



Erasmus+

Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση [Εισηγήσεις για Σκοπούς Χάραξης Πολιτικής και Διαμόρφωση Πρακτικής με Βάση τα Αποτελέσματα του Προγράμματος] δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

Εισηγήσεις για Σκοπούς Χάραξης Πολιτικής και Διαμόρφωση Πρακτικής με Βάση τα Αποτελέσματα του Προγράμματος

A) Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η εκπαίδευση αναμένεται να επιτύχει υψηλά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς της μάθησης και γνωστικά αντικείμενα. Παρόλα αυτά, διεθνείς έρευνες αξιολόγησης δείχνουν ότι στην Ευρώπη περίπου το 20% των νέων δε διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά. Για παράδειγμα, η πρόσφατη έρευνα της PISA αποκάλυψε ότι το 22% των Ευρωπαίων μαθητών έχουν χαμηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Η έρευνα έδειξε, επίσης, ότι ένας μαθητής 15 ετών ο οποίος προέρχεται από ένα σχετικά μειονεκτικό οικογενειακό περιβάλλον είναι 2,37 φορές πιο πιθανό να έχει χαμηλή επίδοση (η βαθμολογία του είναι κάτω από το επίπεδο 2 που μετρά τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά) από έναν μαθητή που προέρχεται από μια εύπορη οικογένεια (βλ. OECD, 2012). Η PISA αναφέρει, επίσης, ότι το 40% της διακύμανσης στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά βρίσκεται ανάμεσα στα σχολεία της ίδιας χώρας. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία της ίδιας χώρας. Ως εκ τούτου, απαιτούνται παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου οι οποίες να αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επίσης, η έρευνα δείχνει ότι οι παρεμβάσεις στήριξης σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ισχυρότερες επιδράσεις από τις παρεμβάσεις που αφορούν στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, τα προγράμματα αποτελεσματικότητας που εστιάζουν στη βελτίωση της

επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χαμηλές βασικές δεξιότητες, δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολείου είναι περισσότερο αποτελεσματικές (Creemers & Kyriakides, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα είχε ως στόχο να στηρίξει δημοτικά σχολεία ώστε να χρησιμοποιήσουν μια ερευνητικά τεκμηριωμένη και θεωρητικά θεμελιωμένη προσέγγιση για να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται σε ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο προτείνει μια δυναμική προσέγγιση στη λειτουργία και τις επιδράσεις της εκπαίδευσης και η οποία αναφέρεται σε παράγοντες που λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα (δηλ. μαθητής, τάξη, σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα) και που αναγνωρίζονται ως σημαντικοί για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Αρκετές εθνικές και διεθνείς έρευνες (συμπεριλαμβανόμενου και μίας ευρωπαϊκής έρευνας) εγκυροποίησαν εμπειρικά το μοντέλο αυτό και έδειξαν ότι οι παράγοντες του μοντέλου, σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Οι Creemers και Kyriakides (2015) παρουσιάζουν τις έρευνες και τις μετα-αναλύσεις που έγιναν για την εγκυροποίηση του μοντέλου. Ως εκ τούτου, η έρευνά μας, στοχεύει στην υποστήριξη σχολείων που βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές, ούτως ώστε να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές και δράσεις χρησιμοποιώντας το *Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)* (Creemers & Kyriakides, 2012) και προσαρμόζοντάς το στο πλαίσιο του σχολείου τους και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Στο επόμενο μέρος αυτής της ενότητας παρουσιάζεται μια επισκόπηση της προσέγγισης αυτής η οποία βασίζεται στην υπόθεση ότι όλοι οι φορείς του σχολείου θα πρέπει να συνεργάζονται στενά με μια *Συμβουλευτική και Ερευνητική ομάδα (Advisory & Research Team [A&RTeam])* ώστε:

1. *Να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με τη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου και τον προσδιορισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσης:* Η ερευνητική ομάδα θα παρέχει υποστήριξη στα σχολεία για να μπορέσουν να διαμορφώσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης. Οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς θα συζητήσουν τα πορίσματα της αυτοαξιολόγησης και θα αποφασίσουν κατά πόσον τα σχέδια δράσης τους θα περιλαμβάνουν μία προτεραιότητα ή έναν συνδυασμό προτεραιοτήτων σχετικά με τους παράγοντες που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο (ΔΜΕΑ).

2. *Να σχεδιάσουν στρατηγικές και σχέδια δράσης για τη βελτίωση του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις εισηγήσεις της βιβλιογραφίας σχετικά με την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση:* Τα σχολεία (σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα) αναμένεται να αντλήσουν στοιχεία από τη βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες που πρέπει να βελτιωθούν και να αναπτύξουν ανάλογα στρατηγικές και σχέδια δράσης.
3. *Να παρακολουθούν την εφαρμογή του σχεδίου βελτίωσης, μέσω της ανάπτυξης μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης:* Ως αποτέλεσμα της εφαρμογής διαμορφωτικών μηχανισμών αξιολόγησης και της συλλογής δεδομένων, τα συμβαλλόμενα μέρη του σχολείου μπορούν να εντοπίσουν περαιτέρω τρόπους βελτίωσης των σχεδίων δράσης που ανέπτυξαν. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ατόμων που συμμετέχουν σε κάθε δράση, καθώς και την ικανότητά τους να την εφαρμόσουν, μπορούν να γίνουν διορθωτικές ενέργειες. Μέσω αυτής της διαδικασίας δημιουργείται ένας μηχανισμός αυτοαξιολόγησης.
4. *Να αξιολογηθεί η επίδραση της προσέγγισης αυτής:* Τέλος, τα συμβαλλόμενα μέρη του σχολείου και η ερευνητική ομάδα θα αξιολογήσουν την επίδραση της εφαρμογής των στρατηγικών και δράσεων και θα προσδιορίσουν κάτω από ποιες συνθήκες η χρήση μιας εμπειρικά τεκμηριωμένης και θεωρητικά θεμελιωμένης προσέγγισης μπορεί να μειώσει τον αριθμό των μαθητών με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις.

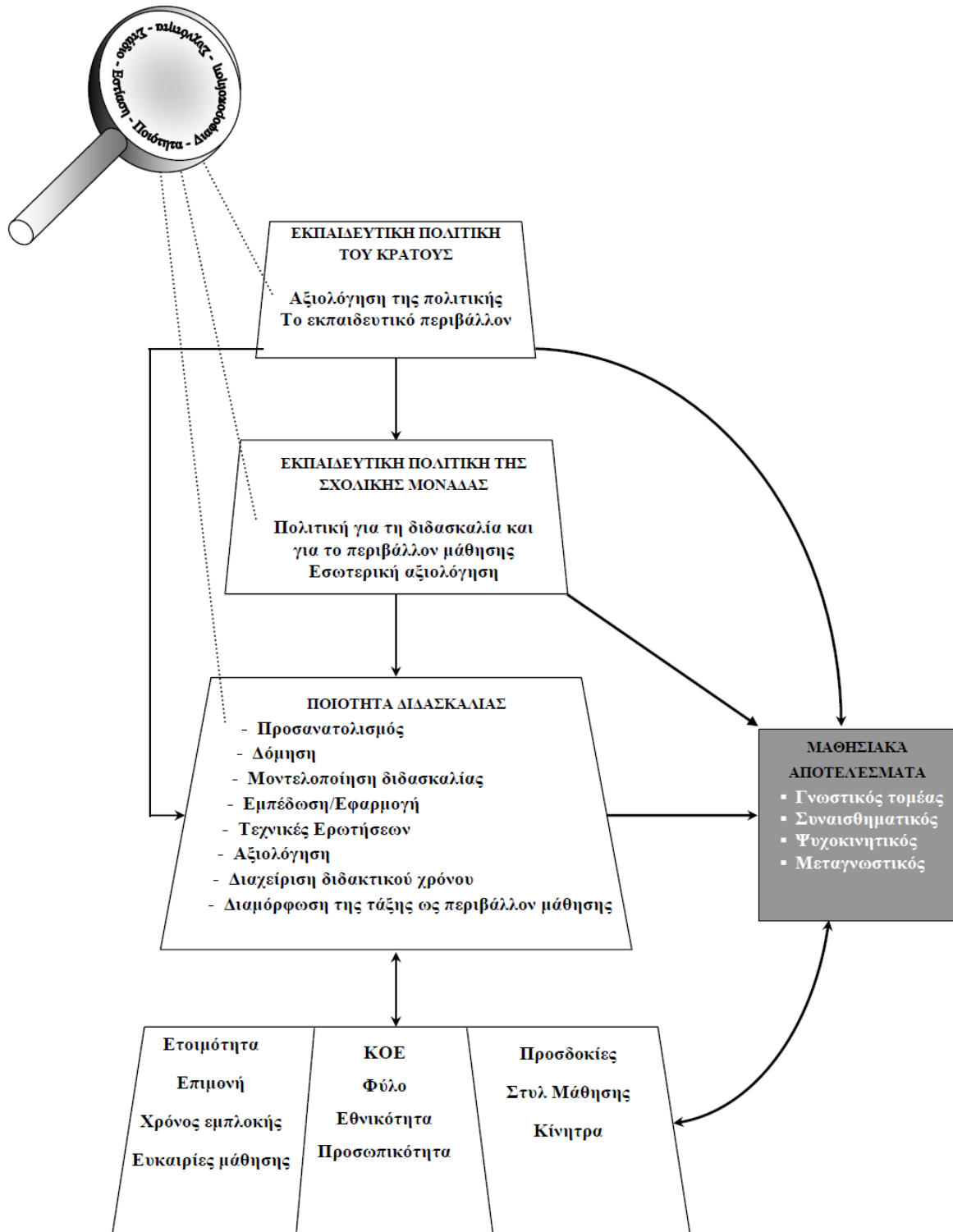
Δεδομένου ότι τα παιδιά σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, στόχο αποτελεί να εξετάσουμε κατά πόσον η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στα συγκεκριμένα σχολεία και να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (ποιότητα), αλλά και να διερευνήσουμε κατά πόσο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μειώσουν τις διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά τα οποία είναι απίθανο να αλλάξουν, όπως είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το φύλο και η εθνικότητα (ισότητα).

Η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: Μια ανασκόπηση

A) Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ): Θεωρητικό υπόβαθρο

Η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει το δικό της θεωρητικό πλαίσιο το οποίο παρουσιάζεται εν συντομία σε αυτή την ενότητα. Ειδικότερα, περιγράφεται το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε η ανάπτυξη του ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2008) και παρουσιάζονται οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και βρέθηκαν να σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο δεύτερο μέρος της ενότητας, παρουσιάζονται τα βασικά βήματα της δυναμικής προσέγγισης.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το ΔΜΕΑ είναι από τη φύση του πολυεπίπεδο μοντέλο (βλ. Διάγραμμα 1), πράγμα που σημαίνει ότι αναφέρεται σε παράγοντες που σχετίζονται με τη μάθηση και εδράζονται σε διαφορετικά επίπεδα (*μαθητή, τάξης, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος*). Το μοντέλο έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο που να υποστηρίζει τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Sammons, 2009· Scheerens, 2013). Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο για να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους σχολικούς φορείς (διευθυντικά στελέχη του σχολείου, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές) να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συνεπώς, το ΔΜΕΑ περιλαμβάνει πρακτικές για τα διευθυντικά στελέχη του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, καθώς είναι αυτοί που προσπαθούν να βελτιώσουν το περιβάλλον μάθησης του σχολείου, της τάξης και της οικογένειας. Επίσης, το μοντέλο, βασίζεται στην υπόθεση ότι κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο επίπεδο του σχολείου πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.



Διάγραμμα 1. Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)

Το μοντέλο εισάγει ένα ειδικό πλαίσιο για τη μέτρηση της λειτουργίας των παραγόντων. Ειδικότερα, λαμβάνονται υπόψη πέντε διαστάσεις μέτρησης (βλ. Διάγραμμα 1): *συχνότητα*, *εστίαση*, *στάδιο*, *ποιότητα* και *διαφοροποίηση*. Η *συχνότητα* είναι ένας ποσοτικός τρόπος μέτρησης της λειτουργίας του κάθε παράγοντα αποτελεσματικότητας (η οποία γνωρίζουμε από προηγούμενες έρευνες ότι βοηθά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων), ενώ οι άλλες τέσσερις διαστάσεις εξετάζουν ποιοτικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας των παραγόντων και περιγράφουν την πολύπλοκη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Στις επόμενες παραγράφους, εξηγούμε εν συντομία τον τρόπο με τον οποίο η κάθε διάσταση χρησιμοποιείται για να μετρήσει την επίδραση ενός παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η διάσταση της *συχνότητας* αφορά το βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με ένα παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο ή τάξη (δηλαδή, πόσο συχνά εμφανίζεται μία δραστηριότητα). Αυτός είναι ίσως ο ευκολότερος τρόπος για να μετρηθεί η επίδραση ενός παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι παράγοντες μετρούνται επίσης, λαμβάνοντας υπόψη την *εστίαση* των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με έναν παράγοντα. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της σχολικής πολιτικής για τη γονεϊκή εμπλοκή, η πολιτική θα μπορούσε να είναι είτε πιο *συγκεκριμένη* όσον αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες που αναμένεται να λάβουν χώρα (π.χ., αναφέρεται σε συγκεκριμένες ώρες που οι γονείς μπορούν να επισκεφτούν το σχολείο) είτε πιο *γενική* (π.χ., να ενημερώνουν τους γονείς ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο χωρίς να τους δίνουν συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι, το πώς και το πότε). Επιπρόσθετα, μια δραστηριότητα μπορεί να αναμένεται να *επιτύχει έναν ή πολλαπλούς στόχους*. Στην περίπτωση της πολιτικής του σχολείου για τη γονεϊκή εμπλοκή, οι δραστηριότητες μπορεί να περιορίζονται στην επίτευξη ενός μόνο στόχου (π.χ., οι γονείς να επισκέπτονται τα σχολεία για να πάρουν πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο των μαθητών). Από την άλλη, οι δραστηριότητες μπορεί να επιδιώκουν να επιτύχουν περισσότερους από έναν στόχους (π.χ., οι γονείς να επισκέπτονται το σχολείο για να ανταλλάξουν πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο των μαθητών και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς εντός και εκτός της τάξης). Θα πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα σε συγκεκριμένες και γενικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, οι πολύ γενικές κατευθυντήριες γραμμές για τη γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να μην είναι πολύ χρήσιμες, ούτε για τους γονείς, ούτε για τους

εκπαιδευτικούς στο να δημιουργήσουν καλές σχέσεις οι οποίες να μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση της μάθησης. Από την άλλη, μία πολύ συγκεκριμένη πολιτική του σχολείου όσον αφορά στις δραστηριότητες που περιλαμβάνει και τον τρόπο εφαρμογής τους, μπορεί τελικά να περιορίσει την παραγωγική εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των γονέων στη δημιουργία των δικών τους τρόπων εφαρμογής της πολιτικής του σχολείου. Ομοίως, αν αναμένεται από όλες τις δραστηριότητες να επιτύχουν τον ίδιο στόχο, τότε αν και η πιθανότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι υψηλή, η επίδραση αυτού του παράγοντα μπορεί τελικά να είναι μικρή λόγω του ότι δεν θα έχουν επιτευχθεί οι υπόλοιποι στόχοι (Scheerens, 2013· Slater & Teddlie, 1992). Ωστόσο, αν όλες οι δραστηριότητες αναμένεται να επιτύχουν πολλαπλούς στόχους, υπάρχει ο κίνδυνος συγκεκριμένοι στόχοι να μην αντιμετωπιστούν με τρόπο που να επιτρέπει την επίτευξή τους.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα μπορούν να μετρηθούν λαμβάνοντας υπόψη το *στάδιο* στο οποίο λαμβάνουν χώρα. Γνωρίζουμε ότι οι παράγοντες χρειάζεται να λαμβάνουν χώρα για μεγάλο χρονικό διάστημα για να εξασφαλιστεί ότι θα έχουν μια συνεχή άμεση ή έμμεση επίδραση στη μάθηση (Creemers, 1994· Slater & Teddlie, 1992). Για παράδειγμα, η πολιτική του σχολείου για τις απουσίες των μαθητών αναμένεται να εφαρμόζεται όλο το χρόνο και όχι μόνο μέσω των ειδικών κανονισμών που ανακοινώνονται μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (π.χ., μόνο κατά την έναρξη του σχολικού έτους). Αναμένεται, επίσης, ότι η συνέχεια θα επιτευχθεί όταν το σχολείο είναι ευέλικτο να επαναπροσδιορίσει τη δική του πολιτική και να προσαρμόσει τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον παράγοντα λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των δικών του μηχανισμών αυτοαξιολόγησης (Kyriakides & Campbell, 2004· Visscher & Coe, 2002).

Η διάσταση της *ποιότητας* μπορεί να προσδιοριστεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος αναφέρεται στις ιδιότητες ενός συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' αυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, η σχολική πολιτική για την αξιολόγηση μπορεί να μετρηθεί με την εξέταση των μηχανισμών οι οποίοι έχουν αναπτυχθεί προκειμένου να σχεδιαστούν εργαλεία τα οποία πληρούν τα ψυχομετρικά πρότυπα (π.χ., εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντιπροσωπευτικότητα του περιεχομένου που διδάσκεται). Την ίδια στιγμή, η πολιτική αυτή θα πρέπει να εξασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να κάνουν χρήση των πληροφοριών που θα συλλεχθούν από την αξιολόγηση προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, η πολιτική του

σχολείου δίνει περισσότερη έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης (Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers, 2014).

Τέλος, η διάσταση της *διαφοροποίησης* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλους τους εμπλεκόμενους. Η σημαντικότητα της διάστασης της διαφοροποίησης έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας και σε οποιοδήποτε πολιτισμό διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις διανοητικές και ψυχοκινητικές τους ικανότητες, τη γενικευμένη και εξειδικευμένη προηγούμενη γνώση, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το προσωπικό στυλ σκέψης και τον τρόπο εργασίας τους κατά τη διάρκεια της μάθησης (Dowson & McInerney, 2003). Επομένως, η προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου ή ομάδας ατόμων θα αυξήσει την επιτυχημένη εφαρμογή του παράγοντα και θα μεγιστοποιήσει σε τελική ανάλυση την επίδραση του παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι διευθυντές αναμένεται ακόμη, να προσαρμόσουν την ηγεσία τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και των άλλων ενδιαφερόμενων μερών του σχολείου (π.χ., γονείς, μαθητές) λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό στον οποίο τα άτομα αυτά είναι έτοιμα να φέρουν εις πέρας ένα έργο. Για παράδειγμα, θα πρέπει να παρέχονται στους γονείς πληροφορίες (π.χ., ενημερωτικές επιστολές για την πολιτική του σχολείου, τους κανονισμούς, τις εκδρομές, τις δραστηριότητες κτλ.) με διάφορους τρόπους, όπως να είναι γραμμένες στη μητρική τους γλώσσα (αν δεν μιλούν ή καταλαβαίνουν ελληνικά), προφορικά μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, καθώς και ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η διάσταση της διαφοροποίησης δεν υπονοεί ότι δεν αναμένεται από τα υποκείμενα να επιτύχουν τους ίδιους σκοπούς. Αντίθετα, προσαρμόζοντας την πολιτική στις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε ομάδας σχολείων, εκπαιδευτικών ή μαθητών μπορεί να εξασφαλιστεί ότι όλοι θα είναι σε θέση να επιτύχουν τους ίδιους σκοπούς (Kyriakides, 2007).

Στο επόμενο μέρος της ενότητας αυτής, θα γίνει μια λεπτομερής παρουσίαση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου και θα γίνει επεξήγηση του τρόπου με τον οποίο αυτοί επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αφού ένας από τους κύριους στόχους του προγράμματός μας είναι η μείωση των αδικαιολόγητων διαφορών στα αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης (προώθηση της ισότητας), πράγμα που σημαίνει ότι τα προσωπικά ή κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά δε θα πρέπει να αποτελούν εμπόδια για την επιτυχία στην εκπαίδευση, τονίζεται ότι ορισμένοι παράγοντες

στο επίπεδο του μαθητή όπως τα κίνητρα των μαθητών και οι προσδοκίες είναι πιθανό να αλλάξουν, επομένως η διοικητική ομάδα του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν μέτρα, ώστε να βελτιώσουν τα κίνητρα και τις προσδοκίες. Αυτό μπορεί να γίνει έμμεσα μέσω της παροχής σχετικών κατευθυντήριων γραμμών και στήριξης στους μαθητές και στους γονείς. Την ίδια στιγμή, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή που δεν μπορούν να αλλάξουν (π.χ., κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εθνικότητα, φύλο). Τα σχολεία όμως, θα πρέπει να γνωρίζουν πως αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση προκειμένου να προσαρμόσουν την πολιτική τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να βοηθήσουν τους γονείς και τους μαθητές να βελτιώσουν το περιβάλλον μάθησης που προσφέρει η οικογένεια, ιδιαίτερα όταν αυτοί προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

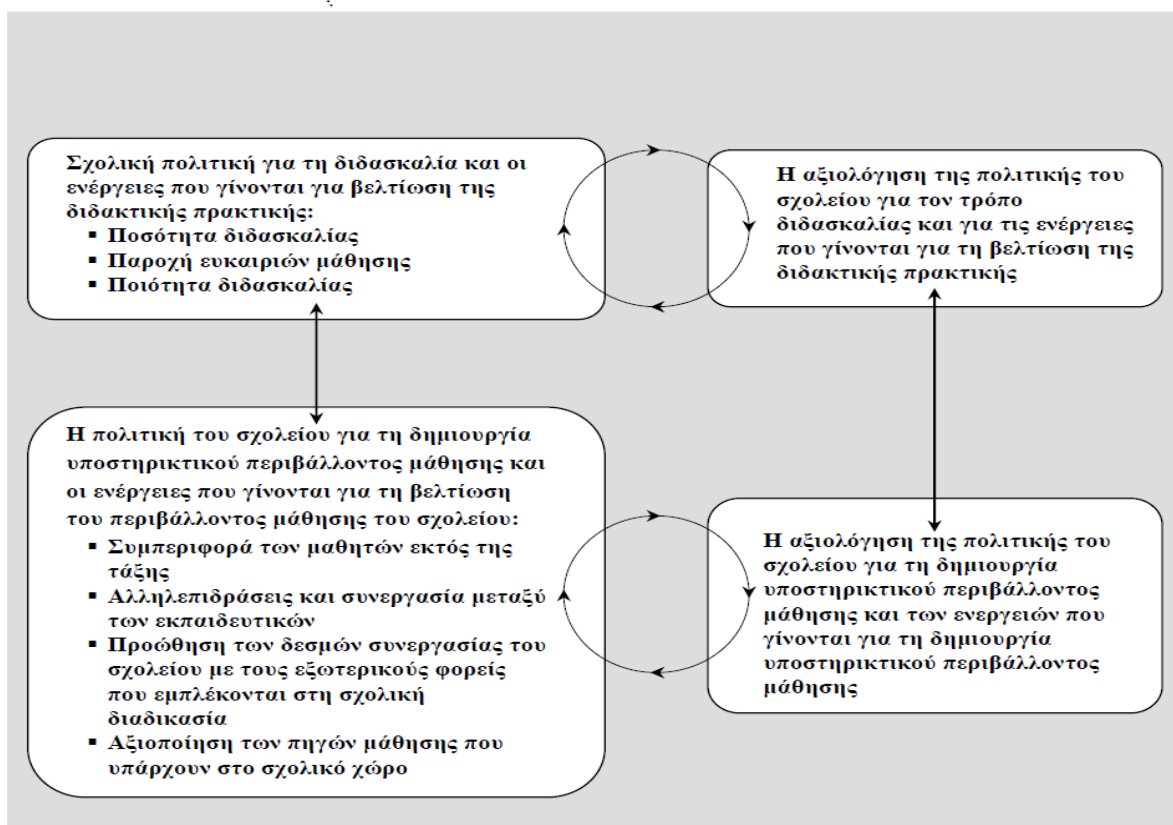
B) Παράγοντες σε επίπεδο σχολείου: Προώθηση της ποιότητας και της ισότητας με τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης

Οι παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου αναμένεται να επηρεάζουν τους παράγοντες του επιπέδου της τάξης και ιδιαίτερα τη διδακτική πρακτική. Δεδομένου ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα όχι μόνο εντός αλλά και εκτός της τάξης, το μοντέλο δίνει έμφαση όχι μόνο στο πώς να βελτιωθεί η διδασκαλία, αλλά και στη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Κατά συνέπεια, το μοντέλο αναφέρεται:

α) στην πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και β) στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Με βάση την υπόθεση ότι η ουσία ενός επιτυχημένου οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο είναι η αναζήτηση για βελτίωση (Hopkins, 2001), εξετάζονται οι διαδικασίες και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί η διδακτική πρακτική και το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Για το λόγο αυτό, διερευνώνται οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Συνεπώς, στο μοντέλο περιλαμβάνονται οι τέσσερις πιο κάτω παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου (βλ. Διάγραμμα 2):

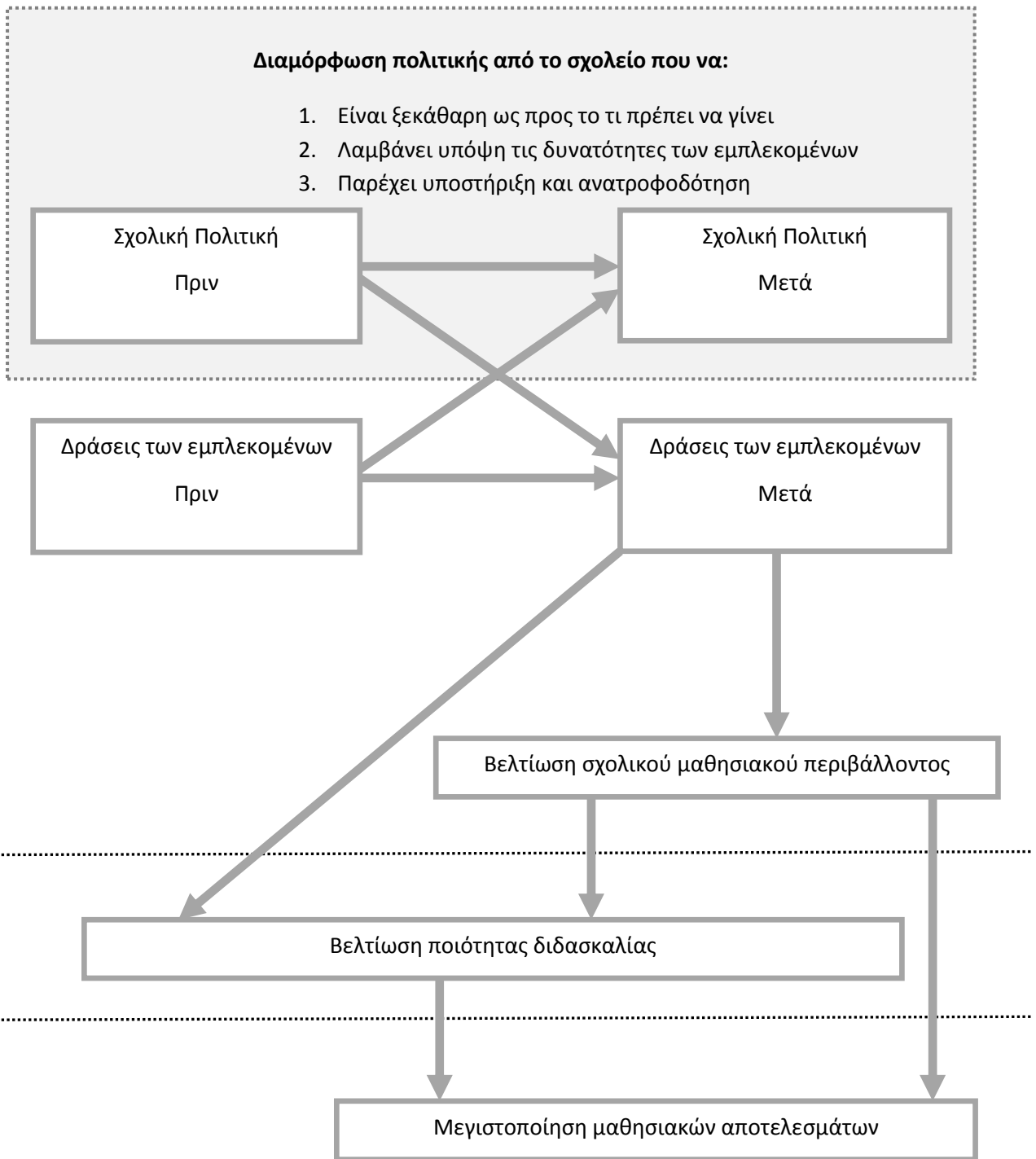
1) Η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

- 2) Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.
- 3) Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.
- 4) Η αξιολόγηση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.



Διάγραμμα 2. Παράγοντες του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία, δεν αναφέρεται απαραίτητα σε μία συγκεκριμένη πολιτική, αλλά σε συλλογή πολιτικών του σχολείου που εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα ή / και παιδαγωγικές πρακτικές του σχολείου. Για να εξηγήσουμε συνοπτικά πώς και κάτω από ποιες συνθήκες η πολιτική του σχολείου μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών, παρουσιάζουμε μία θεωρητική προσέγγιση (Kyriakides et al., 2015) που περιέχει τις βασικές παραδοχές αυτής της επίδρασης (βλ. Διάγραμμα 3). Η πρώτη υπόθεση, η οποία υποστηρίζεται από διάφορες μελέτες αποτελεσματικότητας (βλ. Reynolds et al., 2014) προϋποθέτει ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με τα επιτεύγματα των μαθητών και λειτουργούν σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: του μαθητή, της τάξης, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεύτερον, η θεωρητική αυτή προσέγγιση δίνει έμφαση στην πολιτική του σχολείου και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου. Τρίτον, η θεωρητική προσέγγιση που απεικονίζεται, αναγνωρίζει ότι η επίδραση της πολιτικής του σχολείου εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο τα εμπλεκόμενα μέρη του σχολείου εφαρμόζουν τις κατευθυντήριες γραμμές της πολιτικής. Αυτό, βασίζεται σε έρευνα που εισηγείται ότι με το να θεωρούμε ότι η αποτυχία στην εφαρμογή μίας πολιτικής οφείλεται μόνο στην έλλειψη σαφήνειας της πολιτικής αυτής, αγνοούμε την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις διαδικασίες λήψης απόφασης που συνεπάγεται η εφαρμογή μιας πολιτικής (Spillane, 2005). Για παράδειγμα, ένα σχολείο μπορεί να έχει αναπτύξει μια ξεκάθαρη πολιτική για τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, η οποία να περιλαμβάνει τη συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία. Ωστόσο, ενδέχεται να μην πειστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή αυτής της πολιτικής, ιδιαίτερα αν πιστεύουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική τους αυτονομία. Αυτό σημαίνει ότι οι δράσεις των συμβαλλόμενων φορέων μπορεί να έχουν άμεση επίδραση στη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου και τη διδακτική πρακτική, ενώ η πολιτική του σχολείου μπορεί να έχει έμμεση επίδραση μέσω της αλλαγής των δράσεων των ενδιαφερομένων μερών.



Διάγραμμα 3. Μία θεωρητική προσέγγιση διερεύνησης της επίδρασης της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της σχολικής πολιτικής για τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στα μαθησιακά αποτελέσματα

Τέταρτο, θεωρείται ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην πολιτική του σχολείου και στις δράσεις των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου. Οι αλλαγές στην πολιτική σχολείου μπορεί να έχουν επίδραση στην αλλαγή των δράσεων των εμπλεκόμενων φορέων. Ταυτόχρονα, είναι πιθανόν οι δράσεις των εμπλεκόμενων φορέων να επηρεάσουν τις πολιτικές του σχολείου με το να επισημάνουν την ανάγκη για αλλαγή της πολιτικής ή των πολιτικών προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι τρέχουσες ανάγκες των εμπλεκόμενων φορέων. Για να επεξηγηθεί αυτή η αμφίδρομη σχέση, ας δούμε το φαινόμενο των απουσιών των μαθητών. Μια νέα διευθυντική ομάδα η οποία διορίζεται σε ένα σχολείο με προβλήματα απουσιών των μαθητών, θα μπορούσε να αναπτύξει μια πολιτική σχετικά με τις απουσίες των μαθητών, ώστε να διασφαλιστεί η ελαχιστοποίησή τους. Η κίνηση αυτή, δείχνει την άμεση επίδραση που μπορεί να έχει μια αλλαγή στην πολιτική του σχολείου στις δράσεις των συμβαλλόμενων φορέων του σχολείου. Σε αντίθεση, δεν υπάρχει καμία ανάγκη για να αναπτυχθεί μια τέτοια πολιτική σε σχολεία όπου η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών παρευρίσκεται τακτικά στο σχολείο. Το παράδειγμα αυτό απεικονίζει την επίδραση των δράσεων των εμπλεκόμενων φορέων στη ρύθμιση ή στην αλλαγή των πολιτικών του σχολείου.

Τέλος, η θεωρητική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι η πολιτική του σχολείου έχει μια περιπτωσιακή επίδραση στην επίδοση των μαθητών, υπονοώντας ότι η επίδραση της μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την υπάρχουσα κατάσταση του υπό μελέτη σχολείου. Αυτός ο περιστασιακός χαρακτήρας της πολιτικής του σχολείου, δείχνει ότι στην ανάπτυξη της πολιτικής του σχολείου, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις *ικανότητες και την ετοιμότητα* των ατόμων που αναμένεται να την εφαρμόσουν. Για παράδειγμα, εάν στο μάθημα της Γεωγραφίας αναμένεται να καλυφθεί μία θεματική για μια συγκεκριμένη χώρα, η οποία όμως δεν αντιπροσωπεύεται στον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τότε το σχολείο αξιοποιεί κυρίως δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης (π.χ. βιβλία, διαδίκτυο). Εάν όμως στην πορεία ενταχθούν στον μαθητικό πληθυσμό μαθητές από αυτή τη χώρα, το σχολείο μπορεί για παράδειγμα να καλέσει τους γονείς των μαθητών αυτών για να μιλήσουν για τη χώρα τους.

Συγκεκριμένα, εξετάζονται τρεις πτυχές της πολιτικής του σχολείου. Πρώτον, αναμένεται ότι η πολιτική του σχολείου αποσαφηνίζει το *ρόλο όλων των εμπλεκόμενων φορέων* στη βελτίωση της μάθησης. Όταν η πολιτική του σχολείου είναι σαφής, είναι πιο πιθανόν οι εμπλεκόμενοι φορείς να

αξιολογήσουν τις συστάσεις της και να αποφασίσουν αν αξίζει τον κόπο να προσπαθήσουν να αλλάξουν τη δράση τους. Οι κατευθυντήριες γραμμές θεωρούνται ως μία από τις κύριες ενδείξεις της πολιτικής του σχολείου. Με τη χρήση του όρου «κατευθυντήριες γραμμές», το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε μια σειρά εγγράφων (βλ. Creemers & Kyriakides, 2008). Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν τα πρακτικά των συνεδριάσεων του προσωπικού, ανακοινώσεις και σχέδια δράσης. Τα έγγραφα αυτά καθιστούν την πολιτική του σχολείου πιο συγκεκριμένη στους εμπλεκόμενους σχολικούς φορείς. Ωστόσο, η πτυχή αυτή δεν υπονοεί ότι κάθε σχολείο θα πρέπει απλώς να αναπτύξει επίσημα έγγραφα για να καθορίσει μία πολιτική. Οι παράγοντες που αφορούν στην πολιτική του σχολείου περιλαμβάνουν κυρίως *δράσεις* που έχουν αναληφθεί από το σχολείο για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς να *κατανοήσουν πλήρως* τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν. Δεύτερον, η θεωρητική αυτή προσέγγιση υποστηρίζει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη *οι δεξιότητες και η προθυμία των συμβαλλόμενων φορέων του σχολείου* κατά την εισαγωγή μιας σχολικής πολιτικής. Αν μια συγκεκριμένη πολιτική ζητά από τους εμπλεκόμενους φορείς να αναλάβουν ρόλους που δεν έχουν τις ικανότητες να τους ασκήσουν ή στους οποίους είναι κατηγορηματικά αντίθετοι, τότε είναι απίθανο η πολιτική αυτή να εφαρμοστεί αποτελεσματικά. Η τρίτη πτυχή της πολιτικής του σχολείου αφορά στην *υποστήριξη* που πρέπει να παρέχει η διευθυντική ομάδα του σχολείου στους εμπλεκόμενους φορείς για να τους βοηθήσει να αλλάξουν τις δράσεις τους. Η εισαγωγή μιας πολιτικής για τη διδασκαλία ή/και το περιβάλλον μάθησης του σχολείου η οποία ικανοποιεί τις τρεις πτυχές που αναφέρθηκαν πιο πάνω είναι πιθανό να επηρεάσει τις δράσεις των εμπλεκόμενων φορέων. Πιο κάτω, παρουσιάζονται λεπτομερώς οι παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου, έτσι ώστε να διευκρινιστούν οι έννοιες πάνω στις οποίες πρέπει να βασίζονται οι δράσεις των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου.

Η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής

Μετα-αναλύσεις που έγιναν γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, έδειξαν ότι έννοιες όπως η ποιότητα της διδασκαλίας, ο χρόνος εμπλοκής και οι ευκαιρίες μάθησης είναι βασικοί παράγοντες που ερμηνεύουν τις διακυμάνσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hattie, 2009· Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks & Doornekamp, 2005· Kyriakides, Creemers, Antoniou &

Demetriou, 2010). Πρόσφατα θεωρητικά μοντέλα της Εκπαιδευτικής Έρευνας Αποτελεσματικότητας (EEA) (π.χ., Scheerens 2013· Reynolds et al., 2014) περιλαμβάνουν παράγοντες που σχετίζονται με αυτές τις βασικές έννοιες σε όλα τα επίπεδα (μαθητή, τάξης, σχολείου και συστήματος). Το ΔΜΕΑ σε επίπεδο τάξης αναφέρεται σε παράγοντες που σχετίζονται με τις βασικές έννοιες της *ποιότητας, του χρόνου εμπλοκής και των ευκαιριών μάθησης*. Ως εκ τούτου, το μοντέλο επιχειρεί να διερευνήσει τις πτυχές της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία που σχετίζονται με: α) την ποσότητα της διδασκαλίας, β) την παροχή ευκαιριών μάθησης και γ) την ποιότητα της διδασκαλίας. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση των προαναφερθέντων τριών πτυχών της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα, η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια τους να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.

1) *Πολιτική για την ποσότητα της διδασκαλίας*. Λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες πτυχές της πολιτικής του σχολείου για την ποσότητα της διδασκαλίας:

- Πολιτική του σχολείου για τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου (π.χ., τα μαθήματα να ξεκινούν και να τελειώνουν στην ώρα τους, να μη γίνονται διακοπές των μαθημάτων για τις συνεδριάσεις του προσωπικού ή/και για την προετοιμασία των σχολικών εορτών και άλλων εκδηλώσεων).
- Πολιτική για τις απουσίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
- Πολιτική για την κατ' οίκον εργασία.
- Πολιτική για τον προγραμματισμό των μαθημάτων και το ωρολόγιο πρόγραμμα.

2) *Πολιτική για την παροχή ευκαιριών μάθησης*. Η πολιτική του σχολείου για την παροχή ευκαιριών μάθησης μετριέται εξετάζοντας το βαθμό στον οποίο το σχολείο έχει μια αποστολή σχετικά με την παροχή ευκαιριών μάθησης πέραν από αυτών που περιλαμβάνονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Επομένως, χρειάζεται να εξεταστεί η πολιτική του σχολείου για το μακροπρόθεσμο και το βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό και η πολιτική του σχολείου για την παροχή στήριξης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Επιπλέον, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο το σχολείο επιχειρεί να κάνει καλή χρήση των σχολικών εκδρομών και άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της διδασκαλίας/μάθησης.

3) *Πολιτική για την ποιότητα της διδασκαλίας.* Τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων αναμένεται να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν για το ποια θεωρούν ότι είναι τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αξιοποιώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τη βιβλιογραφία για την αποτελεσματική διδασκαλία αναμένεται να παραχθούν κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη, καταλήγοντας σε μια σχολική πολιτική για τη διδασκαλία. Επίσης, η διοικητική ομάδα του σχολείου πρέπει να εξεύρει τρόπους για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.

Ως εκ τούτου, ο τρόπος με τον οποίο εξετάζεται η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία φανερώνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις για τη μεγιστοποίηση της χρήσης του διδακτικού χρόνου και των ευκαιριών μάθησης που προσφέρονται στους μαθητές τους. Επιπλέον, τα αποτελεσματικά σχολεία στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς τους στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν με τη χρήση αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας (Hallinger & Heck, 2011· Heck & Moriyama, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ορισμός αυτού του παράγοντα προϋποθέτει ότι η διευθυντική ομάδα του σχολείου θα προσπαθήσει να διασφαλίσει ότι:

- i. Παρέχεται κατάλληλος και επαρκής διδακτικός χρόνος στους μαθητές.
- ii. Παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης πέραν από αυτές που προσφέρει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.
- iii. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν δράσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους.

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

Κατά τη διάρκεια των τεσσάρων τελευταίων δεκαετιών, οι έρευνες γύρω από περιβάλλον μάθησης του σχολείου, επεκτάθηκαν με γοργούς ρυθμούς για να καλύψουν θέματα όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και της διοικητικής ομάδας, καθώς και την υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές (π.χ., Lüftenegger et al., 2012· Mainhard, Brekelmans & Wubbels, 2011). Έτσι, εμείς επικεντρωνόμαστε μόνο σε πολιτικές που στοχεύουν να βελτιώσουν τη μάθηση των εμπλεκόμενων φορέων και μέσω αυτού τη μάθηση των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται με την εστίαση

στους ακόλουθους τέσσερις παράγοντες του σχολείου που αφορούν στην πολιτική για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου:

- 1) *Συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης.*
- 2) *Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.*
- 3) *Προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (δηλ., σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα, τους γονείς και τους συμβούλους).*
- 4) *Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο από μαθητές και εκπαιδευτικούς.*

Οι πρώτες τρεις πτυχές αφορούν στις πρακτικές που έχει αναπτύξει ένα σχολείο για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης εντός και εκτός της τάξης. Εδώ, ο όρος *μάθηση* δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη μάθηση των μαθητών. Για παράδειγμα, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (δηλ., τη μάθηση των εκπαιδευτικών), αλλά μπορεί επίσης να έχει επιπτώσεις στη διδακτική πρακτική και με τον τρόπο αυτό να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007). Ομοίως, με τη συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου και την παροχή ευκαιριών μάθησης, το σχολείο διευκολύνει τη μάθηση σε δύο μέτωπα: μέσα από το περιβάλλον μάθησης στην τάξη (π.χ. όταν οι γονείς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά τους ή φέρνουν ανθρώπινους και άλλους πόρους στο σχολείο) και στο περιβάλλον μάθησης στο σπίτι (π.χ. όταν οι γονείς ενημερώνονται για τον τρόπο υποστήριξης / εποπτείας των παιδιών τους όταν κάνουν την κατ'οίκον εργασία τους) (Fan & Chen, 2001· Kyriakides, 2005). Η τέταρτη πτυχή αφορά στην πολιτική για την αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο. Η διαθεσιμότητα των πηγών μάθησης στα σχολεία είναι δυνατό να έχει επίδραση όχι μόνο στη μάθηση των μαθητών, αλλά μπορεί επίσης να ενθαρρύνει και τη μάθηση των εκπαιδευτικών (Hattie, 2009). Για παράδειγμα, η διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών και λογισμικού για τη διδασκαλία της Γεωμετρίας μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους για να κάνουν καλή χρήση του λογισμικού στη διδασκαλία τους.

Εκτός από τον καθορισμό των κατευθυντήριων γραμμών της πολιτικής, λαμβάνονται επίσης υπόψη οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου μπορεί να αποβλέπουν στην αλλαγή των κανονισμών του σχολείου και στην παροχή εκπαιδευτικών πηγών (π.χ., βοηθήματα διδασκαλίας και εκπαιδευτική βοήθεια). Για παράδειγμα, ένα σχολείο μπορεί να έχει μια πολιτική για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτό μπορεί να μην είναι αρκετό ειδικά αν κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα σημαντικό ζήτημα. Σε αυτή την περίπτωση, θα μπορούσαν να αναληφθούν δράσεις για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, οι οποίες μπορεί να τους βοηθήσουν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012).

Αξιολόγηση του σχολείου

Το ΔΜΕΑ αναφέρεται επίσης σε μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Οι παράγραφοι που ακολουθούν αποσκοπούν στην αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο εξετάζεται η αξιολόγηση του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις πέντε διαστάσεις μέτρησης των παραγόντων του ΔΜΕΑ που περιγράφηκαν πιο πάνω.

Συχνότητα: Η συχνότητα μετριέται διερευνώντας πόσες φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (εάν συμβαίνει) το σχολείο συλλέγει δεδομένα για την αξιολόγηση της δικής του πολιτικής για τη διδασκαλία ή της πολιτικής του για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Επίσης, δίνεται έμφαση στις πηγές των δεδομένων που χρησιμοποιούνται. Προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι τα αποτελεσματικά σχολεία χρησιμοποιούν διάφορες πηγές για τη συλλογή των δεδομένων αξιολόγησης και ότι τα δεδομένα αυτά συλλέγονται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και όχι μόνο στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Kyriakides et al., 2010· Reynolds et al., 2014· Scheerens, 2013).

Εστίαση: Η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός σχετικά με την πολιτική του σχολείου μπορεί να προσπαθήσει να μετρήσει τις ιδιότητες της πολιτικής του σχολείου (π.χ., σαφής, συγκεκριμένη, σύμφωνη με τη βιβλιογραφία), τη συνάφεια της με τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι

μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και την επίδρασή της στην πρακτική του σχολείου και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, εξετάζει στο κατά πόσο κάθε σχολείο αξιολογεί όχι μόνο το περιεχόμενο της πολιτικής για τη διδασκαλία και τις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, αλλά και τη γνώση/κατανόηση και προθυμία αυτών που αναμένεται να εφαρμόσουν την πολιτική. Επιπρόσθετα, η διάσταση της εστίασης μετριέται μέσω της εξέτασης του βαθμού στον οποίο είναι πολύ συγκεκριμένες ή πολύ γενικές οι πληροφορίες που συλλέγονται από την αξιολόγηση. Η έρευνα για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου δείχνει ότι τα δεδομένα που συλλέγονται δε θα πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένα, ούτε να αποδίδουν ευθύνες σε οποιοδήποτε πρόσωπο (π.χ., Fitz-Gibbon, 1996· Hopkins, 2001· Visscher & Coe, 2002) επειδή μια τέτοια προσέγγιση εξυπηρετεί το συγκριτικό σκοπό της αξιολόγησης και δε βοηθά τα σχολεία να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το πώς να βελτιώσουν την πολιτική τους. Την ίδια στιγμή, οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από την αξιολόγηση δε θα πρέπει να είναι πολύ γενικές, αλλά θα πρέπει να επικεντρώνονται στο πώς να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα, η διαδικασία κατανομής αρμοδιοτήτων στους σχολικούς εταίρους προκειμένου να εισαγάγουν ένα σχέδιο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τους έχει ουσιαστική σημασία (Kyriakides & Campbell, 2004· MacBeath, 1999· Meuret & Morlaix, 2003).

Στάδιο: Η διάσταση του σταδίου διερευνάται μέσω της εξέτασης της περιόδου κατά την οποία συλλέγονται τα δεδομένα της αξιολόγησης. Τα αποτελεσματικά σχολεία είναι αυτά που διενεργούν αξιολόγηση τακτικά και συστηματικά (δηλ., όχι μόνο στο τέλος της σχολικής χρονιάς). Ακόμη, δημιουργούν μηχανισμούς αξιολόγησης οι οποίοι λειτουργούν σε συνεχή βάση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα αποτελεσματικά σχολεία είναι, επίσης, αυτά που επανεξετάζουν τις δικές τους μεθόδους και τα συστήματα αναστοχασμού και αξιολόγησης προσαρμόζοντάς τα προκειμένου να συλλέγουν κατάλληλα και χρήσιμα δεδομένα (Cousins & Earl, 1992· Torres & Preskill, 2001).

Ποιότητα: Η ποιότητα μετριέται μέσω της εξέτασης των ψυχομετρικών ιδιοτήτων (δηλ., αξιοπιστία, εγκυρότητα και χρήση) των εργαλείων που χρησιμοποιούν τα σχολεία για τη συλλογή των δεδομένων. Επίσης, αναμένεται ότι τα δεδομένα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν για διαμορφωτικούς και όχι για συγκριτικούς σκοπούς, καθώς η αξιολόγηση του σχολείου θεωρείται ότι

είναι στενά συνδεδεμένη με τη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου (Hopkins, 1989· Kyriakides, 2005b).

Διαφοροποίηση: Τέλος, η διάσταση της διαφοροποίησης μετριέται μέσω του βαθμού στον οποίο το σχολείο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη διεξαγωγή αξιολόγησης για συγκεκριμένες πτυχές της πολιτικής για τη διδασκαλία. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για εκείνες τις πτυχές που αφορούν στις μεγάλες αδυναμίες του σχολείου. Για παράδειγμα, εάν η πολιτική για την κατ' οίκον εργασία θεωρείται προβληματική, το σχολείο μπορεί να αποφασίσει να συλλέγει δεδομένα που σχετίζονται με τις πρακτικές της κατ' οίκον εργασίας πιο συχνά και σε μεγαλύτερο βάθος αντί της συλλογής δεδομένων για άλλες πτυχές της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία.

Γ) Έλεγχος της εγκυρότητας του ΔΜΕΑ

Από το 2003, όταν αναπτύχθηκε το ΔΜΕΑ για πρώτη φορά, έχει παραχθεί υλικό που υποστηρίζει την εγκυρότητά του (Creemers & Kyriakides, 2015). Συγκεκριμένα, το μοντέλο έχει λάβει εμπειρική υποστήριξη (βλ. Πίνακα 1) μέσα από εθνικές (e.g., Antoniou & Kyriakides, 2011, 2013· Azigwe, Kyriakides, Panayiotou, & Creemers, 2016· Azkiyah, Doolaard, Creemers, & Van Der Werf, 2014· Christoforidou, Kyriakides, Antoniou, & Creemers, 2014· Christoforidou & Xirafidou, 2014· Creemers & Kyriakides, 2010· Kyriakides & Creemers, 2008, 2009· Kyriakides, Anthimou, & Charalambous, 2016), διεθνείς μελέτες (π.χ., Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013· Panayiotou et al., 2014) και δύο μετα-αναλύσεις (ποσοτική σύνθεση) ερευνών που διερευνούσαν την επίδραση των παραγόντων του εκπαιδευτικού και του σχολείου (δηλ., Kyriakides, Chistoforou, & Charalambous, 2013· Kyriakides et al., 2010), καθώς και από εμπειρικές και θεωρητικές ανασκοπήσεις (βλ., Heck & Moriyama, 2010· Hofman, Hofman, & Gray, 2010· Sammons, 2009· Scheerens, 2013). Αυτές οι έρευνες δείχνουν ότι οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ σχετίζονται με την πρόοδο των μαθητών του δημοτικού σε διαφορετικούς τομείς της μάθησης. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι η μεγαλύτερη αλλαγή μπορεί να γίνει σε σχολεία που βρίσκονται σε μη προνομιούχες κοινότητες ή/και σε μαθητές που αρχικά είχαν χαμηλές επιδόσεις (Kyriakides, 2007· Reynolds et al., 2014).

Επομένως, όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου είναι σημαντικοί όχι μόνο για την προώθηση της ποιότητας αλλά και για την προώθηση της

ισότητας στην εκπαίδευση (βλ. Kyriakides & Creemers, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, στη δική μας ευρωπαϊκή έρευνα ενδιαφερόμαστε να διερευνήσουμε εάν τα σχολεία, ιδιαίτερα εκείνα που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές, μπορούν μέσω της παρέμβασης να βελτιώσουν την ποιότητα των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων, αλλά και να επιτύχουν μεγαλύτερη ισότητα (μείωση των μαθησιακών διαφορών μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα). Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών στα σχολεία που συμμετέχουν σε αυτή την έρευνα προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο είναι σημαντικό, όχι μόνο κατά τη σχεδίαση της παρέμβασης αλλά και στη διερεύνηση της επίδρασής της στην προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας (βλ. Intellectual Output 7) . Στο τελευταίο μέρος αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζεται το σκεπτικό της δυναμικής προσέγγισης και τα βασικά στάδιά της. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε στην πειραματική έρευνά μας για να βοηθήσει τα σχολεία να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά στην ποιότητα και στην ισότητα.

Πίνακας 1. 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, 7, 11, 12	2
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, 7, 11, 12	2
4. Επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα	1, 3, 4, 6	1
5. Περιπτώσιακός χαρακτήρας των σχολικών παραγόντων	1	
6. Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στο ίδιο επίπεδο: στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας	1, 5, 6, 7, 8, 9, 10	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 (Creemers & Kyriakides, 2010a· Kyriakides & Creemers, 2008).
- 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 (Panayiotou et al., 2014).
- 5) Διαχρονική έρευνα στον Καναδά που αφορούσε στους παράγοντες σε επίπεδο τάξης (Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013).
- 6) Μια πειραματική έρευνα που διερευνά την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα (Antoniou & Kyriakides, 2011).
- 7) Μία πειραματική έρευνα που διερευνά τη βιωσιμότητα της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Antoniou & Kyriakides, 2013).
- 8) Μία έρευνα διερεύνησης των σταδίων αποτελεσματικής διδασκαλίας ως προς τις δεξιότητες αξιολόγησης του μαθητή (Christoforidou, Kyriakides, Antoniou, & Creemers, 2014).
- 9) Η επίδραση δύο επεμβατικών προγραμμάτων στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Azkiyah, Doolaard, Creemers, & Van Der Werf, 2014).
- 10) Η χρήση του δυναμικού μοντέλου στη διαμόρφωση σταδίων εκπαιδευτικών δεξιοτήτων για την αξιολόγηση του μαθητή σε διαφορετικές χώρες (Christoforidou & Xirafidou, 2014).
- 11) Η χρήση παρατηρήσεων και ερωτηματολογίου του μαθητή στη βάση του δυναμικού μοντέλου για μέτρηση της επίδρασης των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά, στην Γκάνα (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou, & Creemers, 2016).
- 12) Η επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης του δυναμικού μοντέλου στην προώθηση των γνωστικών και μετα-γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Kyriakides, Anthimou, & Charalambous, 2016).

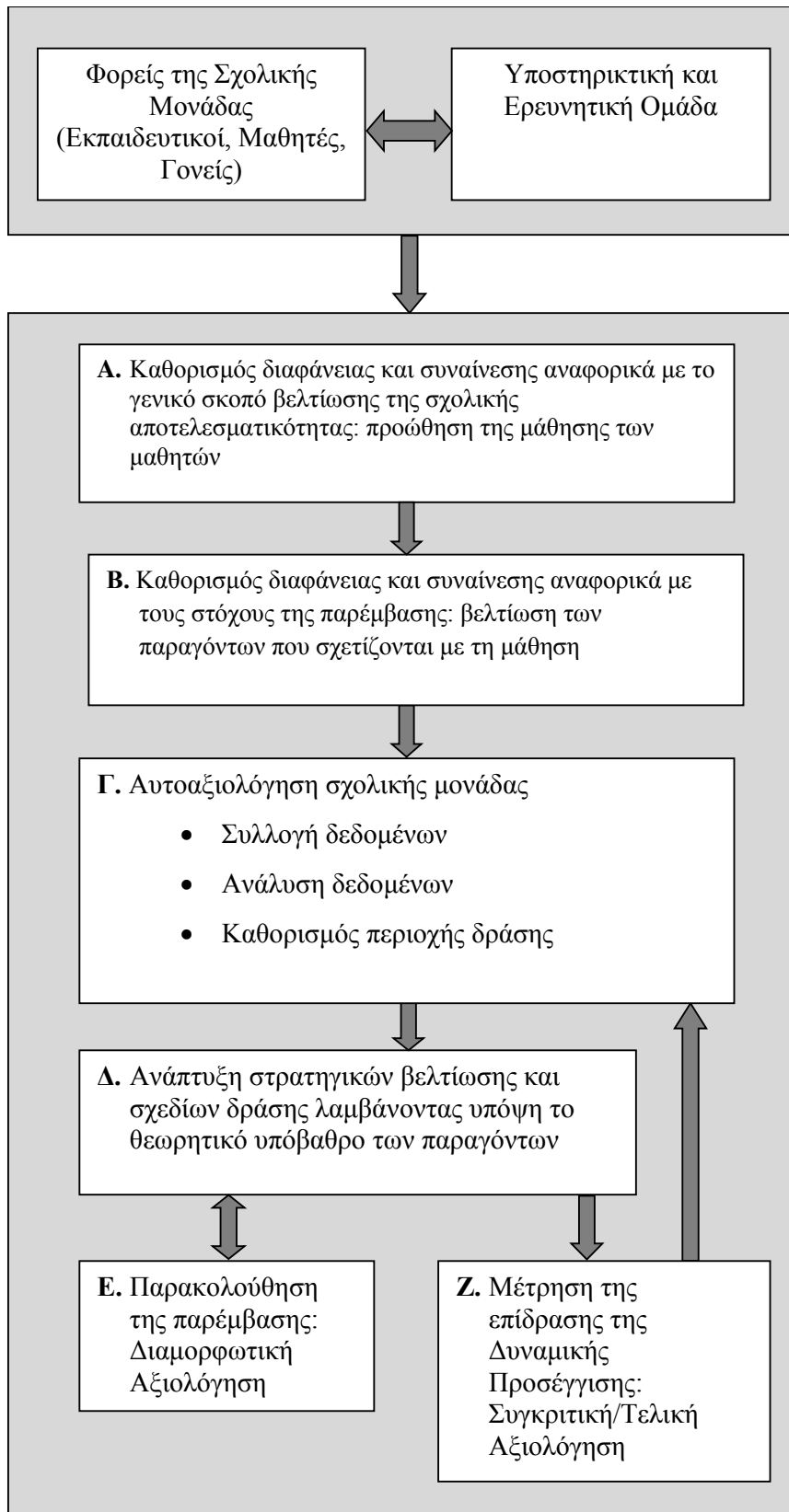
Μετα-αναλύσεις

- 1) Η πρώτη μετα-ανάλυση αφορά στην ποσοτική σύνθεση 67 ερευνών που αφορούσαν στην επίδραση παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010).
- 2) Η δεύτερη μετα-ανάλυση αφορά στην ποσοτική σύνθεση 167 ερευνών που εξετάζουν την επίδραση χαρακτηριστικών αποτελεσματικής διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013).

Η δυναμική προσέγγιση για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας: Το σκεπτικό και τα βασικά στάδια

Όπως έχουμε εξηγήσει στην προηγούμενη ενότητα, η δυναμική προσέγγιση για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει το δικό της θεωρητικό πλαίσιο (δηλ. το ΔΜΕΑ) το οποίο αναφέρεται σε παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή σχολικών στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης. Επίσης, βασίζεται στην υπόθεση ότι οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς αποφασίζουν οι ίδιοι ποιες δράσεις βελτίωσης και ποιες εργασίες πρέπει να διεξαχθούν. Ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου δεν θα αφηθούν μόνοι να αναπτύξουν τις στρατηγικές βελτίωσης και τα σχέδια δράσης. Η προσέγγιση που χρησιμοποιείται σε αυτή την ευρωπαϊκή έρευνα, βασίζεται στην υπόθεση ότι μια *Συμβουλευτική και Ερευνητική Ομάδα* θα στηρίζει τους φορείς του σχολείου και θα μοιράζεται με τους επαγγελματίες την εμπειρογνωμοσύνη και τη γνώση της, προκειμένου να τους βοηθήσει να αναπτύξουν στρατηγικές και σχέδια δράσης τα οποία θα συνάδουν με τα συμπεράσματα της έρευνας σε αυτόν τον τομέα. Τέλος, η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στο ρόλο της αξιολόγησης του σχολείου και του αναστοχασμού (ιδιαίτερα στη διαμορφωτική λειτουργία τους) για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του σχολείου.

Το Διάγραμμα 4 απεικονίζει τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης. Δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου και η ερευνητική ομάδα αναμένεται να συμμετάσχουν ενεργά σε κάθε στάδιο της δυναμικής προσέγγισης. Η ικανότητα τους να εργάζονται από κοινού και να ανταλλάζουν δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες έχει καθοριστική σημασία για την επιτυχία οποιουδήποτε προγράμματος βελτίωσης του σχολείου. Ενώ ο κύριος στόχος του προγράμματός μας είναι η υλοποίηση ενός σχεδίου βελτίωσης για την προώθηση τόσο της ποιότητας, όσο και της ισότητας σε ένα σχολείο, είναι σημαντικό να ακολουθείται κάθε στάδιο της προσέγγισης αυτής.



Διάγραμμα 4. Τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

Στάδιο Α: Καθορισμός διαφάνειας και συναίνεσης αναφορικά με τους γενικούς σκοπούς βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας θεωρώντας τη μάθηση ως την κύρια λειτουργία του σχολείου.

Είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε με το να γίνει πλήρως κατανοητός ο σκοπός του προγράμματος και το πώς θα επιτευχθεί η ποιότητα και η ισότητα στην εκπαίδευση. Επομένως, είναι σημαντικό να καθοριστούν οι διαδικασίες για να διασφαλιστεί η σαφής κατανόηση εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου σχετικά με τον απώτερο στόχο της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το πρόγραμμα βασίζεται στην αρχή ότι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου επικεντρώνεται στην προώθηση της μάθησης των μαθητών (ποιότητα) και στη μείωση των αδικαιολόγητων διαφορών στα μαθησιακά αποτελέσματα (ισότητα).

Στάδιο Β: Καθορισμός διαφάνειας και συναίνεσης αναφορικά με τους στόχους της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσω της εξέτασης των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Το ΔΜΕΑ και οι παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου παρουσιάζονται στους εμπλεκόμενους φορείς. Η παρουσίαση αυτή θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς και γιατί η βελτίωση των συγκεκριμένων σχολικών παραγόντων προάγει τη μάθηση.

Στάδιο Γ: Συλλογή δεδομένων αξιολόγησης και καθορισμός των προτεραιοτήτων για βελτίωση.

Η συλλογή των δεδομένων της αξιολόγησης θα αναληφθεί από κοινού από την ερευνητική ομάδα και από τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου. Η ερευνητική ομάδα θα μπορεί στη συνέχεια να προχωρήσει στην ανάλυση των δεδομένων και να βοηθήσει τους φορείς του σχολείου να καθορίσουν τις προτεραιότητές τους για βελτίωση. Οι περιοχές που χρήζουν βελτίωσης θα ανακοινωθούν στη συνέχεια στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και θα συζητηθούν προτάσεις προκειμένου να καθοριστεί η συγκεκριμένη περιοχή/περιοχές που χρήζουν βελτίωσης.

Στάδιο Δ: Ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο των παραγόντων.

Αυτό το στάδιο είναι ένα από τα πιο σημαντικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης. Τα μέλη της ερευνητική ομάδας θα μοιραστούν την εμπειρογνωμοσύνη τους με τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου παρέχοντας περαιτέρω υποστήριξη στις υπάρχουσες ιδέες, εμπειρίες και γνώσεις προκειμένου να βοηθήσουν τα σχολεία να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης. Ενώ η ερευνητική ομάδα αναμένεται να παρέχει προτάσεις στους εμπλεκόμενους σχολικούς φορείς, οι οποίες θα βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, τα ίδια τα σχολεία θα πρέπει να αποφασίσουν σχετικά με το περιεχόμενο των σχεδίων δράσης τους, αφού εξετάσουν τα δεδομένα της αξιολόγησης, τις ανάγκες και τις ικανότητές τους. Κατά την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, είναι σημαντικό να καθοριστεί ποια έργα θα πρέπει να αναληφθούν, ποιος θα είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση του κάθε έργου, πότε αναμένεται να υλοποιηθεί το κάθε έργο και ποιες πηγές-πόροι πρέπει να εξασφαλιστούν στους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε να υλοποιηθούν αυτά τα έργα (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012).

Στάδιο Ε: Παρακολούθηση της εφαρμογής του προγράμματος βελτίωσης μέσω της δημιουργίας διαμορφωτικών μηχανισμών αξιολόγησης.

Οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς δε θα πρέπει να αναπτύξουν μόνο στρατηγικές και σχέδια δράσης αλλά θα πρέπει, επίσης, να δημιουργήσουν μηχανισμούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, προκειμένου να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το πώς να βελτιώσουν αυτά τα σχέδια δράσης. Τόσο οι φορείς του σχολείου όσο και η ερευνητική ομάδα θα συμμετέχουν στη διεξαγωγή της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένας εσωτερικός μηχανισμός αξιολόγησης του σχολείου και οι εμπλεκόμενοι φορείς των σχολείων θα μπορούν να αναστοχαστούν σχετικά με τις ικανότητές τους, όχι μόνο σχετικά με την υλοποίηση των σχεδίων δράσης, αλλά και σχετικά με τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών παραγόντων. Ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης και της συλλογής των δεδομένων, οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς μπορούν να εντοπίσουν τις αδυναμίες στα σχέδια δράσης τους και να λάβουν στοχευμένα μέτρα για τη βελτίωσή τους.

Στάδιο Στ: Μέτρηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης.

Τέλος, η ερευνητική ομάδα και οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου θα πρέπει να αναπτύξουν μηχανισμούς συγκριτικής αξιολόγησης, προκειμένου να μετρηθεί η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της μάθησης. Το στάδιο αυτό μπορεί, επίσης, να αποκαλύψει τη σημασία του προσδιορισμού ενός νέου τομέα προτεραιότητας για βελτίωση. Αν η συγκριτική αξιολόγηση δείξει ότι ένα σχολείο έχει καταφέρει να βελτιώσει σημαντικά τη λειτουργία του/των παράγοντα/ων με τους οποίους ασχολήθηκε, οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς και η ερευνητική ομάδα μπορεί να αποφασίσουν να συλλέξουν νέα δεδομένα αξιολόγησης και να εντοπίσουν μια νέα περιοχή για βελτίωση που θα αποτελέσει προτεραιότητα. Με τη διεξαγωγή της αξιολόγησης του σχολείου (πίσω στο Στάδιο Γ) θα προσδιοριστεί μια νέα περιοχή που θα αποτελέσει προτεραιότητα και ένα νέο πρόγραμμα βελτίωσης θα αναπτυχθεί και θα εφαρμοστεί. Επομένως, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 4, τα πιο αποτελεσματικά σχολεία πάντα αναζητούν τη βελτίωση της κατάστασης της αποτελεσματικότητάς τους, ανεξάρτητα από το πόσο αποτελεσματικά είναι.

Εξετάζοντας την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας στην εκπαίδευση

Αυτό το μέρος της ενότητας αυτής, υποστηρίζει τη χρήση της δυναμικής προσέγγισης για την προώθηση της ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση. Όσον αφορά στην επίδρασή της στην ποιότητα, τονίζεται ότι τέσσερις πειραματικές έρευνες (βλ. Πίνακα 2) έδειξαν ότι η δυναμική προσέγγιση έχει πιο μεγάλη επίδραση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων παρά η συμμετοχική προσέγγιση που υιοθετείται για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και του σχολείου και δίνει έμφαση στην επαγγελματική εμπειρία (Creemers & Kyriakides, 2015). Οι δύο πρώτες έρευνες ασχολήθηκαν με παρεμβάσεις για βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας (Antoniou & Kyriakides, 2011· Christoforidou et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποίησαν τη δυναμική προσέγγιση κατάφεραν να βελτιώσουν σημαντικά τις διδακτικές τους δεξιότητες όπως και τις δεξιότητες τους στην αξιολόγηση των μαθητών, και ως αποτέλεσμα, να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Οι άλλες δύο έρευνες αφορούσαν παρεμβάσεις στο επίπεδο του σχολείου. Συγκεκριμένα, η τρίτη έρευνα επικεντρώθηκε στην προσπάθεια των σχολείων να δημιουργήσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης για

σκοπούς βελτίωσης (Demetriou & Kyriakides, 2012). Η δυναμική προσέγγιση φάνηκε να έχει πιο δυνατή επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά, από τη συμμετοχική προσέγγιση. Η τέταρτη έρευνα, έχει διεξαχθεί σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες (δηλ. Αγγλία, Βέλγιο, Ελλάδα, Κύπρο και Ολλανδία) και αφορούσε στην αξιοποίηση της δυναμικής προσέγγισης για τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού (Kyriakides, Creemers, Muijs, et al., 2014). Τα σχολεία που χρησιμοποίησαν τη δυναμική προσέγγιση, κατάφεραν να μειώσουν το σχολικό εκφοβισμό σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα σχολεία της ομάδας ελέγχου.

Αν και αυτές οι τέσσερις έρευνες παρέχουν κάποια εμπειρική υποστήριξη για την επίδραση που μπορεί να έχει η δυναμική προσέγγιση στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (ποιότητα), τα σχολεία που συμμετείχαν δεν βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές. Έτσι, η μελέτη που αναφέρεται εδώ προχωρά ένα βήμα παρακάτω, για να διερευνήσει τις επιδράσεις της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας σε σχολεία που βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές. Δεδομένου ότι πρώιμες μελέτες αποτελεσματικότητας αφορούσαν τον εντοπισμό πρακτικών για να βοηθήσουν τα σχολεία που βρίσκονταν σε μειονεκτούσες περιοχές να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι σημαντικό να διερευνήσουμε κατά πόσο η δυναμική προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει σχολεία σε μειονεκτούσες περιοχές να γίνουν πιο αποτελεσματικά.

Πίνακας 2. Πειραματικές μελέτες σχετικά με την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας σε αντίθεση με τις συμμετοχικές προσεγγίσεις (participatory approaches) που βασίζονται στην εμπειρία των εκπαιδευτικών

Περιοχή διερεύνησης	Επίδραση παραγόντων	Απότεροι 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. 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.
2. Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11.
3. 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.
4. Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastilianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 83-104.

Όσον αφορά στην επίδραση που μπορεί να έχει η δυναμική προσέγγιση στην προώθηση της ισότητας, οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που βρίσκονται στο επίπεδο του σχολείου στο δυναμικό μοντέλο, θεωρείται ότι έχουν πολυδιάστατη δομή. Όπως εξηγήθηκε παραπάνω, το δυναμικό μοντέλο ενσωματώνει ένα ειδικό πλαίσιο για τη μέτρηση της λειτουργίας των παραγόντων, το οποίο περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις μέτρησης (συχρότητα, εστίαση, στάδιο, ποιότητα και διαφοροποίηση). Το γεγονός ότι η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στη διαφοροποίηση θα πρέπει να ληφθεί υπόψη

όταν υποστηρίζεται ότι μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να προωθήσουν την ποιότητα και την ισότητα. Συγκεκριμένα, η δυναμική προσέγγιση ενσωματώνει ερευνητικά αποτελέσματα που υποστηρίζουν ότι η προσαρμογή στις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε υποκειμένου ή ομάδας, μπορεί να αυξήσει την επιτυχή εφαρμογή ενός παράγοντα του επιπέδου του σχολείου και τελικά να μεγιστοποιήσει την επίδρασή του στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, 2007). Αυτό σημαίνει ότι πέρα από τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία, πρέπει να διερευνήσουμε τη διάσταση της διαφοροποίησης όταν ορίζουμε παράγοντες του επιπέδου του σχολείου και ιδιαίτερα όταν αναλαμβάνουμε δράσεις για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης και της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία (Creemers & Kyriakides, 2010). Έτσι, η δυναμική προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της προώθησης της διαφοροποίησης σε επίπεδο τάξης και σχολείου, με αποτέλεσμα μια πιθανή μείωση στις μαθησιακές διαφορές μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Για παράδειγμα, υπάρχει μια συζήτηση σχετικά με την επίδραση που μπορεί να έχουν οι παρεμβάσεις που σχετίζονται με τη γονεϊκή εμπλοκή στην διάσταση της ποιότητας. Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι η αύξηση της εμπλοκής των γονέων γενικά μπορεί να ενισχύσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά όχι των μαθητών που προέρχονται από ένα λιγότερο ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι αφού έτσι, μπορεί να αυξηθεί η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στα μαθησιακά αποτελέσματα (Feuerstein 2000· Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997· Lareau, 1987). Από την άλλη, υπάρχουν άλλες έρευνες που δείχνουν ότι τα προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικά σε σχολεία σε κοινωνικά μειονεκτικές περιοχές και μπορεί να συμβάλουν στη μείωση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στα μαθησιακά αποτελέσματα (Epstein, 1991· Christenson, Rounds, & Gorney, 1992· Singh et al., 1995). Αυτά τα αντιφατικά συμπεράσματα μπορούν να αποδοθούν στη σημασία της διαφοροποίησης στην ανάπτυξη και την εφαρμογή της σχολικής πολιτικής για τη συνεργασία (Fan & Chen, 2001· Kyriakides, 2005). Παρόμοια αντιφατικά αποτελέσματα μπορούν να εντοπιστούν σε έρευνες που διερευνούν την επίδραση της σχολικής πολιτικής στην κατ' οίκον εργασία και αποκαλύπτουν, επίσης, τη σημασία της ενίσχυσης της διαφοροποίησης τόσο στο επίπεδο της τάξης, όσο και στο επίπεδο του σχολείου και ιδιαίτερα στο σχεδιασμό της σχολικής πολιτικής για την κατ' οίκον εργασία και τη σχέση της με την πολιτική για τη συνεργασία (Kyriakides et al., 2010· Scheerens et al., 2005). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε

ότι η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στην αξιολόγηση του σχολείου, η οποία μπορεί να δημιουργήσει δεδομένα που μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία να προσδιορίσουν τις δικές τους προτεραιότητες βελτίωσης λαμβάνοντας υπόψη τις επιπλέον ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών. Ως εκ τούτου, η έρευνα που αναφέρεται εδώ πραγματοποιήθηκε σε κοινωνικά μειονεκτούντα σχολεία και προσπάθησε να εξετάσει την επίδραση που μπορεί να έχει η δυναμική προσέγγιση όχι μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά (ποιότητα) αλλά και στη μείωση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά (ισότητα). Έτσι, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζουμε τις μεθόδους αυτής της έρευνας καθώς και τα κυριότερα αποτελέσματα που δείχνουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας. Στην τελευταία ενότητα, παρουσιάζουμε εισηγήσεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας, για περαιτέρω έρευνα, πολιτική και πρακτική.

B) Μεθοδολογία και κύρια ευρήματα του ερευνητικού προγράμματος

Το πρόγραμμα αποσκοπούσε στη μέτρηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας σε σχολεία που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Ελλάδα, Ιρλανδία και Κύπρος) κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε μια προσέγγιση προστιθέμενης αξίας (value-added approach) με τη συλλογή δεδομένων τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της παρέμβασης. Επιλέχθηκε ένα δείγμα 72 δημοτικών σχολείων στις τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες το οποίο κατανεμήθηκε τυχαία σε δύο ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) και υλοποιήθηκαν δύο διαφορετικοί τύποι παρέμβασης (η δυναμική και η ολιστική προσέγγιση). Ακολουθώντας αυτό το σχεδιασμό έρευνας, ήμασταν σε θέση να διεξάγουμε αξιολόγηση της δυναμικής προσέγγισης και να εξετάσουμε την επίδρασή της:

A) Στα αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά

B) Στη μείωση των διαφορών στα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά μεταξύ μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ), το φύλο και η εθνικότητα

Γ) Στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης

Δ) Στη βελτίωση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία.

Συγκεκριμένα, τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας τεχνικές πολυεπίπεδων μοντέλων και εξετάστηκε η επίδραση κάθε τύπου παρέμβασης σε καθέναν από τους τέσσερις πιο πάνω δείκτες. Διεξήχθησαν τόσο αναλύσεις μεταξύ των χωρών όσο και εντός της κάθε χώρας. Με αυτόν τον τρόπο, μπορέσαμε να εξετάσουμε εάν η δυναμική προσέγγιση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί εξίσου αποτελεσματικά σε κάθε μία από τις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες. Επιπλέον, χρησιμοποιήσαμε τις τεχνικές των πολυεπίπεδων μοντέλων δομικών εξισώσεων (multilevel structural equation modelling techniques) για να διαπιστώσουμε εάν η παρέμβαση είχε επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών ως αποτέλεσμα της βελτίωσης των σχολικών παραγόντων (δηλ. της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και την πολιτική για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου). Με τον τρόπο αυτό εξετάστηκαν όχι μόνο οι επιπτώσεις της δυναμικής προσέγγισης, αλλά και οι κυριότερες παραδοχές της. Η μεθοδολογία της πειραματικής έρευνας περιγράφεται λεπτομερώς στο Παραδοτέο 7 (Intellectual Output 7).

Όσον αφορά στα κύρια ευρήματα αυτής της πειραματικής έρευνας, η ανάλυση μεταξύ των χωρών αποκάλυψε ότι οι μαθητές των σχολείων που εφαρμόζαν τη δυναμική προσέγγιση κατάφεραν να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στα μαθηματικά από ότι τα σχολεία της ομάδας ελέγχου. Αυτό το εύρημα αποκάλυψε ότι η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στη διάσταση της ποιότητας. Η επίδραση της μάλιστα βρέθηκε να είναι υψηλότερη από την επίδραση που αναφέρεται στις περισσότερες έρευνες που διερευνούν τις επιπτώσεις των παρεμβάσεων στην εκπαίδευση πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα. Διεξήχθησαν επίσης αναλύσεις εντός των χωρών και αποκαλύφθηκαν θετικές επιδράσεις της δυναμικής προσέγγισης σε κάθε χώρα. Μικρές διαφορές στην επίδραση της δυναμικής προσέγγισης παρατηρήθηκαν στις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες. Όσον αφορά στην επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη διάσταση της ισότητας, φαίνεται ότι η επίδραση του ΚΟΕ στα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν παρόμοια στην αρχή της παρέμβασης, τόσο στα πειραματικά, όσο και στα σχολεία ελέγχου. Ωστόσο, στο τέλος της παρέμβασης, η επίδραση του ΚΟΕ στα αποτελέσματα των μαθημάτων στα μαθηματικά ήταν μικρότερη σε σχολεία που εφαρμόσαν τη δυναμική προσέγγιση. Επιπλέον, η επίδραση του ΚΟΕ στα επιτεύγματα των μαθητών αυξήθηκε σταδιακά στα σχολεία της ομάδας ελέγχου, ενώ παρέμεινε η ίδια στην πειραματική ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι οι αρχικές διαφορές

στην επίδοση των μαθητών, λόγω του ΚΟΕ, αυξήθηκαν στα σχολεία της ομάδας ελέγχου, αλλά δεν παρατηρήθηκε περαιτέρω αύξηση στα πειραματικά σχολεία. Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η δυναμική προσέγγιση είχε αντίκτυπο όχι μόνο στη διάσταση της ποιότητας αλλά και διάσταση της ισότητας για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Τέλος, αποδεικνύεται επίσης ότι η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μέσω της βελτίωσης των σχολικών παραγόντων του δυναμικού μοντέλου. Με αυτόν τον τρόπο, δόθηκε εμπειρική υποστήριξη στην κύρια υπόθεση της δυναμικής προσέγγισης. Μια λεπτομερής περιγραφή των πορισμάτων αυτής της πειραματικής μελέτης περιλαμβάνεται στο Παραδοτέο 7 (Intellectual Output 7).

Γ) Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού προγράμματος για τη βελτίωση της έρευνας, της πολιτικής και της εκπαιδευτικής πρακτικής

Η ενότητα αυτή αφορά την παροχή προτάσεων σε ερευνητές, υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής και επαγγελματίες (π.χ., επιθεωρητές, διευθυντές, εκαπιδευτικούς), σχετικά με τον τρόπο προώθησης τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας στην εκπαίδευση. Η ενότητα αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη: α) εισηγήσεις αξιοποίησης αποτελεσμάτων για σκοπούς έρευνας και β) εισηγήσεις αξιοποίησης αποτελεσμάτων για σκοπούς ανάπτυξης πολιτικών και λήψης μέτρων για την προώθηση της ισότητας. Στο πρώτο μέρος αυτής της ενότητας παρέχουμε προτάσεις για ερευνητές στον τομέα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ), σχετικά με την ανάπτυξη της μεθοδολογίας που αφορά στην μέτρηση της ισότητας και την αναζήτηση παραγόντων σε διάφορα επίπεδα (δηλ. εκπαιδευτικού, σχολείου και συστήματος) που σχετίζονται με τη διάσταση της ισότητας. Θεωρούμε επίσης ότι απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για να ελεγχθεί η γενικευσιμότητα των ευρημάτων της πειραματικής μας μελέτης (βλ. Παραδοτέο 7). Επιπρόσθετα, γίνονται προτάσεις για διεξαγωγή διαχρονικών και πειραματικών ερευνών που συμβάλλουν στην περαιτέρω θεωρητική και μεθοδολογική ανάπτυξη της έρευνας για την ισότητα στην εκπαίδευση. Απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ισότητα ως δικαιοσύνη (fairness) και την ισότητα ως ένταξη (inclusion), για την επέκταση του τομέα της ΕΕΑ και διερεύνηση του κατά πόσον οι δύο αυτές πτυχές θα μπορούσαν να συνδυαστούν. Στο δεύτερο μέρος αυτής της ενότητας, παρέχουμε εισηγήσεις σε επίπεδο πολιτικής αλλά και πρακτικής, όσον αφορά την προώθηση της ισότητας σε εθνικό και σχολικό επίπεδο.

Υποστηρίζεται ότι υπάρχει ανάγκη δημιουργίας μηχανισμών αξιολόγησης για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά τόσο τη διάσταση της ποιότητας όσο και της ισότητας, λόγω της δυναμικής φύσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, η χρήση αυτών των μηχανισμών αξιολόγησης θα μπορούσε να μας βοηθήσει στην αξιολόγηση συγκεκριμένων πολιτικών για την ισότητα των ευκαιριών και να προσδιορίσουμε το βαθμό στον οποίο βελτιώθηκαν τόσο η ποιότητα όσο και η ισότητα. Επιπλέον, προτείνουμε να αναπτυχθεί μια ολοκληρωμένη πολιτική για την προώθηση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για διαφορετικές ομάδες μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο την επίδραση του ΚΟΕ, αλλά και την επίδραση άλλων παραγόντων που σχετίζονται με τον μαθητή. Επιπροσθέτως, τονίζουμε τη σημασία της αξιοποίησης της διάστασης της διαφοροποίησης στην αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και επίσης την παροχή αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των αναγκών των διαφόρων ομάδων μαθητών. Επιπλέον, παρέχονται προτάσεις στα υπουργεία των χωρών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την εφαρμογή της δυναμικής προσέγγισης στα σχολεία τους. Τέλος, στην τελευταία ενότητα παρέχουμε προτάσεις σχετικά με το έργο που πρέπει να γίνει για να εδραιωθεί μια εμπειρικά τεκμηριωμένη και θεωρητικά θεμελιωμένη προσέγγιση για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση.

Έρευνα σχετικά με την ισότητα στην εκπαίδευση: Μία προτεινόμενη αντζέντα

Ένας από τους κύριους στόχους του προγράμματός μας είναι να συμβάλουμε στη γνώση και την ανάπτυξη θεωριών στην έρευνα για την ισότητα στην εκπαίδευση. Σε αυτήν την έρευνα, υπογραμμίσαμε τη σημασία της αξιολόγησης των σχολείων με τη διερεύνηση της συμβολής τους όχι μόνο στην πρόοδο των μαθητών τους σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα (*ποιότητα*) αλλά και στη μείωση των διαφορών στα αποτελέσματα μεταξύ ομάδων μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά (*ισότητα*). Ως εκ τούτου, ερευνήσαμε στοιχεία που να καταδεικνύουν την έντονη επίδραση που έχουν οι παράγοντες που σχετίζονται με τον μαθητή και είναι απίθανο να αλλάξουν (και ειδικά το ΚΟΕ) στα μαθησιακά αποτελέσματα (βλ. Intellectual Output 3). Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να αντιμετωπίσουν μια επιπλέον πρόκληση για να υποστηρίξουν τους μαθητές τους ούτως ώστε

να επιτύχουν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονται με την υποστήριξη που λαμβάνουν οι διάφορες ομάδες μαθητών στο περιβάλλον μάθησης στο σπίτι τους. Τα σχολεία αναμένεται να παρέχουν επιπλέον στήριξη σε εκείνους τους μαθητές που είναι πιο πιθανό να αποτύχουν από άλλους και να συμβάλουν στη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης που προσφέρονται στους μαθητές αυτούς. Η σημασία της αντιμετώπισης της ισότητας στην εκπαίδευση υπήρξε ένα από τα θέματα ενδιαφέροντος στην ατζέντα της ΕΕΑ, αλλά σταδιακά έλαβε λιγότερη προσοχή λόγω της υποθέσεως ότι, προωθώντας την ποιότητα, θα μπορούσε επίσης να επιτευχθεί ισότητα. Αυτή η αλλαγή στο επίκεντρο της ΕΕΑ είχε επίσης μεθοδολογικές επιπτώσεις. Κατά συνέπεια, έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες αποτελεσματικότητας σε έναν πολύ μεγάλο αριθμό χωρών, προκειμένου να προσδιοριστούν οι παράγοντες που μπορούν να προωθήσουν την ποιότητα. Όσον αφορά στην ισότητα, αυτή η εξέλιξη δεν συνέβη παρά το γεγονός ότι οι έρευνες αποτελεσματικότητας που διεξήχθησαν σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο αποκάλυψαν τη σημασία της μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών μετά από έλεγχο της επίδρασης των παραγόντων που εδράζονται στο επίδο του μαθητή. Έτσι, στο πρώτο μέρος αυτής της ενότητας, παρέχονται εισηγήσεις για την έρευνα σχετικά με την ισότητα και γίνονται προτάσεις σχετικά με την έρευνα για την προώθηση όχι μόνο της ποιότητας αλλά και της ισότητας. Οι εισηγήσεις για τους φορείς χάραξης πολιτικής και για τους επαγγελματίες (π.χ., επιθεωρητές, διευθυντές, εκπαιδευτικούς) περιλαμβάνουν επίσης την ανάγκη να εξεταστεί η σημασία της προώθησης της ισότητας στην εκπαίδευση και συνεπώς, η μείωση της σχολικής αποτυχίας. Έρευνες που αναζητούν κατάλληλες μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση της ισότητας (βλ. Allison, 1978 · Atkinson, 1970 · Kelly, 2012· 2015 · Sen & Foster, 1997) και τρόπους για να εντοπίσουν το βαθμό στον οποίο εκπαιδευτικοί /σχολεία/χώρες μπορούν να προωθήσουν την ποιότητα αλλά και την ισότητα (Caro & Lenkeit, 2012 · Caro, Sandoval-Hernández & Lüdtke, 2014 · Kyriakides & Creemers, 2011 · Lenkeit, Caro & Strand, 2015 · Strand, 2010· 2011) έχουν δημοσιευθεί. Οι έρευνες αυτές έχουν αποκαλύψει ότι είναι σημαντικό να επεκταθεί η ερευνητική ατζέντα της ΕΕΑ για την διερεύνηση της ισότητας στην εκπαίδευση. Βλέπουμε τέσσερις τομείς που πρέπει να αναπτυχθούν περαιτέρω.

Πρώτον, οι ερευνητές πρέπει να συμβάλουν στον πιο ακριβή προσδιορισμό της ισότητας. Στην περίπτωση της ποιότητας, η προσοχή που δίνεται στην πρόοδο των μαθητών (και όχι στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα) βοήθησε τους ερευνητές να χρησιμοποιήσουν προσεγγίσεις προστιθέμενης

αξίας (value-added) για να μετρήσουν την ποιότητα σε διαφορετικά επίπεδα και να προσδιορίσουν παράγοντες που σχετίζονται με αυτά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, η ΕΕΑ θεωρείται ως το πεδίο που επιχειρεί να ανακαλύψει τι λειτουργεί στην εκπαίδευση και γιατί (βλ. Creemers & Kyriakides, 2006). Πρόσφατα δόθηκε περισσότερη προσοχή στη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα (differential effectiveness) του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Scheerens (2016) δίνει έναν ευρύτερο ορισμό της ΕΕΑ, υποστηρίζοντας ότι δεν πρέπει μόνο να εντοπίσει τι λειτουργεί στην εκπαίδευση και γιατί, αλλά και *υπό ποιες συνθήκες και για ποιους*, συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτός ο ευρύτερος ορισμός της αποτελεσματικότητας αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα της δημιουργίας θεωρητικών μοντέλων αποτελεσματικότητας καθώς και τη σημασία της εξέτασης της ισότητας ελέγχοντας εάν συγκεκριμένοι παράγοντες είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικοί για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Διερωτώμενοι, *για ποιον ένας παράγοντας είναι αποτελεσματικός*, υπονοείται ότι ένας παράγοντας μπορεί να προωθήσει τη μάθηση, αλλά πρέπει να διαπιστώσουμε εάν προωθεί τη μάθηση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η ανάγκη, το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που παρουσιάστηκε παραπάνω προτείνει ένα πλαίσιο για τη μέτρηση της λειτουργίας κάθε παράγοντα που δίνει έμφαση στη διαφοροποίηση.

Δεύτερον, αναγνωρίζουμε το γεγονός ότι μια ομάδα ερευνητών στην ψυχολογία (Teddle & Reynolds, 2000 · Muijs et al., 2014), στην κοινωνιολογία (βλ. Reynolds et al., 2014 · Scheerens, 2016 · Scheerens, Glas & Thomas, 2003) και στην οικονομία της εκπαίδευσης (π.χ. Chingos, 2012 · Dee & West, 2011 · Hoxby, 2000 · Kyriakides, Stylianou, & Eliophotou Menon, προσεχώς), αντιμετώπισαν την ποιότητα και την ισότητα ως ανταγωνιστικές διαστάσεις και υποστήριξαν διαφορετικές προσεγγίσεις για τον τρόπο αντιμετώπισης του «κόστους» της προώθησης της μίας διάστασης έναντι της άλλης. Αυτό μπορεί εν μέρει να αποδοθεί στο γεγονός ότι η ισότητα δεν έχει καθοριστεί ρητά και δεν έχουν τεκμηριωθεί μηχανισμοί για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών / σχολείων / συστημάτων όσον αφορά την ισότητα. Επομένως, αναμένουμε ότι η ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας για τη μέτρηση της ισότητας μπορεί επίσης να μας βοηθήσει να δημιουργήσουμε στοιχεία για εξέταση αυτής της υπόθεσης και να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ των δύο αυτών διαστάσεων της αποτελεσματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, χρησιμοποιήσαμε μια συγκεκριμένη

μεθοδολογία (βλ. Παραδοτέο 7) για να αναζητήσουμε την επίδραση μιας παρέμβασης στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν αποκάλυψαν καμία υποστήριξη για όσους θεωρούν ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ ποιότητας και ισότητας. Απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για να ελεγχθεί η γενικευσιμότητα αυτών των ευρημάτων και να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο, με την προώθηση της ισότητας, μπορεί επίσης να επιτευχθεί βελτίωση στην ποιότητα. Αυτές οι μελέτες μπορούν επίσης να αποκαλύψουν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί / σχολεία / εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να προωθήσουν την ισότητα, ειδικά επειδή ορισμένοι ερευνητές είναι λιγότερο αισιόδοξοι για την επίδραση που μπορεί να έχει η εκπαίδευση στην ισότητα (βλ. Strand, 2010). Επομένως, αναμένουμε ότι η συστηματική έρευνα σχετικά με την ισότητα μπορεί όχι μόνο να παρέχει απαντήσεις σχετικά με τη σχέση μεταξύ των δύο διαστάσεων αποτελεσματικότητας, αλλά μπορεί επίσης να βοηθήσει τους ερευνητές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να θέσουν εφικτούς στόχους όσον αφορά την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας. Τα αποτελέσματα της πειραματικής μας έρευνας αποκάλυψαν επίσης ότι η χρήση της δυναμικής προσέγγισης είχε επίδραση τόσο στην ποιότητα όσο και στην ισότητα. Ωστόσο, όσον αφορά την ισότητα, η επίδραση του ΚΟΕ στα αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά στα σχολεία της πειραματικής ομάδας ήταν μικρότερη, λόγω του ότι παρατηρήθηκε αύξηση της επίδρασης του ΚΟΕ στα σχολεία ελέγχου, ενώ στις πειραματικές ομάδες η επίδραση παρέμεινε η ίδια. Θα μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης θεωρώντας ότι τα σχολεία δεν έχουν επίδραση στην ισότητα, αλλά αυτό το επιχείρημα αγνοεί το γεγονός ότι οι διαχρονικές μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι η συνολική επίδραση του ΚΟΕ σταδιακά αυξάνεται (Gustafsson, Nilsen & Yang Hansen, 2016) για διάφορους λόγους (εκτός από εκείνους που μπορούν να ελέγχονται από τα σχολεία). Η λήψη μέτρων για την αποφυγή οποιασδήποτε αύξησης στις διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών λόγω του ΚΟΕ, μπορεί να είναι το πρώτο βήμα προς τη δημιουργία ενός δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Τρίτον, η έρευνά μας αποκάλυψε ότι η δυναμική προσέγγιση μπορεί να προωθήσει την ισότητα όσον αφορά στη μείωση των διαφορών στα μαθησιακά αποτελέσματα, ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα. Ωστόσο, αυτή η παρέμβαση δεν είχε καμία επίδραση στη μείωση των μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών με διαφορές σε άλλες

μεταβλητές, όπως το φύλο και η εθνικότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι εθνικές ή σχολικές πολιτικές και οι δράσεις που προωθούν τις ίσες ευκαιρίες, λαμβάνοντας υπόψη μόνο συγκεκριμένους παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή (π.χ. ΚΟΕ ή / και εθνικότητα) ενδέχεται να μην είναι σχετικές όταν πρόκειται για τη βελτίωση της ισότητας σχετικά με άλλους παράγοντες που είναι απίθανο να αλλάξουν (π.χ. φύλο). Ως εκ τούτου, ενδέχεται να χρειαστούν κι άλλες έρευνες για να διερευνηθεί με πιο ολοκληρωμένο τρόπο, σε ποιο βαθμό οι πολιτικές και οι δράσεις που αφορούν την ισότητα είναι αποτελεσματικές στην προαγωγή της ισότητας λαμβάνοντας υπόψη τους διάφορους παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του μαθητή. Οι μελέτες αποτελεσματικότητας θα πρέπει επίσης να επικεντρωθούν στις επιδράσεις των παραγόντων του επιπέδου του μαθητή όταν αυτοί δρουν συνδυαστικά, για παράδειγμα, να εξεταστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ΚΟΕ. Ομοίως, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι επιδράσεις της αλληλεπίδρασης μεταξύ εθνότητας και ΚΟΕ, δεδομένου ότι ορισμένες εθνοτικές ομάδες μαθητών έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο και χαμηλότερη πρόοδο όταν συγκρίνονται με άλλες εθνοτικές ομάδες μαθητών που προέρχονται από το ίδιο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (βλ. Strand 2014 · Kyriakides, 2007). Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να αναπτυχθούν θεωρητικά μοντέλα για την προώθηση της ισότητας με γενικούς (generic) και / ή διαφοροποιημένους (differential) παράγοντες, ώστε να βοηθηθούν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής να σχεδιάσουν πολιτικές μεταρρύθμισης και παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας, προσαρμοσμένες στις ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών. Για να επιτύχουν αυτό το στόχο, οι ερευνητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, τα οποία αφορούν τους παράγοντες που σχετίζονται με τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών (δηλαδή την ποιότητα). Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαν να εντοπιστούν παράγοντες που σχετίζονται τόσο με την ποιότητα όσο και με τη διάσταση της ισότητας, καθώς και παράγοντες που είναι σημαντικοί μόνο για μία διάσταση. Κατά συνέπεια, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι μέσω της έρευνας για την ισότητα δεν θα μπορούσε μόνο να επωφεληθεί η μεθοδολογία της ΕΕΑ, αλλά επιπλέον το θεωρητικό πλαίσιο της θα μπορούσε να επεκταθεί ώστε να βοηθήσει την ερευνητική κοινότητα, τους φορείς χάραξης πολιτικής και τους επαγγελματίες να εντοπίσουν όχι μόνο τα τι δουλεύει και γιατί, αλλά και για ποιον και υπό ποιους όρους οι συγκεκριμένοι παράγοντες των εκπαιδευτικών / σχολείων / συστημάτων μπορούν να προωθήσουν την ποιότητα ή / και την ισότητα στην εκπαίδευση.

Τέταρτον, η έρευνα για την ισότητα θα μπορούσε να συμβάλει πέραν από την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να βελτιώσουν την κατάσταση της αποτελεσματικότητάς τους όσον αφορά την ισότητα. Οι έρευνες αποτελεσματικότητας μπορούν επίσης να εξετάσουν το βαθμό στον οποίο οι δύο διαστάσεις της αποτελεσματικότητας (ποιότητα και ισότητα) είναι ασταθείς και, κατά συνέπεια, θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια δυναμική προοπτική για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, η έρευνά μας δεν έχει συλλέξει στοιχεία σε περισσότερα από ένα σχολικά έτη και συνεπώς δεν ήταν δυνατό να διερευνηθεί η σταθερότητα και οι αλλαγές στην κατάσταση αποτελεσματικότητας των σχολείων όσον αφορά την ποιότητα ή / και την ισότητα. Στο παρελθόν, μία έρευνα που εξέταζε τις αλλαγές στην κατάσταση αποτελεσματικότητας των σχολείων σε μια περίοδο πέντε ετών, αποκάλυψε ότι οι αλλαγές στη λειτουργία των σχολικών παραγόντων που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο προβλέπουν αλλαγές στην κατάσταση της αποτελεσματικότητας των σχολείων όσον αφορά την ποιοτική διάσταση (βλ. Creemers & Kyriakides, 2010). Παρόμοιες μελέτες θα μπορούσαν να διεξαχθούν προκειμένου να εντοπιστούν παράγοντες που εξηγούν τις αλλαγές και τη σταθερότητα στην κατάσταση αποτελεσματικότητας των σχολείων όσον αφορά τόσο την ποιότητα όσο και την ισότητα. Τέτοιες μελέτες μπορούν επίσης να αποκαλύψουν τη μακροπρόθεσμη επίδραση των σχολείων όσον αφορά την προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (δηλ. την ποιότητα) και τη μείωση της επίδρασης των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του μαθητή στα μαθησιακά αποτελέσματα (δηλ. την ισότητα).

Πέμπτον, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι υπάρχουν πολύ λίγες έρευνες που διερευνούν τη μακροπρόθεσμη επίδραση των σχολείων (π.χ. Alcott, 2017· Bressoux & Bianco 2004· De Fraine et al., 2007· Dimosthenous 2015· Goldstein & Sammons 1997 · Kyriakides & Creemers, 2008· Madden et al., 1993· Mendro et al. 1998· Tymms, Merrell & Henderson 2000· Vanwynsberghe et al., 2017), οπότε ο τομέας αυτός έρευνας χρειάζεται περαιτέρω ανάπτυξη προς όφελος και των δύο διαστάσεων αποτελεσματικότητας ώστε να συμβάλει στη συζήτηση σχετικά με το ποια σχολεία μπορούν να προσφέρουν στην κοινωνία, όχι μόνο με την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (μέσα σε ένα σχολικό έτος) (π.χ. βραχυπρόθεσμη επίδραση των σχολείων από την άποψη της ποιότητας), αλλά και με την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας μέσω εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρονται σε διαφορετικές ομάδες μαθητών για μεγάλο χρονικό διάστημα, ακόμη

και σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Θα πρέπει επίσης να αναγνωριστεί ότι η πειραματική έρευνά μας διερεύνησε την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στα δημοτικά σχολεία σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες (Κύπρος, Αγγλία, Ελλάδα και Ιρλανδία) αλλά όχι ό, τι συμβαίνει με αυτούς τους μαθητές μετά την αποχώρησή τους από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή ακόμα και αργότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, απαιτείται έρευνα που εξετάζει την επίδραση των σχολικών παραγόντων και των παραγόντων στο επίπεδο του μαθητή στο μετα-σχολικό προορισμό και τις επιλογές τους (Antoniou, 2012).

Έκτον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους μπορεί να εξεταστεί η ισότητα στην εκπαίδευση: ισότητα ως δικαιοσύνη (fairness) και ισότητα ως ένταξη (inclusion). Συγκεκριμένα, η σχολική αποτυχία μπορεί να θεωρηθεί διττή. Από τη μία πλευρά, η σχολική αποτυχία μπορεί να θεωρηθεί ως αποτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν είναι σε θέση να προσφέρει ποιότητα εκπαίδευσης σε όλους. Στην περίπτωση αυτή, η υπέρβαση της σχολικής αποτυχίας συνεπάγεται τη διασφάλιση της ένταξης: εξασφάλιση βασικής, ελάχιστης, τυπικής εκπαίδευσης για κάθε μαθητή. Η προοπτική ένταξης έχει επιπτώσεις στο σχεδιασμό αποτελεσματικών εθνικών μεταρρυθμιστικών πολιτικών που ελαχιστοποιούν τα ποσοστά εγκατάλειψης και παρέχουν ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά. Δεύτερον, η σχολική αποτυχία μπορεί να αποδοθεί στην προοπτική της δικαιοσύνης, η οποία βασίζεται στο γεγονός ότι παράγοντες πέραν εκείνων που μπορούν να ελέγξουν οι μαθητές σχετίζονται με τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Η δικαιοσύνη συνεπάγεται ότι οι προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες δεν πρέπει να αποτελούν εμπόδιο στην εκπαιδευτική επιτυχία και η ένταξη συνεπάγεται τη διασφάλιση ενός ελάχιστου επιπέδου εκπαίδευσης για όλους (Field, Kuczera & Pont, 2007). Στην έρευνά μας εστίασαμε στην ισότητα ως δικαιοσύνη, γεγονός που υποδηλώνει ότι η κατάσταση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών / σχολείων / συστημάτων όσον αφορά την ισότητα μπορεί να μετρηθεί εξετάζοντας αφενός, το βαθμό στον οποίο οι διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ ομάδων μαθητών με διαφορετικά βασικά χαρακτηριστικά μπορούν να μειωθούν και αφετέρου, τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι οι προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες δεν αποτελούν εμπόδιο στην εκπαιδευτική επιτυχία. Ως εκ τούτου, αυτή η διάσταση λήφθηκε υπόψη προκειμένου να αξιολογήσουμε την επίδραση που μπορούν να έχουν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία στην προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, απαιτείται

περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ισότητας ως δικαιοσύνης και ισότητας ως ένταξης. Τέτοιες έρευνες μπορούν να βοηθήσουν τους ερευνητές να επεκτείνουν την περιοχή της ΕΕΑ και να διερευνήσουν εάν αυτές οι δύο διαστάσεις μπορούν να συνδυαστούν εξασφαλίζοντας ένα βασικό ελάχιστο επίπεδο εκπαίδευσης και για τις δύο.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η διάσταση της ένταξης απαιτεί την παροχή βασικής, ελάχιστης, τυπικής εκπαίδευσης σε κάθε μαθητή, θα μπορούσαμε επίσης να αναζητήσουμε τρόπους ενίσχυσης των «ελάχιστων» αποτελεσμάτων όλων των μαθητών, αντί να προσπαθήσουμε να αυξήσουμε την επίτευξη καλών αποτελεσμάτων στον σχολικό πληθυσμό (δηλ. την επίτευξη υψηλών συνολικών βαθμολογιών σε όλα τα μαθήματα) (Freeman, 2003). Αυτός ο τρόπος επίτευξης ισότητας διασφαλίζει τα ίσα δικαιώματα όλων των μαθητών και δεν υπονομεύει τα βασικά δικαιώματα ορισμένων για χάρη της ωφέλειας των πολλών (Kelly, προσεχώς). Συνεπώς, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι όταν αποφασίζουμε να εξετάζουμε την ισότητα από την προοπτική επίτευξης ενός βασικού ελάχιστου επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων, προκύπτουν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο καθορισμού αυτού του ελάχιστου επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων, τον τρόπο μέτρησης των επιτευγμάτων των μαθητών και τον τρόπο προσδιορισμού παράγοντων που σχετίζονται με την επίτευξη των βασικών μαθησιακών αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση. Οι ερευνητές θα πρέπει να βρουν τρόπους για να καθορίσουν τι θα πρέπει να περιλαμβάνουν τα βασικά ελάχιστα μαθησιακά αποτελέσματα και να απαντήσουν σε μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με τη μέτρηση της κατάστασης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών / σχολείων / συστημάτων σε σχέση με αυτό το κριτήριο, εκτός από τη χρήση μοντέλων προστιθέμενης αξίας. Θα μπορούσαμε ακόμη να θέσουμε ερωτήματα σχετικά με τις σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν στη χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων για την πρόσδωση ενός ορισμού για την ποιότητα. Επιπλέον, η ΕΕΑ θα μπορούσε να αντιμετωπίσει μια μεγάλη πρόκληση για να διερευνήσει ποιοι παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο τάξης / σχολείου / συστήματος μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη μιας βασικής, ελάχιστης εκπαίδευσης για όλους και ιδιαίτερα για να διερευνήσει την επίδραση αυτών των παραγόντων σε διάφορες ομάδες μαθητών (Ioannou & Kyriakides, 2017). Αυτό θα μπορούσε να ενισχύσει τον γενικευμένο χαρακτήρα (generic) των παραγόντων αποτελεσματικότητας που χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν τα επιτεύγματα των μαθητών όταν χρησιμοποιούνται προσεγγίσεις προστιθέμενης αξίας ή να εγείρει ερωτήματα σχετικά

με τον γενικευμένο χαρακτήρα τους. Τέλος, ίσως οι ερευνητές θα ήθελαν να αμφισβητήσουν την επίδραση που μπορεί να έχει μια πολιτική για τα ελάχιστα μαθησιακά αποτελέσματα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και εάν μια τέτοια πολιτική μπορεί να έχει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι τα αποτελέσματα των ερευνών που μπορεί να προκύψουν από την προτεινόμενη ερευνητική ατζέντα θα μπορούσαν να παρέχουν εισηγήσεις όχι μόνο για την επέκταση του θεωρητικού πλαισίου της ΕΕΑ, αλλά και για τη χάραξη πολιτικής και διαμόρφωση πρακτικής. Εισηγήσεις για χάραξη πολιτικής μπορούν επίσης να αντληθούν από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας για τη μέτρηση της ισότητας. Ως εκ τούτου, στο τελευταίο μέρος αυτής της ενότητας, παρέχουμε προτάσεις για την ανάπτυξη πολιτικών σε εθνικό ή / και σχολικό επίπεδο που στοχεύουν στην προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας στην εκπαίδευση.

Ανάπτυξη πολιτικών και ανάληψη δράσεων για την προώθηση της ισότητας

Ορισμένα στοιχεία που δείχνουν ότι η δυναμική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της ισότητας έχουν παρασχεθεί μέσω της έρευνας PROMQE (βλ. Παραδοτέο 7). Παρόλο που υπάρχει ανάγκη συστηματικότερης εργασίας στον τομέα της ισότητας (όπως αναφέρθηκε παραπάνω), οι συνέπειες αυτής της πιο πρόσφατης έρευνας για τη θέσπιση πολιτικών που προάγουν την ποιότητα και την ισότητα συζητούνται σε αυτή την ενότητα.

Πρώτον, υποστηρίζουμε ότι είναι ανάγκη να καθιερωθούν μηχανισμοί αξιολόγησης για τη μέτρηση της κατάστασης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά τις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας, δηλαδή την ποιότητα και την ισότητα. Στις περισσότερες χώρες (συμπεριλαμβανομένης της Κύπρου, της Αγγλίας, της Ελλάδας και της Ιρλανδίας) εφαρμόζεται ένα σύστημα αξιολόγησης σε επίπεδο εκπαιδευτικού / σχολείου / συστήματος, το οποίο εξυπηρετεί πρωταρχικά σκοπούς λογοδοσίας (συγκριτική λειτουργία της αξιολόγησης). Επιπλέον, τα περισσότερα συστήματα αξιολόγησης επικεντρώνονται μόνο στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας όσον αφορά την ποιότητα και όχι την ισότητα. Συνεπώς, υποστηρίζουμε εδώ ότι υπάρχει ανάγκη να δημιουργηθούν μηχανισμοί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, των σχολείων και των συστημάτων που να ευθυγραμμίζονται με τα αποτελέσματα των

ερευνών στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, χρειάζονται μηχανισμοί αξιολόγησης που να παρέχουν εμπειρικά δεδομένα για να βοηθήσουν τους φορείς χάραξης πολιτικής και άλλους ενδιαφερόμενους να εντοπίσουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων τους και να σχεδιάσουν προγράμματα παρέμβασης για να βελτιώσουν την κατάστασή τους από πλευράς ποιότητας και ισότητας. Αυτοί οι μηχανισμοί αναμένεται να εξυπηρετήσουν τη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης και έτσι να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία και τα διαφορετικά επίπεδα του συστήματος στην προσπάθειά τους να προσφέρουν επιπλέον ευκαιρίες μάθησης για μειονεκτούντες μαθητές και, ως εκ τούτου, να μειώσουν την επίδραση των διαφόρων παραγόντων στο επίπεδο του μαθητή (οι οποίοι είναι απίθανο να αλλάξουν) στα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Δεύτερον, οι μηχανισμοί αξιολόγησης, είτε στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, είτε στο επίπεδο του σχολείου είτε του συστήματος, δεν πρέπει να λαμβάνουν ως δεδομένη τη συνοχή ως προς τη διάσταση της ισότητας. Όπως αποκάλυψε η ευρωπαϊκή μας πειραματική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί / σχολεία / συστήματα που είναι αποτελεσματικά σε έναν τομέα ισότητας (π.χ. μείωση της επίδρασης του ΚΟΕ στις μαθησιακές επιδόσεις) δεν είναι απαραίτητα αποτελεσματικά και σε άλλο τομέα της ισότητας (π.χ., μείωση των διαφορών στην επίδοση λόγω φύλου ή εθνικότητας). Αυτό σημαίνει ότι η ανατροφοδότηση σχετικά με την ισότητα πρέπει να είναι σαφέστερη και πρέπει να υποδεικνύει σε κάθε περίπτωση τον παράγοντα στο επίπεδο του μαθητή που λαμβάνεται υπόψη κατά τη μέτρηση της ισότητας. Επιπλέον, θα πρέπει να θεσπιστεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση για την αξιολόγηση της ισότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικού, σχολείου και συστήματος.

Τρίτον, κατά τη θέσπιση μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη μέτρηση της ισότητας, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, πράγμα που σημαίνει ότι θα πρέπει επίσης να εντοπίζονται οι αλλαγές στο καθεστώς αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων με την πάροδο του χρόνου. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα για να αξιολογηθεί η επίδραση των διαφόρων παρεμβάσεων που έγιναν για την προώθηση της ισότητας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πειραματική μας έρευνα αποκάλυψαν επίσης ότι κατά την ερμηνεία των δεδομένων τέτοιων μηχανισμών αξιολόγησης πρέπει να ληφθεί υπόψη το πλαίσιο εντός

του οποίου λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η συνολική επίδραση του ΚΟΕ στα μαθησιακά αποτελέσματα στα σχολεία της πειραματικής ομάδας παρέμεινε η ίδια. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι αυτή η παρέμβαση δεν είχε καμία επίδραση στην προώθηση της ισότητας. Ωστόσο, αυτή η έρευνα αποκάλυψε επίσης ότι η συνολική επίδραση του ΚΟΕ στα σχολεία ελέγχου αυξήθηκε. Το εύρημα αυτό φαίνεται να ευθυγραμμίζεται με εκείνα των προηγούμενων νατουραλιστικών ερευνών που διερεύνησαν τις αλλαγές στις επιδράσεις του ΚΟΕ στην επίδοση και οι οποίες διεξήχθησαν στις χώρες που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στην ισότητα δεδομένου ότι, συγκρίνοντας την επίδραση του ΚΟΕ στην επίδοση των μαθητών σε δύο χρονικά σημεία, διαπιστώνεται ότι δεν υπήρχε καμία διαφορά πριν από την παρέμβαση, ενώ στο τέλος της παρέμβασης φάνηκε ότι το ΚΟΕ είχε λιγότερη επίδραση στα πειραματικά σχολεία από ό, τι στα σχολεία της ομάδας ελέγχου. Αυτό το αποτέλεσμα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι, προκειμένου να παρέχουμε εισηγήσεις στα σχολεία σχετικά με την ισότητα, είναι απαραίτητο να συγκρίνουμε την επίδραση κάθε σχολείου με την επίδραση στα σχολείων ελέγχου, αφού τα υπουργεία αναμένεται να υποστηρίξουν όλα τα σχολεία στην προώθηση της ισότητας. Μπορεί, ωστόσο, να υποστηριχτεί ότι απαιτούνται διαχρονικά δεδομένα για τη διεξαγωγή διαμορφωτικής αξιολόγησης και για την επικέντρωση στις αλλαγές στον τρόπο επίδρασης των παραγόντων του επιπέδου του μαθητή στα μαθησιακά αποτελέσματα, με την πάροδο του χρόνου. Αυτή η πρόταση φαίνεται να είναι σύμφωνη με τον ισχυρισμό ότι οι προσεγγίσεις προστιθέμενης αξίας είναι απαραίτητες για τη μέτρηση της διάστασης της ποιότητας και τη σύγκριση της συμβολής που κάθε εκπαιδευτικός / σχολείο / σύστημα έχει στην πρόοδο των μαθητών παρά να συγκρίνουμε τα σχολεία βάσει των τελικών μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Στην περίπτωση της ισότητας, θα πρέπει να επιδιώξουμε με την πάροδο του χρόνου αλλαγές στην επίδραση που έχει το ΚΟΕ ή άλλοι βασικοί παράγοντες στα μαθησιακά αποτελέσματα και να συγκρίνουμε τις αλλαγές στα επιμέρους σχολεία με εκείνες του συνόλου του πληθυσμού. Σε περίπτωση που παρατηρηθεί αύξηση της επίδρασης του ΚΟΕ σε επίπεδο χώρας, κάθε σχολείο με πολύ μικρότερη αύξηση (ή χωρίς αύξηση) θα μπορούσε να θεωρηθεί ακόμη αποτελεσματικό σε θέματα ισότητας. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα σημεία που σχετίζονται με την καθιέρωση αποτελεσματικών μηχανισμών αξιολόγησης, υποστηρίζουμε την ανάγκη δημιουργίας διαμορφωτικών και όχι απλώς συγκριτικών

μηχανισμών αξιολόγησης προκειμένου να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους τόσο από άποψη ποιότητας αλλά και ισότητας. Υπογραμμίζουμε επίσης τη σπουδαιότητα της μέτρησης των επιδράσεων των διαφορετικών παραγόντων στο επίπεδο του μαθητή (π.χ. ΚΟΕ, φύλο, εθνικότητα, προσωπικότητα, στυλ μάθησης κλπ.) στα μαθητικά αποτελέσματα κατά την εξέταση της ισότητας. Τέλος, οι μηχανισμοί αξιολόγησης θα πρέπει να είναι σε θέση να αποδείξουν όχι μόνο την κατάσταση αποτελεσματικότητας κάθε εκπαιδευτικού, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά την προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και την επίδραση που έχει κάθε επί μέρους παράγοντας του επιπέδου του μαθητή στα μαθησιακά αποτελέσματα με την πάροδο του χρόνου, παρέχοντας πληροφορίες και για τις δύο διαστάσεις της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Τέταρτον, η ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις αλλαγές στις δύο διαστάσεις της αποτελεσματικότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικού, σχολείου και συστήματος θα μπορούσε να μας βοηθήσει να αξιολογήσουμε συγκεκριμένες εθνικές και / ή σχολικές πολιτικές για την ισότητα ευκαιριών και να εντοπίσουμε το βαθμό στον οποίο η ποιότητα και η ισότητα έχουν βελτιωθεί. Στις περισσότερες χώρες, τέτοιοι μηχανισμοί δεν φαίνεται να υπάρχουν και όταν αναπτύσσονται πολιτικές μεταρρύθμισης για την παροχή ίσων ευκαιριών, οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής σπάνια εξετάζουν την επίδρασή τους στην προώθηση της ποιότητας και σχεδόν ποτέ δεν το κάνουν όσον αφορά την προώθηση της ισότητας, η οποία υποτίθεται ότι είναι ο κύριος στόχος αυτών των πολιτικών. Αυτό μπορεί εν μέρει να αποδοθεί στο γεγονός ότι η ισότητα δεν έχει οριστεί ποτέ ρητώς και δεν εξετάζουμε ποτέ την υπόθεση ότι, προωθώντας την ποιότητα, μπορεί επίσης να επιτευχθεί ισότητα. Συνεπώς, δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε τις μεταρρυθμιστικές πολιτικές για την παροχή ίσων ευκαιριών χωρίς να εξετάσουμε τη διαφορετική επίδρασή τους σε συγκεκριμένες μειονεκτούσες ομάδες μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση που προέκυψε από το χώρο της ΕΕΑ και τη σημασία της διαφοροποίησης όχι μόνο στη διδασκαλία, μπορεί κανείς να αναμένει ότι αυτές οι πολιτικές έχουν πιθανότητες να έχουν αρνητική επίδραση στην ισότητα, ειδικά εάν στις μειονεκτούσες ομάδες μαθητών προσφέρονται λιγότερα. Με τον τρόπο αυτό, η επίδραση των παραγόντων του επιπέδου του μαθητή στα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να εξηγήσει υψηλότερο ποσοστό σχολικής

αποτυχίας. Προφανώς, για να εξετάσουμε αυτό το επιχείρημα, απαιτούνται δεδομένα αξιολόγησης που μετρούν τις αλλαγές στην κατάσταση αποτελεσματικότητας των σχολείων (και του συστήματος) όσον αφορά και τις δύο διαστάσεις (ποιότητα και ισότητα). Τέτοια στοιχεία θα μπορούσαν επίσης να αποκαλύψουν ότι η προσέγγιση αυτή είναι αναποτελεσματική όσον αφορά και τις δύο διαστάσεις (όχι μόνο για την ισότητα) και συνεπώς θα μπορούσαν να ληφθούν μέτρα για την αλλαγή αυτής της πολιτικής. Ομοίως, στην Κύπρο έχουν πρόσφατα θεσπιστεί πολιτικές για την παροχή πρόσθετης στήριξης σε εκπαιδευτικούς και σχολεία σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές. Αν και οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής αναμένουν ότι αυτές οι πολιτικές θα μπορούσαν να συμβάλουν στην προώθηση της ισότητας, το επιχείρημα αυτό πρέπει να εξεταστεί. Συλλέγοντας δεδομένα σχετικά με τις αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων που χρησιμοποίησαν αυτή την πρόσθετη υποστήριξη, θα μπορούσε να μετρηθεί το αποτέλεσμα αυτής της μεταρρυθμιστικής πολιτικής στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας. Θα μπορούσαμε επίσης να εντοπίσουμε τα σχολεία που αξιοποιούν καλύτερα αυτή την πολιτική και καταφέρνουν να προωθήσουν τόσο την ποιότητα όσο και την ισότητα. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαν να προκύψουν συγκεκριμένες προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βελτιωθεί περαιτέρω αυτή η πολιτική. Συνεπώς, υποστηρίζουμε μια εμπειρικά τεκμηριωμένη και θεωρητικά θεμελιωμένη προσέγγιση, η οποία μπορεί να καθοριστεί μόνο εάν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής συλλέγουν συστηματικά δεδομένα σχετικά με τις δύο διαστάσεις της αποτελεσματικότητας σε μια περίοδο μεγαλύτερη από ένα σχολικό έτος και με τον τρόπο αυτό αξιολογούν τις μεταρρυθμιστικές πολιτικές, εξετάζοντας τις επιπτώσεις που ενδέχεται να έχουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων.

Πέμπτον, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αποκάλυψαν ότι δεν υπάρχει συνέπεια με βάση κάποιο κριτήριο (criterion consistency) κατά τη διερεύνηση της διάστασης της ισότητας και επομένως δεν μπορούμε να θεωρήσουμε δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί / σχολεία / συστήματα που λειτουργούν αποτελεσματικά σε έναν τομέα (π.χ. μειώνοντας την επίδραση του ΚΟΕ στην επίδοση των μαθητών) είναι απαραίτητα αποτελεσματικά και σε έναν άλλο τομέα ισότητας (π.χ., μείωση των διαφορών μεταξύ των φύλων). Αυτό το συμπέρασμα θα μπορούσε να σχετίζεται με το συγκεκριμένο και μπορεί επίσης να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι πολιτικές στις χώρες όπου συλλέγονται δεδομένα για την ισότητα είναι μάλλον περιορισμένες και επικεντρώνονται μόνο στην επίδραση ενός συγκεκριμένου παράγοντα (π.χ.

ΚΟΕ). Για παράδειγμα, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στην Κύπρο προώθησε πρόσφατα κατευθυντήριες γραμμές εθνικής πολιτικής για τη βελτίωση της ισότητας σε επίπεδο τάξεων και σχολείων, τονίζοντας κυρίως τον αντίκτυπο που έχει το ΚΟΕ στα μαθησιακά αποτελέσματα (Ministry of Education and Culture, 2015), χωρίς να δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε άλλους μαθητικούς παράγοντες (όπως το φύλο ή την εθνικότητα) που μπορεί να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, τονίζουμε τη σημασία της εξέτασης της διάστασης της ισότητας όσον αφορά διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με τον μαθητή και είναι απίθανο να αλλάξουν, και όχι μόνο το ΚΟΕ. Υποστηρίζουμε εδώ ότι χρειάζεται να αναπτυχθεί μια ολοκληρωμένη πολιτική για την προώθηση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για διαφορετικές ομάδες μαθητών σε προσχολικά και δημοτικά σχολεία στην Κύπρο (αλλά και σε άλλες χώρες), αντιμετωπίζοντας όχι μόνο την επίδραση του ΚΟΕ, αλλά και την επίδραση άλλων παραγόντων, όπως το φύλο, η εθνικότητα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το στυλ μάθησης. Εφόσον υποθέτουμε ότι παρόμοια αποτελέσματα μπορεί να προκύψουν και σε άλλες χώρες, υποστηρίζουμε ότι είναι σημαντικό να αναπτυχθούν πιο ολοκληρωμένες πολιτικές για την προώθηση της ισότητας και με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε την επίδρασή τους σε περισσότερες από μία πτυχές της ισότητας. Εάν οι πολιτικές είναι αποτελεσματικές στην προώθηση μιας πτυχής της ισότητας αλλά λιγότερο στην προώθηση μιας άλλης, θα μπορούσαν να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο περαιτέρω ανάπτυξης αυτών των πολιτικών και θα μπορούσαν να σχεδιαστούν δράσεις για τη στήριξη σχολείων οι οποίες να προωθούν την ισότητα μέσω μιας πιο ολιστικής προσέγγισης παρά μιας πιο περιορισμένης.

Έκτον, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής στις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες (δηλ. Αγγλία, Ελλάδα, Ιρλανδία και Κύπρο) κλήθηκαν να υποδείξουν τον τύπο των δράσεων ή / και πολιτικών που θα μπορούσε να αναλάβει το κράτος τους για την προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας στα σχολεία. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αποκάλυψαν ότι σε κάθε συμμετέχουσα χώρα υπήρχε χώρος για την προώθηση της ισότητας. Δεδομένου ότι οι διαχρονικές έρευνες που διερευνούν την επίδραση του ΚΟΕ στην επίδοση των μαθητών αποκάλυψαν επίσης ότι η επίδραση του ΚΟΕ αυξήθηκε με την πάροδο του χρόνου και προέκυψε η ίδια εικόνα από την ανάλυση των δεδομένων της ομάδας ελέγχου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι υπάρχουσες πολιτικές δεν προωθούν την ισότητα σε ικανοποιητικό επίπεδο. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι υπάρχουσες

πολιτικές ή μηχανισμοί επιλογής των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να έχουν αρνητική επίδραση στην ισότητα εάν το σύστημα μιας χώρας είναι είτε συγκεντρωτικό (δηλ. Κύπρος και Ελλάδα) είτε αποκεντρωτικό (δηλ. Αγγλία). Σε περίπτωση που διορίζονταν πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί σε σχολεία που δεν βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές (για πολλούς λόγους, ορισμένοι από τους οποίους δεν μπορούν να ελέγχονται άμεσα από το κράτος), το τελικό αποτέλεσμα θα ήταν μια παρατηρήσιμη αύξηση της επίδρασης του ΚΟΕ με την πάροδο του χρόνου παρά μια μείωση. Για παράδειγμα, στην Κύπρο, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, οι διορισμοί, οι μετακινήσεις και οι προαγωγές των εκπαιδευτικών ελέγχονται από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (World Bank, 2014). Μόλις ένας εκπαιδευτικός διοριστεί σε ένα σχολείο, εισάγεται σε έναν κατάλογο πιστωτικών μονάδων σύμφωνα με τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός λαμβάνει μονάδες με βάση (α) τα έτη υπηρεσίας του, (β) τα είδη σχολείων στα οποία έχει υπηρετήσει (π.χ. σχολεία με έναν εκπαιδευτικό, σχολεία με δύο εκπαιδευτικούς, σχολεία με τρεις ή περισσότερους εκπαιδευτικούς) και γ) την απόσταση του σχολείου από το σπίτι του (World Bank, 2014). Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας εκδίδει έναν κατάλογο για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το διορισμό κάθε εκπαιδευτικού για το επόμενο σχολικό έτος. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες μονάδες σε αυτόν τον κατάλογο έχουν την ευκαιρία να διοριστούν στα σχολεία της προτίμησής τους. Τα σχολεία που βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτικές περιοχές (δηλ. σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές εθνοτικές ομάδες/μετανάστες ή/και μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ) είναι τα λιγότερο δημοφιλή. Κατά συνέπεια, η μεγαλύτερη πλειοψηφία του προσωπικού σε σχολεία που βρίσκονται σε μειονεκτικές περιοχές αποτελείται από τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι οι λιγότερο κατάλληλοι για να υπηρετήσουν σε αυτά τα σχολεία δεδομένου ότι δεν έχουν την εμπειρία ενός εκπαιδευτικού που έχει εργαστεί στα σχολεία για πέντε έως δέκα χρόνια. Η ίδια διαδικασία διεξάγεται επίσης κατά τον διορισμό και τη μετακίνηση αναπληρωτών διευθυντών και διευθυντών. Επομένως οι εκπαιδευτικοί που προάγονται πρόσφατα σε αυτές τις διοικητικές θέσεις είναι πολύ πιθανό να υπηρετήσουν σε σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Αυτό το σύστημα διορισμού θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας από τους λόγους για τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο δεν προωθεί την ισότητα στην εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές σε

αυτά τα μειονεκτούντα σχολεία, στους οποίους θα πρέπει να παρέχονται περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, διδάσκονται από τους λιγότερο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν την εμπειρία για να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες αυτής της ομάδας μαθητών. Μια παρόμοια παρατήρηση μπορεί να γίνει και για άλλες χώρες, όπως την Αγγλία, με ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση στην Αγγλία εποπτεύεται από το Τμήμα Εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου, αλλά οι τοπικές κυβερνητικές αρχές είναι υπεύθυνες για την εφαρμογή της πολιτικής για τη δημόσια εκπαίδευση και τα σχολεία που χρηματοδοτούνται από το κράτος σε τοπικό επίπεδο. Η γενική διεύθυνση ενός σχολείου καθορίζεται συνήθως από ένα διοικητικό όργανο, το οποίο διορίζει τον διευθυντή, καθορίζει τη στρατηγική κατεύθυνση του σχολείου, καταρτίζει πολιτικές και παρακολουθεί τη συνολική απόδοση του σχολείου. Οι εκπρόσωποι στο διοικητικό όργανο περιλαμβάνουν πάντα τον διευθυντή του σχολείου, τους εκλεγμένους γονείς, άλλα μέλη του προσωπικού και τους εκπροσώπους των τοπικών αρχών (Challen, Machin & McNally, 2008). Κατά συνέπεια, το διοικητικό όργανο κάθε σχολείου είναι υπεύθυνο για την επιλογή του διδακτικού προσωπικού. Τα διοικητικά όργανα σε κοινωνικά ευνοημένες περιοχές έχουν την ευκαιρία να προσφέρουν καλύτερες συνθήκες εργασίας στους εκπαιδευτικούς και, κατά συνέπεια, να προσελκύουν εκπαιδευτικούς υψηλής ειδίκευσης. Από την άλλη πλευρά, τα σχολεία σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές, στα οποία τα διοικητικά όργανα δεν είναι σε θέση να προσφέρουν καλές συνθήκες εργασίας, αφήνονται να προσλάβουν τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερη εμπειρία. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο στην Κύπρο όσο και στην Αγγλία δεν είναι σε θέση να προωθήσουν την ισότητα στα σχολεία και αυτό μπορεί να αποδοθεί, τουλάχιστον εν μέρει, στα συστήματα διορισμού εκπαιδευτικών στις χώρες αυτές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης ευρωπαϊκής μελέτης που διεξήχθη σε έξι χώρες (Βέλγιο, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Κύπρο και Σλοβενία), η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί σημαντική πτυχή της μείωσης του χάσματος στα μαθησιακά αποτελέσματα (Panayiotou et al., 2014· Vanlaar et al., 2016). Αυτό καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της διάθεσης των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών σε σχολεία με υψηλότερα ποσοστά μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, και έτσι, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να ενθαρρύνουν τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς να διδάσκουν στα σχολεία αυτά, παρέχοντάς τους καλές συνθήκες εργασίας και οικονομικούς πόρους. Επομένως, κατά το σχεδιασμό πολιτικών για

την προώθηση της ισότητας, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα πρέπει να αξιοποιήσουν τη διάσταση της διαφοροποίησης που περιλαμβάνεται στο δυναμικό μοντέλο (Creemers & Kyriakides, 2006) και να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τους ανθρώπινους πόρους του εκπαιδευτικού τους συστήματος.

Έβδομο, οι πολιτικές για την παροχή επαρκών μαθησιακών πόρων πρέπει να προωθήσουν τη διαφοροποίηση και να παράσχουν μεγαλύτερη και αποτελεσματικότερη υποστήριξη σε όσους τη χρειάζονται περισσότερο. Χρειάζεται λοιπόν, μια πιο κριτική ανάλυση των τρεχουσών πολιτικών σε διάφορους τομείς που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. οικονομική στήριξη σχολείων, παροχή εκπαιδευτικού υλικού και άλλων πόρων) στις προαναφερθείσες χώρες (και πιθανώς σε άλλες χώρες που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, όπως αποκαλύπτουν έρευνες σχετικά με την επίδραση του ΚΟΕ). Για παράδειγμα, η ισότιμη χρηματοδότηση των σχολείων που παρέχεται είτε από το κράτος είτε από τις τοπικές αρχές θα μπορούσε να οδηγήσει στη διεύρυνση του χάσματος στις επιδόσεις μεταξύ των διαφόρων ομάδων μαθητών, καθώς πολλά από τα σχολεία που βρίσκονται σε ευνοϊκές περιοχές συχνά λαμβάνουν πρόσθετη οικονομική στήριξη από άλλες πηγές όπως οι οικογένειες των μαθητών και η κοινότητα, ενώ τα σχολεία που βρίσκονται σε μειονεκτούσες περιοχές δεν έχουν άλλους πόρους και οι περισσότεροι από αυτούς χρειάζονται επιπλέον χρηματοδότηση για να μπορούν να υποστηρίξουν μαθητές με οικονομικές δυσκολίες και άλλα προβλήματα. Επομένως, οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής θα πρέπει να επανεξετάσουν την κατανομή της χρηματοδότησης στα σχολεία για να προωθήσουν την ισότητα στην εκπαίδευση παρέχοντας περισσότερη οικονομική στήριξη σε εκείνους που την χρειάζονται.

Όγδοο, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων και οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλό και υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ανταποκρίνονται διαφορετικά, ανάλογα με το στυλ διδασκαλίας και τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Brophy, 1992· Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004· Walberg, 1986). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα σχολεία πρέπει να εκπαιδεύονται στο πώς να αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα και ιδιαίτερα πώς να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους στην τάξη όταν αντιμετωπίζουν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και με διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης στο σπίτι. Έτσι, οι πολιτικές για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες σε επίπεδο μαθητή που είναι απίθανο

να αλλάξουν (π.χ. φύλο, ΚΟΕ, εθνικότητα, προσωπικότητα) καθώς και παράγοντες που μπορεί να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου (π.χ. κίνητρα, στυλ μάθησης). Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι τόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όσο και τα στυλ μάθησης συνδέονται με τα αποτελέσματα των μαθητών (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 1999· Diseth, 2003). Στο λεγόμενο μοντέλο Big Five (Taylor & MacDonald, 1999) οι παράγοντες προσωπικότητας είναι οι εξής: *εξωστρέφεια, τερπνότητα, ευσυνειδησία, νευρωτισμός και άνοιγμα προς νέες εμπειρίες*. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται στο πώς να διδάσκουν έναν εξωστρεφή μαθητή που είναι κοινωνικός και ενεργός και, αφετέρου, πώς να διδάσκουν έναν εσωστρεφή μαθητή, ο οποίος είναι συγκρατημένος και ντροπαλός. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται για το πώς θα βοηθήσουν τους μαθητές τους να βρουν ή να αναπτύξουν τα βέλτιστα στυλ μάθησης για συγκεκριμένες καταστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, καθώς το στυλ μάθησης των μαθητών ανήκει στην κατηγορία των παραγόντων που αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου.

Ένατον, η έρευνά μας που χρησιμοποίησε τη δυναμική προσέγγιση, υποστηρίζει την άποψη ότι οι αυθεντικές αλλαγές που αποσκοπούν στη βελτίωση της ισότητας, οι οποίες ουσιαστικά προσπαθούν να αλλάξουν την κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος, προέρχονται από παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα στο ίδιο το σχολείο και όχι σε επίπεδο συστήματος. Ως εκ τούτου, η χρήση της δυναμικής προσέγγισης ενεργοποιεί μια ειδική προσέγγιση βελτίωσης με την οποία κάθε συμβαλλόμενο μέρος έχει συγκεκριμένο ρόλο και εμπειρογνωμοσύνη που συμβάλλουν στην παρέμβαση και επομένως η δέσμευση των μελών του σχολείου επιτυγχάνεται. Η σχέση που δημιουργείται μεταξύ του σχολείου και της Συμβουλευτικής και Ερευνητικής ομάδας αποκαλύπτει την κύρια διαφορά μεταξύ της δυναμικής προσέγγισης και άλλων προσεγγίσεων βελτίωσης του σχολείου που ακολουθούν μια προσέγγιση από «πάνω προς τα κάτω» δίνοντας έμφαση μόνο στις διαθέσιμες γνώσεις που προέκυψαν από τις έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και όχι στα υπάρχοντα προβλήματα, καταστάσεις, επαγγελματικές ανάγκες και ικανότητες των εμπλεκόμενων στα σχολεία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Συνεπώς, αυτή η δυναμική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους ενδιαφερόμενους, ειδικά όταν είναι απαραίτητο να βελτιωθεί η κατάσταση αποτελεσματικότητας των σχολείων που βρίσκονται σε μειονεκτούσες περιοχές, δεδομένου ότι τα σχολεία αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή και χειρισμό ανάλογα με

τις εκάστοτε συνθήκες. Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής θα πρέπει να είναι σε θέση να τους υποστηρίξουν στην εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης, παρέχοντάς τους όλες τις αναγκαίες πηγές μάθησης.

Τέλος, πρέπει να αναγνωριστεί ότι ένα από τα σημαντικότερα μέρη ενός προγράμματος παρέμβασης δεν είναι μόνο η διερεύνηση της άμεσης επίπτωσής του στη σχολική πολιτική και στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και η διερεύνηση της διατήρησης των αποτελεσμάτων του (sustainability) και μετά την ολοκλήρωσή του (Antoniou & Kyriakides, 2013). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που αποκτώνται από το πρόγραμμα παρέμβασης, ακόμη και μετά τη λήξη του. Για παράδειγμα, όταν εφαρμόστηκαν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις διδακτικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν από το πρόγραμμα στις αίθουσες διδασκαλίας τους μόλις ολοκληρωθούν οι παρεμβάσεις ή τα εκπαιδευτικά μαθήματα (π.χ. Riley-Tilliman & Eckert, 2001). Επιπλέον, σε μια μετα-ανάλυση που διενεργήθηκε από τους Rose και Church (1998), έχουν βρεθεί μόνο 20 έρευνες που μετρούν τη διατήρηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα της έρευνάς μας συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια μόνο ενός σχολικού έτους και η παρέμβαση διήρκεσε περίπου οκτώ μήνες. Επομένως, οι αλλαγές στην σχολική πολιτική ή/και η επίδραση αυτών των αλλαγών στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα προσδιορίστηκαν μόνο σε σχέση με αυτή την περίοδο. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η έρευνα αυτή αποκάλυψε το πιθανό όφελος της διερεύνησης της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας. Κατά συνέπεια, υπάρχει ανάγκη διενέργειας διαχρονικών ερευνών για τον εντοπισμό αλλαγών στην αποτελεσματικότητα των σχολείων όσον αφορά την ποιότητα και την ισότητα, ακόμη και μετά το τέλος της παρέμβασης (διατήρηση). Αυτές οι μελέτες μπορούν να βοηθήσουν τις Συμβουλευτικές και Ερευνητικές Ομάδες να αποφασίσουν να παρέχουν σταδιακά λιγότερη υποστήριξη στα σχολεία που χρησιμοποιούν τη δυναμική προσέγγιση για συνεχόμενα χρόνια και, συνεπώς, να επιτρέψουν στους ερευνητές να υπολογίσουν τη συνολική επίδραση των σχολικών πολιτικών που έχουν εφαρμοστεί.

Δ) Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού προγράμματος σε ερευνητές, φορείς χάραξης πολιτικής και επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης

Σημαντικό κομμάτι του ερευνητικού μας προγράμματος ήταν το διεθνές συνέδριο με τίτλο «*Ποιότητα και Ισότητα στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πρακτικές Εφαρμογές και Προοπτικές*» που οργανώθηκε στο Πανεπιστήμιο Κύπρου στις 19 Μαΐου 2017. Το συνέδριο επικεντρώθηκε στη σύνδεση της έρευνας, της πολιτικής και της πρακτικής για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση. Αυτό δείχνει τόσο την εμβάθυνση της έρευνας όσο και την εντατικότερη εστίαση στην εδραίωση ισχυρότερων δεσμών μεταξύ των ερευνητών, των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής και των επαγγελματιών, προκειμένου να προωθηθεί η ποιότητα και η ισότητα στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το συνέδριο εστιάστηκε τα εξής θέματα:

- A) Δημιουργία δεσμών μεταξύ της έρευνας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης
- B) Μέτρηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση: διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις
- Γ) Μεθοδολογικές εξελίξεις στην έρευνα για τη σχολική βελτίωση
- Δ) Η εκπαιδευτική χάραξη πολιτικής και η πολιτική της αλλαγής και βελτίωσης σε επίπεδο σχολείου και χώρας
- E) Επαγγελματική ανάπτυξη και εξειδίκευση στην εκπαίδευση

Ερευνητές, φορείς χάραξης πολιτικής και εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη κλήθηκαν να παρουσιάσουν εργασίες/άρθρα σχετικά με τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές. Τα μέλη των ομάδων των χωρών που συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα παρουσίασαν επίσης άρθρα σχετικά με τη δυναμική προσέγγιση. Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να συγκρίνουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση με άλλες προσεγγίσεις. Διεξήχθη επίσης συμπόσιο για το ερευνητικό μας πρόγραμμα και παρουσιάστηκε η επίδραση της παρέμβασής μας στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας. Μια ουσιαστική πτυχή του συνεδρίου ήταν επίσης η διοργάνωση συζήτησης στρογγυλής τραπέζης μετά το συμπόσιο, όπου έγιναν εισηγήσεις για χρήση των κύριων αποτελεσμάτων της πειραματικής μελέτης μας για σκοπούς

πολιτικής χάραξης και πρακτικής. Σε αυτήν τη συζήτηση στρογγυλής τραπέζης, διερευνήσαμε επίσης τις δυνατότητες επέκτασης της χρήσης της δυναμικής προσέγγισης σε άλλες χώρες.

Επιπλέον, η κύρια ομάδα του προγράμματος μας δημοσίευσε τα πρακτικά του συνεδρίου, τα οποία διανεμήθηκαν σε όλους τους παρευρισκόμενους, αλλά και σε υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες και ερευνητικά ιδρύματα με ενδιαφέρον στη σχολική βελτίωση. Το υλικό του συνεδρίου μπορεί να βρεθεί στην ιστοσελίδα του προγράμματός μας (www.ucy.ac.cy/promqe).

Αναφορές

- Alcott, B. (2017). Does Teacher Encouragement Influence Students' Educational Progress? A Propensity-Score Matching Analysis. *Research in Higher Education*, 58(7), 773-804.
- Allison, P. (1978). Measures of inequality. *American Sociological Review* 43, 865–880.
- Antoniou, P. (2012). The short- and long- term effects of secondary schools upon students' academic success and development. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 621- 640.
- 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.
- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Impact and Sustainability of the Effects on Improving Teacher Behavior and Student Outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 1-12.
- Atkinson, A. (1970). On the measurement of economic inequality. *Journal of Economic Theory*, 2(3), 244–263.
- Azigwe, J.B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Creemers, B.P.M. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 51, 51-61.

- Azkiyah, S.N., Doolaard, S., Creemers, B.P.M., & Van Der Werf, M.P.C. (2014). The effects of two intervention programs on teaching quality and student achievement. *Journal of Classroom Interaction, 49*(1), 4-11.
- Bressoux, P., & Bianco, M. (2004). Long-term teacher effects on pupils' learning gains. *Oxford Review of Education, 30*(3), 327–345.
- Brophy, J. (1992). Probing the subtleties of subject matter teaching. *Educational Leadership, 49*(1), 4–8.
- Busato, V., Prins, F., Elshout, J., & Hamaker, C. (1999). The relationship between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences, 26*(1), 129-140.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.
- Caro, D.H., & Lenkeit, J. (2012). An analytical approach to study educational inequalities: 10 hypothesis tests in PIRLS 2006. *International Journal of Research & Method in Education, 35*(1), 3-30.
- Caro, D.H., Sandoval-Hernández, A., & Lüdtke, O. (2014). Cultural, social, and economic capital constructs in international assessments: An evaluation using exploratory structural equation modeling. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(3), 433–450.
- Challen, A., Machin, S., & McNally, S. (2008). Schools in England: Structures, teachers and evaluation. Programma Education FGA Working Paper N.1 (11/2008) Fondazione Giovanni Agnelli. Retrieved, August 2nd, 2017, from [http://www.fga.it/uploads/media/A_Challen - S. Machin - S. McNally Schools in England - FGA WP1.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/A_Challen_-_S_Machin_-_S_McNally_Schools_in_England_-_FGA_WP1.pdf)
- Chingos, M.M. (2012). The impact of a universal class-size reduction policy: Evidence from Florida's statewide mandate. *Economics of Education Review, 31*(5), 543-562.
- Christenson, S.L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly, 7*(3), 178–206.
- Christoforidou, M., & Xirafidou, E. (2014). Using the dynamic model to identify stages of teacher skills in assessment. *Journal of Classroom Interaction, 49*(1), 12-25.

- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation, 40*, 1-11.
- Cousins J.B., & Earl L.M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(4), 397–418.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), 347-366.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010). 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. (2015). Developing, testing and using theoretical models of educational effectiveness for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(1), 102-119.
- De Fraine, B., Van Damme, J., & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement. A multivariate latent growth curve approach. *Contemporary Educational Psychology, 32*(1), 132-150.
- Dee, T., & West, M. (2011). The non-cognitive returns to class size. *Education Evaluation and Policy Analysis, 33*(1), 23-46.
- 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.
- Dimosthenous A. (2015). The teacher and home learning environment effects on student achievement gains in mathematics. *European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) 2015*. Limassol, Cyprus, 25-29 August.

- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality, 17*(2), 143-155.
- Dowson, M. & McInerney, D.M. (2003). What do students say about motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology, 28*(1), 91-113.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community and school interaction* (Vol. 5, pp. 261–276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research, 94*(1), 29–40.
- Field S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more Failures: Ten steps to equity in education*. Paris, France: OECD.
- Fitz-Gibbon, C.T. (1996). *Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness*. London: Cassell-Continuum.
- Freeman, S. (2003). *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goddard, Y., Goddard, M., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record Volume, 109*(4), 877-896.
- Goldstein, H., & Sammons, P. (1997). The influence of secondary and junior schools on sixteen-year examination performance: a cross-classified multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 8*(2), 219–230.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 538–548.
- Gustafsson, J.-E., Nilsen, T., & Yang Hansen, K. (2016). School characteristics moderating the relation between student socio-economic status and mathematics achievement in grade 8. Evidence from

- 50 countries in TIMSS 2011. *Studies in Educational Evaluation*.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.004>
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 2011.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heck, R.H., & Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: a regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 377–408.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H., & Gray, J.M. (2010). Institutional contexts and international performances in schooling: Comparing patterns and trends over time in international surveys. *European Journal of Education*, 45(1), 153-173.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluating for school development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for real*. London: RoutledgeFalmer.
- Hoxby, C.M. (2000). The effects of class size on student achievement. *Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239-1285.
- Ioannou, C., & Kyriakides, L. (2017). Classroom Level Factors Promoting Qualitative Teaching for Slow Learner Students. *Paper presented at the ECER 2017 Conference, Network: 09. Assessment, Evaluation, Testing and Measurement, Copenhagen, 22 - 25 August*.
- Kelly, A. (forthcoming). Towards a philosophy of equity in educational effectiveness research: moving from utilitarianism to a Rawlsian paradigm.
- Kelly, A. (2012). *Measuring 'equity' and 'equitability' in school effectiveness research*. *British Educational Research Journal*, 38(6), 977-1002.
- Kelly, A. (2015). *Measuring equity in educational effectiveness research: the properties and possibilities of quantitative indicators*. *International Journal of Research and Method in Education*, 38(2), 115-136.
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281–298.

- Kyriakides, L. (2007). Generic and Differentiated Models of Educational Effectiveness: Implications for the Improvement of Educational Practice. In T. Townsend (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 41–56). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Kyriakides, L., Anthimou, M., & Charalambous, C.Y., (2016). Searching for the Impact of Teacher Behavior on Promoting Students' Cognitive and Metacognitive Skills. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2016 Conference "Public Scholarship to Educate Diverse Democracies"*. Washington, DC, April 8 – April 12.
- Kyriakides, L., Archambault, I., & Janosz, M. (2013). Searching for stages of effective teaching: a study testing the validity of the dynamic model in Canada. *Journal of Classroom Interaction*, 48(2), 11-24.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23–36.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C.Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2008). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student learning outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5), 521-545.
- 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. (2011). Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(4), 237-254.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124.

- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 83-104.
- Kyriakides, L., Stylianou, A., & Eliophotou Menon, M. (forthcoming). The link between educational expenditures and student learning outcomes: Evidence from Cyprus. *Education Economics*.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73–85.
- Lenkeit, J., Caro, D.H., & Strand, S. (2015). Tackling the remaining attainment gap between students with and without immigrant background: an investigation into the equivalence of SES constructs. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 21(1), 60-83.
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal - Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for SSE*. London: Routledge.
- Madden, N. A., Slavin, R. E., Karweit, N. L., Dolan, L. J., & Wasik, B. A. (1993). Success for all: longitudinal effects of a restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30(1), 123-148.
- Mainhard, M.T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354.
- Mendro, R. L., Jordan, H. R., Gomez, E., Anderson, M. C., & Bembry, K. L. (1998). Longitudinal teacher effects on student achievement and their relation to school and project evaluation. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of a European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 53–71.
- Ministry of Education and Culture (2015). *DRASE-School Actions and Strategies for Social Inclusion*

- (Circular YPP3191, 7.1.10.6/9). Nicosia, Cyprus.
- Muijs, R.D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B.P.M., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. Available in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., & Bren, M. (2014). Teacher Behavior and Student Outcomes: Results of a European Study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 73-93.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Riley-Tilliman, T.C., & Eckert, T.L. (2001). Generalization programming and school based consultation: an examination of consultees' generalization of consultation-related skills. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(3), 217-241.
- Rose, D. J., & Church, R. J. (1998). Learning to teach: the acquisition and maintenance of teaching skills. *Journal of Behavioral Education*, 8, 5-35.
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 20(1), 123-129.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring: A systemic approach*. Lisse: Swets & Zweitlinger Publishers.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning and validating the supervision framework*. Enschede/Kiel: University of Twente, Department of Educational Organisational and Management.

- Sen, A., & Foster, J. (1997). *On economic inequality*. Oxford: Oxford University Press.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review, 24*, 299–317.
- Slater, R.O., & Teddlie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. *School Effectiveness and School Improvement, 3*(4), 247-257.
- Spillane, J.P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management, 25*(4), 383–397.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(3), 289–314.
- Strand, S. (2011). The limits of social class in explaining ethnic gaps in educational attainment. *British Educational Research Journal, 37*(2), 197–229.
- Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education, 40*(2), 223–245.
- Taylor, A., & MacDonald, D. (1999). Religion and the five factor model of personality: an exploratory investigation using a Canadian university sample. *Personality and Individual Differences, 27*(6), 1243-1259.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- The World Bank (2014). *Teacher policies in the Republic of Cyprus*. Poverty Reduction and Economic Management Unit Southern Europe Program Europe & Central Asian Region. Washington, DC: World Bank. Retrieved, August 2nd, 2017 from <http://media.philenews.com/PDF/teacherspolicy.pdf>
- Torres, R.T., & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation, 22*(3), 387–395.
- Tymms, P., Merrell, C., & Henderson, B. (2000). Baseline assessment and progress during the first three years at school. *Educational Research and Evaluation, 6*(2), 105–129.

- Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and low-achieving student groups to the same extent? A cross-country study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183-211.
- Vanwynsberghe, G., Vanlaar, G., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). Long-term effects of primary schools on educational positions of students 2 and 4 years after the start of secondary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 167-190.
- Visscher, A., & Coe, R. (Eds.). (2002). *School improvement through performance feedback*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Walberg, H.J. (1986). Syntheses of research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 214-229). New York: Macmillan.