

Ανάπτυξη προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: μια δυναμική προσέγγιση

Λεωνίδα Κυριακίδης & Αναστασία Παναγιώτου

Περίληψη

Το άρθρο αυτό περιγράφει το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) και παρέχει ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν την εγκυρότητά του. Υποστηρίζεται ότι ο απώτερος στόχος της ανάπτυξης και εγκυροποίησης του ΔΜΕΑ ήταν η δημιουργία ισχυρότερων δεσμών ανάμεσα στην Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) και την Έρευνα για Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Έτσι, στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που επιχειρεί να χρησιμοποιήσει την υπάρχουσα γνώση της ΕΕΑ για σκοπούς βελτίωσης. Πέρα από την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών και σταδίων της δυναμικής αυτής προσέγγισης, περιγράφονται επίσης μελέτες που διερευνούν την επίδρασή της στην προώθηση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Τέλος, παρουσιάζονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη, εγκυροποίηση και αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, βελτίωση σχολικής αποτελεσματικότητας, αξιολόγηση σχολικής μονάδας, θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, εμπειρικός έλεγχος μοντέλων αποτελεσματικότητας

Abstract

This article concentrates on the development of the dynamic model and provides research evidence supporting its validity. It is argued that the ultimate aim of developing and testing the dynamic model was to establish stronger links between educational effectiveness research and school improvement. Thus, the importance of establishing an evidence-based and theory-driven approach to school improvement is stressed. Moreover, the Dynamic Approach to School Improvement (DASI) that attempts to use of the knowledge-base of EER for improvement purposes is presented. Beyond presenting the essential characteristics and the stages of this dynamic approach, studies investigating its impact on promoting student learning outcomes are outlined. Finally, we draw suggestions for further research in developing, testing and using theoretical models for promoting quality in education.

Keywords: educational effectiveness, school improvement, school evaluation, theory testing, evidence-based approach

1. Εισαγωγή

Η Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) έχει παρουσιάσει ραγδαία ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών. Η μεθοδολογική πρόοδος που συντελέστηκε επέτρεψε την εξαγωγή

αποτελεσματικότερων και σαφέστερων συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση των παραγόντων σε επίπεδο εκπαιδευτικού (τάξης) και σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα (Goldstein 2003, Creemers et al. 2010). Παράλληλα, εκτός από τον μεθοδολογικό τομέα, πρόοδος έχει σημειωθεί και στον θεωρητικό τομέα της εν λόγω ερευνητικής περιοχής, όσον αφορά στη διατύπωση σαφέστερων ορισμών στις έννοιες που χρησιμοποιούνται καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις (Levine & Lezotte 1990, Scheerens & Bosker 1997). Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει έλλειψη θεωρητικών μοντέλων τα οποία να είναι σε θέση να αποτελέσουν μια βάση για την ανάπτυξη θεωρίας, ενώ το πρόβλημα επιδεινώνεται με τη σπάνια αξιοποίηση των υπάρχοντων μοντέλων (Kyriakides 2005). Συνεπώς, οι πλείστες έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αφορούν στην καθιέρωση στατιστικών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και όχι στη δημιουργία και εξέταση θεωριών που θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τις εν λόγω σχέσεις (Scheerens 2013).

Η ανάγκη για δημιουργία και εξέταση θεωρητικών μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας έγκειται σε διάφορους λόγους. Πρώτον, ένα μοντέλο εξυπηρετεί στην ευκολότερη και απλούστερη ερμηνεία των ευρημάτων προηγούμενων εμπειρικών ερευνών. Δεύτερον, η καθιέρωση και ο έλεγχος θεωρητικών μοντέλων συμβάλλει στην καθοδήγηση των νέων ερευνητών στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, αποτρέποντας την άσκοπη διερεύνηση ήδη γνωστών θεμάτων και καταδεικνύοντας τομείς στους οποίους επιπρόσθετη έρευνα είναι αναγκαία. Τέλος, ένα μοντέλο μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για επαγγελματίες στον χώρο της εκπαίδευσης (π.χ. εκπαιδευτικούς, διευθυντές, φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής κ.ά.), καθώς υπάρχουν ενδείξεις για την απουσία θεωριών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που να συμβάλλουν στην προώθηση της εκπαιδευτικής γνώσης των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση (Creemers & Kyriakides 2006).

Κατά τη δεκαετία του 1990 οι ερευνητές έχουν καταβάλει προσπάθειες ενσωμάτωσης των ευρημάτων της έρευνας που εξέταζε τα χαρακτηριστικά των σχολείων και των εκπαιδευτικών που τα καθιστούσαν αποτελεσματικότερα από άλλα, γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Scheerens 1992, Stringfield & Slavin 1992, Creemers 1994). Τα μοντέλα αυτά χαρακτηρίζονται από μια πολυεπίπεδη δομή και περιλαμβάνουν παράγοντες που θεωρούνται ότι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνουν δηλαδή παράγοντες σε επίπεδο συστήματος, σχολείου, τάξης και μαθητή.

Ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα σε αυτή τη φάση των ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Teddlie & Reynolds 2000), θεωρείται το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers 1994). Η εγκυρότητα του μοντέλου αυτού έχει αναδειχθεί μέσα από έξι έρευνες οι οποίες διενεργήθηκαν σε δύο διαφορετικές χώρες (Reezigt et al. 1999, Driessen & Sleegers 2000, Kyriakides et al. 2000, De Jong et al 2004, Kyriakides 2005, Kyriakides & Tsangaridou 2008). Οι έρευνες αυτές προσέφεραν εμπειρική υποστήριξη στις κυριότερες υποθέσεις του μοντέλου και αποκάλυψαν ότι οι επιδράσεις των διάφορων παραγόντων στην επίδοση των μαθητών είναι πολυεπίπεδες (Kyriakides 2008). Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τα ευρήματα των πλείστων ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που διενεργούνται σε διάφορες χώρες (Teddlie & Reynolds 2000) και στηρίζει την υπόθεση ότι τα θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδα. Ωστόσο, εκτός από την πολυεπίπεδη φύση της αποτελεσματικότητας, οι έρευνες αυτές αποκάλυψαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στα διάφορα επίπεδα είναι πιο

σύνθετες από ό,τι υπέθεταν τα προηγούμενα μοντέλα (Kyriakides 2008). Αυτό αφορά ιδιαίτερα τις επιδράσεις που προκύπτουν διά μέσου των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στα επίπεδα της τάξης και του μαθητή και καταδεικνύουν τη σημασία διερεύνησης της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας (Campbell et al. 2004). Παράλληλα, μια σύνθεση των πιο πάνω ερευνών έχει καταλήξει σε εισηγήσεις για περαιτέρω ανάπτυξη του ολιστικού μοντέλου, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Kyriakides 2008). Έρευνες που αποσκοπούσαν στον έλεγχο της εγκυρότητας του ολιστικού μοντέλου, καθώς και έρευνες που είχαν ως στόχο τη διερεύνηση της σταθερότητας των σχολικών επιδράσεων (Gray et al. 1996, Gray et al. 2001, Thomas 2001, Thomas et al. 2007) αποκάλυψαν ανησυχίες για την προσπάθεια των μοντέλων της προηγούμενης δεκαετίας να μελετήσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα ως ένα στατικό φαινόμενο. Η διδασκαλία και μάθηση αποτελούν δυναμικές διαδικασίες οι οποίες προσαρμόζονται συνεχώς αναλόγως των μεταβαλλόμενων αναγκών και των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Κατ' επέκταση, είναι απαραίτητη η θεώρηση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ως μιας δυναμικής και συνεχούς διαδικασίας (Donaldson 2001). Στο πλαίσιο αυτό οι Creemers και Kyriakides (2008) έχουν αναπτύξει το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ), το οποίο επιδιώκει να ορίσει τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ των πολλαπλών παραγόντων που έχουν βρεθεί να σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζεται στην ανάπτυξη του ΔΜΕΑ και παρέχει ερευνητικά στοιχεία αναφορικά με την εγκυρότητά του. Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι απώτερος στόχος της δημιουργίας και ελέγχου του ΔΜΕΑ ήταν η εγκαθίδρυση ισχυρότερων δεσμών μεταξύ της ΕΕΑ και της Έρευνας για Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας (ΕΒΑ). Ως εκ τούτου, τονίζεται η ανάγκη καθιέρωσης μιας προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας η οποία να βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και θεωρητικά σχήματα που έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά τους. Επιπλέον, παρουσιάζεται η δυναμική προσέγγιση στον χώρο της έρευνας για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία επιδιώκει να αξιοποιήσει την υπάρχουσα γνώση στον τομέα της ΕΕΑ. Πέραν όμως από την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών και σταδίων της δυναμικής προσέγγισης, γίνεται αναφορά σε διάφορες έρευνες που έχουν διενεργηθεί με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της μάθησης. Τέλος, παρουσιάζονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη και αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

2. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

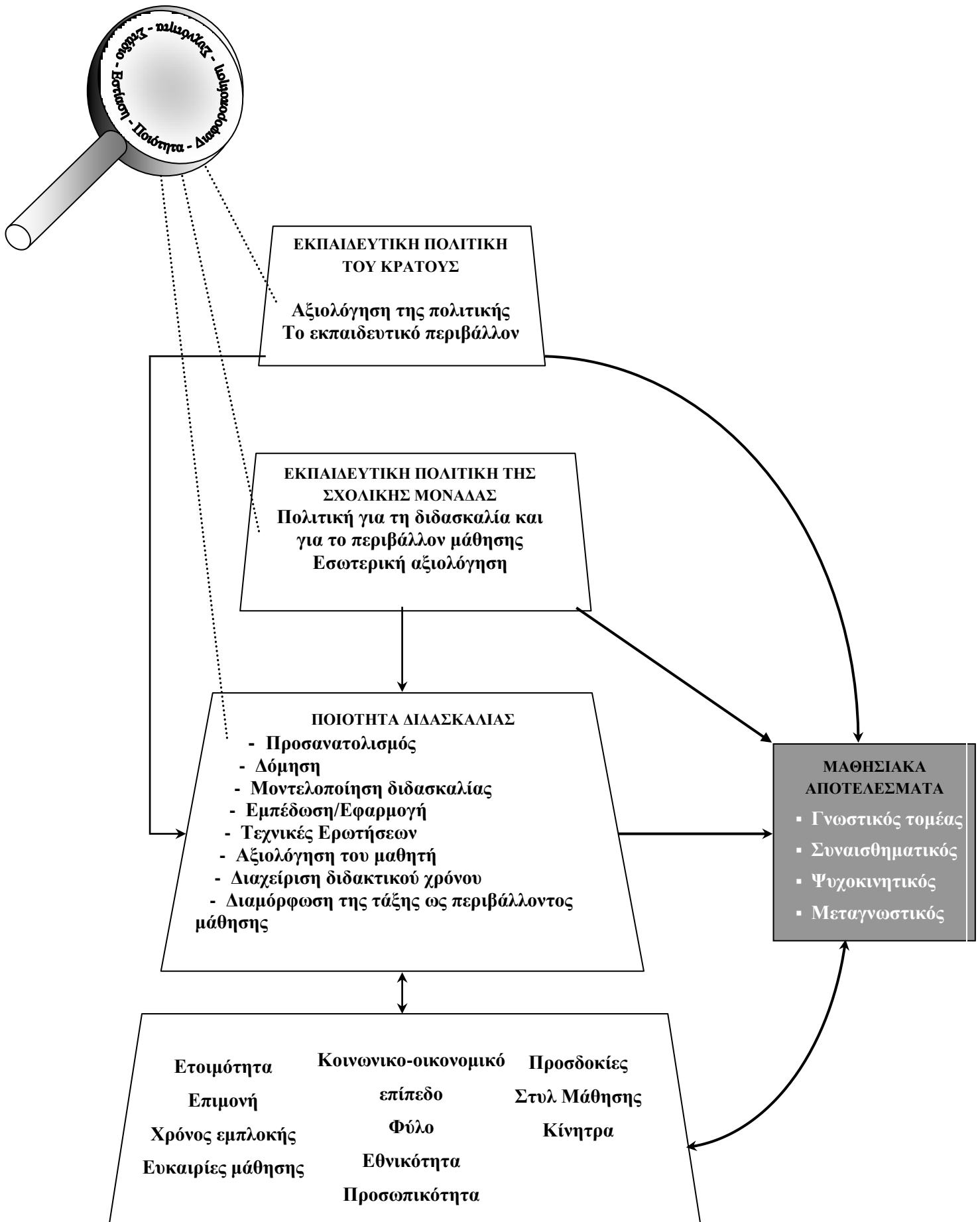
2.1. Βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ

Το ΔΜΕΑ βασίζεται στις ακόλουθες τρεις βασικές υποθέσεις. Πρώτον, το γεγονός ότι οι πλείστες έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εστιάζονται αποκλειστικά στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών σε αντίθεση με το εύρος των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (γνωστικοί, μεταγνωστικοί και συναισθηματικοί), αποκαλύπτει ότι τα μοντέλα της ΕΕΑ πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους νέους στόχους της εκπαίδευσης, καθώς και τους πιθανούς τρόπους εφαρμογής τους για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό υποδεικνύει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι απαραίτητο να ορίζονται με ευρύτερο τρόπο

και να μην περιορίζονται στην απλή επίτευξη βασικών δεξιοτήτων. Συνεπάγεται, επίσης, η χρήση νέων θεωριών διδασκαλίας και μάθησης για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας. Δεύτερον, ένας σημαντικός περιορισμός των υπάρχουσών προσεγγίσεων στη δημιουργία μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή δε συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, το ΔΜΕΑ έχει αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να βοηθά τους υπευθύνους χάραξης πολιτικής και τους άλλους εμπλεκόμενους να αναλαμβάνουν δράση για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, με τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων σχετικά με τη βέλτιστη προσαρμογή των παραγόντων του μοντέλου στην παρούσα κατάσταση των σχολικών οργανισμών ή/και των εκπαιδευτικών συστημάτων (Creemers & Kyriakides 2012). Τέλος, το ΔΜΕΑ πρέπει να είναι σε θέση να περιγράφει την πολύπλοκη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αυτό συνεπάγεται ότι το μοντέλο μπορεί αφενός να βασίζεται σε μια συγκεκριμένη θεωρία, αλλά την ίδια στιγμή κάποιιοι από τους παράγοντες που περιλαμβάνονται σε αυτό είναι αλληλένδετοι.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ περιγράφονται στη συνέχεια. Αρχικά, το ΔΜΕΑ λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι οι έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που έχουν διενεργηθεί σε διάφορες χώρες αποκάλυψαν ότι οι επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πολυεπίπεδες (Teddlie & Reynolds 2000). Συνεπώς, το ΔΜΕΑ είναι πολυεπίπεδο και αναφέρεται σε παράγοντες που δρουν στα τέσσερα διαφορετικά επίπεδα (μαθητή, τάξης, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος) που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 1. Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και οι ρόλοι των βασικών εμπλεκόμενων (δηλαδή μαθητή και εκπαιδευτικού) αναλύονται. Πέραν όμως από αυτά τα δύο επίπεδα, το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και οι οποίοι αναμένεται να επηρεάζουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μέσω της ανάπτυξης και αξιολόγησης της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της πολιτικής για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στο σχολείο. Το επίπεδο του συστήματος αναφέρεται στην επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα μέσω της ανάπτυξης και αξιολόγησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο. Οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης επηρεάζονται παράλληλα από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθητές, εκπαιδευτικοί και σχολικοί οργανισμοί δρουν. Παράγοντες όπως οι κοινωνικές αξίες που προωθούν τη μάθηση, καθώς και η σημασία που προσδίδεται στη μάθηση από την κοινωνία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση των προσδοκιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές όσο και στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των διάφορων εμπλεκόμενων αναφορικά με τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές.

Διάγραμμα 1. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)



Επιπλέον το ΔΜΕΑ υποστηρίζει ότι οι παράγοντες σε επίπεδο σχολείου και συστήματος έχουν τόσο έμμεσες όσο και άμεσες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς εκτός από την επίδοση των μαθητών είναι σε θέση να επηρεάζουν και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Ταυτόχρονα, το ΔΜΕΑ υποθέτει ότι οι παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και του συστήματος είναι απαραίτητο να ορίζονται και να υπολογίζονται με διαφορετικό τρόπο από ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης. Συγκεκριμένα, η πολιτική για τη διδασκαλία και οι δράσεις που αναλαμβάνονται για βελτίωση της διδακτικής πρακτικής πρέπει να μετρούνται διαχρονικά και σε σχέση με τις αδυναμίες που παρατηρούνται σε ένα σχολείο. Η υπόθεση είναι ότι τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία είναι σε θέση να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να αναπτύσσουν πολιτική αναφορικά με τις πτυχές της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος που χρήζουν βελτίωσης, είναι παράλληλα σε θέση να βελτιώνουν τη λειτουργία των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά τους. Μόνο οι αλλαγές σε παράγοντες στους οποίους τα σχολεία αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα αναμένεται να σχετίζονται με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό υπονοεί ότι η επίδραση των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου και συστήματος εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες υπό τις οποίες βρίσκονται τα υπό διερεύνηση υποκείμενα (Creemers & Kyriakides 2009). Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ υποθέτει ότι υπάρχει ανάγκη αναγνώρισης και ενδεδειγμένης διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των διάφορων παραγόντων αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο ίδιο επίπεδο. Μια τέτοια προσέγγιση στην προσπάθεια μοντελοποίησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μπορεί να αποκαλύψει ομαδοποιήσεις παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Κατά συνέπεια, διά μέσου της προσέγγισης αυτής, πιθανόν να προκύψουν ολιστικές στρατηγικές βελτίωσης της αποτελεσματικότητας (βλ. Creemers & Kyriakides 2012).

Τέλος, η εξέταση του κάθε παράγοντα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δε γίνεται μονοδιάστατα με βάση κάποιο λειτουργικό ορισμό, αλλά στη βάση πέντε πιο εξειδικευμένων διαστάσεων μέτρησης του κάθε παράγοντα. Οι πέντε διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για να ορίσουν έναν παράγοντα είναι: *η συχνότητα, η εστίαση, το στάδιο, η ποιότητα και η διαφοροποίηση*. Η συχνότητα αφορά στον βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με έναν παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο ή τάξη. Στην εστίαση λαμβάνονται υπόψη δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά στο πόσο συγκεκριμένη είναι η συμπεριφορά. Η δεύτερη πτυχή αφορά στον σκοπό για τον οποίο εκδηλώνεται μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά/πράξη στη σχολική μονάδα, αφού μπορεί για παράδειγμα, μια συμπεριφορά να επιδιώκει να επιτύχει μόνο έναν στόχο ή πολλαπλούς στόχους. Το στάδιο αναφέρεται στην περίοδο κατά την οποία ενεργοποιούνται οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα και μπορεί να μετρηθεί λαμβάνοντας υπόψη αν οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα σε μία μόνο χρονική στιγμή ή σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Αναμένεται ότι οι διάφοροι παράγοντες πρέπει να εμφανίζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ποιότητα αναφέρεται στις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' αυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία (π.χ., η αξιολόγηση του μαθητή αναμένεται να συμβάλει στην επίτευξη του διαμορφωτικού σκοπού). Τέλος, η διαφοροποίηση αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα/φορείς που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα. Αναφέρεται σε όλες τις πτυχές κάθε δραστηριότητας (περιεχόμενο, χρόνο, ποιότητα, ποσότητα) και αναμένεται ότι σε κάθε παράγοντα

πρέπει να υπάρχει προσαρμοστικότητα ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, ομάδας εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολείου και γονιών.

Η αντίληψη του πολυδιάστατου χαρακτήρα των παραγόντων αποτελεσματικότητας συμβάλλει στην καλύτερη απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καθίστανται αποτελεσματικοί, αλλά συνεισφέρει επίσης και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών βελτίωσης της διδακτικής πράξης.

α. Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της τάξης

Με βάση τα κυριότερα πορίσματα των ερευνών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Brophy & Good 1986, Rosenshine & Stevens 1986, Muijs & Reynolds 2001), το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε παράγοντες οι οποίοι περιγράφουν τον διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και όχι σε παράγοντες που μπορούν να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά αυτή (π.χ. τις πεποιθήσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών και τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες). Οι οκτώ παράγοντες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο στο επίπεδο της τάξης είναι οι ακόλουθοι:

1. Προσανατολισμός
2. Δόμηση μαθήματος
3. Τεχνικές ερωτήσεων
4. Μοντελοποίηση μαθήματος
5. Εμπέδωση
6. Περιβάλλον μάθησης στην τάξη
7. Διαχείριση διδακτικού χρόνου
8. Αξιολόγηση του μαθητή

Οι παράγοντες αυτοί δεν αναφέρονται σε μια μόνο συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας όπως στη συνεργατική μέθοδο, την μετωπική διδασκαλία (Joyce et al 2000) ή σε μεθόδους που σχετίζονται με τον οικοδομισμό (Schoenfeld 1998). Αντίθετα, υιοθετείται μια διαδραστική δυναμική προσέγγιση που δεν επικεντρώνεται μόνο στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων (μέσω π.χ. της δόμησης και των τεχνικών ερωτήσεων) αλλά και στην επίτευξη νέων στόχων της εκπαίδευσης (όπως μεταγνωστικές δεξιότητες), καθώς και στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τους επιτύχουμε (μέσω π.χ. του προσανατολισμού και της μοντελοποίησης) (Kyriakides & Creemers 2008). Οι οκτώ παράγοντες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Τα κύρια στοιχεία κάθε παράγοντα αποτελεσματικότητας που περιλαμβάνονται στο επίπεδο της τάξης στο δυναμικό μοντέλο

Παράγοντες	Κύρια Στοιχεία
1. Προσανατολισμός	α) Παροχή των στόχων για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα/μάθημα/σειρά μαθημάτων και β) Πρόκληση μαθητών να προσδιορίσουν τον λόγο για τον οποίο πραγματοποιείται μια δραστηριότητα στο μάθημα.
2. Δόμηση	α) Έναρξη του μαθήματος με ανακεφαλαίωση ή/και εντοπισμό των στόχων του μαθήματος β) Περιγραφή του περιεχόμενου που θα καλυφθεί και αναγνώριση των μεταβάσεων μεταξύ των μερών του μαθήματος και γ) Ανακεφαλαίωση των βασικότερων στοιχείων.

3. Τεχνικές Ερωτήσεων	α) Υποβολή διαφορετικών τύπων ερωτήσεων (δηλαδή, διαδικασίας και αποτελέσματος) σε κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας β) παροχή επαρκούς χρόνου στους μαθητές για να απαντήσουν και γ) αντιμετώπιση των απαντήσεων των μαθητών.
4. Μοντελοποίηση μαθήματος	α) Ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό ή άλλους μαθητές β) ενθάρρυνση των μαθητών για ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και γ) προώθηση της ιδέας της μοντελοποίησης.
5. Εφαρμογή	α) Χρήση μικρών ομάδων εργασίας, προκειμένου να παρέχονται οι απαραίτητες ευκαιρίες εφαρμογής της νέας γνώσης και β) χρήση δραστηριοτήτων εφαρμογής ως σημείων εκκίνησης για το επόμενο βήμα στη διδασκαλία και μάθηση.
6. Περιβάλλον μάθησης στην τάξη	α) Διασφάλιση της ενασχόλησης των μαθητών με δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα μέσω της προώθησης αλληλεπιδράσεων (εκπαιδευτικού - μαθητή και μαθητή - μαθητή) και β) Αντιμετώπιση απειθαρχίας και αθέμιτου ανταγωνισμού των μαθητών μέσω θέσπισης κανόνων και εξασφάλιση σεβασμού και χρήσης των κανόνων.
7. Διαχείριση διδακτικού χρόνου	α) Οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης και β) μεγιστοποίηση των ποσοστών ενασχόλησης με το μάθημα.
8. Αξιολόγηση του μαθητή	α) Χρήση κατάλληλων τεχνικών για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών β) ανάλυση των δεδομένων, προκειμένου να προσδιοριστούν οι ανάγκες των μαθητών και να γίνει αναφορά των αποτελεσμάτων στους μαθητές και τους γονείς και γ) αξιολόγηση των δικών τους πρακτικών.

β. Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου

Αναφορικά με τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου, το ΔΜΕΑ δίνει έμφαση στις ακόλουθες δύο πτυχές της σχολικής πολιτικής οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση τόσο σε επίπεδο μαθητή όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού (τάξης): α) τη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία και β) την πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι κατευθυντήριες γραμμές που παρέχει η διευθυντική ομάδα στους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς θεωρούνται ως μία από τις κύριες ενδείξεις της πολιτικής του σχολείου και αυτό αντικατοπτρίζεται στον τρόπο με τον οποίο ορίζει ο κάθε παράγοντας στο σχολικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, με τον όρο κατευθυντήριες γραμμές αναφερόμαστε σε ένα εύρος εγγράφων, όπως πρακτικά συνεδριάσεων, ανακοινώσεις και σχέδια δράσης τα οποία συμβάλλουν στο να γίνεται η πολιτική του σχολείου σαφέστερη σε εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκόμενους. Οι δύο αυτοί παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου δεν υπονοούν όμως την απλή ανάπτυξη επίσημων εγγράφων για την εγκαθίδρυση της πολιτικής του σχολείου. Οι παράγοντες που αφορούν στην πολιτική του σχολείου αναφέρονται κυρίως στις δράσεις που αναλαμβάνονται από το σχολείο για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκόμενους να αποκτήσουν

μια ξεκάθαρη και σαφή εικόνα ως προς τον ρόλο τους και τις δυνατότητες που έχουν να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του. Η υποστήριξη που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους για να εφαρμόσουν τη σχολική πολιτική αποτελεί, επίσης, μια πτυχή των δύο αυτών σχολικών παραγόντων.

Με βάση την υπόθεση ότι η ουσία ενός επιτυχούς οργανισμού στη σύγχρονη κοινωνία είναι η αναζήτηση για συνεχή βελτίωση, το ΔΜΕΑ ασχολείται με τις διαδικασίες και δράσεις που αναλαμβάνει το κάθε σχολείο ούτως ώστε να βελτιώσει τη διδακτική πρακτική και το μαθησιακό περιβάλλον. Έτσι, θεωρείται σημαντικό ένα σχολείο να αναπτύσσει πολιτική σε θέματα που αφορούν στις δύο προαναφερθείσες πτυχές της εκπαίδευσης, καθώς και μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης, ώστε να μπορεί να αναλαμβάνει δράσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου και της ποιότητας της διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, το ΔΜΕΑ αναφέρεται στους τέσσερις πιο κάτω παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου (Creemers & Kyriakides 2008):

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

Όσον αφορά στον παράγοντα σχετικά με την πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας, αυτός περιλαμβάνει τρεις πτυχές: 1) την ποσότητα διδασκαλίας, 2) τις ευκαιρίες μάθησης και 3) την ποιότητα διδασκαλίας. Ένα αποτελεσματικό σχολείο δεν αρκεί απλά να έχει αναπτύξει πολιτική για θέματα που αφορούν στη μάθηση μέσα και έξω από την τάξη. Για να μπορεί να παραμένει αποτελεσματικό, πρέπει συνεχώς να επιδιώκει τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, τα αποτελεσματικά σχολεία παίρνουν αποφάσεις, ώστε να μεγιστοποιούν τον διδακτικό χρόνο και να παρέχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Παράλληλα, στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους. Ταυτόχρονα, το σχολείο πρέπει να αναλαμβάνει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς του στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν την πολιτική αυτή και να παρέχουν αντίστοιχες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές τους. Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι πτυχές της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία.

i. Ποσότητα διδασκαλίας

Η πολιτική του σχολείου αναφορικά με την ποσότητα διδασκαλίας σχετίζεται με την ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται σωστά κάποια προβλήματα που ίσως να μειώνουν τον διδακτικό χρόνο. Ο διδακτικός χρόνος είναι πολύ σημαντικός για την επίτευξη των γνωστικών και συναισθηματικών στόχων και για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που μπορούν να μειώσουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, ιδιαίτερα αφού πρέπει να εκτελούνται διαφοροποιημένες δραστηριότητες μέσα στην τάξη οι οποίες χρειάζονται χρόνο για να οργανωθούν και να ολοκληρωθούν. Συνεπώς, η μείωση του χρόνου διδασκαλίας μπορεί να

αποφευχθεί αναλαμβάνοντας δράσεις για τις ακόλουθες τέσσερις πτυχές: (α) τις απουσίες των μαθητών, (β) τις απουσίες των εκπαιδευτικών, (γ) την αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου και (δ) την αποτελεσματική διαχείριση θεμάτων για την κατ' οίκον εργασία.

ii. Ευκαιρίες μάθησης

Η παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές αποτελεί πολύ σημαντική πτυχή της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την προώθηση, συγχρόνως, της ποιότητας μάθησης. Η ανάπτυξη αυτής της πτυχής δίνει την ευκαιρία σε μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να δραστηριοποιηθούν, μειώνοντας έτσι τις διαφορές που έχουν με μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Ειδικότερα, ο παράγοντας της πολιτικής του σχολείου για τις ευκαιρίες μάθησης περιλαμβάνει: (α) αξιοποίηση των σχολικών εκδρομών και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος και (β) βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό.

iii. Ποιότητα διδασκαλίας

Η πολιτική του σχολείου για την ποιότητα διδασκαλίας αναφέρεται στους οκτώ παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης. Οι παράγοντες αυτοί (δόμηση μαθήματος, προσανατολισμός, υποβολή ερωτήσεων, εμπέδωση, αξιολόγηση του μαθητή, διαχείριση του διδακτικού χρόνου, στρατηγικές μάθησης-μοντελοποίηση μαθήματος, περιβάλλον μάθησης στην τάξη) δεν αναφέρονται σε μια μόνο προσέγγιση διδασκαλίας όπως η μετωπική διδασκαλία ή η συνεργατική μάθηση, αλλά υποστηρίζουν και τον οικοδομισμό και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Είναι, επίσης, κρίσιμης σημασίας να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής, καθώς σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides 2012).

Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας αυτός αφορά στις ακόλουθες πέντε πτυχές που καθορίζουν το μαθησιακό περιβάλλον ενός σχολείου:

- τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης
- τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
- την προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία
- την αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στον σχολικό χώρο και
- την προώθηση αξιών που συμβάλλουν στη μάθηση.

Οι πρώτες τρεις πτυχές του παράγοντα αναφέρονται στους κανονισμούς που έχει αναπτύξει το σχολείο για την καθιέρωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος εντός και εκτός των τάξεων. Εδώ ο όρος μάθηση δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη μάθηση που λαμβάνουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει αφενός στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να επιδράσει αφετέρου στη διδακτική τους πράξη, επηρεάζοντας κατά συνέπεια τη μάθηση των μαθητών τους. Η τέταρτη πτυχή αφορά στην πολιτική για την παροχή πηγών μάθησης. Η διαθεσιμότητα των πηγών εκμάθησης στα σχολεία μπορεί να μην έχει μόνο επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών, αλλά μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Η τελευταία πτυχή του παράγοντα που αφορά στο περιβάλλον μάθησης σχετίζεται με

τις στρατηγικές που το σχολείο έχει αναπτύξει, προκειμένου να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση.

3. Η Εγκυρότητα του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Μέχρι σήμερα η εγκυρότητα του ΔΜΕΑ έχει εξεταστεί μέσα από διάφορες έρευνες. Συγκεκριμένα, έχουν διενεργηθεί πέντε διαχρονικές έρευνες και δύο μετα-αναλύσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στην εξέταση των κυριότερων υποθέσεων του μοντέλου. Η μετα-ανάλυση αποτελεί μια χρήσιμη ερευνητική μεθοδολογία μέσω της οποίας αξιολογούνται και συντίθενται οι επιμέρους μελέτες που έχουν διενεργηθεί σε έναν επιστημονικό χώρο. Τα δεδομένα που προκύπτουν από διαφορετικές έρευνες αναλύονται στατιστικά για να εντοπιστούν οι τάσεις (ποσοτική σύνθεση ερευνών). Τα ευρήματα από τις πιο πάνω έρευνες και τις δύο μετα-αναλύσεις συνοψίζονται στον Πίνακα 2. Ο πίνακας αυτός παρουσιάζει την εμπειρική υποστήριξη στις βασικές παραδοχές του μοντέλου μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών. Πρώτον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι καμία από αυτές τις έρευνες και μετα-αναλύσεις δε δείχνει ότι κάποιος παράγοντας ή διάσταση σχετίζεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, μέσα από όλες τις έρευνες υποστηρίζεται ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας του μοντέλου. Δεύτερον, περισσότερες από τέσσερις έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα. Τρίτον, όλες οι έρευνες αποκάλυψαν ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορούν να μετρηθούν με τη χρήση των πέντε διαστάσεων που προτείνονται από το ΔΜΕΑ.

Οι δύο μετα-αναλύσεις παρείχαν στήριξη στην επίδραση των περισσότερων παραγόντων του σχολείου και της τάξης στην επίδοση των μαθητών και επίσης, κατέδειξαν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών ασχολήθηκαν μόνο με τη διάσταση της συχνότητας αυτών των παραγόντων. Όσον αφορά στην προσπάθεια του μοντέλου για αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων που δρουν στο ίδιο επίπεδο, τέσσερις έρευνες έδειξαν ότι οι διδακτικές δεξιότητες που μετρούνται μέσω του ΔΜΕΑ μπορούν να ομαδοποιηθούν σε συγκεκριμένα στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων στρατηγικών για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Creemers et al 2013). Ωστόσο, έρευνες που διερευνούσαν την επίδραση των παραγόντων του σχολείου δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσουν ομαδοποίηση των παραγόντων αυτών. Όσον αφορά στην επίδραση των παραγόντων του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να αναγνωριστεί ο εντοπισμός κυρίως άμεσων επιδράσεων τους στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides & Creemers 2012). Ακόμη, υπάρχει μια έρευνα που παρέχει υποστήριξη στον περιστασιακό χαρακτήρα των παραγόντων του σχολείου. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία βρέθηκαν να έχουν ισχυρότερες επιδράσεις σε σχολεία όπου η ποιότητα της διδασκαλίας σε επίπεδο τάξης ήταν χαμηλή (Creemers & Kyriakides 2009).

Πίνακας 2. Εμπειρική στήριξη στις βασικότερες υποθέσεις του ΔΜΕΑ και στη σημασία των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσα από τις διαχρονικές έρευνες και τις μετα-αναλύσεις

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

Έρευνες

- 1) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των παιδιών σε 50 δημοτικά σχολεία της Κύπρου σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Kyriakides & Creemers 2008, Creemers & Kyriakides 2009 & 2010a, Kyriakides et al. 2009).
- 2) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την επίδραση των παραγόντων του επιπέδου της τάξης στην επίδοση μαθητών προδημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (2007 - 2008) (Kyriakides & Creemers 2009).
- 3) Διαχρονική έρευνα στα ίδια 50 σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα 5 χρόνια πριν (2008 – 2010) (Creemers & Kyriakides 2010β).
- 4) Μια Ευρωπαϊκή έρευνα για εγκυροποίηση του ΔΜΕΑ (Kyriakides et al. 2012).
- 5) Διαχρονική έρευνα στον Καναδά που αφορούσε τους παράγοντες σε επίπεδο τάξης (Janosz et al. 2011).
- 6) Μια πειραματική έρευνα που διερευνά την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα (Antoniou & Kyriakides 2011).

Μετα-αναλύσεις

- 1) Η πρώτη μετα-ανάλυση αφορά την ποσοτική σύνθεση 67 ερευνών που αφορούσαν στην επίδραση παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides et al. 2010).
- 2) Η δεύτερη μετα-ανάλυση αφορά την ποσοτική σύνθεση 148 ερευνών που εξετάζουν την επίδραση χαρακτηριστικών αποτελεσματικής διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides & Christoforou 2011).

Τέλος, μια έρευνα που συγκέντρωσε δεδομένα από τα ίδια σχολεία σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους (2003-2004 και 2008-2009) έδειξε ότι οι αλλαγές στη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου μπορούν να εξηγήσουν την ταξινόμηση των σχολείων σε εκείνα που κατάφεραν να βελτιώσουν την

αποτελεσματικότητά τους και σε εκείνα που παρέμειναν εξίσου αποτελεσματικά ή ακόμη παρουσίασαν μείωση στην αποτελεσματικότητά τους (Creemers & Kyriakides 2010β). Συνεπώς, η έρευνα αυτή ήταν σε θέση να ελέγξει μία από τις βασικότερες διαφορές του ΔΜΕΑ από τα προηγούμενα μοντέλα που αναπτύχθηκαν κατά τη δεκαετία του 1990, η οποία σχετίζεται με την προσπάθειά του να συσχετίσει τις μεταβολές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων με τις μεταβολές στη λειτουργία των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου.

Παρόλο που οι προαναφερθείσες έρευνες παρέχουν στήριξη στα βασικά χαρακτηριστικά και τις υποθέσεις του ΔΜΕΑ, περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για να ελεγχθεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, συγκριτικές μελέτες θα πρέπει να διεξαχθούν, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσον οι παράγοντες του μοντέλου συνδέονται με την επίδοση των μαθητών σε διάφορες χώρες. Στο πλαίσιο αυτό, έχει διεξαχθεί μια συγκριτική έρευνα σε έξι ευρωπαϊκές χώρες, η οποία αποκάλυψε ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος (Creemers et al. 2013, Kyriakides et al. 2013, Panayiotou et al. 2013). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η έρευνα αυτή έχει διεξαχθεί σε έξι μόνο χώρες εντός της Ευρώπης, συγκριτικές μελέτες πρέπει επίσης να διενεργηθούν για να διαπιστωθεί κατά πόσον οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορούν να εξηγήσουν τη διακύμανση στην επίδοση των μαθητών σε χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα. Τέτοιες συγκριτικές έρευνες μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν για την περαιτέρω ανάπτυξη του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του συστήματος, αλλά και να συμβάλουν στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με την επίδραση συγκεκριμένων εθνικών πολιτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Οι έρευνες αυτές μπορεί τελικά να συμβάλουν στην καθιέρωση της διεθνούς διάστασης της ΕΕΑ (Reynolds 2006).

4. Σύνδεση της Έρευνας Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας και της Σχολικής Βελτίωσης: Η Συμβολή του Δυναμικού Μοντέλου

Το κεφάλαιο αυτό υποστηρίζει ότι το ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides 2008) μπορεί να συμβάλει στην καθιέρωση μιας προσέγγισης η οποία να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και να βασίζεται σε θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, τα οποία έχουν εγκυροποιηθεί για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ο ισχυρισμός για χρήση μιας τεκμηριωμένης προσέγγισης η οποία να βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα είναι γενικά αποδεκτός και χρησιμοποιείται σε πληθώρα πολιτικών εγγράφων. Ο όρος αναφέρεται στο γεγονός ότι τα προγράμματα βελτίωσης πρέπει να εισάγονται μετά από συστηματική αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας σχεδιασμούς που καταδεικνύουν τις επιδράσεις τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Slavin 2002). Το ΔΜΕΑ μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη μιας τεκμηριωμένης προσέγγισης, ιδιαίτερα λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι μια σειρά από έρευνες ήταν σε θέση να παρέχουν στήριξη στην εγκυρότητά του, όπως διαφάνηκε στην προηγούμενη ενότητα. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ΔΜΕΑ είναι ότι δεν αναφέρεται μόνο σε παράγοντες που είναι σημαντικοί για την ερμηνεία της διακύμανσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, αλλά προσπαθεί επίσης να εξηγήσει γιατί αυτοί οι παράγοντες είναι σημαντικοί με την ενσωμάτωση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της αποτελεσματικότητας. Με τον τρόπο αυτόν, καθίσταται δυνατή η γνωστοποίηση σε

εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκόμενους που συμμετέχουν στις προσπάθειες σχολικής βελτίωσης, η εμπειρική υποστήριξη των παραγόντων με τους οποίους ασχολούνται και ο τρόπος με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν μέσα σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο.

Μέσω της προσέγγισης αυτής, οι εκπαιδευτικοί και τα άλλα ενδιαφερόμενα μέλη του σχολείου έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν την υπάρχουσα γνώση με ευέλικτο τρόπο, να την προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές για τη βελτίωση του σχολείου τους. Συνεπώς, προτείνεται μια δυναμική προσέγγιση στον χώρο της ΕΒΑ και παρουσιάζονται οι βασικές παραδοχές και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και τα κύρια στάδιά της. Στο τελευταίο μέρος της ενότητας αυτής, γίνεται αναφορά σε έρευνες που καταδεικνύουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

4.1. Βασικά χαρακτηριστικά της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

Η δυναμική προσέγγιση στον χώρο της ΕΒΑ προωθεί τον σχεδιασμό προγραμμάτων βελτίωσης τα οποία βασίζονται σε μια θεωρία η οποία έχει συστηματικά ελεγχθεί (Mosteller & Boruch 2002, Slavin 2002). Αυτό υπονοεί ότι η στήριξη μόνο στις εμπειρίες των διάφορων εμπλεκόμενων του σχολείου μπορεί να είναι περιοριστική όσον αφορά στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου (Britzman 1991). Αυτό υποστηρίζεται δεδομένου ότι φαίνεται να υπάρχουν λίγα (και εάν βέβαια υπάρχουν) στοιχεία στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που να δηλώνουν ότι η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερομένους για να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα βελτίωσης -χωρίς να προσφέρεται ένα εγκυροποιημένο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο να ανταποκρίνεται στις ατομικές επαγγελματικές τους ανάγκες και να συμβάλει στον καθορισμό προτεραιοτήτων για βελτίωση-, είναι σε θέση να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά τους (Smith & Hatton 1992). Ομοίως, πολλές έρευνες τονίζουν την ανάγκη για παροχή ενός τεκμηριωμένου πλαισίου, το οποίο να βασίζεται σε μια θεωρία και να είναι σε θέση να αποτελέσει τη βάση της προσπάθειας για βελτίωση (Yoon et al. 2007, Bierman et al. 2008, Domitrovich et al. 2009, Buczynski & Hansen 2010). Έτσι, η δυναμική προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση βασίζεται στο δικό της θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αναφέρεται σε παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εισαγωγή αλλαγών σε επίπεδο σχολείου. Συγκεκριμένα, η δυναμική προσέγγιση βασίζεται στο ΔΜΕΑ, το οποίο αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, και την ίδια στιγμή μέσω της παρουσίασης των παραγόντων και των διαστάσεων μέτρησής τους, προσφέρει ευκαιρίες ευέλικτης αντιμετώπισης της βελτίωσης στην εκπαίδευση.

Επίσης, η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στον ρόλο που αναμένεται να διαδραματίσει η συμβουλευτική και ερευνητική ομάδα, προκειμένου να υποστηρίξει τα σχολεία να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Η ερευνητική ομάδα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει στα σχολεία εμπειρογνωμοσύνη και τη διαθέσιμη βιβλιογραφία για τη βελτίωση των παραγόντων που εξετάζονται σε κάθε σχολείο. Παρά το γεγονός ότι ένα σχολείο αντιμετωπίζεται ως μια επαγγελματική κοινότητα η οποία είναι υπεύθυνη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των δικών της στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι εμπλεκόμενοι φορείς δεν αφήνονται μόνοι τους στην προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής των στρατηγικών

και των δράσεών τους, αλλά ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας και των άλλων διαθέσιμων πόρων εντός και εκτός του σχολείου. Ως εκ τούτου, η δυναμική προσέγγιση προωθεί μια συστηματική ερευνητική προσπάθεια για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των δράσεων βελτίωσης της κάθε σχολικής μονάδας.

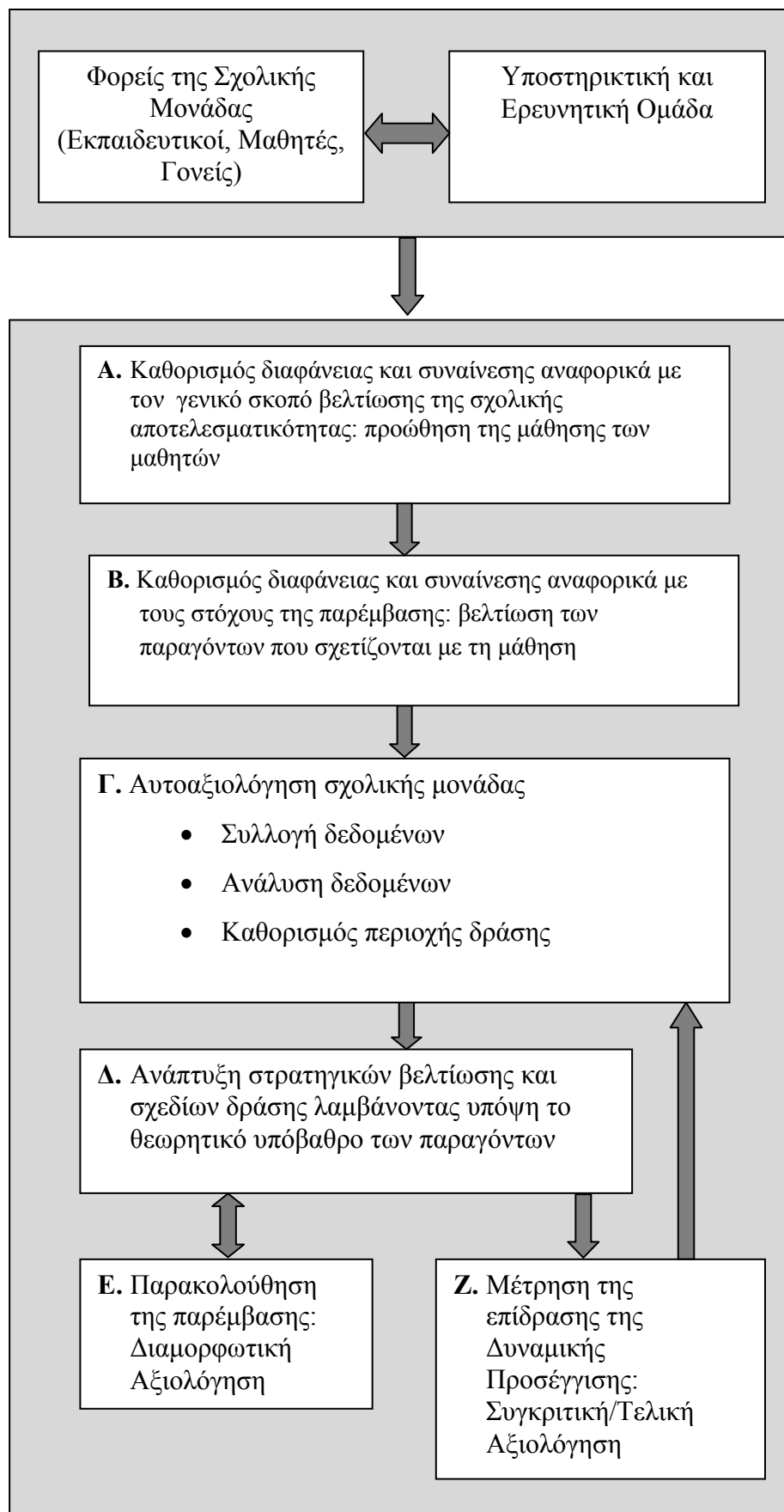
Η δυναμική προσέγγιση ασχολείται ταυτόχρονα και με την επίδραση του προγράμματος βελτίωσης στα μαθησιακά αποτελέσματα και ως εκ τούτου περιλαμβάνει μια τελική αξιολόγηση, η οποία γίνεται με τη χρήση παρόμοιων προσεγγίσεων με εκείνες που χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή πειραματικών ερευνών (Demetriou & Kyriakides 2012). Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών αναμένεται να συνεισφέρουν στην περαιτέρω ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της δυναμικής προσέγγισης στον χώρο της ΕΒΑ και όχι μόνο στην κατανόηση της διαδικασίας βελτίωσης σε ένα μόνο σχολείο. Κατ' επέκταση, η δυναμική προσέγγιση προωθεί μια ειδική προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση, όπου είναι απαραίτητο τα ενδιαφερόμενα μέλη και η ερευνητική ομάδα να συνεργαστούν προκειμένου να αναπτύξουν στρατηγικές βελτίωσης και σχέδια δράσης, αλλά κάθε εμπλεκόμενος να διαδραματίσει τον δικό του ρόλο με βάση τη δική του γνώση και εμπειρία, ώστε η συνεισφορά του στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου να είναι ουσιαστική και απαραίτητη.

Τέλος, το ΔΜΕΑ δίνει έμφαση στον ρόλο της αξιολόγησης του σχολείου (ιδιαίτερα στη διαμορφωτική λειτουργία της) για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, αντιμετωπίζοντας την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της πολιτικής για το μαθησιακό περιβάλλον ως πρωταρχικούς παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου (Creemers & Kyriakides 2008). Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να αναπτύξουν τους δικούς τους μηχανισμούς αξιολόγησης χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση για τη βελτίωση της λειτουργίας της πολιτικής του σχολείου τους για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης. Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου έχει σημαντική θέση στη δυναμική προσέγγιση, προκειμένου να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους φορείς στον προσδιορισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσής τους.

4.2. Βασικά στάδια της παρέμβασης στο σχολείο με βάση τη δυναμική προσέγγιση

Το Διάγραμμα 2 απεικονίζει τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όπως φαίνεται η ενεργός συμμετοχή των μελών του σχολικού οργανισμού και της ερευνητικής ομάδας σε κάθε στάδιο της δυναμικής προσέγγισης είναι απαραίτητη. Η ικανότητά τους να εργαστούν από κοινού και να ανταλλάξουν δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες είναι κρίσιμη για την επιτυχία του προγράμματος βελτίωσης του σχολείου.

Διάγραμμα 2. Τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας



Τα έξι στάδια που ακολουθούνται για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης με βάση τη δυναμική προσέγγιση παρουσιάζονται αναλυτικότερα πιο κάτω.

4.2.1. Εξασφάλιση σαφήνειας και συναίνεσης σχετικά με τους γενικούς στόχους της βελτίωσης του σχολείου, θεωρώντας τη μάθηση ως την κύρια λειτουργία του σχολείου

Το πρώτο βήμα κάθε προσπάθειας βελτίωσης του σχολείου βασίζεται στην παραδοχή ότι είναι σημαντικό να υπάρχει μια σαφής κατανόηση του σκοπού και του τρόπου με τον οποίο η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης θα επιτευχθεί (Wiggins & McTighe 1998). Επιπλέον, πρέπει να διασφαλιστεί η δέσμευση για συλλογική εργασία, ωστόσο, όπως τονίζουν οι Charman και Fullan (2007), οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αλλαγή. Ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να επιτευχθεί συναίνεση μεταξύ των συμμετεχόντων στις προσπάθειες αλλαγών του σχολείου, αν και αυτό μπορεί να αποβεί ζωτικής σημασίας για την επιτυχία του. Συνεπώς, είναι σημαντικό να θεσπιστούν διαδικασίες οι οποίες θα εξασφαλίσουν τη σαφή κατανόηση μεταξύ των εμπλεκόμενων ως προς τους στόχους βελτίωσης του σχολείου. Σε αυτό το πρώτο στάδιο της δυναμικής προσέγγισης, τονίζεται ότι η μάθηση πρέπει να θεωρείται ως ο απώτερος στόχος κάθε προσπάθειας βελτίωσης του σχολείου. Ωστόσο, κατά την παρουσίαση της δυναμικής προσέγγισης στους εμπλεκόμενους φορείς, είναι πιθανό να μην επιτευχθεί συναίνεση και συμφωνία μεταξύ όλων των μελών όσον αφορά στο σχέδιο βελτίωσης. Παρόλο που η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένεται ότι όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού θα επιθυμούν να συμμετάσχουν στο σχέδιο βελτίωσης. Ωστόσο, είναι κρίσιμο σε αυτό το σημείο να εξασφαλιστεί συμφωνία μεταξύ ενός επαρκούς αριθμού μελών του σχολείου όσον αφορά στον κύριο σκοπό και τους ενδιάμεσους στόχους του σχεδίου βελτίωσης, οι οποίοι να επιθυμούν να συμμετέχουν και να προσφέρουν από τον χρόνο και την ενέργειά τους για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος. Σε αυτό το στάδιο, θα πρέπει να διασφαλιστεί η δέσμευση τόσο της σχολικής κοινότητας όσο και της ερευνητικής-συμβουλευτικής ομάδας για την υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.

4.2.2. Εξασφάλιση σαφήνειας και συναίνεσης σχετικά με τους στόχους βελτίωσης του σχολείου με την αντιμετώπιση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και μάθηση

Η υιοθέτηση της δυναμικής προσέγγισης υποθέτει ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες σχεδιασμού προγραμμάτων που να απευθύνονται σε αλλαγές σε όλους τους τομείς του σχολείου, με την προοπτική να υπάρξει βελτίωση στη λειτουργία των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται (Creemers & Kyriakides 2012). Με βάση την υπόθεση αυτή, η εμπλοκή του σχολείου σε ένα πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητάς του αναμένεται να συμβάλει αρχικά σε βελτίωση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, το στάδιο αυτό περιλαμβάνει αναφορά στους σχολικούς παράγοντες οι οποίοι περιλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ και οι οποίοι σχετίζονται με την εξασφάλιση των μέγιστων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμβάλλοντας έτσι στη διασφάλιση της συναίνεσης όλων των ενδιαφερόμενων μελών. Θα πρέπει συνεπώς, να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ότι ένα σχολείο καθίσταται και παραμένει αποτελεσματικό, όταν αναλαμβάνει δράσεις που αποσκοπούν σε

βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και του μαθησιακού περιβάλλοντός του και αναπτύσσει μηχανισμούς αξιολόγησης για να μπορεί να βελτιώνει συνεχώς την πολιτική του. Άρα, η εμπλοκή των σχολείων σ' ένα πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας αναμένεται να συμβάλει αρχικά σε βελτίωση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αφού παρουσιαστεί το ΔΜΕΑ -το οποίο αποτελεί τη θεωρητική βάση του προγράμματος- στα μέλη του σχολείου, θα τονιστεί η σημασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για σκοπούς εντοπισμού περιοχών βελτίωσης. Αυτό θα οδηγήσει στη συλλογή δεδομένων για τον κάθε παράγοντα που περιλαμβάνεται και τις διαστάσεις του. Έτσι, τα μέλη του σχολείου θα ασχολούνται με τους παράγοντες που χρήζουν βελτίωσης έχοντας υπόψη ότι η βελτίωσή τους θα οδηγήσει και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί, και όλα τα μέλη του σχολείου που θα λάβουν μέρος στο πρόγραμμα για τη βελτίωση του σχολείου, πρέπει να πειστούν ότι οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο σχετίζονται με τη μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα και χρειάζεται να λειτουργούν όσο το δυνατόν καλύτερα, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να πραγματοποιηθεί συλλογή στοιχείων τα οποία σχετίζονται με τις προτεραιότητες βελτίωσης και με παράγοντες στους οποίους πιθανόν να υπάρχουν αδυναμίες.

4.2.3. Εντοπισμός περιοχής δράσης

Οι διαδικασίες σχεδιασμού και ανάπτυξης εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου και τη διαπίστωση του τρόπου λειτουργίας του, θα πρέπει να αναληφθούν από κοινού από την ερευνητική ομάδα και τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου. Στη συνέχεια, θα συλλεχθούν δεδομένα αξιοποιώντας τα εργαλεία μέτρησης των παραγόντων αποτελεσματικότητας και θα αναλυθούν με βάση την εμπειρία της ερευνητικής ομάδας, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων (Creemers & Kyriakides 2012). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων μπορούν να βοηθήσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας να προσδιορίσουν τις προτεραιότητες για τη βελτίωση της λειτουργίας των συγκεκριμένων παραγόντων. Παρά το γεγονός ότι η ερευνητική ομάδα έχει έναν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στην ανάλυση των δεδομένων, οι ενδιαφερόμενοι φορείς του σχολείου πρέπει επίσης να συμμετέχουν σε αυτήν τη διαδικασία και πρέπει να ενθαρρύνονται ως προς τον εντοπισμό των ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, το εύρος της ανάλυσης θα επεκταθεί και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου θα ληφθούν υπόψη. Η περιοχή βελτίωσης, η επιλογή της οποίας γίνεται με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, πρέπει να ανακοινώνεται σε όλη τη σχολική κοινότητα και τα πιθανά σχόλια/αντιδράσεις πρέπει να εξετάζονται, προκειμένου να καθοριστεί η περιοχή με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι ενδιαφερόμενοι στο σχολείο να κατανοήσουν τους παράγοντες για τους οποίους θα αναληφθούν βελτιωτικές δράσεις.

4.2.4. Ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης με βάση την υπάρχουσα γνώση για τους παράγοντες προς βελτίωση

Το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου που έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Για κάθε έναν από αυτούς τους

παράγοντες έχει διεξαχθεί μια σειρά ερευνών, οι οποίες δε διερευνούν μόνο την επίδραση του παράγοντα, αλλά επίσης αναφέρουν τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτοί οι παράγοντες έχουν ισχυρότερες επιδράσεις (Creemers & Kyriakides 2012). Κατά συνέπεια, το ΔΜΕΑ αναφέρεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας των παραγόντων, που αυξάνουν την επίδρασή τους στη μάθηση. Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τα ενδιαφερόμενα μέλη του σχολείου, παρέχοντας επιπρόσθετες εισηγήσεις για υφιστάμενες ιδέες, εμπειρίες και γνώσεις, προκειμένου να μπορέσουν τα σχολεία να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης. Παρά το γεγονός ότι η ερευνητική ομάδα αναμένεται να παρέχει προτάσεις στα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι οποίες βασίζονται σε ερευνητικά στοιχεία, τα ίδια τα σχολεία πρέπει να αποφασίσουν σχετικά με το περιεχόμενο των σχεδίων δράσης τους, αφού εξετάσουν τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία και τα δεδομένα της αξιολόγησης. Η τελική απόφαση λαμβάνεται από το σχολείο, καθώς η ανάπτυξη των σχεδίων δράσης απαιτεί όχι μόνο την εφαρμογή στην πράξη των διαθέσιμων βιβλιογραφικών στοιχείων αλλά και την υιοθέτηση των κατευθυντήριων γραμμών σε σχέση με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μελών του κάθε σχολείου. Κατά την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, είναι σημαντικό να διευκρινιστούν οι δράσεις οι οποίες πρέπει να αναληφθούν, τα υπεύθυνα άτομα για την υλοποίηση κάθε δράσης, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της κάθε δράσης και οι απαραίτητοι πόροι οι οποίοι πρέπει να παρέχονται στα μέλη της σχολικής κοινότητας για την εφαρμογή των δράσεων.

4.2.5. Παρακολούθηση της παρέμβασης μέσω μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης

Στο στάδιο αυτό, οι εμπλεκόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς αξιολόγησης για έλεγχο της διαδικασίας βελτίωσης. Ο διαμορφωτικός στόχος της αξιολόγησης πρέπει να τονιστεί για να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο τα σχέδια δράσης μπορούν να βελτιωθούν. Ο ρόλος της ερευνητικής ομάδας είναι σημαντικός, αφού οι εμπειρίες των μελών της για την ανάπτυξη της αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιηθούν στους εμπλεκόμενους. Παρόλα αυτά, η δυναμική προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι φορείς του σχολείου πρέπει να εμπλακούν άμεσα στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Έτσι, αναπτύσσεται ένας μηχανισμός εσωτερικής αξιολόγησης και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους για να συμβάλουν στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τον μηχανισμό αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθούν τα σχέδια δράσης και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει τη συγκέντρωση στοιχείων για σκοπούς βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου, γεγονός που έχει καταδειχθεί από πληθώρα ερευνών (Shaw & Replogle 1996, Gray et al. 1999). Ως αποτέλεσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της συλλογής δεδομένων, οι εμπλεκόμενοι μπορούν να εντοπίσουν τις αδυναμίες του σχεδίου δράσης τους και κατ' επέκταση να πάρουν αποφάσεις για βελτίωσή του. Η εναλλαγή ιδεών και εμπειριών με την ερευνητική ομάδα θα βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να συμφωνήσουν για τη βελτίωση του σχεδίου δράσης τους, έχοντας υπόψη τις ανάγκες αυτών που λαμβάνουν μέρος αλλά και τις ικανότητές τους. Εάν χρειάζεται επιπλέον στήριξη στα άτομα που θα εφαρμόσουν τους στόχους του σχεδίου δράσης, η ερευνητική ομάδα μπορεί να εισηγηθεί το είδος της υποστήριξης και μεθόδους παροχής βοήθειας.

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η τελική απόφαση είναι ευθύνη των εμπλεκόμενων οι οποίοι αναμένεται να αξιολογήσουν την παρέμβαση του σχεδίου δράσης για διαμορφωτικούς σκοπούς. Τις περισσότερες φορές, οι εμπλεκόμενοι αλλά και η ερευνητική ομάδα δεν είναι σε θέση να προβλέψουν όλα τα πιθανά εμπόδια που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης και της παρέμβασης. Έτσι, χρησιμοποιώντας διαμορφωτική αξιολόγηση, το σχολείο μπορεί να εντοπίσει προβλήματα στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης και να τα αντιμετωπίσει. Παρόλο που το σχολείο μπορεί να λύσει αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι οι στόχοι που έχουν αναληφθεί για βελτίωση, μπορεί να μην παραμένουν ίδιοι κατά τη διάρκεια της δράσης. Σύμφωνα με τη *διάσταση του σταδίου* του ΔΜΕΑ, οι δράσεις που σχετίζονται με έναν παράγοντα πρέπει να εφαρμόζονται καθ' όλη τη διάρκεια, χωρίς να σημαίνει ότι οι δράσεις αυτές είναι πάντα ίδιες (Creemers & Kyriakides 2010β). Σε γενικές γραμμές, στο στάδιο αυτό αρχίζει να γίνεται παρακολούθηση της παρέμβασης (διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος) από την ερευνητική ομάδα. Η παρακολούθηση αυτή θα γίνεται με τακτές επισκέψεις στο σχολείο και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη διευθυντική ομάδα. Στόχος στο σημείο αυτό είναι η έγκαιρη ανάλυση των δεδομένων και η λήψη διορθωτικών μέτρων, έτσι ώστε να βελτιώνονται τα σχέδια δράσης σε τακτά χρονικά διαστήματα.

4.2.6. Τελική αξιολόγηση και μέτρηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης

Στο στάδιο αυτό, οι εμπλεκόμενοι με τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας πρέπει να μετρήσουν την επίδραση της προσπάθειας βελτίωσής τους στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου αλλά και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης αναμένεται να αυξήσουν τη δέσμευση του σχολείου στη χρήση της προσέγγισης αυτής. Η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των στάσεων των μελών του σχολείου που δεν είχαν εμπλακεί άμεσα και να τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν σε μελλοντικά ανάλογα προγράμματα. Επιπλέον, τα άτομα τα οποία έχουν εμπλακεί άμεσα στο πρόγραμμα, αναμένεται να εξετάσουν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και έχουν εντοπιστεί ως σημαντικά στοιχεία για τη λήψη αποφάσεων. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τα μέλη του σχολείου να πάρουν αποφάσεις για το κατά πόσον το πρόγραμμα έχει επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα ή θα πρέπει να επανεξετάσουν τις στρατηγικές και το σχέδιο δράσης τους. Συγκεκριμένα, για να μπορέσει να επιτευχθεί η τελική αξιολόγηση, τα μέλη της σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, χρειάζεται να συλλέξουν συγκρίσιμα δεδομένα με αυτά που προκύπτουν από το τρίτο στάδιο της δυναμικής προσέγγισης, μέσω μιας διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το Διάγραμμα 2 δείχνει ότι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι μια συνεχής και ατέρμονη διαδικασία, ανεξάρτητα από το πόσο αποτελεσματικό ένα σχολείο μπορεί να είναι, κάτι που καταδεικνύει ότι η δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας λαμβάνεται υπόψη. Οι προσπάθειες βελτίωσης θεωρούνται ως μια συνεχής διαδικασία και ενσωματώνονται στις ευρύτερες διαδικασίες ανάπτυξης του σχολείου.

Η τελική αξιολόγηση δε θα βοηθήσει μόνο τους εμπλεκόμενους να μετρήσουν την επίδραση της παρέμβασης, αλλά και να εξετάσουν τη θεωρία στην οποία βασίστηκε η παρέμβαση. Επίσης, η τελική αξιολόγηση θα βοηθήσει τα μέλη της σχολικής μονάδας να αποφασίσουν κατά πόσον οι παράγοντες που έχουν αντιμετωπιστεί έχουν βελτιωθεί και αν υπάρχει η ανάγκη θέσπισης νέων

προτεραιοτήτων για βελτίωση, ούτως ώστε να αναπτυχθούν νέα σχέδια δράσης. Στην περίπτωση όπου εντοπιστούν νέες προτεραιότητες, τα μέλη της σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, χρειάζεται να αναπτύξουν νέα σχέδια δράσης, να δώσουν ευθύνες στο κάθε μέλος για να τα εφαρμόσει και να καθορίσουν μηχανισμούς ελέγχου. Σε μερικές περιπτώσεις η συλλογή επιπλέον δεδομένων μπορεί να είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, κυρίως αν παράγοντες που δεν συμπεριλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης.

Σε γενικές γραμμές στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης θα διεξαχθεί τελική αξιολόγηση του προγράμματος, έτσι ώστε να μετρηθεί η επίδραση της παρέμβασης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα τελικά αποτελέσματα καθορίζουν τόσο την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης όσο και τη συνέχιση του προγράμματος - σε επίπεδο σχολείου. Στην περίπτωση όπου κρίνεται ότι το πρόγραμμα θα συνεχιστεί και κατά τη νέα σχολική χρονιά λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με το αν οι δράσεις που θα αναληφθούν θα αναφέρονται στην ίδια περιοχή δράσης ή/και στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης σε σχέση με τη βελτίωση του σχολείου σε άλλους παράγοντες.

4.3. Διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στην επίδοση των μαθητών

Ο Πίνακας 3 αναφέρεται σε τέσσερις πειραματικές έρευνες οι οποίες αποκάλυψαν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε ισχυρότερη επίδραση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση με τη συμμετοχική προσέγγιση η οποία δίνει έμφαση στην επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι δύο πρώτες έρευνες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 αφορούσαν παρεμβάσεις σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι δύο αυτές έρευνες δείχνουν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε ισχυρότερη επίδραση στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης ήταν πολύ σημαντικότερη από την επίδραση καθεμίας από τις δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα την προσέγγιση η οποία επιδιώκει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την ολιστική προσέγγιση (Creemers et al.2013).

Οι άλλες δύο έρευνες αφορούσαν παρεμβάσεις για τη βελτίωση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου. Συγκεκριμένα, η τρίτη έρευνα παρείχε υποστήριξη στην επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά, ενώ η τέταρτη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες και ασχολήθηκε με τη χρήση της δυναμικής προσέγγισης για σκοπούς αντιμετώπισης και μείωσης του φαινομένου του εκφοβισμού. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τρεις από αυτές τις έρευνες κατέδειξαν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου (Creemers & Kyriakides 2012). Θα πρέπει, ωστόσο, να αναγνωριστεί ότι απαιτείται επιπρόσθετη έρευνα η οποία μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της ΕΕΑ και στην καθιέρωση της δυναμικής προσέγγισης η οποία υποστηρίζει την αξιοποίηση εμπειρικών δεδομένων και τεκμηριωμένων θεωρητικών σχημάτων.

Πίνακας 3. Πειραματικές μελέτες σχετικά με την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας σε αντίθεση με τις συμμετοχικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην εμπειρία των εκπαιδευτικών

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

Έρευνες:

1. Demetriou & Kyriakides (2012)
2. Antoniou & Kyriakides (2011)
3. Kyriakides et al. (2013)
4. Christoforidou et al. (2012).

Εκτός όμως από τις έρευνες οι οποίες είχαν ως σκοπό τους την εξέταση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στην επίδοση των μαθητών, η δυναμική προσέγγιση έχει εφαρμοστεί σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με σκοπό την ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των

σχολείων, τόσο σε σχέση με την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση όσο και σε σχέση με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Συγκεκριμένα, ένα από τα προγράμματα στα οποία έχει εφαρμοστεί η δυναμική προσέγγιση είναι το πρόγραμμα «Προωθώντας την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση: Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση παρεμβατικού προγράμματος για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές», το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας και στο οποίο έλαβαν μέρος τρεις ευρωπαϊκές χώρες: Κύπρος, Ολλανδία και Αγγλία. Στο πρόγραμμα αυτό έχουν εφαρμοστεί τα έξι στάδια που έχουν περιγραφεί πιο πάνω για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης με βάση τη δυναμική προσέγγιση και βασικός στόχος ήταν να βοηθηθούν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν στρατηγικές και δράσεις οι οποίες θα συνέβαλλαν στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Μέσα από τις διάφορες φάσεις του προγράμματος πραγματοποιήθηκε συλλογή και ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με την επίδοση των μαθητών των σχολείων που έλαβαν μέρος και των τρόπων λειτουργίας των σχολείων σε σχέση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ και εντοπίστηκαν περιοχές προς βελτίωση. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα εφαρμογής της δυναμικής προσέγγισης για τη σχολική αποτελεσματικότητα μπορείτε να βρείτε στο «Εγχειρίδιο για την ανάπτυξη σχεδίου δράσης για προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στα σχολεία» (Κυριακίδης κ.ά. 2012), στην ιστοσελίδα του προγράμματος: www.ucy.ac.cy/equality.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με την ανάπτυξη και τον έλεγχο του ΔΜΕΑ, καθώς, μετά από μια κριτική επισκόπηση των μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που αναπτύχθηκαν το 1990, έχει αναπτυχθεί ένα μοντέλο το οποίο επιχειρεί να λάβει υπόψη το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Το ΔΜΕΑ ενσωματώνει τα αποτελέσματα των ερευνών οι οποίες αποσκοπούσαν στον έλεγχο των μοντέλων της προηγούμενης δεκαετίας και κυρίως του ολιστικού μοντέλου, καθώς και τα ευρήματα των ερευνών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Συνεπώς, παρουσιάζονται και συζητούνται οι βασικές παραδοχές του ΔΜΕΑ, καθώς και οι παράγοντες και οι διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου αυτού, παρουσιάζονται στοιχεία που υποστηρίζουν την εγκυρότητα του ΔΜΕΑ και παρέχονται προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξή του.

Δεδομένου ότι ένας από τους κύριους στόχους της δημιουργίας του ΔΜΕΑ ήταν να συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης, έχει αναπτυχθεί μια προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση η οποία έχει ως θεωρητικό γνώμονα το μοντέλο αυτό. Η προτεινόμενη δυναμική προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι η υπάρχουσα γνώση στον τομέα της ΕΕΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον καθορισμό στρατηγικών και σχεδίων δράσης για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Κατ' επέκταση, περιγράφονται αναλυτικά τα κύρια χαρακτηριστικά και στάδια της προσέγγισης αυτής για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, τονίζεται ότι έχουν διεξαχθεί τέσσερις έρευνες για τη διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης και ότι τα κύρια αποτελέσματά τους δείχνουν ότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Στο κεφάλαιο αυτό, προχωρούμε πέρα από την καθιέρωση θεωρητικών μοντέλων που

μπορούν να περιγράψουν τη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην αναζήτηση τρόπων αξιοποίησης του ΔΜΕΑ για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι περαιτέρω έρευνα για τη μοντελοποίηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι απαραίτητη, υποστηρίζεται ότι πρέπει να εξεταστούν συστηματικότερα οι διαδικασίες βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η ερευνητική ατζέντα της ΕΕΑ πρέπει να διευρυνθεί καλύπτοντας θέματα που σχετίζονται όχι μόνο με τη μοντελοποίηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αλλά και με την ανάπτυξη μιας προσέγγισης η οποία να στηρίζεται τόσο σε εμπειρικά δεδομένα όσο και σε θεωρητικά σχήματα που έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά τους. Αυτοί οι δύο τομείς έρευνας δε θα πρέπει να θεωρηθούν ως δύο διαφορετικοί τομείς, καθώς έρευνες που αφορούν στη διαδικασία της βελτίωσης των σχολείων μπορεί να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της ΕΕΑ.

Περαιτέρω έρευνα είναι επίσης αναγκαία, ούτως ώστε να διερευνηθούν εκτός από τις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις της δυναμικής προσέγγισης και οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις της όσον αφορά στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι ερευνητικές αυτές προσπάθειες μπορεί όχι μόνο να αποκαλύψουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, αλλά και να προσδιορίσουν τις συνθήκες αποτελεσματικής εφαρμογής της για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συνεπώς, θέματα που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα αυτής της προσέγγισης είναι απαραίτητο να συζητηθούν και να διερευνηθούν. Για παράδειγμα, θα πρέπει να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εμπλεκόμενοι φορείς και η ερευνητική/συμβουλευτική ομάδα μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Δεδομένου ότι η επιτυχής εφαρμογή της δυναμικής προσέγγισης εξαρτάται από τη συνεργασία μεταξύ των φορέων του σχολείου και της ερευνητικής ομάδας, είναι σημαντικό να διαπιστωθεί αν οι εμπλεκόμενοι φορείς σε σχολεία που έχουν ασχοληθεί με τη δυναμική προσέγγιση για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πλέον σε θέση να την εφαρμόσουν με ελάχιστη ή ακόμα και χωρίς ουσιαστική βοήθεια από την ερευνητική ομάδα. Με τον προσδιορισμό των αλλαγών στον ρόλο όλων των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα βελτίωσης του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης και της ερευνητικής ομάδας, με την πάροδο του χρόνου, θα καταδειχθεί ο δυναμικός χαρακτήρας της προτεινόμενης προσέγγισης και θα προωθηθεί, παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης στα σχολεία.

Βιβλιογραφία

- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311.
- Bierman, K., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C. & Domitrovich, C. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821-843.
- Britzman, D.P. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University Press.

- Brophy, J. & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328–375). New York: MacMillan.
- Buczynski, S. & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599–607.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D. & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. London: Routledge/Falmer.
- Chapman, C., & Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system? *School Leadership and Management*, 27(3), 207-213.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2012). The Impact of the dynamic approach to teacher professional development upon teachers' Skills in assessment. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2012 Conference*. Vancouver, British Columbia, Canada, April 13-17, 2012.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347–366.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29(3), 293–315.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010α). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 263–294.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010β). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409–427.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London and New York: Taylor & Francis.
- Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., Kyriakides, L., Van Damme, J., Smyth, E., Wendt, H., Zupanc, D. & Penderi, E. (2013). Impact on student achievement of the school learning environment and the policy on teaching. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2013 Conference*. San Francisco, California, April 27- May 1, 2013.
- de Jong, R., Westerhof, K.J. & Kruiter, J.H., (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: a multilevel study in

- mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 3–31.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170.
- Domitrovich, C.E., Gest, S.D., Gill, S., Bierman, K.L., Welsh, J.A. & Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development: head start REDI. *American Educational Research Journal*, 46, 567-597.
- Donaldson, L. (2001). *The contingency theory of organizations: foundations for organisational science*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Driessen, G. & Sleegers, P. (2000). Consistency of teaching approach and student achievement: an empirical test. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 57–79.
- Goldstein, H. (2003) (3rd Edition). *Multilevel statistical models*. London: Edward Arnold.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jesson, D. (1999). *Improving school: performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- Gray, J., Goldstein, H. & Jesson, D. (1996). Changes and improvements in schools' effectiveness: trends over five years. *Research Papers in Education*, 11(1), 35–51.
- Gray, J., Goldstein, H. & Thomas, S. (2001). Predicting the future: the role of past performance in determining trends in institutional effectiveness at A-level. *British Educational Research Journal*, 27(4), 1–15.
- Janosz, M., Archambault, I. & Kyriakides, L. (2011). The cross-cultural validity of the dynamic model of educational effectiveness: a Canadian study. *Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2011*. Limassol, Cyprus, January 2011.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103–152.
- Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 429–446.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J. & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: an application of creamers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501–529.
- Kyriakides, L. & Christoforou, Ch. (2011). A Synthesis of studies searching for teacher factors: implications for educational effectiveness theory. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2011 Conference*. New Orleans, April 2011.
- Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183–205.

- Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), 61–86.
- Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2012). School policy on teaching and school learning environment: direct and indirect effects upon student outcome measures. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(5), 403-424.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastilianou, D., Van Petegem, P. & Pearson, D. (2013). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*. doi:10.1080/09243453.2013.771686
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Panayiotou, A. (2012). A Dynamic approach to teacher professional development: the added value of offering INSET courses on a school basis. *Paper presented at the 25th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2012*. Malmo, Sweden, January.
- Kyriakides, L., Panayiotou, A., Creemers, B.P.M. & Antoniou, P. (2013). Integrating Research on Teacher Effectiveness with Research on Teacher Professional Development. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2013 Conference*. San Francisco, California, April 27-May 1, 2013.
- Kyriakides, L. & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher Effectiveness in Physical Education. *British Educational Research Journal*, 34(6), 807–838.
- Κυριακίδης, Λ., Χαραλάμπους, Ε. & Παναγιώτου, Α. (2012). *Εγχειρίδιο για την ανάπτυξη σχεδίου δράσης για προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στα σχολεία*. Εγχειρίδιο του ερευνητικού προγράμματος «Προωθώντας την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση: ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση παρεμβατικού προγράμματος για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές» (ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ/ΠΑΙΔΙ/0609(BE)/04). Λευκωσία, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Levine, D.U. & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison (USA): National Center for Effective Schools Research and Development.
- Mosteller, F. & Boruch, R. (2002). *Evidence matters: Randomized trials in education research*. Washington, DC: Brookings.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: evidence and practice*. London: Sage.
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G. & Bren, M. (2013). Teacher behavior and student outcomes: results of a european study. *Paper presented at the American*

- Educational Research Association (AERA) 2013 Conference*. San Francisco, California, April 27- May 1, 2013.
- Reezigt, G.J., Guldmond, H. & Creemers, B.P.M. (1999). Empirical validity for a comprehensive model on educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 193–216.
- Reynolds, D. (2006). World Class Schools: some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 535–560.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376–391). New York: Macmillan.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching in context. *Issues in Education*, 4(1), 1–94.
- Shaw, K.M. & Replogle, E. (1996). Challenges in evaluating school-linked services – toward a more comprehensive evaluation framework. *Evaluation Review*, 20(4), 424–469.
- Slavin, R. (2002). Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Smith, D. & Hatton, N. (1992). Towards reflection in teacher education. What counts as Evidence? *A Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Deakin University, November, 1992.
- Stringfield, S.C. & Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Effectiveness*, pp. 35–69. Groningen: ICO.
- Teddlie, C. & Reynolds, D., (2000). *The International handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Thomas, S. (2001). Dimensions of secondary school effectiveness: comparative analyses across regions. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 285–322.
- Thomas, S., Peng, W.J. & Gray, J. (2007). Modelling patterns of improvement over time: value added trends in English secondary school performance across ten cohorts. *Oxford Review of Education*, 33(3), 261–295.
- Yoon, K.S., Garet, M., Birman, B. & Jacobson, R. (2007). *Examining the effects of mathematics and science professional development on teachers' instructional practice: Using professional development activity log*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.