφάνιση στη βαθμίδα αυτή περισσότερων εννοιών για αποσαφήνιση.

10.1.5 Η διαφοροποίηση των στρατηγικών στη διδασκαλία

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι οι στρατηγικές στη διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιούνται πολύ, όταν οι συνθήκες μεταβάλλονται. Πιο συγκεκριμένα, αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα πρωτίστως στο είδος του σχολείου, έπειτα στο διδασκόμενο μάθημα, στη συνέχεια στην τάξη και τέλος στο τμήμα, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο, ως παράγοντες που πρέπει να διαφοροποιούν την επιλογή των στρατηγικών τους στη διδασκαλία. Οι συγκεκριμένες διαπιστώσεις αναφορικά με το βαθμό διαφοροποίησης των στρατηγικών ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών, που επισημαίνουν τη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας ανά μάθημα ή ανά τμήμα του ίδιου μαθήματος (Smith, Tomlinson, 1989 στο Reynolds et al, 1994 Fitz-Gibbon, 1991 στο Harris et al, 1997˙ Cooper, McIntyre, 1996˙ Askew et al, 1997˙ Sadker, Sadker, 1997˙ Medwell et al, 1999˙ Reynolds, Muijs, 2004 στο Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004)

Ο βαθμός διαφοροποίησης των στρατηγικών δε διέφερε στατιστικά σημαντικά ως προς την ειδικότητα των διδασκόντων με εξαίρεση τη μεγαλύτερη βαρύτητα που διαπιστώθηκε ότι απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων των ΤΕΕ σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους των φυσικών επιστημών στη διαφοροποίηση των στρατηγικών ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα. Ούτε ως προς τη θέση υπηρεσίας τους δεν

προέκυψε κάποια διαφοροποίηση. Αντίθετα, ως προς το είδος σχολείου των εκπαιδευτικών επισημάνθηκε διαφοροποίηση των απόψεων των ερωτώμενων. Οι διδάσκοντες των ΤΕΕ, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, δήλωσαν ότι οι στρατηγικές στη διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιούνται περισσότερο ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα, την τάξη και το τμήμα, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο.

10.1.6 Οι παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς όλοι οι παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους θεωρήθηκαν αρκετά έως πολύ σημαντικοί. Πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας αναστολής δηλώθηκε ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη, παράγοντας που συχνά αποτελεί αιτία δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και, όπως έχει διαφανεί από αρκετές προηγούμενες έρευνες (Glass, Smith, 1979˙ Robinson, Witterbols, 1986˙ Slavin, 1989˙ Hedges et al, 1994˙ Greenwald et al, 1996), σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών τουλάχιστον στα δημοτικά σχολεία. Αντίθετα, το στοιχείο αυτό δε συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας των Postlewaite και Ross (1992), στην οποία υποστηριζόταν ότι όσο μεγαλύτερο το μέγεθος του σχολείου και των μαθητών ανά εκπαιδευτικό, τόσο καλύτερες επιδόσεις παρατηρούνταν (σ. 47-48).

Εξετάζοντας το βαθμό αναστολής των υπόλοιπων παραγόντων διαπιστώνουμε ότι οι πολύ σημαντικοί παράγοντες αφορούσαν κυρίως στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, σε ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής και στην προβληματική επικοινωνία των διδασκόντων με τους κηδεμόνες των μαθητών, τους συναδέλφους τους και το διευθυντή του σχολείου.

Μέτριας σημασίας παράγοντες για την αναστολή της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας δηλώθηκαν το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, ο υπερβολικός αριθμός μαθητών στην τάξη από το ένα ή το άλλο φύλο, οι μη ικανοποιητικές χρηματικές απολαβές των εκπαιδευτικών, η μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο και η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη.

Ως προς τον τελευταίο μάλιστα παράγοντα, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (44,5%) δήλωσε ότι η αναστολή της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους δε σχετίζεται καθόλου με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη.

Κάποια από τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με ευρήματα άλλων μελετών και κάποια άλλα όχι. Όπως διαπιστώθηκε και στις έρευνες των Cooper, McIntyre (1996), Gordon (1999), κατηγορούνται το περιεχόμενο των σπουδών και η διοίκηση της εκπαίδευσης για τις μεγάλες τάξεις, τις άσχημες συνθήκες εργασίες και τη χαμηλή αμοιβή, παράγοντες που σημειώνουν ως σημαντικούς για την αναστολή της αποτελεσματικότητάς τους οι εκπαιδευτικοί αυτής της έρευνας, με μόνη διαφορά ότι αυτοί δεν υπολογίζουν ως σημαντικό παράγοντα τις χαμηλές χρηματικές απολαβές.

Επίσης, υποστηρίζεται στην έρευνα του Gordon (1999) ότι το χρώμα, η εθνικότητα, το πηλίκο νοημοσύνης, οι ικανότητες, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών είναι «όχι μόνο άχρηστες διαφορές, αλλά και βλαπτικές», γιατί μειώνουν την αυτοαντίληψη των μαθητών και επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, επομένως υποβαθμίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας (Gordon, 1999:14-15), διαπίστωση με σχεδόν όλα τα μέρη της οποίας συμφωνούν οι ερωτώμενοι. Στο σημείο που διαφοροποιούνται από την παραπάνω μελέτη είναι ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αποδίδουν λίγη έως καθόλου σημασία στην ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη.

Στους παραπάνω παράγοντες αναστολής πρόσθεσαν κάποιοι εκπαιδευτικοί και άλλους. Ανάμεσά τους αναφέρθηκαν η ελλιπής επιμόρφωσή τους κατά τη διάρκεια των χρόνων υπηρεσίας τους, η υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία, τα σχολικά εγχειρίδια, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η κάλυψη μεγάλης ύλης σε μικρά χρονικά διαστήματα, η κακή επικοινωνία με το ΥΠΕΠΘ, καθώς και η γνωστική ανομοιογένεια, η αδιαφορία και ο όγκος των εξωσχολικών μαθημάτων των μαθητών, παράγοντες που αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (Harris, Jamieson, Russ, 1994˙ Cooper, McIntyre, 1996˙ Φλουρής στο Καζαμίας, Κασσωτάκης, 1995˙ Παμουκτσόγλου, 2001˙ Πασιαρδή, 2001)

Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών ο βαθμός έξι παραγόντων αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους διαφοροποιούταν στατιστικά σημαντικά. Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και η μεγάλη απόσταση της

περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο θεωρήθηκαν από τους Φιλολόγους σημαντικότεροι συγκριτικά με τις απόψεις των συναδέλφων τους άλλων ειδικοτήτων. Η σημασία που αποδόθηκε στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό μαθητικό υπόβαθρο από τους Φιλολόγους σχετίζεται, εξάλλου, σε επίπεδο σημαντικότητας p=.000, με την ιδιαίτερη σημασία που αποδόθηκε στο χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, αφού σύμφωνα με τη θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου» των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron (Πυργιωτάκης, 2000:190-1), καθώς και με αρκετέςάλλες έρευνες η κοινωνικοοικονομική θέση των μαθητών σχετίζεται με το γνωστικό υπόβαθρο. Η βαρύτητα που αποδόθηκε στο χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο φαίνεται εξάλλου λογική, στη σκέψη ότι σε αρκετά μαθήματα που διδάσκουν οι Φιλόλογοι, η πρότερα γνώση των μαθητών είναι αναγκαία για την κατάκτηση της νέας και οι τυχόν ελλείψεις και τα κενά στην ύλη των προηγούμενων τάξεων αποτελούν μια πολύ σοβαρή τροχοπέδη στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Λαμβάνοντας, λοιπόν, οι ερωτώμενοι Φιλόλογοι υπόψη αυτό που συχνά συμβαίνει στην πράξη, δηλαδή την επανάληψη βασικών γνώσεων προκειμένου να προχωρήσουν στη νέα ύλη, κρίνουν πολύ σημαντικό το συγκεκριμένο παράγοντα.

Από την άλλη, η μεγαλύτερη σημασία που απέδωσαν στη μεγάλη απόσταση του σχολείου από αστικό κέντρο, ίσως, να βρίσκεται σε συνάρτηση με τις προσωπικές εμπειρίες τους, καθώς λόγω του μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών αυτής της ειδικότητας οι τοποθετήσεις τους τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους είναι ως επί το πλείστον σε απομακρυσμένες από αστικά κέντρα περιοχές.

Αντίθετα, μικρότερης σημασίας θεωρούν οι Φιλόλογοι το μικρό μέγεθος των αιθουσών διδασκαλίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών, οι οποίοι κρίνουν ότι ο παράγοντας αυτός είναι πολύ σημαντικός για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Περισσότερο σημαντική τόνισαν επίσης οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών ότι είναι η προβληματική επικοινωνία με το διευθυντή, διαφορά που, ενδεχομένως, οφείλεται στη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικών των Κοινωνικών Επιστημών στη συνεργασία και την αλληλεγγύη, που στα ίδια τα μαθήματά τους διδάσκουν.

Διαφορά στο βαθμό σημαντικότητας εντοπίζεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς

των Θετικών Επιστημών και στους καθηγητές των Ειδικοτήτων, όσον αφορά σ' αυτή την περίπτωση στην έλλειψη βοηθητικών χώρων. Η σημασία που αποδίδεται στον παράγοντα αυτό από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικοτήτων είναι απολύτως λογική, καθώς για εκπαιδευτικούς της ομάδας αυτής είναι αναγκαία η παροχή βοηθητικών χώρων για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους (Μουσικοί, καθηγητές Καλλιτεχνικών Μαθημάτων και Φυσικής Αγωγής), ενώ έκπληξη και απορία προκαλεί η χαμηλή σημασία που αποδίδουν στον παράγοντα αυτόν οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών. Τούτο, γιατί λόγω της φύσης των μαθημάτων τους και εκείνοι χρειάζονται χώρους για τις πειραματικές εφαρμογές και την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικά αποκτηθέντων γνώσεων.

Όσον αφορά στον παράγοντα «χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο» μπορεί να σημειώθηκε με ιδιαίτερη βαρύτητα από τους Φιλολόγους, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που τον θεώρησαν σημαντικότερο ήταν εκείνοι των ειδικοτήτων των ΤΕΕ, προφανώς λόγω των εμπειριών που έχουν από τους μαθητές στα σχολεία που διδάσκουν, καθώς το μαθητικό γνωστικό υπόβαθρο στα ΤΕΕ είναι κατά γενική παραδοχή ασθενέστερο συγκριτικά με το αντίστοιχο μαθητών ίδιας ηλικίας στα Ενιαία Λύκεια.

Η ερμηνεία αυτή, ίσως, αποδεικνύεται παρακινδυνευμένη, καθώς η επαγωγική εξέταση των απόψεων των ερωτώμενων σχετικά με τον παράγοντα «χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών» ανά είδος σχολείου δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι διδάσκοντες στα ΤΕΕ δε σημείωσαν μεγαλύτερο βαθμό σημαντικότητας απ' ό,τι οι συνάδελφοι τους στα άλλα δύο είδη σχολείων. Επιπλέον, η βαρύτητα του παράγοντα «χαμηλό κοινωνικοοικονομικό μαθητικό υπόβαθρο», που όπως υποστηρίχτηκε προηγουμένως σύμφωνα με τη «θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου» σχετίζεται με το χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο σημειώθηκε περισσότερο ως ανασταλτικός παράγοντας από τους διδάσκοντες στα Ενιαία Λύκεια κι όχι από εκείνους στα ΤΕΕ.

Επιστρέφοντας στην επαγωγική ανάλυση των παραγόντων αναστολής της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ανά είδος σχολείου διαπιστώνουμε ότι συγκριτικά σημαντικότερο έκριναν οι διδάσκοντες στο Λύκειο τη μεγάλη απόσταση του σχολείου από αστικό κέντρο, ενώ οι συνάδελφοί τους στο Γυμνάσιο τη συστέγαση του σχολείου με άλλο.

Οι ίδιοι παράγοντες που διαφοροποίησαν τις απόψεις των ερωτώμενων ανά είδος σχολείου διαφοροποίησαν τις ίδιες απόψεις ανά θέση υπηρεσίας. Η συστέγαση του σχολείου με άλλο, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και η μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο θεωρήθηκαν σημαντικότεροι παράγοντες αναστολής από τους διορισμένους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τη βαρύτητα που έδωσαν οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι συνάδελφοί τους. Στις περιπτώσεις αυτές, η αίσθηση της μονιμότητας των διορισμένων εκπαιδευτικών έναντι της προσωρινότητας των αναπληρωτών – ωρομίσθιων, ενδεχομένως, να χρεώνεται τη μεγαλύτερη σημασία που αποδίδεται από τους πρώτους στους συγκεκριμένους παράγοντες, καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί τους αντιμετωπίζουν ως μόνιμους παράγοντες αναστολής της διδασκαλίας τους, ενώ οι αναπληρωτές – ωρομίσθιοι ως παροδικούς.

10.1.7 Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για το ερωτηματολόγιο και οι προτάσεις τους για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του

Η τελευταία ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου επέτρεπε στους ερωτώμενους να προσθέσουν τις παρατηρήσεις τους για το μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά και τις προτάσεις τους για το διερευνούμενο θέμα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικούς και της διδασκαλίας του.

Οι παρατηρήσεις ως επί το πλείστον περιείχαν από τη μια θετικά σχόλια και ευχές και από την άλλη αρνητικά σχόλια και προτάσεις επί του ερωτηματολογίου. Οι προτάσεις των υποκειμένων του δείγματος για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του διακρίνονται από τη μια σε αυτές που αφορούν στις επιλογές της Πολιτείας, ενώ από την άλλη σε εκείνες που αφορούν στη δράση των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, εστίαζαν σε πιο συγκεκριμένες επιλογές, όπως στην παροχή γνώσεων ειδίκευσης και Παιδαγωγικής, στη συνεχή επιμόρφωσή τους, στην προώθηση της αξιολόγησής τους και στην κοινωνική και οικονομική αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Από τις παραπάνω προτάσεις καταδεικνύεται η ματαιότητα μεγάλου

μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος και η πικρία για την αδιαφορία της Πολιτείας, στην οποία απέδωσαν, στην έρευνα του Μπόμπα (1995), οι ερωτώμενοι μαθητές Λυκείου (σε ποσοστό 58%) την ευθύνη για την κρίση στην εκπαίδευση.

Από την άλλη, υποστηρίχτηκε ότι μεγάλο μέρος της ευθύνης αποδίδεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, που πρέπει να διακατέχεται από αγάπη για τους μαθητές του και το επάγγελμα που επέλεξε να ασκεί, καθώς και να συνεργάζεται με ενδοσχολικούς (μαθητές, συναδέλφους, διευθυντή, σύμβουλο) και με εξωσχολικούς παράγοντες (κηδεμόνες μαθητών, ευρύτερο κοινωνικό σύνολο). Επίσης, έτερος συνεργός στο έργο της αποτελεσματικότητας, σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, και όχι μόνο αποδέκτης αυτής, παρουσιάζεται ο μαθητής, που με τη στάση του βοηθά ή δυσχεραίνει το έργο προς την επίτευξη της αποτελεσματικότητας

Συνοψίζοντας τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σε γενικές γραμμές όλα τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του θεωρήθηκαν σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Από αυτό καταλήγουμε στο ότι οι ερωτώμενοι έχουν γνώση των χαρακτηριστικών που δύνανται να βοηθήσουν τη διδασκαλία τους και να προαγάγουν την αποτελεσματικότητά της. Ιδιαίτερη έμφαση μάλιστα δόθηκε στα χαρακτηριστικά που αφορούσαν στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, στην ικανότητα διαχείρισης της διδακτέας ύλης και του μαθητικού δυναμικού, καθώς και στις στρατηγικές εκείνες που επιτύγχαναν μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία.

Η πλειονότητα, επίσης, των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι οι στρατηγικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη πρέπει να διαφοροποιούνται πολύ ανάλογα με το είδος του σχολείου που διδάσκει, το μάθημα, την τάξη και το τμήμα, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο, επισημαίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη μεγάλη επίδραση του περιβάλλοντος και των συνθηκών στην επιλογή των στρατηγικών στη διδασκαλία και καταρρίπτοντας το μύθο της συνταγογραφημένης άριστης διδασκαλίας.

Από την άλλη, πολύ μεγάλη βαρύτητα έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στους περισσότερους παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους που παρατίθονταν στο ερωτηματολόγιο. Η δυνατότητα στο τέλος της συγκεκριμένης ερώτησης να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί επιπλέον παράγοντες που εμπόδιζαν τη

διδασκαλία, τους έδωσε αφορμή να εμφανιστούν ανησυχίες για την ελλιπή επιμόρφωσή τους κατά τη διάρκεια των χρόνων υπηρεσίας τους, την υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, τα σχολικά εγχειρίδια, την κάλυψη μεγάλης ύλης σε μικρά χρονικά διαστήματα, την κακή επικοινωνία με το ΥΠΕΠΘ, καθώς και τη γνωστική ανομοιογένεια, την αδιαφορία και τον όγκο των εξωσχολικών μαθημάτων των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέτριας σημασίας για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους θεώρησαν το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, τον υπερβολικό αριθμό μαθητών από το ένα ή το άλλο φύλο στην τάξη, τις μη ικανοποιητικές χρηματικές απολαβές, τη μεγάλη απόσταση του σχολείου από αστικό κέντρο, ενώ σαφώς μικρής σημασίας έκριναν την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο σαφές ότι θέματα που δεν επαφίενται με τη διδασκαλία καθ' αυτή οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί τα σχετίζουν λίγο με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα την ειδικότητά τους ήταν αρκετές στον αριθμό. Σε γενικές γραμμές διαπιστώνεται ότι οι Φιλόλογοι και οι εκπαιδευτικοί Θετικών και Κοινωνικών Επιστημών έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στο γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών στη σύνδεση της διδασκαλίας με την κοινωνική πραγματικότητα και στην επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητών, ενώ οι συνάδελφοί τους των ειδικοτήτων σε θέματα ποικιλόμορφης οργάνωσης της διδασκαλίας.

Ως προς τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, οι διαφοροποιήσεις των απόψεών τους ήταν λιγότερες. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκε ότι οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη συγκριτικά βαρύτητα σε θέματα οργάνωσης της διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης, ενώ οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί επέμειναν περισσότερο σε θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους και τους μαθητές τους.

Το είδος σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών επέδρασε επίσης λίγο στη διαφοροποίηση των απόψεών τους. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Γυμνάσιο δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ηθική διάσταση του εκπαιδευτικού και στην ευχάριστη διάθεσή του στο πλαίσιο όλης της σχολικής ζωής εντός και εκτός τάξης, οι συνάδελφοι τους στο Λύκειο στην επίτευξη των στόχων και στην κατοχή ακαδημαϊκών

γνώσεων, ενώ οι διδάσκοντες στο ΤΕΕ στην οργάνωση της διδασκαλίας και στην προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των εκάστοτε μαθητών.

10.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η αναλυτικότερη εξέταση συμπεριφορών όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση εντός και εκτός τάξης θα προσέφερε μια διαφορετική οπτική της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου που συνεπικουρικά με τις μελέτες απόψεων είτε των εκπαιδευτικών, είτε των μαθητών θα φώτιζαν πολύ το συγκεκριμένο χώρο.

Η διαπίστωση που προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ότι οι στρατηγικές στη διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιούνται πολύ ανάλογα με το είδος του σχολείου, το διδασκόμενο μάθημα, την τάξη και το τμήμα, μας ωθεί να αναλογιστούμε μήπως οι στρατηγικές στη διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιούνται σύμφωνα και με έτερους παράγοντες, όπως λ.χ. το γνωστικό επίπεδο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το χαρακτήρα, το φύλο των μαθητών (Reynolds, 1982˙ Hallinger, Murphy, 1986˙ Teddlie, Stringfield, 1985, 1989 στο Reynolds et al, 1994˙ Jesson, Gray, 1991˙ Goldstein et al, 1993 στο Harris et al, 1997˙ Sammons et al, 1993 στο Stoll, Fink, 1996, Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004).

Ποιες ακριβώς ιδιότητες των εκπαιδευτικών τους κάνουν αποτελεσματικούς ή όχι σε διαφορετικούς τομείς διδασκαλίας, αν οι εκπαιδευτικοί είναι εξίσου αποτελεσματικοί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα που διδάσκουν και με όλους τους μαθητές τους, αν υπάρχει διάρκεια στην αποτελεσματικότητά τους, καθώς και αν τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, τα μεγάλα και τα μικρά είναι εξίσου αποτελεσματικά (Verdis, 2002), χρήζουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης.

Ενδεχομένως, η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας βασιζόμενων στη θεατρική αγωγή ή στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας και στη συνέχεια η μελέτη αυτών να έδινε μεγαλύτερες δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να προαγάγουν την αποτελεσματική διδασκαλία.

Επιπλέον, η επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο και η αναλυτικότερη μελέτη των ειδικοτήτων ή των χρόνων υπηρεσίας

των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα έδινε πιο ασφαλή αποτελέσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας και κατά συνέπεια θα μπορούσε να αποτελέσει πιο στέρεα βάση για ένα σχέδιο μελλοντικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα. Επειδή, όμως, η οποιαδήποτε αλλαγή και δη οι αλλαγές στο χώρο της Εκπαίδευσης δεν πρέπει να επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς a propo, αλλά να πραγματοποιούνται με ή από αυτούς, φρόνιμο είναι οι αλλαγές, που αφορούν μάλιστα ένα τόσο καίριο ζήτημα όσο αυτό της αξιολόγησης, να λαμβάνουν υπόψη τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, να αναγνωρίζουν τις εμπειρίες και τις ιδέες που έχουν και κατόπιν να τους ζητούν να επανεξετάσουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές τους (Μαυρογιώργος στον πρόλογο της ελληνικής έκδοσης του Gordon, 1999).

Ακόμα, μεγάλη σημασία πρέπει να δίδεται στο χώρο πραγματοποίησης των ερευνών, καθώς κριτική έχει ασκηθεί στην απλοϊκή μεταφορά των γνώσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα από τη μια χώρα στην άλλη, χωρίς την προηγούμενη εξέταση των συνθηκών που υπάρχουν σε αυτήν.

Βασικός παράγοντας των ερευνών για την αποτελεσματικότητα που συχνά αποτελεί μάλιστα σημείο κριτικής είναι ο τρόπος αξιολόγησης της ίδιας της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Η αξιοποίηση μονάχα της βαθμολογίας των μαθητών ως ένδειξη για την αποτελεσματικότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντικειμενική και επομένως συγκρίσιμη σε ευρύτερο επίπεδο, ούτε η αξιολόγηση σε μια μονάχα χρονική στιγμή. Όσο περισσότεροι παράγοντες λαμβάνονται υπόψη, τόσο καλύτερα περιγράφεται η έννοια της αποτελεσματικότητας. Η πολυφωνία των παραγόντων αποτελεσματικότητας ενδεχομένως γίνεται περισσότερο επιβεβλημένη για την ορθή προσέγγιση του όρου όσο μεγαλώνει η βαθμίδα εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να σχεδιαστεί με ιδιαίτερη προσοχή, γιατί από αυτήν, ίσως, να εξαρτώνται σε κάποιο βαθμό οι προτιμήσεις των υποψηφίων φοιτητών.

Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν, επίσης, η συγκριτική μελέτη των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της Πρωτοβάθμιας, της Δευτεροβάθμιας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αποτυπωθούν οι τυχόν διαφορές και ομοιότητες των αποτελεσματικών διδασκαλιών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2004) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

- Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας, σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής.* Αθήνα: Ατραπός.

- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (5η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Βερτσέτης, Α.(2000). *Διδακτική, τ. Α΄. Γενική Διδακτική* (3η έκδ.). Αθήνα: του ιδίου.

- Γκλιάου – Χριστοπούλου Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10.

- Δάρρα, Μ. (2002). Η βελτίωση της ποιότητας: Νέα πρόκληση και προοπτική για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Στο Ματθαίου Δ. (επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές.* Αθήνα: Λιβάνης.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1998).*Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μέρος πρώτο, Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου (*5η έκδ.*)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Δούκας, Χρ. (2001). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Μέντορας, 172-185.

- Dunne, R., Wragg, T. (2003). *Αποτελεσματική διδασκαλία. Διδασκαλία και έρευνα* (Γεωργιάδη Ε., Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.

- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (2000). Πώς οι μαθητές /-τριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. *Νέα Παιδεία,*96, 69-85.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας.

- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.

- Ζαχαροπούλου, Χρ. (1992). *Στατιστική. Μέθοδοι – εφαρμογές, τόμος α΄.* Θεσσαλονίκη: εκδ. ιδίας.

- Ζαχαροπούλου, Χρ. (1998). *Στατιστική. Μέθοδοι – εφαρμογές, τόμος β΄.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Gordon, T. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος. Στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας. Τεχνικές διαχείρισης και παρέμβασης* (Κοντογιώργος Β., Ορφανίδης Π., Μετάφρ.). Παλλήνη Αττικής: Ευρωσπουδή Ε.Π.Ε. Εκπαιδευτήρια «Κωστέα - Γείτονα».

- Καΐλα, Μ. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.

- Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα. Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση. *Μέντορας,* 1-2, 49-75.

- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία*, *Θεωρία, πράξη και*

αξιολόγηση της διδασκαλίας, τόμος β΄. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κίντης, Α. (1998). *Σύγχρονη στατιστική ανάλυση. Συμβολή στην επιστημονική έρευνα και στη λήψη των αποφάσεων, τόμος α΄*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κιούσης, Γ. (1990-1991). Οι μη αποδοτικοί εκπαιδευτικοί. Παράγοντες, επιπτώσεις και λύσεις του προβλήματος. *Εκπαιδευτικά,* 22-23, 211-219.

- Κουτσελίνη, Μ., Θεοφιλίδης Χ. (2002). Διερεύνηση και Συνεργασία. Για μια Αποτελεσματική Διδασκαλία. *Επιστήμες της Αγωγής,* 25, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι., Κελπερής, Χρ. (1995). Κοινωνικές έρευνες με στατιστικές μεθόδους, τόμος 2. Στο Λαμπίρη – Δημάκη Ι., Παπαχρίστου Θ, *Θεσμοί της ελληνικής κοινωνίας*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκουλα.

- Λεονταρή, Α. Κυρίδης, Α. (1999). Ποιος είναι ο καλός δάσκαλος; Ας αφήσουμε τους μαθητές να τον περιγράψουν. *Νέα Παιδεία,* 92, 159-181.

- Μαγγόπουλος, Γ. (2005). *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών* [αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

- Macbeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (Δούκας Χρ., Πολυμερόπουλου Ζωή, Μετάφρ. – Επιμέλ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μακράκης, Β.(2001).*Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: 2001.

- Ματθαίου, Δ. κ.α. (1999). Θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης. Μελέτη της πιλοτικής εφαρμογής των ταχύρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων

σε τρία ΠΕΚ της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτώβριος 1995 – Ιούνιος 1996, *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών,* 1, 7-32.

- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, τόμος β΄. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαυροειδής, Γ., Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/1985). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών,* 5, 147-153.

- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α., Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 77-78.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (επανεκτύπωση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

- Μπόμπας, Λ. (1995). Η φωνή των ίδιων των μαθητών: Αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό. *Νέα Παιδεία,* 75, 148-164.

- Μπρούζος, Α. (1997). Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής : Εμπειρική προσέγγιση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού,* 40-41, 143-161.

- Νικηταρά, Χρ. (2001). «Διά βίου παιδεία», διασαφήνιση και ορισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 71-79. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos 5.

- Παμουκτσόγλου, Α. (2001α). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών*

Θεμάτων, 5, 81-90. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5.

- Παμουκτσόγλου, Α. (2001β). Προς μια αξιολογική οπτική για το «γεννημένο» ή «αποτελεσματικό» δάσκαλο; Στο Ουζούνης Κ., Καραφύλλης Α., *Ο δάσκαλος του 21ου αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση.* Ξάνθη: Σπανίδης.

- Παπαδόπουλος, Ν, Αθανασιάδης, Η. (1994). Σχέσεις καθηγητών – μαθητών: μία εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική έρευνα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών,* τόμος Δ΄, 13, 141-156.

- Παπαδημητρίου, Γ. (1989). *Στατιστική, τεύχος 2, Επαγωγική στατιστική.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. (2005). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Λευκωσία : εκδ ιδίου.

- Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.* Αθήνα: του ιδίου.

- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία,* 97, 27-46.

- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Πούλου, Μ., Σπινθουράκη, Ι. (2003), Η διδακτική αποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Μέντορας,*7, 3-18, http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/teyxos7.

- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σακκάς, Δ. (1985). Ο σωστός δάσκαλος και οι κίνδυνοι φθοράς του. *Εκπαιδευτικά,* 1, 43-49.

- Ταμισόγλου, Χρ. (1996). Απόψεις των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 88, 77-82.

- Τρίγκα, Ν., Ροζάκος, Μ. (12.07.2002). Όλα τα κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η έκθεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. *Εφημερίδα Το Βήμα.*

- Τσιότρας, Γ. (1995). *Βελτίωση ποιότητας.* Αθήνα: Μπένου.

- Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Φλουρής, Γ. (1982). Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους. *Νέα Παιδεία,* 23, 26-32.

- Φλουρής, Γ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού.* Αθήνα: Σείριος.

- Φλουρής, Γ. (1997). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στη εκπαίδευση* (5η έκδ.). Αθήνα: 1997.

- Φλουρής, Γ. (2000, 26 Μαΐου). Αναζητώντας την «Εκπαιδευτική οικολογία» των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στην κοινωνία της γνώσης. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο συνέδριο *«Το Παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής και οι ορίζοντες του στον 21ο αιώνα»*. Βόλος.

- Νόμος 1566/1985.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Anderson, L. (1989). *The effective teacher. Study guide and readings.* McGraw-Hill Book Company.

- Barkatsas, A. (n.d.). The development of effective professional development programs for teachers. Insights from international models. *Μέντορας*, 76-92.

- Brenninkmeijer, V., Vanyperen, N., Buunk, B. (2001). I am not a better teacher, but others are doing worse: burnout and perceptions of superiority among teachers. *Social Psychology of Education,* 259-274.

- Brubacher, J., Case, C., Reggan, T. (1994). *Becoming a reflective educator.* California: Corwin Press Inc.

- Campbell, B., Lubben, F. (2000). Learning science through contexts: helping pupils make sense of everyday situations. *International Journal of Science Education,* 22/3, 239-252. Available on http://www.tandf.co.uk/journals/tf/09500693.html.

- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model.* London, New York: RoutledgeFalmer.

- Cheng, Y., Tsui, K. (1996). Total teacher effectiveness: new conception and improvement. *International Journal of Educational Management* 10/6, 7-17.

- Cheng, Y., Tsui, K. (1998). Research on total teacher effectiveness: conception strategies. . *International Journal of Educational Management,* 12/1, 39-47.

- Creemers, B. (1994). *The effective classroom.* London, New York: Cassell.

- Cohen, E., Lotan, R., Abram, P., Scarloss, B., Schultz, S. (2002). Can groups learn?*Teachers College Record,* 104/6, 1045-1068. Teachers College, Columbia University.

- Coope,r P., McIntyre, D. (1998). *Effective teaching and learning. Teachers' and students' perspectives* (reprinted). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Cullingford, C. (1998). *The effective teacher* (reprinted). London: Cassell.

- Daves, B., Ellison, L. (1997). Teachers' perceptions of school quality and effectiveness: improving schools using staff attitude surveys. *International Journal of Educational Management* 11/5, 222-228.

- Davis, D., Ellett, C., Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education,* 16/4, 287-301. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Dimmock, C. (1993). *School-based management and school effectiveness.* London, New York: RoutledgeFalmer.

- Ellett, C., Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness, school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education,* 17/1, 101-128. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Frazer, B. (2001). Twenty thousands hours: Editor's introduction, *Learning Environments Research,* 4, 1-5.

- Froyen, L. (1993). *Classroom management. The reflective teacher – leader* (2nd ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

- Gantidou, E. (n.d.). Investigations of primary pupils' perceptions of a "good" teacher. Retrieved on 10. 10. 2005 from http://www.pe.sch.gr/~stratari/files/erg-gantidou1.pdf.

- Gaziel, H., Wasserstein – Warnet (2000). Validité des intruments de décision pour l' evaluation des inseignants? *European Journal of Teacher Education, 23, 2*:175-188.

- Glasser, W. (1993). *The quality school teacher.* New York: Harper Collins Publishers.

- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness training.* New York: David McKay Company Inc.

- Halsall, R. (1998). *Teacher research and school improvement. Opening doors from the inside.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Harris, A., Bennett, N., Preedy, M. (1997). *Organizational effectiveness and improvement in education.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Hopkins, D. (1994). *Evaluation for school development* (3rd ed.). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Kyriakides, L., Campbell, R., Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement,*13, no. 3, 291-325.

- Kyriakides, L., Campbell, R. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research.

*Journal of Personnel Evaluation in Education*17:1, 21-40.

- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools. Theory and practice* (2nd ed.). Cheltenham: Stanley Thornes.

- Lee, J., Lam, W., Li, Y (2003). Teacher evaluation and effectiveness in Hong Kong: Issues and challenges. *Journal of Personnel Evaluation in Education,* 17/1, 41-65. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- MacBeath, J., Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press

- Macrae, S., Quintrell, M. (2001). In Dillon J., Maguire M. (2001). *Becoming a teacher. Issues in secondary teaching.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press:150-161.

- Mazzarol, T. (1998). Critical success factors for international education marketing. *International Journal of Educational Management,* 12/4, 163-175.

- McBer, Hay, *Research into teacher effectiveness. A model o teacher effectiveness.* Department for Education and Employment.

- Moore, A. (2004). *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education.* London, New York: RoutledgeFalmer.

- Morgan, C., Morris, C. (1999). *Good teaching and learning: pupils and teachers speak.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press

- Morley, L., Razool, N. (1999). *School effectiveness: Fracturing the discourse.* London, New York: RoutledgeFalmer.

- National Center for Education Statistics (1999). *Measuring teacher qualifications*. Washington: U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Available on http://www.nces.ed.gov.

- National Center for Education Statistics (2000). *Monitoring school quality: An indicators report.* Washington: U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Available on http://www.nces.ed.gov.

- Newton, C., Tarrant, T. (1992). *Managing change in schools.* London: Routledge.

- Norman, G., Schmidt, H. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts. *Medical Education,* 34, 721-728. Available on http://www.blackwellpublishing.com.

- Omona, J, (2003). Design that supports service quality: New Zealand's model. *Quality Assurance in Education,* 11/3, 157-171. Available on http://www.emeraldinsight.com/researchregister.

- Oser, F., Dick, A., Patry, J. (1992). *Effective and responsible teaching. The new synthesis.* San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

- Piggot-Irvine, E. (2003). Key features of appraisal effectiveness. *International Journal of Educational Management,* 17/4, 170-178. Available on http://www.emeraldinsight.com/0951-354X.htm.

- Reezigt, G., Creemers, B., De Jong, B. (2003). Teacher evaluation in the Netherlands and its relationship to Educational Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education,* 17/1, 67-81. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Reynolds, D. et al. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice.* Oxford, New York, Tokyo: Elsevier Science Ltd.

- Reynolds, D., Muijs, D., Theharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 17:1, 83-100. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Riddell, S., Brown, S. et al. (1991). *School effectiveness research: Its messages for school improvement.* Edinburg: HMSO.

- Riley, K., Heneveld, W., Harris, A. (2002). Big change questions. Are school effectiveness measures suspect in helping us what is needed to transform teaching and learning? *Journal of Educational Change,* 3, 407-415, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Rosenblatt, Z., Shimoni, O. (2000). Teacher accountability: An experimental field study. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 15:4, 309-328. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

- Sammons, P. (1999). *School effectiveness. Coming of age in the twenty first century.* The Netherlands: Swets, Zeitlinger Publishers.

- Scheerens, J., Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Pergamon: Lightning Source Inc.

- Stephens, P., Crawley, T. (1998). *Becoming an effective teacher.* Cheltenham, United Kingdom: Nelson Thornes.

- Stoll, L., Fink, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and*

school improvement (reprinted). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Thrupp, M. (2001). School and teacher quality: problem-solving and critical perspectives. In Dillon J., Maguire M. (2001). *Becoming a teacher. Issues in secondary teaching.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press: 50-60.

- Verdis, A., Kriemadis, T., Pashiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *The International Journal of Educational Management,* 17/4, 155-169. Available on http://www.emeraldinsight.com/0951-354X.htm.

- Walberg, H., Palk, S. (2000). *Effective educational practices.* International Academy of Education, Brussels, Belgium. International Bureau of Education. Geneva, Switzerland. Available on http://www.ibe.unesco.org.

- Weller, D. (1996). Return on quality: a new factor in assessing quality efforts. *International Journal of Educational Management*, 10/1, 30-40.

- Whitehurst, G. (2002). Improving teacher quality. *Spectrum: The Journal of State Government*:12-15.

Παράρτημα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)

Αγαπητοί και αγαπητές συνάδελφοι,

Σήμερα αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός στο διεθνή χώρο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εφόσον αυτή φαίνεται να συνιστά τον πλέον καθοριστικό παράγοντα για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των πολιτών. Μέσα σ΄ αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη συμβολή των εκπαιδευτικών. Από όλους τονίζεται η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την προώθηση καινοτομιών στο χώρο του σχολείου. Παρά τη σημασία, όμως, που αποδίδεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών, ελάχιστα έχουν μελετηθεί στη χώρα μας οι απόψεις τους -ιδιαίτερα μάλιστα στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- σχετικά με τα στοιχεία εκείνα, καθώς και τη διδακτική συμπεριφορά, που συμβάλλουν στη βελτίωση του διδακτικού έργου και της προσφοράς στο μαθητή.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, της αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς και τους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα. Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας και το οποίο θα σας παρακαλούσα θερμά να συμπληρώσετε, αποτελεί μέρος της έρευνας που πραγματοποιώ στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών υπό την εποπτεία του επίκουρου καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη.

Προκειμένου, όμως, τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα να έχουν αξιοπιστία και εγκυρότητα, θα σας παρακαλούσα να αντιμετωπίσετε τις ερωτήσεις του παρόντος ερωτηματολογίου με ιδιαίτερη προσοχή. Σας υπενθυμίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο που διαθέσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Με εκτίμηση
Κατερίνα Δαμιανάκη
Φιλόλογος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια
☎ 2810210718 katerinadamianaki@yahoo.gr

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

◆ **ΦΥΛΟ:** ❒ Άνδρας ❒ Γυναίκα

◆ **ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ :**
(Να σημειωθεί η ειδικότητα με την οποία διδάσκετε)

❒ Φιλόλογος
❒ Καθηγητής /-τρια Μουσικής
❒ Καθηγητής /-τρια Οικιακής Οικονομίας
❒ Κοινωνιολόγος
❒ Μαθηματικός
❒ Καθηγητής /-τρια Ξένων γλωσσών
❒ Καθηγητής /-τρια Καλλιτεχνικών μαθημάτων
❒ Οικονομολόγοι
❒ Φυσικοχημικός
❒ Καθηγητής /-τρια Φυσικής Αγωγής
❒ Καθηγητής /-τρια Νομικών – Πολιτικών Επιστημών
❒ Βιολόγος
❒ Θεολόγος
❒ Καθηγητής/ -τρια Πληροφορικής
❒ Κάποια άλλη. Ποια;.....

◆ **ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:** ❒ Γυμνάσιο ❒ Ενιαίο Λύκειο ❒ ΤΕΕ

◆ **ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:** ❒ Διορισμένος /-η ❒ Αναπληρωτής /-τρια ❒ Ωρομίσθιος /-α

◆ **ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:**
❒ 1-5 ❒ 6-10 ❒ 11-15 ❒ 16-20 ❒ 21-25 ❒ > 25

◆ **ΤΙΤΛΟΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:** ❒ Ναι ❒ Όχι
ΑΝ ΝΑΙ, ΈΧΕΤΕ: ❒ Μεταπτυχιακό Α΄ κύκλου (master) ❒ Διδακτορικό

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Μπορείτε να αναφέρετε ποιες είναι οι τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται στο μυαλό για τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός»;
   α) .....
   β) .....
   γ) .....

2. Μπορείτε να αναφέρετε ποιες είναι οι τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται στο μυαλό για τον όρο «αποτελεσματική διδασκαλία»;
   α) .....
   β) .....
   γ) .....

3. **Τα παρακάτω χαρακτηριστικά σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός;** (Σημειώστε για κάθε χαρακτηριστικό χωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σε αυτό, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι).

	Αυτό το χαρακτηριστικό είναι για μένα:					
Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός:	**Πάρα πολύ σημαντικό**	**Πολύ σημαντικό**	**Μέτριας σημασίας**	**Λίγο σημαντικό**	**Καθόλου σημαντικό**	**Δεν απαντώ / Δεν έχω γνώμη**
1. Κατέχει άριστα το γνωστικό του αντικείμενο						
2. Έχει ευρεία επιστημονική κατάρτιση						
3. Ενημερώνεται στις σύγχρονες εξελίξεις της Παιδαγωγικής ή / και της ειδικότητας						
4. Οργανώνει τις διδακτικές δραστηριότητες με βάση τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών						
5. Ικανοποιεί τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών						
6. Συσχετίζει το μάθημα με άλλες επιστήμες						
7. Συνδέει το μάθημα με την καθημερινή πραγματικότητα						
8. Εστιάζεται στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική σκέψη κ.λπ..)						
9. Προκαλεί το διάλογο μεταξύ των μαθητών						
10. Ενθαρρύνει την άμιλλα και όχι τον υπερβολικό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών						
11. Ακούει με προσοχή τους μαθητές						
12. Προωθεί τις μαθητικές πρωτοβουλίες						
13. Ενθαρρύνει τους προσωπικούς στόχους των μαθητών						
14. Ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών						
15. Χρησιμοποιεί ποικιλία τεχνικών κατά την αξιολόγηση των μαθητών						
16. Αναπτύσσει σχέδιο συστηματικής αξιολόγησης της προόδου των μαθητών						
17. Ενημερώνει συχνά τους ενδιαφερόμενους (μαθητές, κηδεμόνες) για τις επιδόσεις των μαθητών						
18. Παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία						
19. Έχει υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών						
20. Έχει συναίσθηση ότι η καθοδήγηση των μαθητών αποτελεί επαγγελματική δέσμευσή του						
21. Λειτουργεί ως συνεργάτης των μαθητών και όχι ως αυθεντία						
22. Δε διακρίνει τους μαθητές του ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτιστικό τους υπόβαθρο						
23. Έχει αυτοπεποίθηση για το διδακτικό έργο						
24. Έχει ευχάριστη και θετική διάθεση στο πλαίσιο της σχολικής ζωής						
25. Συμμετέχει στις εξωδιδακτικές μαθητικές δραστηριότητες						
26. Παίρνει πρωτοβουλίες για εξωσχολικές δραστηριότητες μαθησιακών περιεχομένων						
27. Αξιοποιεί την πολιτισμική κληρονομιά						
28. Έχει κοινωνική δράση						
29. Έχει υπηρεσιακή συνέπεια						
30. Ασκεί συμβουλευτικό ρόλο στις προσωπικές ανησυχίες των μαθητών						

Η συνέχεια της ερώτησης στη διπλανή σελίδα ⇨

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός:	Αυτό το χαρακτηριστικό είναι για μένα: Πάρα πολύ σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντικό	Καθόλου σημαντικό	Δεν απαντώ / Δεν έχω γνώμη
31. Είναι προσεγγίσιμος χαρακτήρας						
32. Ενδιαφέρεται για την αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων, ακόμα κι αν δεν αφορούν μαθητές του						
33. Αποδέχεται την καλοπροαίρετη κριτική των μαθητών						
34. Αποδέχεται την κριτική των συναδέλφων						
35. Αναπτύσσει σχέσεις συνδιαλλαγής με τους συναδέλφους						
36. Αναπτύσσει σχέσεις συνδιαλλαγής με το διευθυντή του σχολείου						
37. Σέβεται τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, παρά την τυχόν αρχική του διαφωνία						
38. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για αμφίδρομη επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών						
39. Κάποιο άλλο. Ποιο;.....						

➢ **Αν σας ζητούσαν να περιγράψετε τον εαυτό σας με 8 το πολύ χαρακτηριστικά που σας αντιπροσωπεύουν περισσότερο, ποια από τα παραπάνω 39 χαρακτηριστικά θα επιλέγατε;** (Σημειώστε μόνο τους αύξοντες αριθμούς των χαρακτηριστικών που σας εκφράζουν, π.χ. 4, 9, 17, 35, κ.λπ.).

.....

4. Οι παρακάτω στρατηγικές στη διδασκαλία σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι κάνουν μια διδασκαλία αποτελεσματική; (Σημειώστε για κάθε στρατηγική χωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σε αυτήν βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι).

Στρατηγική που κάνει μια διδασκαλία αποτελεσματική είναι:	Αυτή η στρατηγική είναι για μένα: Πάρα πολύ σημαντική	Πολύ σημαντική	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντική	Καθόλου σημαντική	Δεν απαντώ / Δεν έχω γνώμη
1. Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της διδακτέας ύλης						
2. Ο βραχυπρόθεσμος λεπτομερής προγραμματισμός της διδακτέας ύλης						
3. Η εναρμόνιση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις εξελίξεις της Σύγχρονης Παιδαγωγικής						
4. Η σαφής πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους διδασκαλίας κάθε μαθήματος						
5. Ο καθορισμός από κοινού με τους μαθητές των στόχων του διδακτικού αντικειμένου						
6. Η ανάδειξη της σπουδαιότητας του διδακτέου θέματος						
7. Η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προγενέστερη						
8. Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών						
9. Η συσχέτιση του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών						
10. Η σύνδεση κάθε διδακτικής ενέργειας με τους στόχους						
11. Η σαφήνεια και ακρίβεια στην προσφορά του νέου περιεχομένου						

Η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα

Στρατηγική που κάνει μια διδασκαλία αποτελεσματική είναι:	Αυτή η στρατηγική είναι για μένα: Πάρα πολύ σημαντική	Πολύ σημαντική	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντική	Καθόλου σημαντική	Δεν απαντώ / Δεν έχω γνώμη
12. Οι ευκαιρίες για αποσαφήνιση εννοιών						
13. Η επισήμανση των κύριων σημείων του μαθήματος κατά τη διάρκεια και το τέλος της διδασκαλίας						
14. Η ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας						
15. Η ομαλή μετάβαση ανάμεσα στις διδακτικές δραστηριότητες						
16. Η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της τάξης						
17. Η αξιοποίηση απρόβλεπτων γεγονότων για συζήτηση μέσα στην τάξη						
18. Η ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών						
19. Η ποικιλία ειδών ερωτήσεων						
20. Η ποικιλία κατάλληλων υλικών και μέσων διδασκαλίας						
20. Η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία						
21. Οι μικρές παρενθέσεις με χιούμορ στη διδασκαλία						
22. Η ενίσχυση των προσπαθειών των μαθητών με ποικιλίες επαίνων						
23. Η αναγνώριση των καλών εργασιών των μαθητών						
24. Η αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών προς τους μαθητές						
25. Η χορήγηση σημειώσεων στους μαθητές						
26. Η προσφορά ποικιλίας ασκήσεων εμπέδωσης στους μαθητές						
27. Η ανάθεση προσεκτικά επιλεγμένων εργασιών και η αξιοποίησή τους για ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης						
28. Ο συνεχής έλεγχος επίτευξης των στόχων με άμεση, διορθωτική ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης						
29. Η αναλυτική καταγραφή των στοιχείων που συνθέτουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης						
30. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση - αλληλοαξιολόγηση)						
31. Η αποφυγή της από έδρας διδασκαλίας						
32. Η οριοθέτηση κοινά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς						
33. Η πρόληψη ή η άμεση αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς						
34. Κάποια άλλη. Ποια;.....						

- **Αν σας ζητούσαν να περιγράψετε τη διδασκαλία σας με 8 το πολύ χαρακτηριστικά που σας αντιπροσωπεύουν περισσότερο, ποια από τα παραπάνω 34 χαρακτηριστικά θα επιλέγατε;** (Σημειώστε μόνο τους αύξοντες αριθμούς των χαρακτηριστικών που σας εκφράζουν, π.χ. 4, 9, 17, 35, κ.λπ.).

.....

5. Ορισμένοι ισχυρίζονται ότι οι στρατηγικές στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με το *είδος του σχολείου*, το *μάθημα* που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, καθώς επίσης την *τάξη* και το *τμήμα*, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο. Εσείς προσωπικά σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι στρατηγικές στη διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιούνται;

	Βαθμός διαφοροποίησης των στρατηγικών διδασκαλίας					
Οι στρατηγικές στη διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με:	**Πάρα πολύ**	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**	**Δεν απαντώ /Δεν έχω γνώμη**
Το ***είδος του σχολείου*** που διδάσκει ο εκπαιδευτικός (Γυμνάσιο – Λύκειο- ΤΕΕ)						
Το ***μάθημα*** που διδάσκει						
Την ***τάξη*** που διδάσκει (Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου ή Λυκείου ή ΤΕΕ), όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο						
Το ***τμήμα*** που διδάσκει, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο						

6. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι κάποιοι παράγοντες αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες αναστέλλουν την αποτελεσματικότητά της; (Σημειώστε για κάθε παράγοντα χωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σε αυτόν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι).

	Αυτός ο παράγοντας είναι :					
Παράγοντας που αναστέλλει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι:	**Πάρα πολύ σημαντικός**	**Πολύ Σημαντικός**	**Μέτριας σημασίας**	**Λίγο σημαντικός**	**Καθόλου σημαντικός**	**Δεν απαντώ / Δεν έχω γνώμη**
Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών						
Το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών						
Ο υπερβολικός αριθμός μαθητών στην τάξη από το ένα ή το άλλο φύλο						
Ο μεγάλος αριθμός μαθητών της τάξης						
Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη						
Τα προβλήματα κτιριακής υποδομής του σχολείου						
Η συστέγαση του σχολείου με άλλο						
Το μικρό μέγεθος των αιθουσών διδασκαλίας						
Η κακή κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας						
Η έλλειψη βοηθητικών χώρων						
Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου						
Οι καθυστερήσεις ή οι ελλείψεις στη στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό						
Η περιορισμένη χρηματοδότηση του σχολείου						
Η μεγάλη απόσταση της περιοχής του σχολείου από αστικό κέντρο						
Η προβληματική επικοινωνία με τους συναδέλφους						
Η προβληματική επικοινωνία με το διευθυντή						
Η προβληματική επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών						
Οι μη ικανοποιητικές χρηματικές απολαβές σας						
Κάποιος άλλος. Ποιος;.....						

7. Θα θέλατε να κάνετε κάποια παρατήρηση για το ερωτηματολόγιο ή κάποια πρόταση για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή της διδασκαλίας του;

.....

.....

.....

Ευχαριστώ που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο