



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

«Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών της Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού
εκπαιδευτικού»

Όνοματεπώνυμο: Άννα Στασινούλια

Διπλωματική εργασία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αικατερίνη Κασιμάτη

ΑΘΗΝΑ 2019

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Όνοματεπώνυμο: Άννα Στασινούλια
Αριθ. Μητρώου: Α.Μ.: 216028

**«Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών της Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού
εκπαιδευτικού»**

Διπλωματική εργασία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια	Αικατερίνη Κασιμάτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	
Μέλη Επιτροπής	Αθανάσιος Βέρδης Επίκουρος Καθηγητής	Μαρία Μαμούρα Δρ. Παιδαγωγικής Εντεταλμένη Διδάσκουσα

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Κατερίνα Κασιμάτη, για την αμέριστη συμπαράστασή της, την άμεση και αποτελεσματική βοήθεια και στήριξη που απλόχερα μου πρόσφερε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της επιτροπής, τον κ. Αθανάσιο Βέρδη και την κα Μαρία Μαμούρα για τις ουσιαστικές επισημάνσεις τους. Ευχαριστίες οφείλω στον κ. Ανδρέα Μούτσιο-Ρέντζο για τις πολύτιμες συμβουλές του σε κάθε τεχνικό θέμα που προέκυψε και κυρίως για τις οδηγίες του στην επεξεργασία των στοιχείων της έρευνας. Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους αγαπημένους μου, οι οποίοι σε όλο αυτό το ταξίδι έγιναν η πυξίδα μου για να μην ξεστρατίσω από τα σημαντικά και τα ουσιώδη της ζωής, με βλέμμα στραμμένο πάντα στο συνάνθρωπο και σε όσους έχουν ανάγκη. Ευχαριστώ, τέλος, τους μαθητές μου για την αγάπη και τα χαμόγελά τους που με κάνουν να θέλω να γίνομαι καλύτερη δασκάλα και καλύτερος άνθρωπος.

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1: Q-Q γραφήματα οπτικού ελέγχου κανονικότητας των κλιμάκων Διαπροσωπική σχέση, Δικαιοσύνη και αμεροληψία και Διδακτικές στρατηγικές	71
Σχήμα 2: Post-hoc ανάλυση εντοπισμού της συνολικής διαφοροποίησης ανάμεσα στις διαστάσεις αποτελεσματικότητας.....	75
Σχήμα 3: Post-hoc ανάλυση για την αποτελεσματικότητα αναφορικά με την τάξη	86

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Μέγεθος δείγματος ανά φύλο και τάξη	64
Πίνακας 2: Στατιστικοί έλεγχοι κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk των κλιμάκων Διαπροσωπική σχέση, Δικαιοσύνη και αμεροληψία και Διδακτικές στρατηγικές	71
Πίνακας 3: Ευρήματα στατιστικού ελέγχου Wilcoxon για τις διαστάσεις: Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού -μαθητή, Διδακτικές στρατηγικές, Δικαιοσύνη και αμεροληψία	75
Πίνακας 4: Ευρήματα για τη διάσταση "Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή"	76
Πίνακας 5: Ευρήματα για τη διάσταση "Δικαιοσύνη και αμεροληψία"	78
Πίνακας 6: Ευρήματα για τη διάσταση "Διδακτικές στρατηγικές"	80
Πίνακας 7: Συσχέτιση των 3 διαστάσεων του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με το φύλο	85
Πίνακας 8: Ευρήματα Kruskal-Wallis αναφορικά με τη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας ως προς την τάξη	85
Πίνακας 9: Ευρήματα Kendall's τ αναφορικά με τη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας ως προς τον αυτοπροσδιορισμό επίδοσης.....	86

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, αποπειράται να σκιαγραφήσει το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, εστιάζοντας σε τρεις διαστάσεις: τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού και τις Διδακτικές στρατηγικές που εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύουν την επίδοσή τους. Παράλληλα, διερευνά κατά πόσο οι αντιλήψεις των μαθητών διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, την τάξη και τον αυτοπροσδιορισμό τους αναφορικά με την επίδοσή τους. Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2018-2019 σε δημόσιο σχολείο της Αττικής, με τη συμμετοχή 189 μαθητών ηλικίας 12-15 ετών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Για τη διερεύνηση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο απετέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας και ανάλυσης μέσω του λογισμικού Statistical Package for Social Sciences (SPSS 25). Τα στατιστικά αποτελέσματα έδειξαν ότι, αναφορικά με τη σκιαγράφιση του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, οι μαθητές προκρίνουν τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία καθώς και τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, ενώ έπονται οι Διδακτικές στρατηγικές. Επιπρόσθετα, από την έρευνα αναδείχθηκε ένα ποιοτικά διαφορετικό προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο καθώς και σε σύγκριση ανάμεσα στην Α΄ και Β΄ Τάξη. Παράλληλα, φάνηκε η σημαντική θετική συσχέτιση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών ως προς την επίδοσή τους με τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και τις Διδακτικές στρατηγικές. Καθώς οι έρευνες, σχετικά με το θέμα της διερεύνησης των αντιλήψεων των μαθητών του Γυμνασίου για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό στην Ελλάδα, είναι περιορισμένες, η προστιθέμενη αξία της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι δίνεται βήμα στους μαθητές να προβάλουν τις απόψεις τους σχετικά με ένα κρίσιμο γι' αυτούς θέμα. Η συγκεκριμένη γνώση μπορεί να συμβάλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική και να αποκτήσουν πληρέστερη εικόνα των προσδοκιών των μαθητών τους.

Λέξεις-κλειδιά: αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, αποτελεσματική διδασκαλία, Γυμνάσιο, διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, διδακτικές στρατηγικές, δικαιοσύνη και αμεροληψία.

Abstract

This dissertation aims at exploring the perceptions of secondary school students in connection with the characteristics of an effective teacher. In particular, it attempts to outline the profile of an effective teacher, focusing on three dimensions: Teacher-student relationship, Justice and fairness and Instructional strategies that ensure their active participation in the learning process and enhance their attainment. At the same time, it examines whether students' perceptions differ with respect to gender, grade, and self-identification, in terms of their attainment. The survey was conducted during the school year 2018-2019 at a public school in Athens and 189 students aged 12-15 of the three grades of the Gymnasium participated. The quantitative method and the questionnaire tool which was processed and analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS 25) was used to examine the topic. The statistical results showed that, in terms of outlining the profile of an effective teacher, students favor Justice and fairness as well as Teacher-student relationship, whereas Instructional strategies come second. In addition, the research revealed a qualitatively different profile of the effective teacher in relation to gender. The same difference was shown comparing Grades A and B. At the same time, there was a significant positive correlation of students' self-identification of their attainment with respect to Teacher-student relationship and Instructional strategies. As the research on the question of secondary school students' perceptions of the effective teacher in Greece is limited, the added value of the study lies in the fact that students are given the opportunity to present their views on a crucial topic for them. This knowledge can help educators to improve their teaching practice and gain a more complete insight of their students' expectations.

Key words: effective teacher, effective teaching, high school, middle-school, teacher-student relationship, instructional strategies, justice and fairness

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Κατάλογος σχημάτων	4
Κατάλογος πινάκων	4
Περίληψη	5
Abstract	7
Πρόλογος	11
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	13
1.1 Προβληματική της έρευνας	13
1.2 Οργάνωση της διπλωματικής εργασίας	15
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	17
2.1 Το σύγχρονο σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	17
2.2 Το σύγχρονο σχολείο και ο ρόλος του μαθητή	22
2.2.1 Μαθητής και θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης	22
2.2.2 Επίδοση και ταυτότητα (Identity)	25
2.2.2.1 Αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy)	27
2.2.2.2 Αυτοεκτίμηση (self-esteem)	28
2.2.2.3 Αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας και αυτοαξία	29
2.3 Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα	31
2.3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση: «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα και «ποιότητα» στην εκπαίδευση	31
2.3.2 Σχολική αποτελεσματικότητα	33
2.3.2.1 Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας	35
2.4 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός	37
2.4.1 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού	39
2.4.1.1 Έρευνες στον διεθνή χώρο	41
2.4.1.2 Έρευνες στον ελλαδικό χώρο	44
2.5 Αποτελεσματική διδασκαλία	47
2.5.1 Παράμετροι της αποτελεσματικής διδασκαλίας	48
2.5.1.1 Έρευνες για την αποτελεσματική διδασκαλία	51
2.6 Εστίαση σε τρεις διαστάσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού	52
2.6.1 Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (Teacher-student relationship)	54
2.6.2 Δικαιοσύνη και αμεροληψία (Justice & fairness)	56
2.6.3 Διδακτικές στρατηγικές (Instructional strategies)	57
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας	60
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	60

3.1.1 Σκοπός της έρευνας	60
3.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	61
3.2 Το είδος της έρευνας και η επιλογή του	61
3.3 Δειγματοληψία.....	62
3.3.1 Επιλογή του δείγματος.....	62
3.3.2 Περιγραφή του δείγματος.....	63
3.4 Ερευνητικό εργαλείο	64
3.4.1 Κριτήρια επιλογής ερευνητικού εργαλείου	64
3.4.2 Δομή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.....	66
3.4.3 Περιεχόμενο του ερωτηματολογίου	67
3.5 Διεξαγωγή της έρευνας.....	68
3.5.1 Χρονοδιάγραμμα και περιγραφή της έρευνας.....	68
3.5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	70
3.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	70
3.6.1 Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας	70
3.6.2 Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας	72
Κεφάλαιο 4: Ανάλυση και αποτελέσματα	74
4.1 Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης.....	74
4.1.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.....	74
4.1.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Συγκρότηση των τριών διαστάσεων του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.....	76
4.1.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Η επίδραση παραγόντων φύλου, τάξης και αυτοπροσδιορισμού επίδοσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού	84
4.2 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης.....	87
Κεφάλαιο 5: Ερευνητικά συμπεράσματα και προεκτάσεις	93
5.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας	93
5.1.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.....	93
5.1.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Συγκρότηση των τριών διαστάσεων του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.....	94
5.1.2.1 Χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διάσταση Δικαιοσύνη και αμεροληψία	94
5.1.2.2 Χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διάσταση Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.....	96
5.1.2.3 Χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διάσταση Διδακτικές στρατηγικές.....	97
5.1.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Η επίδραση παραγόντων φύλου, τάξης και αυτοπροσδιορισμού επίδοσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού	98

5.1.4 Ανοιχτή ερώτηση και νέες διαστάσεις.....	100
5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	102
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	104
Παράρτημα.....	117

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία διεξήχθη στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του ΕΚΠΑ, με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών του Γυμνασίου σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού και τις Διδακτικές στρατηγικές που εκείνος αξιολογεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία, με θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών του.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 σε δημόσιο σχολείο σε αστική περιοχή της Αττικής με τη συμμετοχή 189 μαθητών ηλικίας 12-15 ετών που φοιτούσαν σε αυτό. Για τη διερεύνηση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο που διαμόρφωσε η Sutcliff (2011), μεταφρασμένο στα ελληνικά από δίγλωσσο ειδικό, προσαρμοσμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Statistical Package for Social Sciences (SPSS 25).

Τα στατιστικά αποτελέσματα έδειξαν πόσο σημαντικά θεωρούν οι μαθητές του δείγματος τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού για την επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι απόψεις των μαθητών συγκλίνουν στην αναγκαιότητα της ύπαρξης καλού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στην τάξη, με έμφαση στη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, προκρίνουν, ωστόσο, ως πιο σημαντική τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία με την οποία αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών η παιδαγωγική και γνωστική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, με επίκεντρο τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζει κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί σημαντική παράμετρο· ωστόσο, από τις απαντήσεις των μαθητών, οι διδακτικές στρατηγικές δεν φαίνεται να έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Κατά συνέπεια, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, λειτουργώντας με γνώμονα τις ανάγκες του μαθητή, δημιουργεί ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο επικοινωνεί ουσιαστικά με τους μαθητές του, αναγνωρίζει και σέβεται τις ανάγκες τους, τους αντιμετωπίζει με πνεύμα δικαιοσύνης και αμεροληψίας, υιοθετώντας τις κατάλληλες

σε κάθε περίπτωση διδακτικές στρατηγικές που τους βοηθούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να ενισχύσουν τις επιδόσεις τους.

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Προβληματική της έρευνας

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιτάσσει την απρόσκοπτη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή, οι οποίοι δρουν ως υποκείμενα μέσα σε μια σύγχρονη κοινότητα μάθησης και σε πλαίσιο αγωγικής συνεργασίας, ώστε και οι δύο πλευρές να απολαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία βελτιστοποιώντας τα οφέλη της. Δάσκαλος και μαθητής λειτουργούν ως συνοδοιπόροι στο ταξίδι της γνώσης, ως συνεργάτες που θα πρέπει να γνωριστούν και να συνεργαστούν για έναν κοινό στόχο. Θα πρέπει, παράλληλα, η συνεργασία αυτή να είναι αποδοτική και παραγωγική, ώστε οι μαθητές να ωφελούνται τα μέγιστα, θέτοντας τις βάσεις για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία σε ένα σύγχρονο απαιτητικό κι ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στο θέμα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στο Γυμνάσιο και συγκεκριμένα στις ποιότητες εκείνες που συνδέονται στενά με την αποτελεσματική διδασκαλία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Stronge (2018), οι θετικές και αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά τους και συνδέονται στενά με τις επιδόσεις των μαθητών (σελ. 277). Παράλληλα, είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται ο δάσκαλος ως όλον, ως σύνολο, ως προσωπικότητα που φέρει στην τάξη μοναδικές πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις, φιλοδοξίες, κίνητρα, γνώσεις και δεξιότητες, στοιχεία τα οποία επιδρούν καταλυτικά τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην εξελικτική και αναπτυξιακή πορεία των μαθητών του. Έτσι, η παρούσα εργασία αποπειράται να φωτίσει κάποιες από αυτές τις πλευρές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, εφόσον δεχόμαστε ότι ο δάσκαλος ασκεί καθοριστική επίδραση στη ζωή των μαθητών του.

Έρευνες δεκαετιών συγκλίνουν στην παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί συνιστούν την ειδοποιό διαφορά στη μάθηση των μαθητών (Stronge, 2007, 2018). Χαρακτηριστικά, ο Hanushek (1992) σημειώνει ότι η διαφορά ανάμεσα σε έναν καλό και σε έναν κακό δάσκαλο μπορεί να ισοδυναμεί με επιδόσεις που αντιστοιχούν στην αλλαγή επιπέδου των μαθητών μέσα σε ένα μόνο σχολικό έτος. Επιπρόσθετα, τα έθνη παγκοσμίως, αναγνωρίζοντας την αξία όλων των ευρημάτων, καταλήγουν στην παραδοχή ότι για

να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να εστιάσουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (McKnight, Graybeal, Yarbrow, & Graybeal 2016).

Οι έννοιες «αποτελεσματικό σχολείο» και «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» είναι φορτισμένες με ιδιαίτερο σημασιολογικό βάρος και θα αναλυθούν επαρκώς στο θεωρητικό μέρος, ωστόσο, κρίνουμε ότι έχει ιδιαίτερη σημασία να παρουσιάσουμε στην παρούσα εργασία πώς ο ίδιος ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και ποια χαρακτηριστικά του προκρίνει. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι η βαρύτητα δίνεται, κυρίως, στις απόψεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους, και πολύ λιγότερο στις απόψεις των μαθητών, ιδιαίτερα, όσον αφορά τον ελλαδικό χώρο. Πέρα από το προσωπικό ενδιαφέρον του μάχιμου εκπαιδευτικού που πάντα τον ενδιαφέρει η άποψη των μαθητών του για ένα τόσο κρίσιμο θέμα, η έλλειψη σχετικών μελετών στην Ελλάδα, ενίσχυσε το ενδιαφέρον μας προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, στοιχειοθετώντας και την αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Άλλωστε, ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, όπως περιγράφεται και μέσα από τα προγράμματα σπουδών, επιβάλλει την ανίχνευση της οπτικής των μαθητών σε σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα που οι ίδιοι βιώνουν. Είναι, τέλος, πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε τις αντιλήψεις των μαθητών, γιατί η συγκεκριμένη γνώση συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική, να αποκτήσουν πληρέστερη εικόνα των προσδοκιών των μαθητών τους και κυρίως να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο τους, να αντιληφθούν την πραγματικότητα που εκείνοι βιώνουν, εντοπίζοντας με τον τρόπο αυτό από πού πηγάζουν οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές τους (Kutnick & Jules, 1993).

Η μελέτη της βιβλιογραφίας καταδεικνύει, όπως προαναφέραμε, ότι το θέμα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι ευρύτατο, έχει μελετηθεί σε βάθος και σε σχέση με πολλές παραμέτρους. Καταγράφονται πολλές έρευνες σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, όπως είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, η γενναιοδωρία, η καθαρότητα του λόγου και η ευθυκρισία, αλλά και ο ενθουσιασμός και το χιούμορ, η άρτια γνώση του διδακτικού αντικείμενου, η ορθή διαχείριση και οργάνωση της τάξης και του μαθήματος, η ενθάρρυνση των μαθητών και η ανατροφοδότηση (Ανδρεαδάκης, 2004· Medley 1977· Rosenshine & Furst, 1973). Επίσης, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο

αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει είναι συστηματικός, φιλικός, ικανός στην προφορική επικοινωνία, ενθουσιώδης, να εξατομικεύει τη διδασκαλία του και να αξιοποιεί σύγχρονα τεχνολογικά μέσα (Ανδρεαδάκης, 2004· Cooper & McIntyre, 1996· Harris & Hill, 1982· Stronge, 2007). Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι η δικαιοσύνη που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός και η αμεροληψία με την οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές του, οι επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτει και συγκεκριμένα οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, αλλά και οι διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές που χρησιμοποιεί αποτελούν κρίσιμους παράγοντες που συνδέονται στενά με τις επιδόσεις των μαθητών και κατά συνέπεια με την αποτελεσματική διδασκαλία (Kutnick & Jules, 1993· Newmann, 1992· Stronge, 2007, 2018· Sutcliff, 2011). Συνεπώς, η εστίαση στους συγκεκριμένους παράγοντες θεωρούμε ότι μπορεί να φωτίσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές του Γυμνασίου τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, γι' αυτό και η έρευνά μας έχει τον συγκεκριμένο προσανατολισμό. Τα αποτελέσματα μπορούν να φανούν χρήσιμα, καθώς η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιτάσσει τη βελτίωση των όρων και των συνθηκών κάτω από τις οποίες μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, εκπαιδευτικοί θεσμοί και κοινωνία θα συνεργάζονται αρμονικά προς την ίδια κατεύθυνση, ώστε να κερδηθεί το στοίχημα της διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, με το βλέμμα στραμμένο στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του 21^{ου} αι., οι μαθητές μπορούν να καλλιεργούν όλες τις απαραίτητες δεξιότητες και οι εκπαιδευτικοί να ενισχύουν την επαγγελματική τους εκπαίδευση και ανάπτυξη, ώστε καθένας να είναι εκπαιδευμένος, αποτελεσματικός και χρήσιμος, τόσο για τον εαυτό του όσο και για το σύνολο.

1.2 Οργάνωση της διπλωματικής εργασίας

Ολοκληρώνοντας το 1^ο Κεφάλαιο και την εισαγωγή, επισημαίνεται ότι η παρούσα εργασία οργανώνεται στη βάση των χαρακτηριστικών της ταυτότητας μιας ερευνητικής εργασίας. Συγκεκριμένα, στο 2^ο Κεφάλαιο ακολουθεί η θεωρητική τεκμηρίωση με τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση και την αποσαφήνιση των εννοιών. Στο 3^ο Κεφάλαιο, παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος όπου αναλύονται τα μεθοδολογικά δεδομένα και συγκεκριμένα το είδος της έρευνας, το δείγμα, το χρονοδιάγραμμα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Εν συνεχεία, στο 4^ο Κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι μέθοδοι

ανάλυσης των αποτελεσμάτων και η ερευνητική εργασία ολοκληρώνεται με το 5^ο Κεφάλαιο και την επισκόπηση των αποτελεσμάτων, τη συζήτηση, τα συμπεράσματα και τις ερευνητικές προτάσεις. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση, και το παράρτημα.

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

2.1 Το σύγχρονο σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης με την αλματώδη ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας παρατηρούνται διαρκώς αλλαγές σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Η εποχή μας, εποχή της πληροφορίας, χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολυπλοκότητα και πολυπολιτισμικότητα: οι αλλαγές οι οποίες είναι εμφανείς στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή, επηρεάζουν και τον χώρο της εκπαίδευσης και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Τερζής, 1993). Υπό το πρίσμα αυτών των αλλαγών τα εκπαιδευτικά συστήματα με τη σειρά τους επηρεάζονται σημαντικά, εφόσον αντικατοπτρίζουν τις κοινωνίες στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται και διασφαλίζουν τη συνέχεια και εξέλιξή τους, την ανανέωση και την πρόοδό τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Στη βάση της προσέγγισης ότι η εκπαίδευση συναρτάται με την ευημερία και πρόοδο σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο, το σχολείο θα πρέπει να παράσχει εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, στοχεύοντας τόσο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών όσο και την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης (Παπαναούμ, 2003).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης, στη σύγχρονη κοινωνία της μάθησης, στοχεύει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ώστε κάθε εκπαιδευόμενος να γίνει ανεξάρτητος και ενεργός πολίτης του 21^{ου} αιώνα, ο οποίος όχι μόνο θα διαχειρίζεται αλλά και θα δημιουργεί τη γνώση. Κατά συνέπεια, και σύμφωνα με το μοντέλο δεξιοτήτων των Binkley et al. (2012), ανάμεσα στις δεξιότητες που θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευόμενοι, ώστε να ανταποκριθούν στα επαγγελματικά τους καθήκοντα στο μέλλον αλλά και στα καθήκοντα του αυριανού πολίτη, είναι η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η λήψη αποφάσεων, η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα απαιτείται η δημιουργία περιβάλλοντος «αυθεντικής μάθησης» μέσα στο οποίο οι μαθητές αποκτούν γνώσεις που συνδέονται με τον πραγματικό κόσμο. Συγκεκριμένα, καθώς η «αυθεντική μάθηση» έχει διαθεματικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα και ευνοεί την ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν ποικίλες δεξιότητες, πολλαπλούς τρόπους επεξεργασίας και ανάλυσης των πληροφοριών, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, να εργαστούν συνεργατικά σε ομάδες,

δείχνοντας, πιθανότατα, μεγαλύτερο ενδιαφέρον για όσα μαθαίνουν, με θετικά αποτελέσματα για την ακαδημαϊκή τους πορεία και τη μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Κασιμάτη, 2014).

Μέσα από όλες τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα επίπεδα, τις μορφές, και τους φορείς της, τον εκπαιδευτικό, τον εκπαιδευόμενο, τα αντικείμενα διδασκαλίας και μάθησης, προσδιορίζονται οι πιο καίριοι συσχετισμοί ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό σύνολο, τις ατομικές ανάγκες και τα δικαιώματα καθώς και τα κοινωνικά αιτήματα και τις πολιτισμικές νόρμες, αναφορικά με το παιδαγωγικό και αλλά και το εκπαιδευτικό γίνεσθαι (Bertrand, 1999). Πολλές και διαφορετικές απόψεις εκφράζονται και αμφισβητήσεις διατυπώνονται, όσον αφορά τη διασύνδεση σχολείου και κοινωνίας και τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, η σχέση σχολείου και κοινωνίας είναι θεμελιώδης, αυτόνομη και εγείρει πάντα πολλές συζητήσεις, εφόσον έχει τις απαρχές της σε μια θεσμοθετημένη σχέση, στον θεσμό της εκπαίδευσης, οποίος διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκάστοτε ιστορικές ανάγκες και συνθήκες (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004).

Ο θεσμός του σχολείου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ξωχέλλης (1991), αποτελεί προϊόν κοινωνικοπολιτιστικής εξέλιξης και ως εκ τούτου είναι δύσκολο να δώσουμε πλήρη και ακριβή ορισμό, καλύπτοντας όλες τις εκφάνσεις της συγκεκριμένης έννοιας. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), το σχολείο μοιάζει με ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα και δύσκολα μπορεί κανείς να περιγράψει και να ορίσει το εύρος του. Για τον λόγο αυτό κάθε επιστήμη προσεγγίζει το σχολείο μέσα από διαφορετική οπτική. Έτσι, για την Παιδαγωγική το σχολείο θα πρέπει να μπορεί να υλοποιήσει τους σκοπούς του στο πλαίσιο του παιδαγωγικού χαρακτήρα του. Από την άλλη πλευρά, το ενδιαφέρον της Επιστήμης των Οικονομικών εστιάζεται στη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαΐτη, 2000). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αντιλαμβάνεται το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα που απαρτίζεται από υποσυστήματα, δηλαδή αλληλοσυνδεδεμένα και αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία, τα οποία συνεργάζονται για να φέρει σε πέρας τη σημαίνουσα αποστολή του (Σαΐτης, 2002). Ο Μαυρογιώργος (2008) αναφέρεται στο σχολείο με τον όρο «εκπαιδευτική μονάδα» και το θεωρεί ως οργανισμό που απαρτίζεται όχι μόνο από το διδακτικό προσωπικό, τον Διευθυντή και τους μαθητές, αλλά και το βοηθητικό προσωπικό καθώς και τους γονείς των μαθητών. Ο ίδιος θεωρεί, ωστόσο, τον όρο «εκπαιδευτικό οργανισμό» καταλληλότερο, καθώς είναι

δυνατόν να εκφράσει το *πλέγμα και τη δυναμική των σχέσεων* που αναπτύσσονται από εκείνους που εμπλέκονται αφενός στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφετέρου στην άσκησή της (Μαυρογιώργος, 2008).

Το πλέγμα και η δυναμική των σχέσεων διαγράφονται με καθαρότητα μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες, τόσο σε επίπεδο αγωγής όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, με κύριο χαρακτηριστικό τη μαθητεία του νέου ανθρώπου στους κοινωνικούς κανόνες. Η διδασκαλία όπως και η κοινωνικοποίηση, ως βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004). Σύμφωνα με τον Κανάκη (2001) καθορίζονται με σαφήνεια οι μορφωτικοί στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο της οργάνωσης της σχολικής ζωής και τους οποίους ο μαθητής θα πρέπει να έχει κατακτήσει, όταν ολοκληρώσει τη γενική εκπαίδευση, ως ακολούθως: *«απόκτηση ευφυούς και εύχρηστης γνώσης, ευπροσάρμοστων βασικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων για πνευματική ευκινησία και αυτόνομη μάθηση, κοινωνικών δεξιοτήτων και προσανατολισμού σε αξίες»* (σελ. 326). Ο Δανασσής-Αφεντάκης (1992), αναφέρεται εκτενώς στον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις διαστάσεις που αυτός ο ρόλος αποκτά, τόσο μέσα στη σχολική αίθουσα όσο και στην κοινωνία, και σημειώνει ότι, για να επιτύχει στο έργο του, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ένα σταθερό και κατευθυνόμενο περιβάλλον στο οποίο θα λαμβάνει χώρα η μάθηση. Αναμφισβήτητα, η επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του συνδέεται άρρηκτα με τις διαπροσωπικές σχέσεις που καλλιεργεί με αυτούς, παράγοντας ο οποίος, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011), είναι απαραίτητος για την πραγμάτωση της διδασκαλίας, γεγονός που παραπέμπει στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura στο πλαίσιο της οποίας προβάλλονται τόσο η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού όσο και οι κοινωνικές διαστάσεις της αγωγής. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Δανασσής-Αφεντάκης (1992), εκπαιδευτικός και μαθητής διαμορφώνουν έναν ισχυρό δεσμό, καθοριστικό για την ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, ευρισκόμενοι μέσα σε μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, στον τρόπο με τον οποίο επιδρά ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του σημαντικό ρόλο παίζει η *προσωπική θεωρία* του η οποία εκφράζεται σε όλο το διδακτικό του έργο αλλά και μέσω των κατευθύνσεων, των στρατηγικών και των διδακτικών μοντέλων που επιλέγει να προωθήσει στη διδακτική πράξη (Κασιμάτη, 2014). Προς επίρρωση των παραπάνω ο Ματσαγγούρας

(2011) τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός αναπόφευκτα είναι εκείνος που αξιολογεί μέσα, περιεχόμενα και στόχους σε σχέση με τη διδασκαλία και οι επιλογές του έχουν συνέπειες όχι μόνο στο άτομο αλλά και ευρύτερα στο κοινωνικό σύνολο.

Τόσο οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και η δυναμική της διδασκαλίας είναι άρρηκτα συνυφασμένοι με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο καθοδηγητή, ο οποίος συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης με την προσωπικότητα αλλά και την κατάρτισή του (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη 2004). Προτάσσεται ως το βασικό δρών υποκείμενο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και το περιεχόμενο του όρου «εκπαιδευτικός» παρουσιάζει χαρακτηριστικά ο Σταμέλος (2001) ως «*το σύνολο των επαγγελματιών που έχουν ως κύριο έργο τη διδασκαλία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, η χρήση του από τη μια σηματοδοτεί έναν επαγγελματικό χώρο και από την άλλη υπονοεί το αδιαίρετο και αδιαφοροποίητο του συγκεκριμένου χώρου*» (σελ. 83). Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να διαθέτει πολλές ιδιότητες στο πλαίσιο ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος· να είναι παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, λειτουργός, επιστήμονας, διαμεσολαβητής της γνώσης, εμπνευστής, ερευνητής, φίλος, υποστηρικτής, μεταρρυθμιστής (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001· Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη 2004).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Head (2000), καθοριστικό ρόλο παίζει η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές, μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης ότι η προσωπική ελευθερία αναπτύσσεται σε ένα καθορισμένο πλαίσιο ξεκάθαρων κανόνων και διαδικασιών, καθώς και το γεγονός ότι οι κανόνες και οι σχέσεις αυτές εξελίσσονται. Ειδικότερα, ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται με ενάργεια μέσα από την ποιότητα της *θεωρητικής του κατάρτισης*, το επίπεδο της *τεχνογνωσίας* του και τη συνολικότερη επάρκεια της *ψυχο-συναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας*. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Τρούλης, (1996, όπ. αναφ. στο Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004) η *γενική παιδεία*, η *επαγγελματική κατάρτιση*, η *μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα* και η *διαπολιτισμική μόρφωση* είναι οι τέσσερις τομείς που πρέπει να συνθέτουν το περιεχόμενο της μόρφωσης του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού (σελ. 6). Επίσης, στα εφόδια του εκπαιδευτικού σύμφωνα με την Danielson (1996), εντάσσονται 22 στοιχεία τα οποία ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: προγραμματισμός και προετοιμασία, παιδαγωγικό κλίμα, διδασκαλία και επαγγελματική ευθύνη, οριοθετώντας το πλαίσιο το οποίο λειτουργεί ως οδηγός για

τους νέους εκπαιδευτικούς και έχει καθοδηγητικό χαρακτήρα για τους έμπειρους (Κασιμάτη, 2008).

Στον 21^ο αι., καθώς επιστήμη και τεχνολογία λειτουργούν καθοριστικά σε επίπεδο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει έναν πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο και να λειτουργήσει πολυεπίπεδα υπό το πρίσμα επιστημονικών, ερευνητικών, διδακτικών, μαθησιακών παραμέτρων καθώς και παραμέτρων αγωγής οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση ενός *στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού ερευνητή και μεταρρυθμιστή* (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 16-17). Ο εκπαιδευτικός, αναμφισβήτητα, έχει να επιτελέσει ένα κρίσιμο έργο με γνώμονα την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ομαλή κοινωνικοποίησή τους, την μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ως εκ τούτου, βαρύνουσα σημασία έχει η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού (competence), η άριστη γνώση του αντικειμένου του, η διδακτική, αξιολογική και διαγνωστική του ικανότητα. Απαραίτητες, επίσης, κρίνονται και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, καθώς θα τον βοηθήσουν τόσο στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης όσο και στη συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς (Ξωχέλλης, 2005).

Εύλογα συμπεραίνουμε ότι η έννοια του εκπαιδευτικού διευρύνεται, καθώς το έργο που καλείται να επιτελέσει στο σύγχρονο σχολείο είναι πολυδιάστατο. Τόσο ο ρόλος του όσο και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού, χρήζουν περαιτέρω και σε βάθος μελέτη. Συγκεκριμένα, η μελέτη της βιβλιογραφίας καταδεικνύει τη σημασία όχι μόνο της θεωρητικής κατάρτισης και επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού αλλά και του παιδαγωγικού ρόλου που καλείται να επιτελέσει. Παράλληλα, αναγκαίες κρίνονται οι επικοινωνιακές του δεξιότητες καθώς θα πρέπει να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη σχολική τάξη και να συνεργαστεί με τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η δυναμική της διδασκαλίας αλλά και οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέονται άρρηκτα με την κατάρτιση και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και, ως εκ τούτου, απαραίτητη κρίνεται και η στήριξή του από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και δομές, ώστε να μπορεί απρόσκοπτα να επιτελεί το έργο του.

2.2 Το σύγχρονο σχολείο και ο ρόλος του μαθητή

2.2.1 Μαθητής και θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης

Η διδασκαλία και η μάθηση στα σχολεία αποτελούσε πάντα ένα κρίσιμο θέμα για την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την κοινωνία ευρύτερα. Η παραδοχή ότι, όποιος κατέχει καλά το αντικείμενό του, μπορεί και να το διδάξει δεν είναι ακριβής, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία είναι να γνωρίζει κανείς τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες δραστηριότητες οδηγούν στη μάθηση καθώς και τις παραμέτρους που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των παραγόντων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα των δεξιοτήτων, όσον αφορά τη διδακτική πράξη, για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές τους μαθαίνουν με τρόπο αποτελεσματικό. Στέρεη βάση για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας αποτελεί ο συνδυασμός της γνώσης των γνωστικών αντικειμένων αλλά και της φύσης της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν, ώστε να μπορούν να κατανοούν σε βάθος τη φύση και την ουσία της αποτελεσματικής διδασκαλίας, να καλλιεργούν τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία στην τάξη και να αξιολογούν τη διδασκαλία τους (Kyriacou, 1997).

Ο Kyriacou (1997) επισημαίνει, επίσης, ότι η ουσία της αποτελεσματικής διδασκαλίας έγκειται στην ικανότητα του δασκάλου να δημιουργεί όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μια μαθησιακή εμπειρία μέσω της οποίας ο μαθητής θα επιτύχει το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου απαραίτητη είναι η εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, καίριο θέμα στο οποίο εστίασαν πολλές έρευνες, καθώς και στους παράγοντες που διευκολύνουν την εμπλοκή αυτή (Bartlett & Burton, 2007· Slavin, 2006· Woolfolk, Hughes, & Walkup 2008). Ο Kyriacou αναγνωρίζει τρεις κρίσιμες συνθήκες για τη μάθηση: α. ο μαθητής να παρακολουθεί με προσοχή τη μαθησιακή εμπειρία, β. να είναι δεκτικός στη μαθησιακή εμπειρία και γ. η μαθησιακή εμπειρία να είναι η κατάλληλη, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική μάθηση. Ο ίδιος, επίσης, εστιάζει σε τέσσερις παράγοντες που τους θεωρεί σημαντικούς: α. τη φύση της μάθησης των μαθητών, β. τη διαδικασία της μάθησης, γ. τα κίνητρα και ενίσχυση των μαθητών και δ. την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση. Την αναγκαιότητα της εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησής τους ως προτεραιότητα, σε

σχέση με την καλλιέργεια των κινήτρων, πρόβαλαν αρκετοί ερευνητές (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004· Glanville & Wildhagen, 2007), γεγονός το οποίο αντικατοπτρίζει την άποψη ότι η αποτελεσματική διδασκαλία επιτρέπει σε μαθητές με χαμηλά κίνητρα να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης (Kyriacou, 1997). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Pintrich (2004), οι μαθητές που διαθέτουν κίνητρο για την επίτευξη ενός στόχου είναι ενεργητικοί στη διαδικασία της μάθησης, καθορίζουν τους στόχους τους και παρακολουθούν την πρόοδό τους, σε σχέση με τον στόχο που έθεσαν, και στη συνέχεια προσαρμόζουν τη σκέψη, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους με γνώμονα την επίτευξη του στόχου τους.

Πολλοί ερευνητές, επίσης, υπογραμμίζουν ότι οι ατομικές διαφορές των μαθητών καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μάθηση ενός αντικείμενου και συνδέονται με την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η έρευνα που αφορά στη μάθηση του μαθητή (student learning research) ξεκίνησε στη Σουηδία με τους Marton και Säljö (1976) οι οποίοι, υιοθετώντας τη μέθοδο της φαινομενογραφίας, ασχολήθηκαν με τη μελέτη της «επιφανειακής» (*surface-level processing*) και της «βαθιάς» προσέγγισης της μάθησης (*deep-level processing*). Ερευνώντας τον τρόπο που μαθαίνουν οι φοιτητές, εντόπισαν σημαντικές διαφορές στη διαδικασία με την οποία προσέγγιζαν το αντικείμενο της μάθησης, συσχετίζοντας το γεγονός με την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρατήρησαν ότι η *επιφανειακή προσέγγιση* συνδεόταν με την απλή αναπαραγωγή του κειμένου, ενώ η *βαθιά προσέγγιση* με την κατανόηση εννοιών και εστίασαν στην αξία της μελέτης του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν τα υποκείμενα, στοιχείο αναμφισβήτητο ωφέλιμο για τη διδασκαλία (Marton & Säljö, 1976).

Πολλές θεωρίες μάθησης εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής. Η προσέγγιση του μαθησιακού παραδείγματος, όπως το παρουσιάζει ο Biggs (1999), συνδέεται με δύο βασικές θεωρίες μάθησης: τη φαινομενογραφία και τον κονστρουκτιβισμό. Ο πρώτος όρος επινοήθηκε από τον Marton (1981), ξεκίνησε από τις μελέτες του Säljö και εξελίχτηκε σημαντικά στην πορεία (Marton & Booth, 1997), ενώ ο κονστρουκτιβισμός παραπέμπει στη γνωστική ψυχολογία και στον σημαίνοντα ρόλο του Piaget (Steffe & Gale, 1995, όπ. αναφ. στο Biggs, 1999). Ο Biggs, μελετώντας τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, αναγνωρίζει τις διαφορετικές προσεγγίσεις του κονστρουκτιβισμού και της φαινομενογραφίας στη μάθηση των μαθητών, ωστόσο τονίζει ότι ο καλύτερος τρόπος για να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί

τη διδασκαλία τους είναι η υιοθέτηση μιας θεωρίας, η οποία τους επιτρέπει να προβληματιστούν πάνω στη ουσία της διδασκαλίας τους, καθώς και η δυνατότητα εφαρμογής της στη σχολική τάξη (Biggs, 1999: 60). Η μάθηση μάς επιτρέπει να αλληλεπιδρούμε με τον κόσμο και καθώς αλλάζουμε τις αντιλήψεις μας να μπορούμε να βλέπουμε τον κόσμο μέσα από άλλη οπτική. Με το ίδιο σκεπτικό, η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να έχει ως στόχο τη συσσώρευση πληροφοριών αλλά την αλλαγή του εννοιολογικού της περιεχομένου κι αυτό μπορεί να συμβεί, όταν οι δάσκαλοι σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με γνώμονα τις ακόλουθες αρχές:

α. να είναι ξεκάθαροι οι μαθησιακοί στόχοι για τους μαθητές και να συνδέονται οι στόχοι με τις δοκιμασίες αξιολόγησής τους,

β. οι μαθητές να θέλουν να φτάσουν στον στόχο και ο δάσκαλος να επικοινωνεί αυτή την ανάγκη, να τους δίνει το κίνητρο,

γ. οι μαθητές να εστιάζουν στην εργασία τους ελεύθερα, χωρίς να τη συνδέουν με την επίδοσή τους στα τεστ αξιολόγησης, γιατί διαφορετικά δεν εμπλέκονται ουσιαστικά και σε βάθος στη μαθησιακή δραστηριότητα και

δ. οι μαθητές να εργάζονται συνεργατικά με τους συμμαθητές τους και να αξιοποιούν τον επικοινωνιακό διάλογο με συμμαθητές και δασκάλους, στοιχεία που βαθαίνουν την κατανόηση (Biggs, 1999: 60-61).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Biggs (1999), τα όρια της μάθησης καθορίζονται και από τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και τοποθετούνται πέρα από τον έλεγχο του δασκάλου, ωστόσο «καλή» χαρακτηρίζεται η διδασκαλία όταν μπορεί να αξιοποιήσει πτυχές της μάθησης που είναι ελεγχόμενες. Η «καλή» διδασκαλία ωθεί τους σπουδαστές να χρησιμοποιούν διαδικασίες ανώτερου γνωστικού επιπέδου που υιοθετούν οι πιο «ακαδημαϊκοί» σπουδαστές, με απώτερο στόχο να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα σε σπουδαστές που ακολουθούν διαφορετική προσέγγιση στην πρόσκτηση της γνώσης. Ως εκ τούτου, τα μαθησιακά αποτελέσματα συσχετίζονται με παράγοντες όπως είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης, οι προσεγγίσεις της μάθησης που ακολουθούν οι σπουδαστές. Όταν τηρούνται οι προϋποθέσεις που προαναφέραμε, η διδασκαλία είναι επωφελής και κατά συνέπεια αποτελεσματική για τον μαθητή, συμβάλλει στην ουσιαστική και βαθιά προσέγγιση της γνώσης και μπορεί να συντελέσει στην ενίσχυση της επίδοσής του.

2.2.2 Επίδοση και ταυτότητα (Identity)

Ο όρος «επίδοση» συνδέεται με τα επιτεύγματα ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο τομέα και τον συνδέουμε με το αποτέλεσμα μάθησης, προσπάθειας αλλά και εξάσκησης. Προϋποθέτει την ύπαρξη των απαιτούμενων ικανοτήτων από πλευράς του ατόμου, για την επίτευξη συγκεκριμένου έργου, και έρχεται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης δεξιοτήτων (Καψάλης, 1998· Ρεκαλίδου, 2011). Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2011) ως επίδοση ορίζεται *«το αποτέλεσμα μιας συντονισμένης προσπάθειας σωματικής ή πνευματικής. Για να χαρακτηριστεί ως επίδοση αυτό το αποτέλεσμα, πρέπει η προσπάθεια να είναι σημαντική, να εξασφαλίζει δηλαδή στο υποκείμενο το βίωμα της επιτυχίας»* (σελ. 77). Στο σχολείο η επίδοση συνδέεται με την ποσοτική και ποιοτική αποτύπωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών σε ένα τομέα και για συγκεκριμένο χρόνο. Ουσιαστικά συνιστά το αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενης προσπάθειας που συντελεί στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και προσδιορίζεται σε σχέση με: α. την ατομική προσπάθεια και τις νοητικές τους ικανότητες, β. τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, γ. την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, δ. ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες όπως είναι η αρέσκεια ή απαρέσκεια των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τα μαθήματα, η αυτοεκτίμησή τους, τα κίνητρα, η θέλησή τους (Κασσωτάκης, 2013: 31).

Στην παρούσα εργασία, η επίδοση του μαθητή προσεγγίζεται μέσα από την οπτική του αυτοπροσδιορισμού του (self-identification), δηλαδή μας ενδιαφέρει πώς ο ίδιος ο μαθητής ορίζει την επίδοσή του, στοιχείο το οποίο, ενδεχομένως, σχετίζεται με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο ίδιος την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, και εδράζεται στην έννοια της ταυτότητας. Αναφορικά με την έννοια της ταυτότητας, σύμφωνα με τους Stets & Burke (2000) υπάρχουν δύο θεωρίες: η θεωρία της ταυτότητας (identity theory) και η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (social identity theory), στις οποίες διακρίνουμε αρκετές ομοιότητες, καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη. Και στις δύο θεωρίες η έννοια «εαυτός» είναι αναστοχαστική και κατηγοριοποιείται σε σχέση με κοινωνικές κατηγορίες και ταξινομήσεις, διαδικασία η οποία στη θεωρία της ταυτότητας καλείται *ταυτοποίηση (identification)* και στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας καλείται *αυτο-κατηγοριοποίηση (self-categorization)* (σελ. 224-225). Η ταυτότητα ενός ατόμου δημιουργείται μέσα από

την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα στο κοινωνικό περιβάλλον που δραστηριοποιείται και σταδιακά διαμορφώνει τη συμπεριφορά και την ταυτότητά του. Καθώς το άτομο ερμηνεύει συμβολικά τις ενέργειες των άλλων, ουσιαστικά συμμετέχει στη διαμόρφωση και εξέλιξη της ταυτότητάς του. Τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης θεμελίωσε ο Mead (1934) ο οποίος διέκρινε τη συνειδητή και τη μη συνειδητή όψη της ταυτότητας. Η συνειδητή συγκροτείται σε σχέση με τις επιδόσεις του ατόμου σε γνωστικό επίπεδο και η μη συνειδητή συνδέεται με συμπεριφορές που υιοθέτησε το άτομο ασυνείδητα. Αυτές οι δυο όψεις συγκροτούν την ταυτότητα του ατόμου.

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού της ταυτότητας επίδοσης του μανθάνοντα έχει τις ρίζες της στη θεωρία της ταυτότητας¹. Η ανάλυση της επίδοσης των μαθητών προέρχεται από τη φαινομενογραφική προσέγγιση (Marton, 1981) και διερευνήθηκε αναφορικά με τη στάση των μαθητών σε σχέση με τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά. Σύμφωνα με τους Sfard και Prusak (2005) η έννοια της ταυτότητας του μανθάνοντα μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διερεύνηση της μάθησης μέσα από την οπτική μιας πολιτισμικά διαμορφωμένης δραστηριότητας. Η κατασκευή της ταυτότητας είναι μια διαρκής διαδικασία που εξαρτάται από την αλληλεπίδραση με τους άλλους και συσχετίζεται με θέματα που αφορούν στις συνδέσεις ανάμεσα σε προσωπικές νοηματοδοτήσεις και συλλογικές τοποθετήσεις. Η ταυτότητα κατασκευάζεται σε σχέση με το γεγονός ότι το άτομο δρα και λειτουργεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία συγκαταλέγονται η σχολική τάξη, η οικογένεια και η ευρύτερη κοινότητα. Στη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή, πέρα από τον τρόπο που τον προσδιορίζουν οι άλλοι, για παράδειγμα γονείς και δάσκαλοι, καθοριστικό ρόλο παίζει για την επίδοσή του, ο τρόπος με τον οποίο ο ίδιος αυτοπροσδιορίζεται. Η έννοια «αυτοπροσδιορισμός» (self-identification) αναφέρεται στον εσωτερικευμένο και προσωπικό τρόπο με τον οποίο το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται την ταυτότητά του και είναι ένα επίπεδο στο οποίο οδηγείται μετά από διαπραγμάτευση σε σχέση με α. την ταυτοποίηση του άλλου (identifying the other), διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο πετυχαίνει να κατανοήσει τις κοινωνικές ταυτότητες των άλλων που παρέχονται από την κοινωνία και β. την ταυτοποίηση από τον άλλο (being identified), ένα κράμα της κοινωνικής και ατομικής

¹ Για τη θεωρία της ταυτότητας βλέπε περισσότερα στη θεωρία του Erikson (1968) και τις κατηγορίες ταυτότητας σύμφωνα με το μοντέλο ταυτότητας του Marcia (1966).

ταυτότητας που ξεκινά από τη στιγμή που το άτομο αντιλαμβάνεται ότι ταυτότητες δίνονται σε άτομα από άλλα άτομα (Crafter & Abreu, 2010). Μέσα από την προσέγγιση αυτή μπορεί να μελετηθεί η ταυτότητα του μαθητή, μέσα στη σχολική τάξη, με έμφαση στον αυτοπροσδιορισμό της επίδοσης.

2.2.2.1 Αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy)

Την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας εισήγαγε ο Bandura (1977) και την προσδιόρισε ως την έννοια που περιλαμβάνει *«προσωπικές κρίσεις για την ικανότητα του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά πράξεων που απαιτούνται για τη διαχείριση μιας μελλοντικής κατάστασης»* (σελ. 2), δηλαδή είναι η αντίληψη που έχει το άτομο για την ικανότητά του να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις. Θεωρείται ένας από τους καθοριστικότερους γνωστικούς παράγοντες που επιδρούν προς την κατεύθυνση της κινητοποίησης των ατόμων, δεν χαρακτηρίζει τα άτομα γενικά και διαφοροποιείται ανάλογα με το έργο που έχει το άτομο να επιτελέσει. Η αυτοαποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τον Bandura, δεν συνδέεται με το πόσες ικανότητες έχει κάποιος, αλλά με την πεποίθηση ότι διαθέτει ικανότητες για τη διαχείριση συγκεκριμένων καταστάσεων. Σχετίζεται, δηλαδή, με τον βαθμό βεβαιότητας που έχει ένα άτομο για την ικανότητά του να φέρει σε πέρας ένα έργο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Κατά συνέπεια, ανάλογα με τις περιστάσεις, η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται ή μειώνεται και λειτουργεί ανατροφοδοτικά χτίζοντας τη μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου σε αντίστοιχα έργα (Bandura, 1997· Pajares & Usher, 2008). Επιδρά στη διαμόρφωση κινήτρων αλλά και την απόδοση του ατόμου σε ένα έργο και συσχετίζεται με κρίσεις για την αρτιότητα οργάνωσης και εκτέλεσης προγραμμάτων δράσης, απαραίτητων για την αντιμετώπιση πιθανών απαιτητικών και απρόβλεπτων καταστάσεων (Bandura, 1997).

Ο Bandura θεωρεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την επιλογή των δραστηριοτήτων, την προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο, την επιμονή που επιδεικνύει αλλά και την επίδοση. Τα άτομα που έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για την επίτευξη ενός έργου, σε σχέση με εκείνα που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους, εργάζονται σκληρά, επιμένουν ακόμη και όταν συναντούν δυσκολίες, φέρνουν σε πέρας υψηλότερων απαιτήσεων έργα. Οι άνθρωποι επίσης αντιλαμβάνονται την αυτοαποτελεσματικότητα μέσα από συγκρίσεις με τους άλλους. Για παράδειγμα οι μαθητές που βλέπουν συνομήλικους να επιτελούν ένα

έργο πιστεύουν ότι κι εκείνοι μπορούν να πράξουν το ίδιο, στοιχείο που τους κινητοποιεί (Schunk, 1995).

Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εξαρτάται και από την επίδραση παραγόντων όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Bandura, 1997). Επιπρόσθετα, ο τρόπος που συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός στους μαθητές αλλά και οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί συνδέονται στενά με τις επιδόσεις τους αλλά και οι επιδόσεις των συμμαθητών τους επιδρούν προς την ίδια κατεύθυνση (Schunk, 2008· Pajares & Usher, 2008). Κατά συνέπεια, ενισχύεται η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών σε έργα που αναλαμβάνουν στη σχολική τάξη με επίδραση στη συμπεριφορά τους και τις επιδόσεις τους.

2.2.2.2 Αυτοεκτίμηση (self-esteem)

Η αυτοεκτίμηση ως έννοια έχει απασχολήσει πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές, και αποτελεί πεδίο μελέτης της Φιλοσοφίας, της Κοινωνιολογίας της Ψυχολογίας. Η αυτοεκτίμηση ως ψυχολογική έννοια προσεγγίζεται μέσα από διαφορετικές θεωρήσεις. Σύμφωνα με τον James (1890), στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης ενός ατόμου, σημαντικός είναι ο ρόλος των προσωπικών φιλοδοξιών και του τρόπου με τον οποίο το ίδιο το άτομο αξιολογεί την επίτευξη των στόχων του, ενώ ο Mead (1934) τονίζει την επίδραση της κοινωνίας η οποία, όπως υποστηρίζει, νοσηματοδοτεί την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του. Ο Rosenberg (1965) ορίζει την αυτοεκτίμηση ως τη στάση του ατόμου, θετική ή αρνητική, απέναντι στον εαυτό του και τη συνδέει με την αυτοαξία και την αυτοπεποίθηση που διακρίνει ένα άτομο σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σύμφωνα με τον Coopersmith (1967), η αυτοεκτίμηση είναι η αξιολόγηση του εαυτού του, η οποία δείχνει κατά πόσο το άτομο αναγνωρίζει και εκτιμά τις ικανότητες του.

Η αυτοεκτίμηση είναι μια αξιολογική κρίση γύρω από τον «εαυτό» και στηρίζεται στην αξιολόγηση που κάνει κάποιος πάνω στην αυτοεικόνα του και τον ιδεατό εαυτό. Χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν συνήθως τα άτομα με φτωχή αυτοεικόνα, τα οποία έχουν λίγες ελπίδες να πετύχουν κάποτε τον ιδεατό εαυτό τους. Αντίθετα, όταν στην αυτοεικόνα ενός ατόμου περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά που εκτιμώνται ή είναι τουλάχιστον αποδεκτά, τότε το άτομο έχει υψηλή αυτοεκτίμηση (Γουβιάς, 2003). Η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή του παιδιού και στη διαμόρφωσή της σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο και η σχολική

κοινότητα, όπως, επίσης, και η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων (Γιαννέλος, 2003). Κατά τη μετάβαση των παιδιών από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η αυτοεκτίμησή τους μειώνεται για πολλούς λόγους αλλά και γιατί διαφοροποιείται η διδακτική διαδικασία. Με λίγα λόγια, η πρώιμη εφηβική ηλικία συνδέεται με διαταραχές της αυτοεκτίμησης, ενώ από την ηλικία των 13 ετών μέχρι και τα 23, η αυτοεκτίμηση αρχίζει να σταθεροποιείται (Κιοσέογλου, Στογιαννίδου, & Χατζηδημητριάδου, 1999).

Ως «εαυτός» ή «εγώ» προσδιορίζεται το στοιχείο της προσωπικότητάς μας το οποίο ενώνει συνεκτικά τις εμπειρίες που συνδέονται με το «είναι» μας. Η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα αποτελούν τις συνιστώσες του εαυτού. Συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση εκφράζει την άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο και δείχνει πώς το άτομο αισθάνεται και πώς αξιολογεί την αυτοαντίληψή του. Ο James συνδέει την αυτοεκτίμηση του ατόμου με τις επιτυχίες του, σε σχέση με τις επιδιώξεις του, ορίζοντάς την ως το πηλίκο αυτών των δύο στοιχείων: Αυτοεκτίμηση = επιτυχίες/επιδιώξεις (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 35-37). Οι μαθητές που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους, ξέρουν τα όριά τους και έχουν σαφή αντίληψη της πραγματικότητας· αξιολογούν τον εαυτό τους με ρεαλιστικό τρόπο βασιζόμενοι σε μια ειλικρινή σχέση με τον εαυτό τους. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν πιστεύουν στον εαυτό τους, δεν ανταποκρίνονται θετικά στο καινούργιο και στις προκλήσεις, συχνά έχουν άγχος και καταβάλλουν μικρή προσπάθεια για την επίτευξη ενός έργου, γιατί πιστεύουν ότι δεν θα τα καταφέρουν (Τσίγκα & Νάσαινα, 2012).

2.2.2.3 Αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας και αυτοαξία

Ο James (1890) συσχέτισε την αυτοαντίληψη με την αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητες του. Από την άλλη πλευρά, ο Rogers (1959) βλέπει την αυτοαντίληψη ως στοιχείο του συνόλου των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον κόσμο και θεωρεί ότι διαμορφώνεται καθώς το άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Υποστηρίζει ότι είναι ένα συναίσθημα που προέρχεται από τη θετική αξιολόγηση και αποδοχή του εαυτού (Rogers, 1959, όπ. αναφ. στο Λεονταρή, 1998). Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, είναι μια δυναμική διαδικασία που ξεκινά από τους πρώτους μήνες της ζωής του ατόμου, εξελίσσεται κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, ενώ στην ωριμότητα σταθεροποιείται, χωρίς να αποκλείονται αλλαγές (Γιαννέλος, 2003). Η πλειονότητα των ειδικών συμφωνεί ότι η αυτοαντίληψη είναι το

σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες συνεπάγονται διάφορες τάσεις συμπεριφοράς (Πλατσίδου, 2006· Γιαννέλος, 2003).

Η «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας» συνιστά μια από τις ουσιωδέστερες πτυχές της αυτοαντίληψης των παιδιών που βρίσκονται στην προσχολική και σχολική ηλικία. Πιθανότατα η σημασία που δίνει το κοινωνικό περιβάλλον στη σχολική επίδοση καθιστά τον συγκεκριμένο τομέα κυρίαρχο στοιχείο για μια θετική αυτοαξιολόγηση (Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1998). Έρευνα του Γιαννέλου (2003) σε παιδιά της Στ' Δημοτικού έδειξε ότι «*Η Αυτοαντίληψη έχει ισχυρότερη συνάφεια με την «Αυτοαντίληψη Σχολικής Ικανότητας»*» (σελ. 139) και αυτό ερμηνεύεται σε σχέση με τη σημασία που δίνει τόσο η ελληνική οικογένεια όσο και η κοινωνία στον παραπάνω παράγοντα. Σχετικές έρευνες, επίσης, δείχνουν ότι τα παιδιά συσχετίζουν τη συγκεκριμένη πτυχή της αυτοαντίληψης με την αυτοαξία τους. Ο Burns (1982) αναφέρει ότι πιθανότατα τα παιδιά έχουν ως κριτήριο της αξίας και της ικανότητάς τους την επίδοσή τους στο σχολείο, ενώ ο Bloom (1977) υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη του παιδιού επηρεάζεται από τον τρόπο που ερμηνεύει το ίδιο τις επιτυχίες και αποτυχίες του (Burns, 1982· Bloom, 1977, όπ. αναφ. στο Λεονταρή, 1998: 12).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ο τρόπος που μαθαίνει ο μαθητής, η συγκρότηση ταυτότητας, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, η αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας, τα κίνητρα που αποκτά για την επίτευξη έργου, και εν γένει η εικόνα που έχει για τον εαυτό του και τις επιδόσεις του επηρεάζουν την πραγματικότητα που βιώνει, την εξέλιξη και την πρόοδό του. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται πώς δομείται ο ψυχισμός του μαθητή, ποιες παράμετροι τον επηρεάζουν, να γνωρίζει τη σημασία των συγκεκριμένων παραγόντων που καθορίζουν τη μάθηση του μαθητή και με τη στάση, τη συμπεριφορά του και τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζει να τον εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία, με στόχο την αποτελεσματική μάθηση, την πρόοδο και εξέλιξή του.

2.3 Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

2.3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση: «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα» και «ποιότητα» στην εκπαίδευση

Η αποτελεσματικότητα ως έννοια είναι πολυσύνθετη, γεγονός το οποίο καταδεικνύεται από τους ποικίλους ορισμούς που έχουν δοθεί για να αποτυπώσουν το περιεχόμενό της. Έχει, ωστόσο, ιδιαίτερη σημασία για τον προσδιορισμό του περιεχομένου της έννοιας η οπτική μέσω της οποίας την προσεγγίζουμε: ποιος ρωτάει κάθε φορά, κάτω από ποιες συνθήκες και από ποια θέση (Cameron & Whetten, 1983· Faerman & Quinn, 1985· Scheerens & Bosker, 1997). Ο όρος «αποτελεσματικότητα» (effectiveness) χαρακτηρίζει την ιδιότητα του αποτελεσματικού, αυτού που μπορεί να φέρει αποτέλεσμα (effect). Ο όρος περιγράφει το άτομο εκείνο το οποίο συμπληρώνει, ολοκληρώνει, τελειοποιεί, και φέρει εις πέρας ό,τι αναλαμβάνει (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010). Επίσης, σύμφωνα με τον Μιχαλόπουλο (2007) η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται με την υλοποίηση προγραμματισμένων στόχων και θεωρείται ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης της διοικητικής λειτουργίας. Συνεπώς, είναι η ικανότητα οργάνωσης, ώστε να πετυχαίνει κανείς συγκεκριμένους και προκαθορισμένους στόχους.

Αντίθετα, ο όρος «αποδοτικότητα» (efficiency) αναφέρεται στο λόγο κόστους και αποτελεσμάτων. Οι Scheerens και Bosker (1997) υποστηρίζουν ότι με τον όρο «αποτελεσματικότητα» εννοούμε τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ τον όρο «αποδοτικότητα» τον συνδέουμε με την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος με το μικρότερο δυνατό κόστος. Με έναν τρόπο δηλαδή η αποδοτικότητα είναι συνώνυμη της αποτελεσματικότητας αρκεί να επιτυγχάνεται με το χαμηλότερο κόστος. Η «αποτελεσματικότητα» και «αποδοτικότητα» ως έννοιες συσχετίζονται με τη διαδικασία παραγωγής ενός οργανισμού, δηλαδή τη μετατροπή των εισροών (inputs) σε εκροές (outputs) (Scheerens & Bosker, 1997). Για παράδειγμα, οι μαθητές μιας σχολικής μονάδας με συγκεκριμένο μορφωτικό κεφάλαιο, χαρακτηριστικά και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο αποτελούν τις εισροές και οι επιδόσεις τους αποτελούν τα προϊόντα, τις εκροές. Ο τρόπος για να μετατραπούν οι εισροές σε προϊόντα είναι να ακολουθηθεί συγκεκριμένη διαδικασία

η οποία περιλαμβάνει παραμέτρους όπως η οργάνωση και διοίκηση της τάξης, η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και μαθησιακών δραστηριοτήτων, με στόχο την πρόσκτηση των απαιτούμενων γνώσεων από τους μαθητές με άμεσες αποδόσεις στις επαναληπτικές σχολικές δοκιμασίες και μακροπρόθεσμες την είσοδο των μαθητών στην αγορά εργασίας (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010). Οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2006), από την άλλη πλευρά, συνδέουν την έννοια της αποτελεσματικότητας με αυτή της αξιολόγησης, καθώς ο βαθμός της αποτελεσματικότητας χαρακτηρίζεται από την αξιολόγηση της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Εν κατακλείδι, αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση είναι έννοιες αλληλένδετες, καθώς η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας αποτελεί προϊόν αξιολόγησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ποιότητα στην εκπαίδευση, γεγονός το οποίο συνδέεται με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις και στα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2008). Παρατηρείται, επίσης, έντονος προβληματισμός τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο, όσον αφορά την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την πρόοδο και ανάπτυξη του σχολείου (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2007). Η συγκεκριμένη τάση συνδέεται με την αποκέντρωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, την αυτονομία του σχολείου και την ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων σε θέματα που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον για την βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλάζει το σκηνικό στα εκπαιδευτικά πράγματα, δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο στο σχολείο και προβάλλει ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (ΥΠΑΙΘΑ, ΙΕΠ, 2012).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης συχνά προσδιορίζεται βάσει της επίδρασης που ασκεί στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου και συνδέεται με την αποτελεσματικότητά τους στην πράξη. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, ποιοτική θεωρείται η εκπαίδευση που βοηθά το άτομο να αναπτυχθεί σε πνευματικό αλλά και σε ηθικό επίπεδο και να δομήσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και έναν άρτιο χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007), *«ποιοτική χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση που προετοιμάζει το άτομο να μαθαίνει και να*

προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης να διαχειρίζεται την πληροφορία, τον κίνδυνο και τις προσωπικές του σχέσεις, να καινοτομεί και να παραγάγει» (σελ. 25). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση η εργαλειακή γνώση και οι δεξιότητες αποτελούν τον πυρήνα της ποιοτικής εκπαίδευσης γι' αυτόν τον λόγο άλλωστε η ποιότητα στην εκπαίδευση κρίνεται εκ του αποτελέσματος. Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση συμβάλλουν οι υποδομές, τόσο σε υλικοτεχνικό όσο και σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού, ωστόσο η εστίαση είναι πάντα στα αποτελέσματα, σε γνώσεις, δεξιότητες, νοοτροπίες και συμπεριφορές που απαιτεί η αγορά (Ματθαίου, 2007).

Η συζήτηση γύρω από την «αποτελεσματικότητα» και την «ποιότητα της αξιολόγησης» στην εκπαίδευση είναι έντονη πλέον και σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς τα κοινοτικά θεσμικά όργανα δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον και επιζητούν μεγαλύτερη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πράγματα. Εφόσον το ανθρώπινο δυναμικό θεωρείται κύριος πόρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων προβάλλουν ως κύριος μοχλός ανάπτυξης και κατά συνέπεια κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων (Βαβουράκη κ.ά., 2007).

2.3.2 Σχολική αποτελεσματικότητα

Για να οριοθετηθεί η έννοια της αποτελεσματικότητας υιοθετούνται προσεγγίσεις που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όπως αυτή του Scheerens (2000), η οποία ορίζει ότι με βάση την προσέγγιση διαφοροποιούνται τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας καθώς και οι φορείς, οι τρόποι και τα μέσα για την επίτευξή της. Η οπτική της αποτελεσματικότητας κατά Scheerens παρουσιάζεται ως ακολούθως:

α. Η οικονομική προσέγγιση της αποτελεσματικότητας ορίζει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν οι μαθητές του πετυχαίνουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Καθοριστικό στοιχείο για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου είναι ο ρόλος αυτών που διοικούν τον οργανισμό και η διατύπωση ξεκάθαρων στόχων.

β. Η προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού ορίζει ότι αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο το οποίο προσαρμόζεται αποτελεσματικά κάθε φορά που διαφοροποιούνται οι συνθήκες. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου

καθοριστικός είναι ο ρόλος όσων διοικούν τον οργανισμό, των οποίων το ενδιαφέρον εστιάζεται κατά κύριο λόγο στην εξασφάλιση εισροών.

γ. Η προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων ορίζει ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου κρίνεται από τον βαθμό στον οποίο όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν ενεργό ρόλο, λειτουργούν με συνεργατικό πνεύμα και αναγνωρίζουν την ευθύνη τους για την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους. Με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση βασικό στοιχείο αποτελούν τα κίνητρα με στόχο τη βελτίωση.

δ. Η γραφειοκρατική προσέγγιση ορίζει ότι η αποτελεσματικότητα κρίνεται από τη σταθερότητα και τη συνέχεια στο έργο ενός οργανισμού. Στην προκειμένη περίπτωση καθοριστικός είναι ο ρόλος όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό έργο και βασικές προϋποθέσεις αποτελούν η αποτελεσματική αλληλεπίδραση, η δημιουργία προϋποθέσεων για ανάπτυξη σε ατομικό επίπεδο, η οργάνωση και τυποποίηση των δομών με σκοπό τη διευκόλυνση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου.

ε. Η πολιτική προσέγγιση ορίζει ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο με το οποίο πολιτεία, γονείς και τοπική κοινωνία είναι ικανοποιημένοι. Βασική προϋπόθεση στην περίπτωση αυτή είναι το σχολείο να διαθέτει αρκετή αυτονομία, ώστε να προσαρμόζει το έργο του όποτε απαιτείται.

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα ξεκινά από τις Η.Π.Α. με τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων των ερευνών των Coleman et al. (1966) και Jencks et al. (1972) οι οποίοι επεσήμαιναν ότι η επίδραση του σχολείου στη σχολική επιτυχία του μαθητή και ευρύτερα στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι έρευνες αυτές λαμβάνουν υπόψη παραμέτρους όπως η φυλή, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ένα μικρό μόνο ποσοστό της σχολικής επιτυχίας μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης γενικότερα. Έκτοτε πολλοί ερευνητές μελέτησαν το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας και αντέκρουσαν τα πορίσματα των προαναφερθεισών ερευνών, επισημαίνοντας τον σημαντικό ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών (Scheerens & Bosker, 1997· Teddlie & Reynolds, 2000). Επίσης, οι Mortimore (1991) και Thrupp (1999) τόνισαν ότι το σχολείο ασκεί σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη και βελτίωση των μαθητών και της επίδοσής τους, όταν η διοίκηση του σχολείου και οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία

μοιράζονται ένα κοινό όραμα. Πολλές έρευνες, τέλος, από τη δεκαετία του 1970 και εφεξής κατέδειξαν ότι τα σχολεία, τα οποία ασκούν επίδραση στην πρόοδο των μαθητών και οδηγούν σε μορφωτικά αποτελέσματα υψηλότερα σε σχέση με τη μορφωτική και κοινωνική τους προέλευση, έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

2.3.2.1 Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας

Ο Edmonds (1979) πρώτος καθόρισε τους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου ως ακολούθως: α. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου, β. σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, γ. υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, δ. σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων, ε. έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων. Οι Sammons, Hillman και Mortimore (1995), εστιάζουν σε 11 παράγοντες που καθιστούν τα σχολεία αποτελεσματικά: α. επαγγελματική ηγεσία, β. κοινό όραμα και στόχοι, γ. μαθησιακό περιβάλλον, δ. εστίαση στη μάθηση και τη διδασκαλία, ε. σκοποθετική διδασκαλία, στ. υψηλές προσδοκίες, ζ. θετική ενίσχυση, η. παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, θ. δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών, ι. συνεργασία οικογένειας-σχολείου, ια. το σχολείο ως «μανθάνων» οργανισμός (σελ. 12). Κινούμενη στο ίδιο πλαίσιο η Πασιαρδή (2001, όπ. αναφ. στο Θωμά, 2010), συνοψίζοντας και ομαδοποιώντας τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, προκρίνει τους ακόλουθους:

- *Εκπαιδευτική ηγεσία - Οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου*: Κύριος στόχος του διευθυντή η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η απρόσκοπτη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αλλά και το κοινό όραμα.
- *Έμφαση στη σχολική διδασκαλία*: Ουσιαδές στοιχείο ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, οι αλληλεπιδραστικές και συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.
- *Διαπροσωπικές σχέσεις*: Θετικό σχολικό κλίμα με προσανατολισμό στη μάθηση και τη διδασκαλία που εγγυάται την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας.
- *Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές*: Αντιμετώπιση όλων των μαθητών με τον ίδιο τρόπο και πίστη στη δυνατότητά τους να μαθαίνουν ανάλογα με τις ικανότητές τους.

- *Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών:* Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών και ταυτόχρονη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- *Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο:* Ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, γεγονός που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία.
- *Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα:* Αποκέντρωση, και ευελιξία με έμφαση στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών (Θωμά, 2010: 19-20).

Στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2010) καθοριστική είναι η επίδραση τριών παραγόντων· του εκπαιδευτικού, των μαθητών αλλά και μιας πληθώρας δομικών στοιχείων όπως: Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, εξεταστικό σύστημα, οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες δεν επιδρούν μεμονωμένα, αντίθετα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σαν ένα σύνολο, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε πολλά επίπεδα. Ως εκ τούτου έχει ενδιαφέρον να προσεγγίσουμε την αποτελεσματικότητα ως έννοια *ολιστική* (Creemers 1994), *πολυεπίπεδη* (Teddle & Reynolds, 2000) και *δυναμική* (Creemers & Kyriakides, 2006). Το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός ερευνών εστιάζει στο αποτελεσματικό σχολείο και στους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας, προσεγγίζοντας τα θέματα από διαφορετικές οπτικές, καθώς και τα ποικίλα συμπεράσματα αυτών των ερευνών δείχνουν την πολυπλοκότητα του θέματος και τη δυσκολία, ενδεχομένως, να προσδιοριστούν με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η σχολική αποτελεσματικότητα θέτει ως προϋπόθεση ένα σχολείο αποτελεσματικό που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, στους κόλπους του οποίου δίνεται έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία· ένα σχολείο το οποίο έχει ως κύριο μέλημα την καλλιέργεια και ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών του· ένα σχολείο το οποίο στηρίζει και ενισχύει την αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ο Creemers (1994) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι αποτελεσματικά χαρακτηρίζονται τα σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν αποτελεσματικές διδασκαλίες στις τάξεις τους. Σε έρευνα των Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis και Russell (1988), τέλος, τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που διέθεταν τα αποτελεσματικά σχολεία αναφέρονταν στον δάσκαλο και τη διδασκαλία του. Αναμφισβήτητα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

αποτελεί βασική συνιστώσα του αποτελεσματικού σχολείου και ως εκ τούτου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη των χαρακτηριστικών του και μάλιστα μέσα από τα μάτια των μαθητών του.

2.4 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου. Έρευνες δείχνουν ότι την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενισχύουν χαρακτηριστικά όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η σταθερότητα, η ευελιξία, η δημιουργικότητα, ο ενθουσιασμός, η υπομονή, το χιούμορ, η προσήλωση στο έργο, το ενδιαφέρον για τους μαθητές, το αίσθημα δικαιοσύνης και ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών, η ικανότητα (Harslett, Harrison, Godfrey, Partington, & Richer, 2000· Malikow, 2005· McBer, 2000). Όσον αφορά τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, όπως τονίζει η Darling-Hammond (2000), συνδέονται με τον τρόπο συμπεριφοράς και διδασκαλίας τους, τον βαθμό δέσμευσής τους απέναντι στο καθήκον και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους και ενισχύουν τη μάθηση όλων των μαθητών είναι πιο αποτελεσματικοί (Λιακοπούλου, 2010· Malikow, 2005· McBer, 2000· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Παράλληλα οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται τόσο για τους μαθητές τους όσο και για τις οικογένειές τους (Harslett et al., 2000). Σύμφωνα με τον Shulman (1987) η επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εδράζεται στα ακόλουθα βασικά στοιχεία: την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου που θα διδάξουν, γενικές παιδαγωγικές γνώσεις, με έμφαση σε αρχές και στρατηγικές διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης, τη γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος και του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου, τη γνώση των μαθητών και των χαρακτηριστικών τους, τη γνώση του «εαυτού» τους.

Ο Shulman (1986) εισάγει την έννοια της *Παιδαγωγικής Αναπαράστασης του Γνωστικού Αντικειμένου* και ανάμεσα σε άλλες, αναγνωρίζει και τις ακόλουθες κατηγορίες της γνώσης που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, για να είναι αποτελεσματικός στη διδασκαλία του:

α. Γνώση του περιεχομένου (content knowledge): Αναφέρεται όχι μόνο στην έκταση, στο μέγεθος της γνώσης και στον τρόπο με τον οποίο αυτή η γνώση οργανώνεται στο

μυαλό του δασκάλου αλλά και στη γνώση των γεγονότων ή εννοιών ενός τομέα, στην κατανόηση των δομών ενός θέματος. Συγκεκριμένα, αναφέρεται αφενός στις έγκυρες και αποδεκτές έννοιες και δεδομένα και αφετέρου στον τρόπο με τον οποίο αυτά οργανώνονται σε συγκεκριμένες δομές. Σημειώνεται, επίσης, ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να κατέχει όχι μόνο τη θεωρητική πλευρά ενός θέματος αλλά και τον τρόπο με τον οποίο η θεωρία εφαρμόζεται στην πράξη.

β. Παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου (pedagogical content knowledge): Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο μπορεί να λάβει διδάξιμη μορφή μέσα από την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου. Συγκεκριμένα, με ποιους τρόπους ο δάσκαλος μπορεί να παρουσιάσει το περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικειμένου, ώστε αυτό να γίνει κατανοητό. Αναφέρεται, δηλαδή, στην ικανότητα που διαθέτει ο δάσκαλος να μετασχηματίσει το γνωστικό περιεχόμενο σε αποτελεσματική μορφή από παιδαγωγική πλευρά, συνυπολογίζοντας τις διαφορετικές ικανότητες και το υπόβαθρο των μαθητών του. Επίσης, περιλαμβάνει τη γνώση σε σχέση με τις παραμέτρους που καθιστούν μια θεματική περιοχή εύκολη ή δύσκολη σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις, τις προκαταλήψεις και το υπόβαθρο που φέρουν οι σπουδαστές στη μαθησιακή διαδικασία. Στην περίπτωση που τα παραπάνω συνδέονται με παρανοήσεις, οι δάσκαλοι θα πρέπει να κατέχουν τη γνώση διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών για να αποδομήσουν και να αποκαταστήσουν τις παρανοήσεις στη συνείδηση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

γ. Η γνώση του προγράμματος σπουδών (curriculum knowledge): Αναφέρεται σε όλο το φάσμα των προγραμμάτων που σχεδιάστηκαν, με σκοπό τη διδασκαλία συγκεκριμένων θεματικών περιοχών, στην ποικιλία των διδακτικών υλικών που είναι διαθέσιμα για τα συγκεκριμένα προγράμματα και στην καταλληλότερη εφαρμογή τους. Συνδέεται, επίσης, με τη δυνατότητα των δασκάλων να χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης διαφόρων θεματικών περιοχών, ώστε οι μαθητές τους μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία να οδηγούνται στην κατανόηση του μαθήματος (Shulman, 1986: 9-10).

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Λιακοπούλου (2010), όταν στο οπλοστάσιο του καλού εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνει τη «γνώση» και αναφέρεται στις θεματικές περιοχές, οι οποίες κατά Shulman (1987) θα μπορούσαν να στοιχειοθετήσουν την ουσία της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ο

αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει το γνωστικό του αντικείμενο, να γνωρίζει τους μαθητές και να μπορεί να προσεγγίσει τα πράγματα από παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνιολογική σκοπιά, να γνωρίζει πώς θα οργανώσει τη διδασκαλία του, να έχει γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος και γενικές παιδαγωγικές γνώσεις. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Turner-Bisset, (2001, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2010) διακρίνεται ο «επαρκής» από τον «άριστο» εκπαιδευτικό ως προς τον βαθμό που συνδέει όλες τις επιμέρους γνώσεις, δηλαδή ο επαρκής πετυχαίνει ως ένα βαθμό να συνδυάσει γνώσεις από διάφορες περιοχές, ενώ ο άριστος πετυχαίνει να αξιοποιήσει και να συνδέσει γνώσεις από όλες τις περιοχές που κρίνεται απαραίτητο (σελ. 126).

2.4.1 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Το περιεχόμενο της έννοιας του «καλού», του «αποτελεσματικού» ή του «δανικού» εκπαιδευτικού, όπως κατά καιρούς συναντάται στη βιβλιογραφία, δύσκολα προσδιορίζεται με ακρίβεια και συχνά προσεγγίζεται από διαφορετικές σκοπιές και θεωρίες. Ανατρέχοντας πίσω στο χρόνο, θα διαπιστώσουμε ότι οι μελετητές αποδίδουν χαρακτηριστικά στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, όπως είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, η γενναιοδωρία, η καθαρότητα του λόγου και η ευθυκρισία, αλλά και ο ενθουσιασμός και το χιούμορ, η άρτια γνώση του διδακτικού αντικειμένου, η ορθή διαχείριση και οργάνωση της τάξης και του μαθήματος, η ενθάρρυνση των μαθητών και η ανατροφοδότηση (Medley, 1977· Rosenshine & Furst, 1973). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2010) δεν είναι εύκολο να γίνει διάκριση ανάμεσα στον αποτελεσματικό και τον μη αποτελεσματικό εκπαιδευτικό κι αυτό γιατί ο ίδιος εκπαιδευτικός μπορεί να είναι αποτελεσματικός για μια ομάδα μαθητών, ενώ για μια άλλη ομάδα να είναι αναποτελεσματικός.

Σύμφωνα με τους Harris και Hill (1982) ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι συστηματικός, να δείχνει φιλική διάθεση αλλά και ενθουσιασμό, να διαθέτει ικανότητα στην προφορική επικοινωνία, να υιοθετεί την εξατομικευμένη διδασκαλία και να είναι σε θέση να αξιοποιήσει με παιδαγωγικό τρόπο την τεχνολογία. Ο Φλουρής (1982) αναφέρεται σε δέκα μεταβλητές που σύμφωνα με τον Rosenshine (1979), θεωρούνταν βασικές στην επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας: η σαφήνεια κατά την παρουσίαση του μαθήματος, ο ενθουσιασμός εκ μέρους του εκπαιδευτικού, η ποικιλία δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η

συνεπής συμπεριφορά στην τάξη, η έκταση του περιεχομένου που καλύπτεται κατά τη διδασκαλία, η ενθάρρυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, η χρήση διαφορετικού τύπου ερωτήσεων, η αποφυγή αρνητικής κριτικής, η χρήση εποικοδομητικών σχολίων στην αρχή και κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η συστηματική πρόκληση ανταποκρίσεων από μέρος του μαθητή.

Ο Borich (1988) παρουσιάζει δέκα είδη συμπεριφοράς του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και τα χωρίζει σε δυο ομάδες: τα «βασικά είδη συμπεριφοράς» και τα «καταλυτικά είδη συμπεριφοράς». Στην πρώτη ομάδα ανήκουν:

α. η καθαρότητα: ακρίβεια και σαφήνεια στην παρουσίαση του μαθήματος, επιλογή κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας, επιλογή και οργάνωση της ύλης, ο τρόπος επικοινωνίας με τους μαθητές,

β. η ποικιλία: χρήση ποικιλόμορφων διδακτικών μέσων, προσέλκυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, χρήση ιδεών του εκπαιδευόμενου, ελκυστική παρουσίαση του νέου περιεχομένου με στόχο την ενεργητική συμμετοχή του,

γ. η προσήλωση στο καθήκον: ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, προγραμματισμός της ύλης, επιλογή της καταλληλότερης διδακτικής μεθόδου, ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας,

δ. η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης: αύξηση του διαθέσιμου χρόνου συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα,

ε. βαθμός επιτυχίας των μαθητών: κρίσιμος παράγοντας της αποτελεσματικής διδασκαλίας θεωρείται η διδασκαλία που προσανατολίζεται σε μέτριο και υψηλό βαθμό επιτυχίας των μαθητών γεγονός που τους οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις.

Στα καταλυτικά είδη συμπεριφοράς ανήκουν: α. η χρήση των ιδεών των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτικό, β. η δόμηση του μαθήματος, γ. η τεχνική των ερωτήσεων, δ. η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων και ε. ο ενθουσιασμός.

Η Λιακοπούλου (2010) περιλαμβάνει στο οπλοστάσιο του καλού εκπαιδευτικού τις «*Ενέργειες-κλειδιά*» και συγκεκριμένα αναφέρεται στη δεκαετία του '70 όταν επιχειρείται «*να καταγραφούν οι ενέργειες των εκπαιδευτικών οι οποίες προάγουν τη μάθηση των μαθητών*» (σελ. 126). Όσον αφορά τις μεθόδους και στρατηγικές της διδασκαλίας, φαίνεται ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν καθαρότητα

και σαφήνεια στην παρουσίαση της πληροφορίας, εφαρμόζουν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές και τα κατάλληλα μέσα διδασκαλίας, ενώ ενισχύουν τις συμμετοχικές μαθησιακές διαδικασίες· οι στόχοι τους είναι ρεαλιστικοί, ενώ παρέχουν στους μαθητές τους κίνητρα που ενισχύουν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση· δημιουργούν διδακτικό υλικό, μεγιστοποιούν τον διδακτικό χρόνο στις τάξεις τους, αναθέτουν στους μαθητές κατάλληλες εργασίες και παρακολουθούν τη μαθησιακή τους πορεία, ενώ παράλληλα τους αξιολογούν με κριτήρια που είναι γνωστά στους μαθητές και τους παρέχουν ανατροφοδότηση (Allinder, 1994· Harslett et al., 2000· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Όπως, επίσης, τονίζουν οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000) και Harslett et al. (2000) οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν κίνητρα μάθησης στους μαθητές τους και επιλέγουν μεθόδους και εργασίες που ταιριάζουν σε κάθε μαθητή, καθώς αναγνωρίζουν ότι υπάρχει ανομοιογένεια στις σχολικές αίθουσες και μια μέθοδος ή διδακτική προσέγγιση δεν ταιριάζει σε όλους τους μαθητές, όπως υποστηρίζει ο Stronge (2018).

Έρευνες για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εξετάζουν, επίσης, τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Μελέτη του Brighton (2003) δείχνει ότι οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία συνδέονται άμεσα με την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε δράσεις που στοχεύουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και δείχνουν τη διάθεση να ενσωματώσουν τις νέες μαθησιακές εμπειρίες τους στην τάξη. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, ωστόσο, είναι δύσκολο να αλλάξουν και συνήθως προσέρχονται στη διδακτική πράξη με προκαθορισμένες ιδέες για το περιεχόμενο της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι, ωστόσο, είναι εκείνοι που δείχνουν πρόθυμοι να εξετάσουν νέες ιδέες καθώς και μεθόδους που θα βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική. Οι Tobin και Fraser (1989) διαπίστωσαν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και ο τρόπος που επιδρούσαν στο πρόγραμμα σπουδών είχαν άμεση επίπτωση στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, στο κίνητρο και στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

2.4.1.1 Έρευνες στον διεθνή χώρο

Οι Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco και Fernández-Ramírez (2000), σε έρευνά τους η οποία εξετάζει τις απόψεις των μαθητών για τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών αναφέρουν: να είναι ικανός, ευγενικός, ήρεμος, ευαίσθητος, με κατανόηση, ισορροπημένος, με αυτοέλεγχο, κοινωνικός, οργανωμένος, προσπελάσιμος, ικανός να ακούει, να εξηγεί, να προωθεί τη

συμμετοχή, να δίνει κίνητρα. Σύμφωνα με τους Kutnick και Jules (1993), οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, προκρίνουν στοιχεία όπως: την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διδάσκει, να κατέχει το γνωστικό του αντικείμενο, να έχει τον έλεγχο της τάξης και να είναι καλά οργανωμένος. Επιπρόσθετα, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαπροσωπική σχέση δασκάλου-μαθητή και επισημαίνουν ότι ο καλός δάσκαλος πρέπει να βοηθά τους μαθητές, να δείχνει κατανόηση και υπομονή. Οι Livesley και Bromley (1973, όπ. αναφ. στο Kutnick & Jules, 1993) διαπιστώνουν ότι τα μικρότερα παιδιά προβάλλουν κυρίως τα φυσικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου, την εμφάνιση, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, κατά συνέπεια η ηλικία παίζει ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψης ενός παιδιού σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Σε έρευνα των Kutnick και Jules (1993) που έγινε σε μαθητές ηλικίας 7-17 ετών εξετάστηκαν τρεις παράγοντες: τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τα στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου, η σχέση ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή και η συμπεριφορά του δασκάλου στην τάξη. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές ηλικίας 11-13 ετών αναγνωρίζουν στον καλό δάσκαλο τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού διδακτικού του ρόλου μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο της τάξης που προωθεί τη μάθηση. Για τους δεκαεξάχρονους μαθητές από την άλλη πλευρά, ο καλός δάσκαλος είναι επαγγελματίας, αφοσιωμένος, με δεξιότητες στη διδασκαλία και συμβάλλει αποτελεσματικά στις επιδόσεις των μαθητών του.

Σύμφωνα με τους Batten, Marland και Khamis (1993, όπ. αναφ. στο Westwood, 1996), οι μαθητές θεωρούν ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει: να τους βοηθά με τις εργασίες τους, να εξηγεί πολύ καλά ώστε να καταλαβαίνουν, να είναι φιλικός και προσπελάσιμος, να είναι δίκαιος και ευθύς, να κάνει ευχάριστο μάθημα, να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του, να τους καταλαβαίνει, να είναι πρόθυμος να τους ακούσει, να έχει χιούμορ αλλά και έλεγχο της τάξης. Έρευνα των Stronge, Ward, Tucker και Hindman (2007) μελέτησε τις συμπεριφορές και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη και προσπάθησε να καθορίσει τις βέλτιστες πρακτικές που ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών. Η έρευνά τους επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό των επιτυχημένων εκπαιδευτικών και όρισε τέσσερις παράγοντες αποτελεσματικότητας: α. διδασκαλία, β. αξιολόγηση των μαθητών, γ. διαχείριση της τάξης και δ. χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι

αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διέθεταν μεγαλύτερες δεξιότητες οργάνωσης, οι προσδοκίες των μαθητών τους ήταν μεγαλύτερες, επιδείκνυαν σε μεγαλύτερο βαθμό σεβασμό και ήταν δίκαιοι. Επίσης, σε φάση παρατήρησης της διδασκαλίας, στις τάξεις των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οι διακοπές ήταν ελάχιστες σε σχέση με τις τάξεις των αναποτελεσματικών όπου σημειώθηκαν αρκετές διακοπές της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που θέτει το θέμα της διαχείρισης της τάξης. Τα ευρήματα των ερευνών του Stronge et al. (2007), αλλά και των Wright, Horn και Sanders (1997), Mendro (1998), Nye, Konstantopoulos και Hedges (2004) καθώς και Darling-Hammond (2000) ενισχύουν τον ρόλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, τον θεωρούν κρίσιμο παράγοντα στη μάθηση των μαθητών, απαραίτητο για την επιτυχία τους, με επίδραση συχνά μακροχρόνια στη ζωή των μαθητών του. Έρευνες, επίσης, εστίασαν στη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και τις επιδόσεις των μαθητών του, στις μαθησιακές δραστηριότητες στην τάξη του εκπαιδευτικού και στο στυλ της διδασκαλίας, συνεισφέροντας στην προσέγγιση του περιεχομένου της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson 2003· Dunkin & Biddle, 1974).

Επιπρόσθετα, πρόσφατες έρευνες εστιάζουν ιδιαίτερα στον ρόλο του δασκάλου τον οποίο αντιμετωπίζουν ως όλον, καθώς είναι εκείνος που φέρνει στην τάξη μοναδικές πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις, φιλοδοξίες, κίνητρα, γνώσεις και δεξιότητες και η επιρροή του είναι ισχυρή και μακροχρόνια στη ζωή των μαθητών του (Stronge, 2018). Ο Stronge (2007, 2018) ερευνώντας τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εστιάζει αρχικά στον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο, τονίζοντας ότι η προσωπικότητα είναι ένα από τα πρώτα στοιχεία που θα αναζητήσει κανείς σε έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι: ενδιαφέρεται για την επιτυχία των μαθητών του, σέβεται και κατανοεί τα συναισθήματά τους, τους δείχνει εμπιστοσύνη και σεβασμό, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες τους, παραδέχεται τα λάθη του, επικοινωνεί με ξεκάθαρο τρόπο, έχει χιούμορ, είναι ευέλικτος αλλά και αυθόρμητος, απολαμβάνει τη διδασκαλία και περιμένει οι μαθητές του να απολαμβάνουν τη μάθηση, επιλύει καταστάσεις σύγκρουσης με δίκαιο τρόπο, έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του, τους αντιμετωπίζει δίκαια και ισότιμα, τον διακρίνει επαγγελματισμός, αλληλεπιδρά θετικά αλλά και ενεργητικά με τους μαθητές του. Ο Stronge, εκτός από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ουσιαστικά στοιχεία για την αποτελεσματική διδασκαλία θεωρεί την ικανότητα διαχείρισης και

οργάνωσης της τάξης, τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, την εποπτεία και ενίσχυση της προόδου και του δυναμικού των μαθητών του και την επαγγελματική στάση.

Παγκόσμια έρευνα των McKnight et al. (2016) σε 23 χώρες καταλήγει σε δέκα ουσιώδη χαρακτηριστικά που περιγράφουν τον αποτελεσματικό δάσκαλο. Αρχικά προτάσσονται: α. η ικανότητα ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές, β. η υπομονή, η φροντίδα, η ευγενική προσωπικότητα, γ. ο επαγγελματισμός, δ. η γνώση του διδακτικού αντικειμένου, ε. η γνώση των αναγκών των μαθητών τους. Ως σημαντικά χαρακτηριστικά αναφέρονται επίσης: η αφοσίωση στη διδασκαλία, η διαχείριση της σχολικής τάξης, η ικανότητα έκφρασης και η σαφήνεια στις ιδέες και το περιεχόμενο, η συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, οι δεξιότητες στη διδασκαλία, η γνώση και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών (McKnight et al., 2016: 6-12).

2.4.1.2 Έρευνες στον ελλαδικό χώρο

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο που εξετάζουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Έρευνα των Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2010) παρουσιάζει τις απόψεις 621 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια της αποτελεσματικής διδασκαλίας και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θεωρείται εκείνος που πετυχαίνει καλή επικοινωνία με τους μαθητές του, έχει την αποδοχή τους, τον διακρίνει ενθουσιασμός, διαθέτει αυτοέλεγχο και αυτοσυγκράτηση καθώς και καθαρή σκέψη.

Σύμφωνα με έρευνα της Λιακοπούλου (2010), η οποία διερευνά τις απόψεις 725 καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται όχι μόνο από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που εκείνος διαθέτει αλλά και από την προσωπικότητά του. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασικά προσόντα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη βαθιά γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν. Παράλληλα, ωστόσο, θεωρούν κρίσιμο στοιχείο την παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση. Ειδικότερα, ως χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού αναγνωρίζουν: την αγάπη για τους μαθητές και το επάγγελμά τους, την αφοσίωση, την ευσυνειδησία, την επιμονή, το χιούμορ και τον ενθουσιασμό. Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων οι υψηλές προσδοκίες των μαθητών τους, το αίσθημα ευθύνης και η αφοσίωση στο έργο

τους, η επιθυμία τους για διαρκή επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και η πεποίθηση ότι μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών τους τους καθιστούν πιο αποτελεσματικούς. Σημειώνεται, επίσης, ότι για να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί σύγχρονες προκλήσεις, όπως η ετερογένεια της τάξης, η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών και τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δεν είναι αρκετά και αντλούν από το οπλοστάσιο της παιδαγωγικής κατάρτισης, των ειδικών παιδαγωγικών γνώσεων.

Έρευνα της Koutrouba (2012) με δείγμα 340 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά α. με τις τακτικές, τις διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές, που θεωρούν ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία και β. με τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ευελιξία των εκπαιδευτικών στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, η κοινωνικότητα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, το ανοιχτό πνεύμα, η φιλική διάθεση, η διακριτικότητα, ο σεβασμός και το χιούμορ θεωρούνται χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Επίσης, η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελεί ισχυρό κίνητρο για μάθηση κι ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, με θετικά αποτελέσματα τα οποία ενισχύονται, όταν ο εκπαιδευτικός διακρίνεται για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Koutrouba, 2012: 369-371).

Στον ελλαδικό χώρο, ωστόσο, καταγράφουμε περιορισμένες έρευνες που εξετάζουν την εικόνα που έχουν οι μαθητές για τον καλό, αποτελεσματικό ή ιδανικό εκπαιδευτικό. Έρευνα των Hopf και Ξωχέλλη (2003), η οποία κάλυψε μία εικοσαετία και υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις κατά τα σχολικά έτη 1980-81, 1990-91 και 2000-01 μελέτησε την εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού όσο και από τη σκοπιά του μαθητή, με εστίαση σε δύο άξονες: τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Για την έρευνα επιλέχθηκαν 10 δημόσια σχολεία (6 Γυμνάσια και 4 Λύκεια) και καταγράφηκαν οι απόψεις διευθυντών, καθηγητών και μαθητών. Η συγκεκριμένη έρευνα, πέραν των άλλων εργαλείων, αξιοποίησε συνολικά 1.416 ερωτηματολόγια μαθητών και τα αποτελέσματα είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον: α. μεγαλύτερη σημασία για την επίδοση των μαθητών είχε η μέθοδος ή ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, β. η

προτίμηση των μαθητών για ένα μάθημα συσχετίζεται στενά με την ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού αλλά όχι ιδιαίτερα με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, γ. διαπιστώνεται μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στη διδακτική ικανότητα και την επιστημονική επάρκεια του εκπαιδευτικού, δ. η επίδοση του μαθητή εξαρτάται από τον τρόπο αντίδρασης του καθηγητή στη συμπεριφορά του μαθητή. Και στις επόμενες φάσεις της έρευνας φαίνεται ότι η μέθοδος ή ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, ως παράγοντας καθοριστικός για την επίδοση των μαθητών, προηγείται σε σχέση με την προσωπικότητα του καθηγητή. Αξίζει να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι η συγκεκριμένη παράμετρος ενισχύεται όσο ο μαθητής ανεβαίνει σε τάξη και φαίνεται ότι *«όσο περισσότερο πλησιάζουν οι εξετάσεις επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τόσο περισσότερο συνειδητοποιούν οι μαθητές την εξάρτησή τους από τον εκπαιδευτικό»* (Hopf & Ξωχέλλης, 2003:171).

Η Παπαναούμ (1984) σε έρευνα που έγινε σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου αποτυπώνει τις προσδοκίες τους από τον εκπαιδευτικό σε θέματα διδασκαλίας, αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, πειθαρχίας και διαπροσωπικών σχέσεων. Το προφίλ του εκπαιδευτικού που σκιαγραφείται παρουσιάζει ένα πρόσωπο φιλικό, δίκαιο, που επιβάλλει την πειθαρχία, χωρίς να εστιάζει σε ποινές και τιμωρίες αλλά σε συμβουλές. Έρευνα του Παπάνη (2007) για τα χαρακτηριστικά του *«καλού εκπαιδευτικού»* καθώς και *«του καλού και κακού μαθητή»*, στην οποία συμμετείχαν 1.500 μαθητές και 1.000 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων έδειξε ότι ο καλός εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την άποψη των μαθητών, θα πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: να οργανώνει με εύστοχο και αποτελεσματικό τρόπο το μάθημα, να είναι φιλικός και υπομονετικός, να δείχνει ενθουσιασμό και ενδιαφέρον, να εξηγεί ένα δυσνόητο κομμάτι του μαθήματος, να γνωρίζει τι απασχολεί τους μαθητές του, να γνωρίζει τεχνικές για την παρουσίαση του νέου μαθήματος, να επιβραβεύει την προσπάθεια, να δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα. Σε έρευνα της Καΐλα (1999) σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι μαθητές ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προέκριναν ανάμεσα σε άλλα την ενεργητικότητα, θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την έλλειψη αυταρχισμού, τα ποικίλα ενδιαφέροντα.

Συμπερασματικά, και όπως η μελέτη της βιβλιογραφίας καταδεικνύει, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με εστίαση στη διαπροσωπική σχέση που οικοδομεί με τους μαθητές του, την αμεροληψία και τη δικαιοσύνη που τον διακρίνει

καθώς και τις τεχνικές διδασκαλίας και διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί αποτελούν ουσιώδη χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και συνιστούν κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματική διδασκαλία. Υπογραμμίζουμε, επίσης, ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός επιδρά στη μάθηση των μαθητών και είναι απαραίτητος για την επιτυχία και την πρόοδό του. Γι' αυτούς τους λόγους η παρούσα έρευνα αποπειράται να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών σε σχέση με τις συγκεκριμένες διαστάσεις αποτελεσματικότητας, καθώς φαίνεται ότι επιδρούν θετικά στην εξέλιξη της μαθησιακής τους πορείας ενισχύοντας τις επιδόσεις τους.

2.5 Αποτελεσματική διδασκαλία

Η έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι πολυεπίπεδη και παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την οπτική και τις παραμέτρους με τις οποίες συσχετίζεται. Ο Centra (1993) θεωρεί ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μια ενδεδειγμένη διαδικασία η οποία καλλιεργεί και ενισχύει τη μάθηση που είναι ωφέλιμη για τον σπουδαστή. Οι Campbell et al., (2003) αναφέρθηκαν στην αποτελεσματικότητα του καθηγητή και τη συσχέτισαν με την επίδρασή της στην απόδοση των σπουδαστών. Ο Westwood (2006, όπ. αναφ. στο Batool et al., 2015) αντιλαμβάνεται την αποτελεσματική διδασκαλία ως την προσέγγιση εκείνη που παρέχει σε όλους τους φοιτητές τις μεγαλύτερες ευκαιρίες για ανάπτυξη, μάθηση και ευημερία, γεγονός που αποτελεί και το κρίσιμο στοιχείο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Έρευνες δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας φαίνεται να εξαρτάται από την αξιολόγηση των σπουδαστών. Σύμφωνα με τον Jarvis (2011), οι βασικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Η μάθηση πρέπει να είναι μια ενεργητική διαδικασία στην οποία καθηγητές και μαθητές συνεργάζονται και οι δεύτεροι εμπλέκονται σε υψηλό βαθμό στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η μάθηση ενισχύεται μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους. Η χρήση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να ενθαρρύνεται.

- Η διδασκαλία θα πρέπει να συνδέει τη θεωρία και την πράξη με την πραγματική ζωή.
- Η διδασκαλία θα πρέπει να καλλιεργήσει δεξιότητες στους μαθητές για να τους προετοιμάσει για τις εξετάσεις.
- Η διδασκαλία θα πρέπει να αναπτύξει κριτική σκέψη στους μαθητές.
- Η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Ο τρόπος διδασκαλίας και οι διδακτικές στρατηγικές καθώς και τα χαρακτηριστικά ενός καθηγητή αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι μια και μόνη διδακτική μέθοδος, μια και μόνη προσέγγιση, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική για όλους τους σπουδαστές και ως εκ τούτου ο καθηγητής πρέπει να διαθέτει ένα διευρυμένο οπλοστάσιο οπτικών, μεθόδων και στρατηγικών τις οποίες να εφαρμόζει κατά τη διδασκαλία του στην τάξη (Batoool et al., 2015: 28· Stronge, 2018).

2.5.1 Παράμετροι της αποτελεσματικής διδασκαλίας

Η αποτελεσματική διδασκαλία τα τελευταία χρόνια αποτελεί το ζητούμενο για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Θεωρείται ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών τα οποία αλληλεπιδρούν δυναμικά και επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών (Davey, 1991). Διδακτικές στρατηγικές με κέντρο τον μαθητή, οι οποίες εφαρμόστηκαν από εκπαιδευτικούς στην τάξη, φάνηκε ότι συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική διδασκαλία και παρέχουν σπουδαία αποτελέσματα σε γνωστικό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο (Sharan, 2010· Valiente, 2008· Van Gog & Paas, 2008).

Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι ένας συνδυασμός πολλών παραγόντων που σχετίζονται με το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους αλλά και τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν. Σύμφωνα με τον Stronge (2018), η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί έναν εύστοχο συνδυασμό της καλής διαχείρισης της τάξης, της οργάνωσης, του αποτελεσματικού σχεδιασμού αλλά και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Ο τρόπος με

τον οποίο ο αποτελεσματικός δάσκαλος διαχειρίζεται την τάξη του παρομοιάζεται με τον τρόπο που λειτουργεί ένας διευθυντής ορχήστρας ο οποίος αναδεικνύει την καλύτερη απόδοση κάθε μουσικού οργάνου, ώστε να παραχθεί ένας υπέροχος ήχος (Stronge, 2018: 282). Αν και η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που συμβάλλει στην επίδοση των μαθητών, η μέτρηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ωστόσο, η μεγαλύτερη απόδειξη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι η επιτυχία των μαθητών. Όταν οι μαθητές μαθαίνουν και πετυχαίνουν, τότε και οι εκπαιδευτικοί πετυχαίνουν. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Joe Carroll (1994), *"τίποτα, απολύτως τίποτα δεν έχει συμβεί στην εκπαίδευση μέχρι να συμβεί σε έναν μαθητή"* (Carroll, 1994, όπ. αναφ. στο Stronge, 2018: 259).

Παρά το γεγονός ότι πολλές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, προσδιορίζοντας τον δάσκαλο ως συνιστώσα ζωτικής σημασίας στη μαθησιακή διαδικασία, δεν είναι καθόλου ξεκάθαρο τι είναι η αποτελεσματική διδασκαλία. Πολλοί ερευνητές έχουν διατυπώσει ορισμούς που συχνά επικαλύπτονται και δεν είναι σίγουρο ότι οι έρευνες έχουν μπορέσει να αποκωδικοποιήσουν όλο το εύρος της έννοιας «αποτελεσματική διδασκαλία». Το γεγονός, επίσης, ότι το περιεχόμενο της έννοιας δεν προσδιορίζεται πάντα με σαφήνεια στη βιβλιογραφία, αντικατοπτρίζει τις πολλές και διαφορετικές πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας όπως είναι οι δεξιότητες παρουσίασης του εκπαιδευτικού, οι διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητή-μαθητή, η πνευματική διέγερση του μαθητή, αλλά και την παραδοχή ότι είναι πολυδιάστατη η φύση της (Patric & Smart, 1998).

Σύμφωνα με τους Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2010), οι έννοιες «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» ταυτίζονται. Για ό,τι συμβαίνει σε μια σχολική αίθουσα υπεύθυνος είναι ο εκπαιδευτικός, όποιο ρόλο κι αν έχει επιλέξει: του καθοδηγητή, του μεταδότη, του διαμεσολαβητή. Η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και τούμπαλιν. Εν κατακλείδι *«εκπαιδευτικός και μαθητής αποτελούν τη βάση ενός σχολικού οργανισμού»* (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010: 8). Ο Κυριάκου (1997) θεωρεί αποτελεσματική τη διδασκαλία η οποία σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος, μέσα από μια καλά οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία, κατορθώνει να πετυχαίνει τους στόχους που έχει θέσει, δηλαδή έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Θεωρεί ότι η

αποτελεσματική διδασκαλία συσχετίζεται με τρεις παράγοντες: περιβάλλον, διαδικασία, αποτέλεσμα (content, process, product). Στο πλαίσιο αυτό, οι μεταβλητές περιβάλλοντος επιδρούν στις μεταβλητές της διαδικασίας και αυτές με τη σειρά τους στις μεταβλητές του αποτελέσματος. Οι μεταβλητές περιβάλλοντος (content variables) αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του πλαισίου της μαθησιακής δραστηριότητας που επιδρούν σε ένα βασικό μάθημα, γεγονός το οποίο συμβάλλει στο επιτυχές αποτέλεσμα της μαθησιακής δραστηριότητας. Οι μεταβλητές διαδικασίας (process variables) αναφέρονται σε αυτό που συμβαίνει σε μια σχολική τάξη και σχετίζονται με τις αντιλήψεις, τις στρατηγικές και τη συμπεριφορά του δασκάλου και των μαθητών, τις δραστηριότητες των μαθητών και τα καθήκοντά τους και περιλαμβάνουν σύμφωνα με τον Kyriacou (1997):

- τον ενθουσιασμό του δασκάλου
- την καθαρότητα της σκέψης και τη σαφήνεια στην έκφραση
- τη χρήση ερωτήσεων
- τη χρήση επαίνου και εποικοδομητικής κριτικής
- τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης
- τις τεχνικές πειθαρχίας
- το κλίμα της τάξης
- την οργάνωση του μαθήματος
- την καταλληλότητα των εργασιών
- το είδος της ανατροφοδότησης των μαθητών
- τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα,
- την οικοδόμηση σχέσης αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον δάσκαλο
- τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών.

Οι μεταβλητές του αποτελέσματος (product variables) αφορούν τα επιθυμητά αποτελέσματα από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία αποτελούν τη βάση για να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός το μάθημά του και τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να

μετρηθεί η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Σε αυτά τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούμε να συμπεριλάβουμε τα ακόλουθα:

- αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες
- αυξημένο ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο
- αυξημένα πνευματικά κίνητρα
- αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση
- αυξημένη αυτονομία
- αυξημένη κοινωνική ανάπτυξη.

Όλες οι παραπάνω μεταβλητές αποτελούν συχνά αντικείμενο ερευνών που προσπαθούν να αποσαφηνίσουν τις παραμέτρους που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία. Πολλές έρευνες, επίσης, εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας καθώς και τους παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

2.5.1.1 Έρευνες για την αποτελεσματική διδασκαλία

Από τις μελέτες που έχουν διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία (Cullingford, 2003· Haydn, 2007· Pollard & Triggs, 2000) προκύπτει ότι οι μαθητές θεωρούν *καλό, αποτελεσματικό ή ιδανικό* δάσκαλο αυτόν που: α. δημιουργεί ένα καλά οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, β. εξηγεί σωστά και βοηθά τους μαθητές με την εργασία που έχουν αναλάβει, γ. είναι φιλικός και υποστηρικτικός. Επιπλέον, οι μαθητές αναφέρουν ότι οι καλοί καθηγητές χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας και μαθησιακές δραστηριότητες, διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, λύνουν γρήγορα τα προβλήματα πειθαρχίας, οργανώνουν τη μαθησιακή διαδικασία έτσι ώστε οι μαθητές να ασχολούνται με ό,τι εκείνοι έχουν σχεδιάσει (Kyriacou, 1997).

Έρευνες για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Good & Brophy, 2003· Petty, 2006· Stronge, 2007) συγκλίνουν στα ακόλουθα δέκα κριτήρια:

- Σαφήνεια των εξηγήσεων και κατευθύνσεων του εκπαιδευτικού.
- Δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος προσανατολισμένου στο έργο.

- Ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Δημιουργία και διατήρηση ρυθμού στο μάθημα.
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών και εμπλοκή όλων στο μάθημα.
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και των αναγκών τους.
- Παρουσίαση καλά δομημένου και οργανωμένου μαθήματος.
- Παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στους μαθητές.
- Ικανοποίηση των μαθησιακών στόχων.
- Ορθή χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων (Kyriacou, 1997: 11-12).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνδέονται με το επικοινωνιακό κλίμα της τάξης και μπορούν να συσχετιστούν με τα τέσσερα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας: αποκωδικοποίηση, κωδικοποίηση, μετάδοση, ανατροφοδότηση. Η επικοινωνία λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της διδασκαλίας και, όταν είναι αποτελεσματική, συνεπάγεται την αποτελεσματική διδασκαλία (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

2.6 Εστίαση σε τρεις διαστάσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος που διαδραματίζει στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος μέσα στη σχολική αίθουσα (classroom as a learning environment). Στη διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος κρίσιμα στοιχεία θεωρούνται: η αλληλεπιδραστική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι μαθητές μεταξύ τους, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στους μαθητές, ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές και η διατάραξη του κλίματος της τάξης (Creemers & Kyriakides, 2006). Όσον αφορά τα δύο πρώτα στοιχεία, εξετάζεται κατά πόσον ο εκπαιδευτικός υιοθετεί συμπεριφορές που καλλιεργούν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές του καθώς και ανάμεσα στους μαθητές. Επίσης, εξετάζεται, αν ο ίδιος παρεμβαίνει, ώστε να διατηρηθεί η προσήλωση των μαθητών στον στόχο και εάν υιοθετεί στρατηγικές οι οποίες προωθούν την αλληλεπιδραστική σχέση των μαθητών και ενισχύουν τη μάθηση διαφορετικών ομάδων μαθητών. Τα υπόλοιπα στοιχεία συσχετίζονται με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός καθορίζει το πλαίσιο των κανόνων

της τάξης, τη φροντίδα που επιδεικνύει για την τήρησή τους και την παρότρυνση προς τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες, με στόχο τη διασφάλιση του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος. Το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα συσχετίζεται, τέλος, και με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να επιλύει τα θέματα ή τις συγκρουσιακές καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη υιοθετώντας τις απαιτούμενες στρατηγικές (Creemers & Kyriakides, 2006).

Η διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη εξαρτάται εν πολλοίς από τις δεξιότητες οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης από πλευράς του εκπαιδευτικού. Η διαχείριση της τάξης (classroom management) συσχετίζεται με τον σεβασμό, τη δικαιοσύνη και την εμπιστοσύνη μέσα στη σχολική αίθουσα όπου καλλιεργείται και διατηρείται ένα θετικό κλίμα. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί καλλιεργούν ένα θετικό κλίμα και έχουν προσδοκίες σαφείς και ξεκάθαρες τις οποίες γνωστοποιούν στους μαθητές τους, από την αρχή του σχολικού έτους, και ασφαλώς τις διατηρούν και στη συνέχεια (Cotton, 2000· Covino & Iwanicki, 1996). Το θετικό και παραγωγικό κλίμα στη σχολική αίθουσα ουσιαστικά δημιουργείται ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζει ο δάσκαλος τον μαθητή του, εστιάζοντας όχι μόνο στις ακαδημαϊκές του ανάγκες, αλλά και στις ανάγκες που έχει ως άτομο και ως κοινωνικό ον (Stronge, Ward & Grant 2011: 341)

Σύμφωνα με τους Demmon και Berger (1986) οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι βασίζονται στη γνώση του περιεχομένου (content knowledge), δηλαδή γνωρίζουν καλά το γνωστικό τους αντικείμενο και παράλληλα μπορούν να θέτουν εφικτούς στόχους και να παρουσιάζουν το περιεχόμενο, τη νέα γνώση, με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να μπορούν να μάθουν (Good & Brophy, 2003). Παράλληλα, οικοδομούν ισχυρές σχέσεις με τους μαθητές τους μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, τη σχολική αίθουσα (Cotton, 1995· Wubbels, 1997). Έρευνα του Babbage (2002) για την αποτελεσματική διδασκαλία έδειξε ότι αποτελεσματικοί θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν την ικανότητα να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, να τους ενθαρρύνουν και να δείχνουν ενθουσιασμό στη διδασκαλία τους, καθώς πιστεύουν ότι οι μαθητές τους αξίζουν το καλύτερο. Είναι εκείνοι που θέλουν να εργάζονται διαρκώς και να μαθαίνουν καινούργια πράγματα. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, επίσης, δείχνουν προθυμία να δοκιμάσουν νέες μεθόδους και στρατηγικές στη διδασκαλία τους και μπορούν να

συνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος με την πραγματική ζωή, τη ζωή των μαθητών τους (Sutcliff, 2011).

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και τις παραμέτρους που ορίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία, καθώς και τις σημαντικότερες έρευνες στον διεθνή και ελλαδικό χώρο εστιάζουμε σε τρεις διαστάσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα: α. στη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, β. τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού και γ. τις Διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συγκεκριμένες διαστάσεις, συνδέονται με την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, την επίδοση και την πρόδό τους και τις καθιστούν ουσιώδεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

2.6.1 Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (Teacher-student relationship)

Η ικανότητα του δασκάλου να δημιουργεί θετικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις φροντίδας με τους μαθητές του συμβάλλει τα μέγιστα στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει την επίδοση των μαθητών. Οι δάσκαλοι που δημιουργούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους συνδράμουν θετικά στη μαθησιακή τους πορεία αλλά και στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Stronge, 2018). Οι δάσκαλοι αυτοί αποτελούν κίνητρο για τους μαθητές τους οι οποίοι λειτουργούν σύμφωνα με τις προσδοκίες των δασκάλων τους. Την άποψη αυτή ενισχύουν έρευνες που συσχετίζουν τη χαμηλή επίδοση των μαθητών με αρνητικά φορτισμένες διαπροσωπικές σχέσεις με τον δάσκαλό τους, ενώ αντίθετα οι θετικές σχέσεις ανάμεσά τους καλλιεργούν τη συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Buyse, Verschueren, Verachtert, & Van Damme, 2009). Επίσης, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων καθηγητή-μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οδηγεί τους μαθητές σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Allen et al., 2013).

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές για να αλληλεπιδράσουν θετικά με τους μαθητές τους, οι οποίες κινούνται και πέρα από τα στενά όρια της τάξης. Δείχνουν ενδιαφέρον για την κοινωνική τους ζωή, παρακολουθούν δράσεις στις οποίες συμμετέχουν και οι μαθητές τους το εκτιμούν. Παράλληλα, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύουν τη μάθηση και επίδοση των

μαθητών, αυξάνουν την αυτοεκτίμησή τους και την αίσθηση του «ανήκειν» στην τάξη τους και στο σχολείο. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν ευνοϊκότερο περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές και τις συνθήκες για να επιτύχουν (Stronge, 2018).

Έρευνες για την αποτελεσματική διδασκαλία με εστίαση στη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή δείχνουν ότι οι αποτελεσματικοί καθηγητές συμπεριφέρονται φιλικά στους μαθητές τους, αλλά κρατούν τη σχέση καθηγητή-μαθητή στο επίπεδο που αρμόζει (Hamre et al., 2013· Peart & Campbell, 1999). Είναι φιλικοί και προσιτοί, νοιάζονται, ακούνε και καταλαβαίνουν τους μαθητές τους σύμφωνα με τους Batten, Marland και Khamis (1993, όπ. αναφ. στο Westwood, 1996), δίνουν σημασία στο κλίμα της τάξης, ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και την οπτική των μαθητών (Hamre et al., 2013), ακούν με προσοχή τους μαθητές (Peart & Campbell, 1999· Thomas & Montgomery, 1998· Williams, Sullivan & Kohn, 2012) και τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Bondy, Ross, Hambacher, & Acosta, 2013· Kohn, 1996). Έχουν χιούμορ (Hambacher, Acosta, Bondy & Ross, 2016· Peart & Campbell, 1999· Williams et al., 2012), ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών για τις μαθησιακές εμπειρίες, με αποτέλεσμα να νιώθουν συχνότερα απόλαυση και περηφάνεια και λιγότερο συχνά θυμό, άγχος, πλήξη (Titsworth, McKenna, Mazer, & Quinlan, 2013).

Έρευνα των Uslu και Gizir (2017) επιβεβαιώνει ότι η αλληλεπίδραση των μαθητών με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους επηρεάζει την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα, τους βοηθά να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύει τα ακαδημαϊκά κίνητρα και τη μάθηση (Corso, Bundick, Quaglia, & Haywood, 2013· Wentzel, 2000). Η θετική διαπροσωπική σχέση με τους δασκάλους ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση και την επίδοση, ενισχύει τα κίνητρά τους, την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα, την προσπάθειά τους στην επίτευξη έργου (Goodenow, 1993· Sullivan, Riceio & Reynolds, 2008· Wentzel, 1998· Wentzel, 2000). Επιπρόσθετα, ενώ ο Tosolt (2010) υποστηρίζει ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια εκτιμούν τη φροντίδα των δασκάλων, τα κορίτσια αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά των δασκάλων, ενώ τα αγόρια εστιάζουν στη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσουν μαζί τους, γεγονός το οποίο εξηγείται σύμφωνα με τους Hughes και Kwok (2007) επειδή τα αγόρια έχουν λιγότερη

εξοικείωση με τους δασκάλους, καθώς προσαρμόζονται πιο δύσκολα σε σχέση με τα κορίτσια. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν, επίσης, ότι η υποστήριξη που προσφέρουν οι δάσκαλοι στους μαθητές τους έχει πιο άμεσα αποτελέσματα στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, σε σχέση με την υποστήριξη των γονέων και των συνομηλίκων (Murray & Greenberg, 2000· Newmann, 1992· Wentzel, 1998). Επιπρόσθετα, στα αποτελεσματικά σχολεία δημιουργείται μια ατμόσφαιρα οικειότητας σαν εκείνη του σπιτιού και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές τους με σεβασμό και φροντίδα, προσομοιάζοντας τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται μέσα σε μια οικογένεια (Tosolt, 2010). Τέλος, τη σημασία της διαπροσωπικής σχέσης ανάμεσα σε καθηγητές και σπουδαστές με έμφαση στη φροντίδα και τον σεβασμό ανάμεσα στις δύο πλευρές τόνισαν οι Larson και Silverman (2000, όπ. αναφ. στο Batool et al., 2015).

2.6.2 Δικαιοσύνη και αμεροληψία (Justice & fairness)

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, όπως σημειώνει ο Stronge (2007, 2018), επιδιώκουν να δημιουργήσουν σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους, προβάλλουν αξιόπιστοι και δίνουν έμφαση στη δικαιοσύνη και τον σεβασμό. Για τους μαθητές τα δυο τελευταία χαρακτηριστικά θεωρούνται πολύ σημαντικά και απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάλιστα υπογραμμίζουν την αξία της δίκαιης και ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών, εύρημα που συναντάται κατά τη φοίτησή τους σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Osterman, 2010· Watson, Miller, Davis, & Carter, 2010). Η απουσία της αίσθησης της δικαιοσύνης, ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, είναι ιδιαίτερα επιβλαβής. Σε έρευνα του Suldo et al. (2009) στην οποία διερευνήθηκαν θετικές και αρνητικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που ασκούσαν επίδραση στη ζωή των μαθητών, η δικαιοσύνη ανήκε στα 12 θετικά χαρακτηριστικά, ενώ η απουσία της συνδέεται με επιβαρυνόμενο, από ψυχολογικής πλευράς, περιβάλλον στην τάξη που παρεμποδίζει τη σχολική επίδοση. Ως εκ τούτου, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να προλάβουν ή να διορθώσουν μια άδικη συμπεριφορά στην τάξη και λειτουργούν με γνώμονα τη δικαιοσύνη απέναντι στους μαθητές τους (Stronge, 2018).

Σε έρευνα του Stronge et al. (2011) για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού καθηγητή, οι μαθητές, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προκρίνουν την αξία

της δικαιοσύνης, της αμεροληψίας, της δίκαιης και ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών και του σεβασμού που δείχνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την αρνητική συμπεριφορά ενός μαθητή σε ατομικό επίπεδο και δεν θεωρεί υπεύθυνη ολόκληρη την τάξη. Επιπρόσθετα, οι μαθητές περιμένουν να τους αντιμετωπίζει ο δάσκαλος με δίκαιο τρόπο ακόμα κι όταν παραφέρονται και να μην ευνοεί κάποιους μαθητές. Να δείχνει σεβασμό, κατανόηση, αμεροληψία ανεξάρτητα εθνότητας, προέλευσης, φυλετικής καταγωγής και να παρέχει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να πετύχουν (Williams et al., 2012). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αμερόληπτος, εφαρμόζει ίση μεταχείριση των μαθητών, ανεξάρτητα από φυλή και εθνότητα, και τους αντιμετωπίζει ως ανεξάρτητες προσωπικότητες υποστηρίζουν οι Garza, Ovando και Seymour (2010, όπ. αναφ. στο Stronge, 2018). Έρευνες δείχνουν ότι, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το μαθησιακό περιβάλλον είναι δίκαιο, απολαμβάνουν τη σχολική ζωή, ενώ σε αντίθετη περίπτωση νιώθουν αδυναμία και αποξένωση και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο (Çaglar, 2013). Έρευνες, επίσης, δείχνουν ότι οι μαθητές συσχετίζουν τη δικαιοσύνη με τον σεβασμό και περιμένουν να τους αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι με τον σεβασμό που αρμόζει σε όλα τα ανθρώπινα όντα (Hambacher et al., 2016· Thomas & Montgomery, 1998). Επίσης, συνδέουν τη δικαιοσύνη και τον σεβασμό με τη συνέπεια του καθηγητή που προσφέρει στους μαθητές μαθησιακές ευκαιρίες και βοήθεια μέσα στην τάξη (Bondy et al., 2013· Osterman, 2010).

2.6.3 Διδακτικές στρατηγικές (Instructional strategies)

Αρκετοί ερευνητές εστιάζουν στο γνωστικό οπλοστάσιο των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στη γνώση του διδακτικού αντικειμένου, στη γνώση της παιδαγωγικής επιστήμης και στις διδακτικές στρατηγικές, στοιχεία τα οποία θεωρούν ουσιώδη χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Brophy & Good, 1986· Pentimonti et al. 2017· Rosenshine, 2012). Πολλές έρευνες επισημαίνουν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών και συγκεκριμένα της διερευνητικής μάθησης, της συνεργατικής μάθησης και της αντεστραμμένης τάξης. Σύμφωνα με την Hattie (2009, όπ. αναφ. στο Stronge, 2018), στις διδακτικές στρατηγικές και συμπεριφορές που επιδρούν καίρια στην επίδοση των μαθητών

ανήκουν: η σαφήνεια του δασκάλου, η ανατροφοδότηση, η επίλυση προβλήματος, η διερευνητική μάθηση, η συνεργατική μάθηση, η πρόκληση για την επίτευξη στόχου, η ερώτηση υψηλότερου γνωστικού επιπέδου (Stronge, 2018: 94).

Οι καλοί δάσκαλοι, επίσης, γνωρίζουν ότι ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να βασίζεται σε πρότυπα προγράμματα σπουδών και στην υιοθέτηση ποικίλων και συνάμα λειτουργικών διδακτικών στρατηγικών και όχι μόνο στις οδηγίες των διδακτικών εγχειριδίων (Stronge, Grant, & Xu, 2015). Παράλληλα, πολλά σύγχρονα θέματα απουσιάζουν από τα σχολικά εγχειρίδια, γεγονός που δίνει το πλεονέκτημα στους καλά ενημερωμένους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν νέες διδακτικές τεχνικές και υλικά, ώστε να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν μεθόδους και διδακτικούς τρόπους, ώστε οι μαθητές τους να δραστηριοποιούνται μέσα σε περιβάλλοντα αυθεντικής μάθησης με στόχο να τους προετοιμάσουν για τον πραγματικό κόσμο (Stronge et al., 2015: 57).

Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι επιλέγουν με ορθολογικό τρόπο τους κατάλληλους μαθησιακούς πόρους για τη διδασκαλία τους, ώστε να μεγιστοποιούν τα εκπαιδευτικά οφέλη για τους μαθητές τους, χωρίς να ξοδεύουν χρόνο στη χρήση πόρων που δεν υπηρετούν τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας (Stronge, 2018). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Stronge και Xu (2015), οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, πριν ξεκινήσουν το μάθημα, επιλέγουν αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης που υπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους που έχουν θέσει. Παράλληλα, οι μαθητές γνωρίζουν τι προσδοκά ο καθηγητής τους να πετύχουν και πώς αξιολογούνται μετά το πέρας συγκεκριμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων, άλλωστε *«οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές χρειάζεται να βιώσουν την επιτυχία»* (Stronge, 2018: 58). Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει η εστίαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι ενισχύει τις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη μάθηση και τον μαθητή, δείχνουν ενθουσιασμό και αφοσίωση στο έργο τους και μεταφέρουν αυτά τα στοιχεία και στους μαθητές τους (Bain & Jacobs, 1990· Brophy, 2010). Εστιάζουν στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών τους μεγιστοποιώντας τον διδακτικό χρόνο και έχουν προσδοκίες για τη μάθηση των μαθητών τους (Brophy & Good, 1986· Cotton, 2000· Covino & Iwanicki, 1996· Creemers & Kyriakides, 2012). Σχεδιάζουν με προσοχή τις διδακτικές στρατηγικές που θα

ακολουθήσουν στη σχολική τάξη και ακολουθούν το χρονοδιάγραμμα που έχουν θέσει (Cotton, 2000· Johnson, 1997). Χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, κατάλληλων για το μάθημα που θα διδάξουν και τους στόχους που έχουν θέσει, δίνουν σαφείς οδηγίες για την εκτέλεση μιας εργασίας, χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και πηγών, είναι προσανατολισμένοι στη διδασκαλία, επιλέγουν τον κατάλληλο τύπο ερωτήσεων κάθε φορά και προσπαθούν να ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχουν συχνή ανατροφοδότηση (Westwood, 1996). Έρευνα των Gregory et al. (2016) επιβεβαιώνει την αξία των διδακτικών στρατηγικών στην αποτελεσματική μάθηση καθώς οι μαθητές εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, όταν αντιμετωπίζουν απαιτητικά σε γνωστικό επίπεδο θέματα και έχουν την ευκαιρία να λύσουν ενδιαφέροντα προβλήματα. Ο Rosenshine (2012) προτείνει 17 στρατηγικές τις οποίες θα πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αποτελεσματικότητα: παρουσίαση του νέου μαθήματος σε μικρά βήματα και εξάσκηση των μαθητών πάνω σε αυτά, σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες από τον εκπαιδευτικό, διατύπωση πολλών ερωτήσεων και έλεγχος τι κατανοούν οι μαθητές, εξάσκηση στην πράξη για όλους τους μαθητές, καθοδήγηση των μαθητών όταν εργάζονται, παροχή συστηματικής ανατροφοδότησης και διορθώσεις, παροχή μοντέλων επεξεργασίας προβλημάτων, χρήση πολλών παραδειγμάτων, προετοιμασία των μαθητών να εργάζονται μόνοι τους, με αυτονομία, αλλά και συστηματική παρακολούθησή τους (Rosenshine, 2012: 19).

Οι μαθητές των εκπαιδευτικών που ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται στην επίλυση προβλήματος και καλλιεργούν την κριτική σκέψη, αναφέρουν σχετικές έρευνες, ξεπερνούν σε επιδόσεις αρκετά τους συνομηλίκους τους (Ku, Ho, Hau, & Lai, 2014· Minner, Levy, & Century, 2010). Χρησιμοποιούν προοργανωτές και ακολουθούν το πλάνο που έχουν θέσει με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία (Manoli & Papadopoulou, 2012· Wang, Haertel, & Walberg, 1993). Ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και η ποιότητα της διδασκαλίας συσχετίζονται με τη μάθηση των μαθητών (Gettinger & Walter, 2012· Walberg, 1984). Τέλος, στις σχολικές τάξεις που ο χρόνος της διδασκαλίας μεγιστοποιείται αυξάνονται οι επιδόσεις των μαθητών (Stronge et al., 2011· Walberg, 1984).

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

3.1.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις μαθητών του Γυμνασίου για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Καθώς, όμως, η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνδέεται με μια πληθώρα χαρακτηριστικών που αφορούν αφενός την προσωπικότητα, τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και ευρύτερα τον παιδαγωγικό του ρόλο και αφετέρου την επαγγελματική του συγκρότηση και επάρκεια, το διδακτικό του προφίλ, τον επαγγελματισμό του και το ενδιαφέρον του για επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί η σε βάθος διερεύνηση σε μια μόνο ερευνητική απόπειρα. Ως εκ τούτου, επιλέγεται η παρούσα ερευνητική προσπάθεια να εστιάσει σε τρεις διαστάσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που περιγράφονται ακολούθως. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία στοχεύει:

α. Να εξετάσει τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού και την υιοθέτηση Διδακτικών στρατηγικών, στοιχεία τα οποία σκιαγραφούν το προφίλ του και συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία.

β. Να εξετάσει αν υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των μαθητών για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σε σχέση με το φύλο, την τάξη και τον αυτοπροσδιορισμό τους σε σχέση με την επίδοσή τους.

Απώτερος στόχος είναι να σκιαγραφηθεί το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θα διαθέτει την προσωπικότητα, τα ουσιώδη παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες εκείνες που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Ως εκ τούτου, προσβλέποντας στη διασφάλιση της ποιότητας και στο αποτελεσματικό σχολείο του 21^{ου} αι., οι στάσεις και οι απόψεις των εμπλεκομένων μερών, εκπαιδευτικών και μαθητών, καλό θα ήταν να προσμετρηθούν στη λήψη αποφάσεων και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Προσβλέποντας στη σκιαγράφιση του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού μέσα από τα μάτια των μαθητών, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια θέτει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

α. Ποιο είναι το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου, σε σχέση με τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού και τις Διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί;

β. Πώς εξειδικεύεται το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στα επιμέρους χαρακτηριστικά που συγκροτούν τις διαστάσεις: Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού και Διδακτικές στρατηγικές;

γ. Παράγοντες όπως το φύλο, η τάξη και ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών σε σχέση με την επίδοσή τους επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού;

3.2 Το είδος της έρευνας και η επιλογή του

Η παρούσα έρευνα κατηγοριοποιείται ως περιγραφική έρευνα επισκόπησης, καθώς η βαρύτητα δίνεται στην περιγραφική αποτύπωση των ειδικών χαρακτηριστικών μιας δεδομένης κατάστασης (Βάμβουκας, 2010: 83) η οποία στόχο έχει να διαπιστώσει συνθήκες ή σχέσεις που υπάρχουν και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και παράλληλα να παρουσιάσει πεποιθήσεις ή απόψεις που επικρατούν (Best, 1970, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008: 289). Οι επισκοπήσεις, κατά κύριο λόγο, στοχεύουν στη συλλογή δεδομένων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, επιζητούν να περιγράψουν τη φύση υπαρχουσών συνθηκών, να προσδιορίσουν σχέσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Μπορούν να παράσχουν απλές μετρήσεις συχνότητας αλλά και να παρουσιάσουν ανάλυση σχέσεων (Cohen et al., 2008: 290). Η εν λόγω έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της επισκοπικής έρευνας, καθώς μελετά ένα πρόβλημα πολύπλοκο αλλά και πολυπαραγοντικό σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ιδωμένο μέσα από το πρίσμα του συσχετισμού διαφόρων μεταβλητών (Βάμβουκας, 2010: 84). Συγκεκριμένα, εστιάζουμε σε τρεις διαστάσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που συγκροτούν το προφίλ του, σύμφωνα με τις

αντιλήψεις των μαθητών, και εξετάζουμε πώς διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των μαθητών υπό το πρίσμα των μεταβλητών φύλο, τάξη και αυτοπροσδιορισμός του μαθητή σε σχέση με την επίδοσή του. Το είδος της έρευνας που επιλέγουμε, εντάσσεται στο πεδίο των ποσοτικών ερευνών καθώς συγκεντρώνονται δεδομένα τα οποία μπορούν να τεθούν στη βάση της στατιστικής επεξεργασίας, να εξακριβωθούν συσχετισμοί, να δοθούν περιγραφικές, συμπερασματικές και επεξηγηματικές πληροφορίες (Cohen et al., 2008:292).

Ωστόσο, η έρευνα διαθέτει και ποιοτικά χαρακτηριστικά καθώς επιδιώκεται, σε ένα επίπεδο, να διερευνηθούν και παράλληλα να περιγραφούν και να αναλυθούν κοινωνικά φαινόμενα και καταστάσεις (Ιωσηφίδης, 2008). Συγκεκριμένα, η ανοιχτή ερώτηση που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο μάς επιτρέπει, κωδικοποιώντας τις απαντήσεις των μαθητών, να προβούμε σε θεματική ανάλυση περιεχομένου, προσδοκώντας αποτελέσματα που μπορούν να φωτίσουν πλευρές της έρευνάς μας, αποδεχόμενοι ότι *«μια ανοιχτού τύπου ερώτηση μπορεί να αποτυπώσει την αυθεντικότητα, τον πλούτο, το βάθος της απάντησης και την ειλικρίνεια [...] που είναι τα χαρακτηριστικά παραδείγματα των ποιοτικών δεδομένων»* (Cohen et al., 2008: 431). Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, τέλος, ότι η συγκεκριμένη έρευνα διαθέτει και χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης, καθώς στόχο έχει να μελετήσει ένα συγκεκριμένο *«περιστατικό εν τη εξελίξει του»* (Adelman et al., 1980, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008: 310), το οποίο αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος, όπως είναι ένα σχολείο, στη δική μας έρευνα, και αποπειράται να μελετήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός ορισμένου πληθυσμού μαθητών, με απώτερο στόχο να σκιαγραφηθεί μια γενικότερη κατάσταση.

3.3 Δειγματοληψία

3.3.1 Επιλογή του δείγματος

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου που φοιτούν σε ένα δημόσιο σχολείο στην περιφερειακή ενότητα του βορείου τομέα της Αθήνας. Το συγκεκριμένο δείγμα θα μας παράσχει μια πρώτη εικόνα σε σχέση με τη βαρύτητα που δίνουν οι μαθητές στα επιμέρους χαρακτηριστικά τα οποία συγκροτούν τις διαστάσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και θα μας φανερώσει πώς, εστιάζοντας στις συγκεκριμένες διαστάσεις, σκιαγραφούν το προφίλ του. Επίσης, θα μας επιτρέψει να ερευνήσουμε κατά πόσο οι αντιλήψεις των μαθητών διαφοροποιούνται σε σχέση με

την τάξη, το φύλο και τον αυτοπροσδιορισμό τους αναφορικά με την επίδοσή τους στο σχολείο. Χρησιμοποιείται δειγματοληψία ευκολίας ή «βολική» δειγματοληψία, όπως ονομάζεται, και, ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες επιλέγονται *«επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη»*. Στην περίπτωση αυτή, επειδή το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό μόνο του εαυτού του, η ερευνήτρια δεν επιζητά να προχωρήσει σε γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen et al., 2008: 170). Η επιλογή της συγκεκριμένης στρατηγικής δειγματοληψίας, κρίνεται κατάλληλη για την έρευνά μας, καθώς μελετάμε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα και η έρευνα έχει χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης. Στη δική μας περίπτωση, επιζητούμε να σκιαγραφήσουμε και, ει δυνατόν, να ερμηνεύσουμε την πραγματικότητα μιας συγκεκριμένης κατάστασης και να εστιάσουμε σε χαρακτηριστικά και πολυπλοκότητες (Cohen et al., 2008: 128), διερευνώντας το αντιλαμβανόμενο από τους μαθητές ως προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, δηλαδή ανιχνεύοντας τη δική τους πραγματικότητα, τις αντιλήψεις τους και τις διαφαινόμενες σχέσεις που, ενδεχομένως, οικοδομούν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, το μέγεθος του δείγματος, σε σχέση με τον πληθυσμό που μελετάται, είναι μεγάλο και παρέχει σημαντικές πληροφορίες για να απαντηθούν τα ερωτήματα που θέτει η ερευνήτρια καθώς *«όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο μικρότερο είναι το πιθανό σφάλμα να είναι διαφορετικό από τον πληθυσμό»* (Creswell, 2016: 146).

3.3.2 Περιγραφή του δείγματος

Όσον αφορά τον προσδιορισμό του πληθυσμού (N) της έρευνας σημειώνουμε ότι απαρτίζεται από μαθητές των τριών τάξεων μιας σχολικής μονάδας της Αττικής. Συγκεκριμένα, η έρευνα διενεργήθηκε στον πληθυσμό ενός δημόσιου Γυμνασίου, αστικής περιοχής, στην περιφερειακή ενότητα του βορείου τομέα της Αθήνας, με δύναμη 10 τμήματα και σύνολο 219 μαθητές. Από τη δύναμη της σχολικής μονάδας το δείγμα απετέλεσαν 4 τμήματα της Α΄ Γυμνασίου, 3 τμήματα της Β΄ Γυμνασίου και 3 τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 189 μαθητές εκ των οποίων 93 κορίτσια (49,2%) και 96 αγόρια (50,2%). Ειδικότερα, 73 μαθητές από την Α΄ Τάξη, 61 μαθητές από τη Β΄ Τάξη και 55 μαθητές από τη Γ΄ Τάξη (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέγεθος δείγματος ανά φύλο και τάξη

		<i>f</i>	%
Φύλο	Κορίτσι	93	49,2
	Αγόρι	96	50,8
	Σύνολο	189	100,0
Τάξη	A	73	38,6
	B	61	32,3
	Γ	55	29,1
	Σύνολο	189	100,0

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 200 μαθητές, αλλά το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 189 μαθητές, καθώς από τα 200 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια τα 11 δεν πληρούσαν τους κανόνες εγκυρότητας. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια βάσει των οποίων κρίθηκαν άκυρα τα εν λόγω ερωτηματολόγια ήταν η ελλιπής ή κατ' ελάχιστον συμπλήρωσή τους και η επιλογή μιας και μόνης απάντησης σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις. Το προς μελέτη δείγμα κάλυψε μεγάλο ποσοστό του συνολικού πληθυσμού και ως εκ τούτου είναι δυνατό να συγκεντρωθούν δεδομένα σε ικανοποιητικό επίπεδο, τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας. Επομένως, ο όρος της «αντιπροσωπευτικότητας» ικανοποιείται εφόσον ο αριθμός των συμμετεχόντων καθιστά το δείγμα «στατιστικά σημαντικό» (Cohen et al., 2008: 295). Με βάση τα παραπάνω, το συγκεκριμένο δείγμα είναι ικανό να φωτίσει σε μεγάλο βαθμό τον αντίστοιχο πληθυσμό στο σύνολό του.

3.4 Ερευνητικό εργαλείο

3.4.1 Κριτήρια επιλογής ερευνητικού εργαλείου

Ως εργαλείο για τη συγκέντρωση δεδομένων και τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο με κριτήρια επιστημονικά αλλά και πρακτικά. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο αποτελεί κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο συνάδει με την περιγραφική έρευνα επισκόπησης. Αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, είναι εύληπτο αλλά και εύκολο στην ανάλυση, όπως υποστηρίζουν οι Wilson και McLean (1994, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008: 414). Κατά δεύτερο λόγο, όσο πιο μεγάλο είναι το δείγμα, τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι

το ερωτηματολόγιο (Cohen et al., 2008: 417). Παράλληλα, με το ερωτηματολόγιο μπορούμε να επεξεργαστούμε μεγάλο όγκο δεδομένων σχετικά γρήγορα και εύκολα.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου. Περιλαμβάνει κλίμακες ιεράρχησης και συγκεκριμένα 5-βαθμη κλίμακα Likert. Οι κλίμακες Likert προσφέρουν ποικιλία απαντήσεων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις και είναι ιδιαίτερες χρήσιμες, καθώς μπορούν να αποτυπώσουν τις συμπεριφορές, αντιλήψεις και απόψεις των ερωτώμενων (Cohen et al., 2008: 430). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις που περιλαμβάνονται είναι εύκολες στη συμπλήρωση και κωδικοποίηση, δεν δίνουν ωστόσο τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να καταθέσει λεπτομερώς την προσωπική του άποψη, ένα πρόβλημα το οποίο υπερκεράζεται με την ανοιχτή ερώτηση στην οποία ο μαθητής μπορεί ελεύθερα να διατυπώσει την άποψή του, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις μπορούν πάντα *«να περιέχουν τα διαμάντια των πληροφοριών»* και *«εναποθέτουν την ευθύνη για την ιδιοκτησία των δεδομένων στους ίδιους τους απαντώντες»* (Cohen et al., 2008: 430-431). Τέλος, η ανωνυμία που προσφέρει το ερωτηματολόγιο το καθιστά ένα από τα πιο αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία, καθώς επιτρέπει στο υποκείμενο της έρευνας να απαντήσει ελεύθερα, χωρίς να νιώσει καμιά μορφή πίεσης, έτσι ώστε να διασφαλιστεί, κατά το δυνατόν, η ειλικρίνειά του.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε από τη Sutcliff (2011), για να εξετάσει τις αντιλήψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού. Η ερευνήτρια μελέτησε αν οι αντιλήψεις 663 τελειόφοιτων μαθητών (high school seniors) σε 8 δημόσια σχολεία (public high schools) της πολιτείας της Τζόρτζια, σε σχέση με συγκεκριμένους παράγοντες, που συνάδουν με την ποιότητα του εκπαιδευτικού και τον καθιστούν αποτελεσματικό, διαφοροποιούνται με κριτήριο το φύλο και την εθνικότητα. Συγκεκριμένα, εξέτασε τις αντιλήψεις των μαθητών σε σχέση με τρεις παράγοντες: α. τη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, β. την υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών και γ. τη δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού. Η ίδια υιοθέτησε τους ανωτέρω παράγοντες, βασισμένη στην έρευνα του Semmel (2007, όπ. αναφ. στο Sutcliff, 2011: 26) και στη θεωρία του Newmann (1992) και η ανάλυση αξιοπιστίας για τους τρεις παράγοντες της συγκεκριμένης έρευνας ήταν από μέτρια έως ισχυρή.

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά από δίγλωσσο ειδικό και προσαρμόστηκε στην ελληνική πραγματικότητα, ώστε να αποτελέσει το ερευνητικό μας εργαλείο, με στόχο να διερευνήσει ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό στη χώρα μας, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και σε ηλικιακές ομάδες 12-15 ετών που φοιτούν στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, να εξετάσει ποιο είναι το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στις αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου, με εστίαση σε τρεις διαστάσεις: α. τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, β. τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού και γ. τις Διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Παράλληλα, να διερευνήσει ποια είναι τα επιμέρους χαρακτηριστικά που συγκροτούν τις διαστάσεις αυτές και αν διαφοροποιούνται με κριτήριο το φύλο, την τάξη και τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών σε σχέση με την επίδοσή τους. Επιπρόσθετα, η πιλοτική έρευνα συνέβαλε σημαντικά, ώστε να εντοπιστούν προβλήματα, παρανοήσεις και δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η ερώτηση 9 στο ερωτηματολόγιο της Sutcliff «Με αντιμετωπίζει με σεβασμό» έλαβε τη θέση 17 στο ερωτηματολόγιο της δικής μας έρευνας, καθώς δημιουργούνταν σύγχυση στους μαθητές σε σχέση με την ερώτηση 8 «Με αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια». Μετά τις απαραίτητες διορθώσεις, προχωρήσαμε στην εφαρμογή του εργαλείου στον προς μελέτη πληθυσμό.

3.4.2 Δομή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων μας χρησιμοποιήσαμε ένα ερωτηματολόγιο τριών σελίδων το οποίο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος, περιλαμβάνει τα ατομικά στοιχεία του μαθητή ή αλλιώς στοιχεία δημογραφικού χαρακτήρα. Το δεύτερο μέρος απαρτίζεται από 40 ερωτήσεις στο σύνολο, εκ των οποίων οι 39 ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και η 40^η ανοιχτού τύπου. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει μια ερώτηση κλειστού τύπου που αφορά τον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή σε σχέση με την επίδοσή του στο σχολείο. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, έμφαση δόθηκε στο γεγονός ότι δεν θέλαμε να κουράσουμε τους μικρούς σε ηλικία μαθητές και γι' αυτό καταβλήθηκε προσπάθεια να είναι ευανάγνωστο, με ικανοποιητικά διαστήματα ανάμεσα στις

ερωτήσεις, εύκολο στη συμπλήρωσή του, με σαφώς διατυπωμένες προτάσεις, ώστε οι μαθητές να μην προβληματίζονται και να απαντούν κατά το δυνατόν αυθόρμητα.

3.4.3 Περιεχόμενο του ερωτηματολογίου

Η μικρή ηλικία των μαθητών κατέστησε αναγκαία τη διατύπωση των προτάσεων του ερωτηματολογίου με απλότητα και σαφήνεια, ώστε να αποφευχθούν παρανοήσεις ή ελλιπής κατανόηση του περιεχομένου. Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση συνέβαλε καθοριστικά η έρευνα πιλότος, όπως προαναφέρθηκε. Οι προτάσεις διακρίνονται για τον προσωπικό και οικείο τόνο και η επιλογή του β' ενικού προσώπου στόχο έχει να νιώσει ο μαθητής ότι του απευθύνεται η ερευνήτρια προσωπικά και ότι θέλει να ακούσει την άποψή του. Για τον λόγο αυτό τονίζουμε στην εισαγωγή: *«Δεν εξετάζεται η γνώση σου σε κάποιο ζήτημα παρά μόνο οι απόψεις σου»* και *«Είναι σημαντικό να απαντήσεις με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις και να καταγράψεις αυτό που πραγματικά πιστεύεις»*. Με αυτό το σκεπτικό, προσδοκία μας ήταν ο μαθητής να νιώσει άνετα και οικεία κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διαδικασίας και σε καμία περίπτωση να μην έρθει σε δύσκολη θέση. Επίσης, μέλημά μας ήταν ο μαθητής να καταλάβει ότι η γνώμη του μετράει και ότι του προσφέρεται ένα βήμα για να την επικοινωνήσει, επομένως δεν έχει λόγο να μην απαντήσει με ειλικρίνεια. Επειδή δεν θεωρήσαμε σκόπιμο ο μαθητής να ταυτίσει τις απαντήσεις του με ένα συγκεκριμένο πρόσωπο αλλά να μπορέσει να αξιοποιήσει τις εμπειρίες του κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο Γυμνάσιο, αναφέρουμε στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου ότι *«μπορείς να έχεις στο μυαλό σου αυτόν/ή που θεωρείς αποτελεσματικό/ή καθηγητή/τρια από τις εμπειρίες σου μέχρι τώρα στο σχολείο»*.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ο μαθητής καλείται να σημειώσει με «X» την απάντησή του σε ό,τι αφορά τα ατομικά του στοιχεία και συγκεκριμένα στις ερωτήσεις που αφορούν το φύλο του και την τάξη που φοιτά στο σχολείο. Στο δεύτερο μέρος καλείται να απαντήσει σε 39 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις τρεις διαστάσεις που μελετάμε. Συγκεκριμένα, καλείται να απαντήσει για τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή σε 10 ερωτήσεις (1, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15), για τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού σε 6 ερωτήσεις (2, 8, 9, 10, 16, 17) και για την υιοθέτηση Διδακτικών στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό σε 23 ερωτήσεις (5, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,

32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39). Οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι ισχύει κάθε πρόταση που περιγράφει τον αποτελεσματικό καθηγητή σημειώνοντας από το 1 έως το 5 σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert, επιλέγοντας ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν ισχύει καθόλου», «Ισχύει λίγο», «Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει», «Ισχύει αρκετά», «Ισχύει πάρα πολύ». Η 40^η ανοιχτού τύπου ερώτηση ζητά από τους μαθητές να προσθέσουν, αν το επιθυμούν, κάποια χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού καθηγητή, τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Αυτή η ερώτηση δίνει στους μαθητές βήμα για να εκφράσουν τη γνώμη τους και μπορεί να παράσχει πληροφορίες για μελλοντικές έρευνες που θα εξετάσουν τις αντιλήψεις των μαθητών σε σχέση με διαφορετικές διαστάσεις ή χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Τέλος, στο τρίτο μέρος, ακολουθεί μία ερώτηση και ζητείται από τον μαθητή να κυκλώσει τον αριθμό που αντιπροσωπεύει την απάντησή του, σε σχέση με το τι πιστεύει ο ίδιος για την επίδοσή του στο σχολείο. Συγκεκριμένα, του ζητείται να χαρακτηρίσει τον εαυτό του ως μαθητή, κυκλώνοντας από μια 5-βαθμη κλίμακα Likert μία από τις απαντήσεις: «Πολύ κάτω από μέτριος/α», «Κάτω από μέτριος/α», «Μέτριος/α», «Πάνω από μέτριος/α», «Πολύ πάνω από μέτριος/α», σημειώνοντας τι πιστεύει ο ίδιος ότι ισχύει. Κλείνοντας την παρουσίαση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, σημειώνουμε ότι ο στόχος, σε σχέση πάντα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, είναι μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών να σκιαγραφηθεί το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, να εξεταστεί πώς εξειδικεύεται αυτό το προφίλ στα επιμέρους χαρακτηριστικά που συγκροτούν τις προαναφερθείσες διαστάσεις καθώς και αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των μαθητών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, με κριτήριο το φύλο, την τάξη και τον αυτοπροσδιορισμό σε σχέση με την επίδοσή τους.

3.5 Διεξαγωγή της έρευνας

3.5.1 Χρονοδιάγραμμα και περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019. Ξεκίνησε με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη μεθοδολογική οργάνωση· ακολούθησε η μελέτη ερευνητικών εργαλείων και η επιλογή του ερωτηματολογίου που εφαρμόσαμε, θεωρώντας το κατάλληλο για την παρούσα έρευνα. Τέλος Ιανουαρίου έγινε η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα

δόθηκε σε μια ομάδα ελέγχου 8 μαθητών ηλικίας 12-15 ετών που φοιτούσαν σε διαφορετική σχολική μονάδα. Με τον τρόπο αυτό προσδιορίστηκε ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, διορθώθηκαν και αποσαφηνίστηκαν όσες ερωτήσεις κρίθηκε απαραίτητο, ώστε το ερωτηματολόγιο να πάρει την τελική του μορφή και να είναι κατάλληλο να δοθεί στον πληθυσμό που ερευνάται. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε αρχές Μαρτίου και στα 10 τμήματα της σχολικής μονάδας και στις τρεις γυμνασιακές τάξεις. Η επιλογή του χρόνου δεν είναι τυχαία, καθώς θέλαμε να έχει περάσει ικανοποιητικός χρόνος από την έναρξη του σχολικού έτους, να έχει τελειώσει το α΄ τετράμηνο, ώστε οι μαθητές να μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να προσεγγίσουν το θέμα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, και οι μαθητές της Α΄ Τάξης του Γυμνασίου να έχουν προσαρμοστεί στις συνθήκες και τα δεδομένα της νέας σχολικής μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ώρα μαθήματος και συγκεκριμένα το τελευταίο 20λεπτο της διδακτικής ώρας, ώστε οι μαθητές να έχουν ολοκληρώσει το μάθημά τους, να είναι ήρεμοι και συγκεντρωμένοι, ώστε να δείξουν την απαιτούμενη προσοχή στη συμπλήρωσή του, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τις ίδιες συνθήκες για όλους. Επιπλέον, δόθηκαν οι απαιτούμενες διευκρινίσεις και τονίστηκε με έμφαση σε όλους τους συμμετέχοντες πως η συμμετοχή τους είναι προαιρετική, ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία των απαντήσεών τους και όποια στιγμή θελήσουν να σταματήσουν, για οποιονδήποτε λόγο, τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, μπορούν ελεύθερα να το πράξουν. Οι μαθητές δεν φάνηκε να αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης των ερωτήσεων και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο με άνεση. Ενώ σε κάποιους φάνηκαν αρχικά πολλές οι ερωτήσεις, στο τέλος εξέφρασαν την ικανοποίησή τους καθώς, όπως είπαν, *«συμπληρωνόταν πιο γρήγορα από όσο αρχικά νόμιζαν»* και *«ήταν ευχάριστη διαδικασία, σαν παιχνίδι»*. Στην 40η ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου 63 μαθητές κατέγραψαν την άποψή τους, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, κυρίως από τη Β΄ τάξη (30 μαθητές) και λιγότεροι από την Α΄ Τάξη (16 μαθητές) και τη Γ΄ Τάξη (17 μαθητές). Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η αποδελτίωση και η στατιστική επεξεργασία τους, η μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η ερευνητική προσπάθεια ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή της εργασίας.

3.5.2 Περιορισμοί της έρευνας

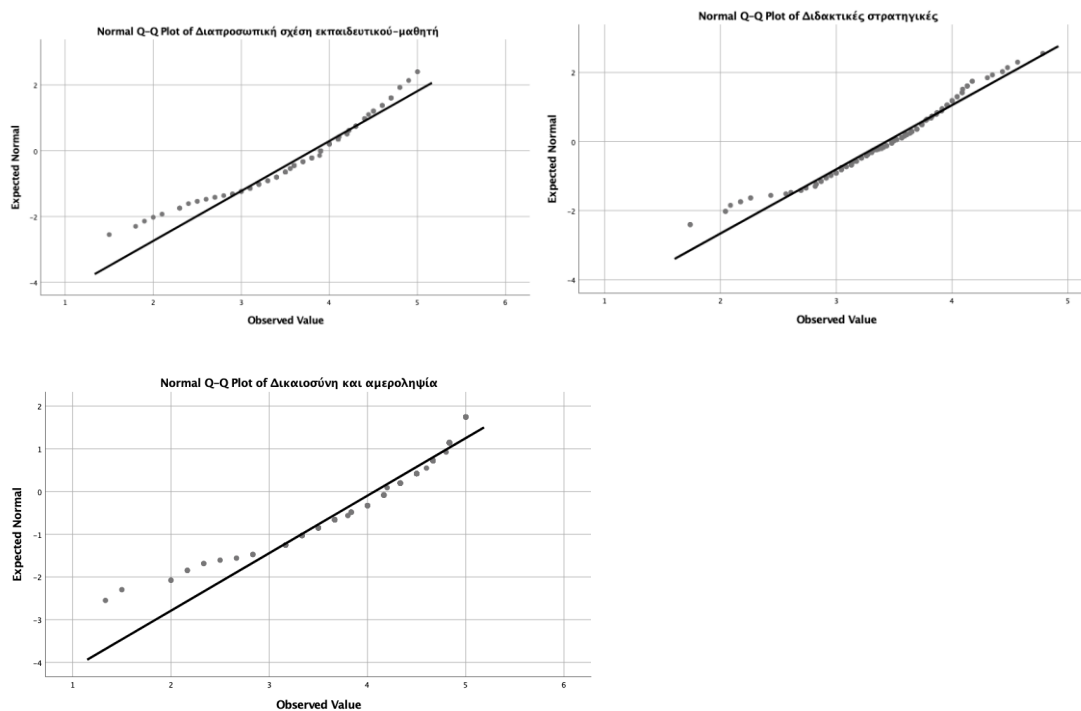
Επισημαίνεται ότι η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένη κλίμακα, μελετώντας τις αντιλήψεις 189 μαθητών Γυμνασίου, ηλικίας 12-15 ετών ενός δημόσιου σχολείου, αστικής περιοχής, στην περιφερειακή ενότητα του βορείου τομέα της Αθήνας, και ως εκ τούτου τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Επίσης, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το στοιχείο της υποκειμενικότητας, καθώς διερευνούμε πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

3.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

3.6.1 Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας

Σύμφωνα με το είδος των δεδομένων οι έρευνες διακρίνονται σε *ποσοτικές* (quantitative) και *ποιοτικές* (qualitative), ενώ τα τελευταία χρόνια έμφαση δίνεται και στις *έρευνες μικτών μεθόδων* (Mixed Methods Research) ή *μικτών μοντέλων* (Mixed Models Research) (Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Baralos, 2008a, όπ. αναφ. στο Κασιμάτη, 2014: 98). Οι ποσοτικές έρευνες, στις οποίες εντάσσεται και η παρούσα, ακολουθούν το επιστημονικό παράδειγμα του θετικισμού, όπως το ορίζει ο Kuhn (1970), στηρίζονται σε αριθμητικά δεδομένα, μελετώνται με βάση μεθόδους της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής και διερευνούν το *πώς* των φαινομένων (Kuhn, 1970, όπ. αναφ. στο Κασιμάτη, 2014).

Αναφορικά με την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences (SPSS 25). Οι κλίμακες υπολογίστηκαν ως μέση τιμή των ερωτημάτων που τις συγκροτούν, οπότε αποτελούν διαστημικές μεταβλητές. Ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις για την επιλογή παραμετρικού στατιστικού ελέγχου και για τον λόγο αυτό ελέγχθηκε αρχικά η κανονικότητα των δεδομένων βάσει οπτικού ελέγχου των γραφημάτων (Q-Q) (Σχήμα 1) καθώς και των ελέγχων Kolomogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk (Πίνακας 2). Από τον έλεγχο φάνηκε οπτικά ελέγξιμη και στατιστικώς σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα αυτών των μεταβλητών, οπότε όλοι οι σχετικοί στατιστικοί έλεγχοι ήταν μη παραμετρικοί.



Σχήμα 1: Q-Q γραφήματα οπτικού ελέγχου κανονικότητας των κλιμάκων Διαπροσωπική σχέση, Δικαιοσύνη και αμεροληψία και Διδακτικές στρατηγικές

Πίνακας 2: Στατιστικοί έλεγχοι κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk των κλιμάκων Διαπροσωπική σχέση, Δικαιοσύνη και αμεροληψία και Διδακτικές στρατηγικές

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>P</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	,112	184	,000	,944	184	,000
Διδακτικές στρατηγικές	,072	184	,022	,966	184	,000
Δικαιοσύνη και αμεροληψία	,149	184	,000	,906	184	,000

a. *Lilliefors Significance Correction*

Από το Σχήμα 1 και τον Πίνακα 2 φαίνεται η μη κανονικότητα των διαστάσεων της αποτελεσματικότητας ($P < 0,05$) και συνεπώς οι σχετικοί στατιστικοί έλεγχοι θα είναι μη παραμετρικοί.

Για τη διερεύνηση της στατιστικώς σημαντικής απόκλισης του δείγματος από την θεωρητικά ουδέτερη διάμεσο σχετικά με διατακτική μεταβλητή, αλλά και διαστημικής μεταβλητής από τη θεωρητικά ουδέτερη μέση τιμή (λόγω μη κανονικότητας) επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος ενός δείγματος διαμέσου Wilcoxon. Για τη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας της

διαφοροποίησης δύο ανεξάρτητων ομάδων του δείγματος ως προς μία διαστημική μεταβλητή (λόγω μη κανονικότητας), αλλά και ως προς διατακτική μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U . Για τη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοροποίησης του ίδιου δείγματος ως προς μια διατακτική μεταβλητή σε τρεις περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman's ANOVA (με post-hoc ανάλυση βασισμένη σε μη παραμετρικούς ελέγχους Wilcoxon signed-rank με διόρθωση Bonferroni).

Σχετικά με τη σύγκριση περισσότερων του ενός πληθυσμών επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (με post-hoc ανάλυση βασισμένη σε μη παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney U με διόρθωση Bonferroni). Για τη διερεύνηση γραμμικών συσχετίσεων διατακτικών μεταβλητών και διαστημικών μεταβλητών (λόγω μη κανονικότητας) επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Kendall's τ . Η αξιοπιστία των κλιμάκων διερευνήθηκε με το δείκτη α του Cronbach και βρέθηκε για τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή $\alpha=0,808$, για τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία $\alpha=0,763$, για τις Διδακτικές στρατηγικές $\alpha=0,840$ και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας επιλέχθηκε $P<0,05$.

3.6.2 Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας

Όπως προαναφέραμε, η έρευνά μας κατατάσσεται στις ποσοτικές, ωστόσο διαθέτει και χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, καθώς η ανοιχτή ερώτηση που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο θα πρέπει να προσεγγιστεί μέσω της τεχνικής *ανάλυσης περιεχομένου* (Βάμβουκας, 2010· Ιωσηφίδης, 2008) με στόχο να περιγραφούν οι τάσεις στις απαντήσεις των ερευνητικών υποκειμένων και να φωτιστούν παράγοντες που κρύβονται στις δηλώσεις-θέσεις των ερωτώμενων. Απώτερος στόχος είναι να ερμηνεύσουμε το «γιατί» και να κατανοήσουμε σκέψεις, συναισθήματα, αρέσκεια ή απαρέςκεια των ερευνητικών υποκειμένων μέσω των απαντήσεών τους. Ουσιαστικά, με τον τρόπο αυτό, επιθυμούμε την πρόσβαση, άμεση είτε έμμεση, στη βιωμένη εμπειρία των υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Η ανοιχτή ερώτηση προσεγγίζεται με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, με τα θέματα να αναφέρονται μέσα από προσεκτική και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των θέσεων των μαθητών, καθώς τους ζητείται να συμπληρώσουν χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που δεν

περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Ακολουθώντας την ερμηνευτική προσέγγιση, ζητάμε ουσιαστικά να ανιχνεύσουμε θεματικές, κατηγορίες ή διαστάσεις που ενδεχομένως προκύπτουν από τα λεγόμενα των μαθητών, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω έρευνας. Ακολουθώντας την επαγωγική διαδικασία μελετάμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ανοιχτή ερώτηση και μετρώντας το πλήθος ή την επανάληψη θεμάτων, ζητάμε να οδηγηθούμε σε γενικότερα συμπεράσματα και σε κατηγοριοποιήσεις, ανιχνεύοντας, στην προκειμένη περίπτωση, εάν από τις απαντήσεις των μαθητών επαναλαμβάνονται οι ίδιες θεματικές και διαστάσεις που ερευνώνται στην παρούσα εργασία ή εάν από τις απαντήσεις τους αναφύονται νέες.

Κεφάλαιο 4: Ανάλυση και αποτελέσματα

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστεί η στατιστική ανάλυση και τα αποτελέσματα της έρευνας που εξετάζει τις αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, σε σχέση με τις διαστάσεις που διερευνήθηκαν και αναλύονται στη συνέχεια. Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και συγκεκριμένα τα ευρήματα που σχετίζονται με το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου σε σχέση με τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού και τις Διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί (Ερευνητικό ερώτημα 1). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα που συσχετίζονται με το πώς εξειδικεύεται αυτό το προφίλ στα επιμέρους χαρακτηριστικά που συγκροτούν τις προαναφερθείσες διαστάσεις (Ερευνητικό ερώτημα 2). Ακολούθως, οι τρεις διαστάσεις συσχετίζονται με το φύλο, την τάξη και τον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή σε σχέση με την επίδοσή του και παρουσιάζονται τα ευρήματα που προκύπτουν (Ερευνητικό ερώτημα 3). Τέλος, ακολουθεί η ποιοτική ανάλυση της ανοιχτής ερώτησης στην οποία κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν. Τα ευρήματα της ανοιχτής ερώτησης ενισχύουν τη βαρύτητα των διαστάσεων που μελετήθηκαν και παράλληλα προσθέτουν νέες διαστάσεις στο ερευνώμενο θέμα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, οι οποίες παρουσιάζουν ενδιαφέρον και χρήζουν, ενδεχομένως, περαιτέρω μελέτης.

4.1 Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης

4.1.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Ποιο είναι το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου σε σχέση με: α. τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, β. τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού και γ. τις Διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί;

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη σκιαγράφηση του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών του

Γυμνασίου, η επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών έδειξε ότι, όσον αφορά τις τρεις διαστάσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που μελετώνται είναι και οι τρεις στατιστικώς σημαντικές. Συγκεκριμένα, ο στατιστικός έλεγχος ενός δείγματος διαμέσου Wilcoxon φανέρωσε τη στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη τιμή και των τριών διαστάσεων από το θεωρητικά ουδέτερο (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ευρήματα στατιστικού ελέγχου Wilcoxon για τις διαστάσεις: Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού -μαθητή, Διδακτικές στρατηγικές, Δικαιοσύνη και αμεροληψία

	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	3,8	3,9	10,378	<,001
Διδακτικές στρατηγικές	3,4	3,5	8,678	<,001
Δικαιοσύνη και αμεροληψία	4,1	4,2	10,938	<,001

Ακολούθησε ο στατιστικός έλεγχος Friedman's ANOVA, προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Από την εφαρμογή του ελέγχου προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντικά διαφοροποίηση των τριών διαστάσεων μεταξύ τους [$\chi^2(2)=130,153, P<0,001$], ενώ η post-hoc ανάλυση βασισμένη σε μη παραμετρικούς ελέγχους Wilcoxon signed-rank με διόρθωση Bonferroni φανέρωσε τη στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση όλων των πιθανών ζευγών [Διδακτικές στρατηγικές-Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή: Wilcoxon signed-rank=0,753, $P<0,001$, Διδακτικές στρατηγικές-Δικαιοσύνη και αμεροληψία: Wilcoxon signed-rank=-1.171, $P<0,001$ και: Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή-Δικαιοσύνη και αμεροληψία Wilcoxon signed-rank=-0,418, $P<0,001$] (Σχήμα 2).

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Διδακτικές στρατηγικές- Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	.753	.104	7.220	.000	.000
Διδακτικές στρατηγικές- Δικαιοσύνη και αμεροληψία	-1.171	.104	-11.234	.000	.000
Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή- Δικαιοσύνη και αμεροληψία	-.418	.104	-4.014	.000	.000

Σχήμα 2: Post-hoc ανάλυση εντοπισμού της συνολικής διαφοροποίησης ανάμεσα στις διαστάσεις αποτελεσματικότητας

4.1.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Συγκρότηση των τριών διαστάσεων του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Πώς εξειδικεύεται το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στα επιμέρους χαρακτηριστικά που συγκροτούν τις διαστάσεις: α. Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, β. Δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού και γ. Διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί;

Η διάσταση «Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή» μετρήθηκε με δέκα (10) ερωτήσεις (1, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15) και στον Πίνακα 4 που ακολουθεί συνοψίζονται οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα που συγκροτούν τη συγκεκριμένη διάσταση.

Πίνακας 4: Ευρήματα για τη διάσταση "Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή"

		f	%	M	Mdn	P
1. Έχω καλή σχέση μαζί του/της.	Δεν ισχύει καθόλου	2	1%			
	Ισχύει λίγο	11	6%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	16	8%			
	Ισχύει αρκετά	100	53%			
	Ισχύει πάρα πολύ	60	32%			
	Σύνολο			4,1	4,0	<,001
3. Νοιάζεται για το πώς αισθάνομαι.	Δεν ισχύει καθόλου	12	6%			
	Ισχύει λίγο	19	10%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	44	23%			
	Ισχύει αρκετά	66	35%			
	Ισχύει πάρα πολύ	47	25%			
	Σύνολο			3,6	4,0	<,001
4. Μου φέρεται με ευγενικό τρόπο.	Δεν ισχύει καθόλου	1	1%			
	Ισχύει λίγο	7	4%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	17	9%			
	Ισχύει αρκετά	59	31%			
	Ισχύει πάρα πολύ	104	55%			
	Σύνολο			4,4	5,0	<,001
6. Θέλω να είναι ευχαριστημένος/η από την επίδοσή μου, γιατί θέλω να με συμπαθεί.	Δεν ισχύει καθόλου	33	17%			
	Ισχύει λίγο	22	12%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	56	30%			
	Ισχύει αρκετά	46	24%			

	Ισχύει πάρα πολύ	32	17%			
	Σύνολο			3,1	3,0	,399
7. Μου συμπεριφέρεται φιλικά.	Δεν ισχύει καθόλου	10	5%			
	Ισχύει λίγο	21	11%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	41	22%			
	Ισχύει αρκετά	76	40%			
	Ισχύει πάρα πολύ	40	21%			
	Σύνολο			3,6	4,0	<,001
11. Τα πάω καλά μαζί του/της στην τάξη.	Δεν ισχύει καθόλου	3	2%			
	Ισχύει λίγο	11	6%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	26	14%			
	Ισχύει αρκετά	87	46%			
	Ισχύει πάρα πολύ	62	33%			
	Σύνολο			4,0	4,0	<,001
12. Θέλω να αναπτύξω καλές σχέσεις μαζί του/της.	Δεν ισχύει καθόλου	12	6%			
	Ισχύει λίγο	19	10%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	27	14%			
	Ισχύει αρκετά	87	46%			
	Ισχύει πάρα πολύ	43	23%			
	Σύνολο			3,7	4,0	<,001
13. Τον/την εμπιστεύομαι.	Δεν ισχύει καθόλου	12	6%			
	Ισχύει λίγο	14	7%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	34	18%			
	Ισχύει αρκετά	67	35%			
	Ισχύει πάρα πολύ	62	33%			
	Σύνολο			3,8	4,0	<,001
14. Δεν είναι ο τύπος του ανθρώπου που μου αρέσει να δουλεύω μαζί του/της.	Δεν ισχύει καθόλου	101	54%			
	Ισχύει λίγο	20	11%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	38	20%			
	Ισχύει αρκετά	19	10%			
	Ισχύει πάρα πολύ	8	4%			
	Σύνολο			2,0	1,0	<,001
15. Αισθάνομαι άνετα να μιλάω μαζί του/της για το πώς μπορώ να βελτιωθώ στο μάθημα.	Δεν ισχύει καθόλου	16	9%			
	Ισχύει λίγο	20	11%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	32	17%			
	Ισχύει αρκετά	72	39%			
	Ισχύει πάρα πολύ	46	25%			
	Σύνολο			3,6	4,0	<,001

Παρατηρούμε ότι μόνο η απάντηση στην πρόταση 6 «Θέλω να είναι ευχαριστημένος/η από την επίδοσή μου, γιατί θέλω να με συμπαθεί» δεν αποκλίνει στατιστικώς σημαντικά από το ουδέτερο, καταδεικνύοντας ότι αυτό το

χαρακτηριστικό δεν ανήκει στο αντιλαμβανόμενο από τους μαθητές ως προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Οι υπόλοιπες εννέα (09) προτάσεις όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, αποκλίνουν στατιστικώς σημαντικά από το ουδέτερο, συγκροτώντας το ακόλουθο προφίλ: α) θετικά: «Έχω καλή σχέση μαζί του/της», «Νοιάζεται για το πώς αισθάνομαι», «Μου φέρεται με ευγενικό τρόπο», «Μου συμπεριφέρεται φιλικά», «Τα πάω καλά μαζί του/της στην τάξη», «Θέλω να αναπτύξω καλές σχέσεις μαζί του/της», «Τον/την εμπιστεύομαι», «Αισθάνομαι άνετα να μιλάω μαζί του/της για το πώς μπορώ να βελτιωθώ στο μάθημα» (προτάσεις 1, 3, 4, 7, 11, 12, 13, 15) και β) αρνητικά: «Δεν είναι ο τύπος του ανθρώπου που μου αρέσει να δουλεύω μαζί του/της» (πρόταση 14). Συνεπώς, ανήκει στο προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, με τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται και το σκιαγραφούν οι μαθητές και η πρόταση «να είναι ο τύπος του ανθρώπου που τους αρέσει να δουλεύουν μαζί του/της».

Όσον αφορά τη διάσταση «Δικαιοσύνη και αμεροληψία», μετρήθηκε με έξι (06) ερωτήσεις (2, 8, 9, 10, 16, 17) και στον Πίνακα 5 που ακολουθεί συνοψίζονται οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα που συγκροτούν τη συγκεκριμένη διάσταση.

Πίνακας 5: Ευρήματα για τη διάσταση "Δικαιοσύνη και αμεροληψία"

		f	%	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>P</i>
2. Τον/την θαυμάζω, επειδή αντιμετωπίζει κάθε μαθητή δίκαια.	Δεν ισχύει καθόλου	9	5%			
	Ισχύει λίγο	14	7%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	29	15%			
	Ισχύει αρκετά	74	39%			
	Ισχύει πάρα πολύ	63	33%			
	Σύνολο			3,9	4,0	<,001
8. Με αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια.	Δεν ισχύει καθόλου	2	1%			
	Ισχύει λίγο	10	5%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	20	11%			
	Ισχύει αρκετά	74	40%			
	Ισχύει πάρα πολύ	79	43%			
	Σύνολο			4,2	4,0	<,001
9. Συμπεριφέρεται σε κάποιους μαθητές καλύτερα από ό,τι σε μένα.	Δεν ισχύει καθόλου	103	55%			
	Ισχύει λίγο	30	16%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	31	16%			
	Ισχύει αρκετά	11	6%			

	Ισχύει πάρα πολύ	13	7%			
	Σύνολο			1,9	1,0	<,001
10. Δεν κάνει απρεπή ή ακατάλληλα σχόλια στην τάξη.	Δεν ισχύει καθόλου	22	12%			
	Ισχύει λίγο	11	6%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	25	13%			
	Ισχύει αρκετά	38	20%			
	Ισχύει πάρα πολύ	93	49%			
	Σύνολο			3,9	4,0	<,001
16. Με εκτιμά.	Δεν ισχύει καθόλου	4	2%			
	Ισχύει λίγο	16	9%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	25	13%			
	Ισχύει αρκετά	77	41%			
	Ισχύει πάρα πολύ	66	35%			
	Σύνολο			4,0	4,0	<,001
17. Με αντιμετωπίζει με σεβασμό.	Δεν ισχύει καθόλου	4	2%			
	Ισχύει λίγο	7	4%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	8	4%			
	Ισχύει αρκετά	68	36%			
	Ισχύει πάρα πολύ	102	54%			
	Σύνολο			4,4	5,0	<,001

Παρατηρούμε ότι και οι έξι (06) προτάσεις, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, αποκλίνουν στατιστικώς σημαντικά από το ουδέτερο, συγκροτώντας το ακόλουθο προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, με τον τρόπο, πάντα, που το αντιλαμβάνονται οι μαθητές: α) θετικά: «Τον/την θαυμάζω, επειδή αντιμετωπίζει κάθε μαθητή δίκαια», «Με αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια», «Δεν κάνει απρεπή ή ακατάλληλα σχόλια στην τάξη», «Με εκτιμά», «Με αντιμετωπίζει με σεβασμό» (προτάσεις 2, 8, 10, 16, 17) και β) αρνητικά: «Συμπεριφέρεται σε κάποιους μαθητές καλύτερα από ό,τι σε μένα» (πρόταση 9). Συνεπώς, ανήκει στο προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, που σκιαγραφούν οι μαθητές, η πρόταση να μην συμπεριφέρεται σε κάποιους μαθητές καλύτερα από ό,τι σε εκείνους.

Η διάσταση «Διδακτικές στρατηγικές» μετρήθηκε με είκοσι τρεις (23) ερωτήσεις (5, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39) και στον Πίνακα 6 που ακολουθεί συνοψίζονται οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα που συγκροτούν τη συγκεκριμένη διάσταση.

Πίνακας 6: Ευρήματα για τη διάσταση "Διδακτικές στρατηγικές"

		f	%	M	Mdn	P
5. Όταν πρέπει να μάθω ένα δύσκολο κομμάτι στο μάθημα, έχει τον τρόπο να με βοηθήσει να το μάθω μέσα στην τάξη.	Δεν ισχύει καθόλου	4	2%			
	Ισχύει λίγο	9	5%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	32	17%			
	Ισχύει αρκετά	75	40%			
	Ισχύει πάρα πολύ	69	37%			
	Σύνολο			4,0	4,0	<,001
18. Αυτό που κάνω στο μάθημά του/της δεν έχει καμία σχέση με αυτό που πρόκειται να γίνω στο μέλλον.	Δεν ισχύει καθόλου	37	20%			
	Ισχύει λίγο	24	13%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	63	34%			
	Ισχύει αρκετά	20	11%			
	Ισχύει πάρα πολύ	43	23%			
	Σύνολο			3,0	3,0	0,588
19. Έρχεται στην τάξη κάθε μέρα προετοιμασμένος/η για να διδάξει.	Δεν ισχύει καθόλου	2	1%			
	Ισχύει λίγο	11	6%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	18	10%			
	Ισχύει αρκετά	60	32%			
	Ισχύει πάρα πολύ	97	52%			
	Σύνολο			4,3	5,0	<,001
20. Τα τεστ που βάζει συνδέονται με την ύλη που διδάσκει στην τάξη.	Δεν ισχύει καθόλου	3	2%			
	Ισχύει λίγο	4	2%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	8	4%			
	Ισχύει αρκετά	52	29%			
	Ισχύει πάρα πολύ	114	63%			
	Σύνολο			4,5	5,0	<,001
21. Επιτρέπει στους μαθητές να τον/την απομακρύνουν από την ουσία του μαθήματος και χάνεται πολύτιμος χρόνος.	Δεν ισχύει καθόλου	60	32%			
	Ισχύει λίγο	56	30%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	35	19%			
	Ισχύει αρκετά	18	10%			
	Ισχύει πάρα πολύ	17	9%			
	Σύνολο			2,3	2,0	<,001
22. Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματός του/της.	Δεν ισχύει καθόλου	5	3%			
	Ισχύει λίγο	17	9%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	30	16%			
	Ισχύει αρκετά	77	41%			
	Ισχύει πάρα πολύ	59	31%			
	Σύνολο			3,9	4,0	<,001
23. Μου δίνει αρκετό χρόνο για να κρατήσω σημειώσεις κατά τη διάρκεια του	Δεν ισχύει καθόλου	8	4%			
	Ισχύει λίγο	24	13%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	45	24%			

μαθήματός του/της.	Ισχύει αρκετά	75	40%	3,6	4,0	<,001
	Ισχύει πάρα πολύ	37	20%			
	Σύνολο					
24. Χρησιμοποιεί τρόπους για να με βοηθάει να θυμάμαι τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στην τάξη και στα βιβλία του μαθήματος.	Δεν ισχύει καθόλου	8	4%	4,0	4,0	<,001
	Ισχύει λίγο	14	7%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	24	13%			
	Ισχύει αρκετά	76	40%			
	Ισχύει πάρα πολύ	67	35%			
Σύνολο						
25. Με ενθαρρύνει να κάνω ερωτήσεις.	Δεν ισχύει καθόλου	14	7%	3,7	4,0	<,001
	Ισχύει λίγο	20	11%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	32	17%			
	Ισχύει αρκετά	70	37%			
	Ισχύει πάρα πολύ	53	28%			
Σύνολο						
26. Στο μάθημά του/της συμμετέχω συχνά σε συζητήσεις που γίνονται.	Δεν ισχύει καθόλου	12	6%	3,6	4,0	<,001
	Ισχύει λίγο	28	15%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	36	19%			
	Ισχύει αρκετά	59	31%			
	Ισχύει πάρα πολύ	53	28%			
Σύνολο						
27. Στο μάθημά του/της κάνω συχνά παρουσιάσεις.	Δεν ισχύει καθόλου	47	25%	2,6	3,0	<,001
	Ισχύει λίγο	41	22%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	48	26%			
	Ισχύει αρκετά	40	21%			
	Ισχύει πάρα πολύ	11	6%			
Σύνολο						
28. Όταν μου διορθώνει τις εργασίες μου παίρνω συχνά άμεση ανατροφοδότηση (π.χ. συμπληρώσεις, διορθώσεις κ.λπ.).	Δεν ισχύει καθόλου	19	10%	3,5	4,0	<,001
	Ισχύει λίγο	20	11%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	43	23%			
	Ισχύει αρκετά	66	35%			
	Ισχύει πάρα πολύ	38	20%			
Σύνολο						
29. Με καθοδηγεί να κάνω τις εργασίες μου χρησιμοποιώντας πληροφορίες από ποικίλες πηγές (βιβλία, ίντερνετ κ.λπ.).	Δεν ισχύει καθόλου	19	10%	3,6	4,0	<,001
	Ισχύει λίγο	25	13%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	27	14%			
	Ισχύει αρκετά	61	32%			
	Ισχύει πάρα πολύ	56	30%			
Σύνολο						
30. Στο μάθημά του/της δουλεύω συχνά μαζί με άλλους συμμαθητές μου πάνω σε εργασίες.	Δεν ισχύει καθόλου	30	16%			
	Ισχύει λίγο	42	22%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	42	22%			
	Ισχύει αρκετά	54	29%			

	Ισχύει πάρα πολύ	20	11%			
	Σύνολο			3,0	3,0	0,519
31. Στο μάθημά του/της, όταν δουλεύω σε εργασίες ή συμμετέχω σε συζητήσεις, χρησιμοποιώ ιδέες ή έννοιες και από διαφορετικά μαθήματα.	Δεν ισχύει καθόλου	15	8%			
	Ισχύει λίγο	46	24%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	49	26%			
	Ισχύει αρκετά	58	31%			
	Ισχύει πάρα πολύ	21	11%			
	Σύνολο			3,1	3,0	0,133
32. Στο μάθημά του/της μου είναι χρήσιμες ακόμα και ερωτήσεις που δεν έχουν σαφή απάντηση.	Δεν ισχύει καθόλου	33	18%			
	Ισχύει λίγο	45	24%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	69	37%			
	Ισχύει αρκετά	30	16%			
	Ισχύει πάρα πολύ	11	6%			
	Σύνολο			2,7	3,0	<,001
33. Απολαμβάνω να ολοκληρώνω μια εργασία που απαιτεί πολλή σκέψη και πνευματική προσπάθεια.	Δεν ισχύει καθόλου	30	16%			
	Ισχύει λίγο	32	17%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	32	17%			
	Ισχύει αρκετά	64	34%			
	Ισχύει πάρα πολύ	29	16%			
	Σύνολο			3,2	3,0	0,186
34. Συζητώ συχνά μαζί του/της τους βαθμούς ή τις εργασίες μου.	Δεν ισχύει καθόλου	46	24%			
	Ισχύει λίγο	47	25%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	40	21%			
	Ισχύει αρκετά	44	23%			
	Ισχύει πάρα πολύ	11	6%			
	Σύνολο			2,6	3,0	<,001
35. Μου εξηγεί συχνά πώς αυτό που μαθαίνω στο μάθημά του/της συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο.	Δεν ισχύει καθόλου	12	6%			
	Ισχύει λίγο	23	12%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	32	17%			
	Ισχύει αρκετά	63	33%			
	Ισχύει πάρα πολύ	59	31%			
	Σύνολο			3,7	4,0	<,001
36. Στο μάθημά του/της έχω τη δυνατότητα συχνά να αξιολογήσω την εργασία μου ή την εργασία συμμαθητών μου.	Δεν ισχύει καθόλου	46	24%			
	Ισχύει λίγο	33	17%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	46	24%			
	Ισχύει αρκετά	54	29%			
	Ισχύει πάρα πολύ	10	5%			
	Σύνολο			2,7	3,0	,001
37. Στο μάθημά του/της χρησιμοποιώ συχνά τα χέρια μου δουλεύοντας με υλικά ή διάφορα αντικείμενα.	Δεν ισχύει καθόλου	77	41%			
	Ισχύει λίγο	37	20%			
	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	24	13%			
	Ισχύει αρκετά	30	16%			
	Ισχύει πάρα πολύ	19	10%			

	Σύνολο			2,3	2,0	<,001
38. Όταν μου αναθέτει	Δεν ισχύει καθόλου	15	8%			
εργασίες μου δίνει	Ισχύει λίγο	17	9%			
αναλυτικές οδηγίες για το	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	40	21%			
πώς θα	Ισχύει αρκετά	80	42%			
αξιολογηθώ/βαθμολογηθώ.	Ισχύει πάρα πολύ	37	20%			
	Σύνολο			3,6	4,0	<,001
39. Έχει σημαντική εμπειρία	Δεν ισχύει καθόλου	3	2%			
και ξέρει να με βοηθήσει για	Ισχύει λίγο	10	5%			
να ολοκληρώσω την εργασία	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	17	9%			
που μου αναθέτει.	Ισχύει αρκετά	62	33%			
	Ισχύει πάρα πολύ	96	51%			
	Σύνολο			4,3	5,0	<,001

Παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις σε τέσσερις (04) προτάσεις δεν αποκλίνουν στατιστικώς σημαντικά από το ουδέτερο, καταδεικνύοντας ότι αυτά τα χαρακτηριστικά δεν ανήκουν στο αντιλαμβανόμενο ως προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού από τους μαθητές: συγκεκριμένα στις προτάσεις «Αυτό που κάνω στο μάθημά του/της δεν έχει καμία σχέση με αυτό που πρόκειται να γίνω στο μέλλον», «Στο μάθημά του/της δουλεύω συχνά μαζί με άλλους συμμαθητές μου πάνω σε εργασίες», «Στο μάθημά του/της, όταν δουλεύω σε εργασίες ή συμμετέχω σε συζητήσεις, χρησιμοποιώ ιδέες ή έννοιες και από διαφορετικά μαθήματα», «Απολαμβάνω να ολοκληρώνω μια εργασία που απαιτεί πολλή σκέψη και πνευματική προσπάθεια» (προτάσεις 18, 30, 31, 33). Οι υπόλοιπες προτάσεις, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, αποκλίνουν στατιστικώς σημαντικά από το ουδέτερο, συγκροτώντας το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σε σχέση πάντα με τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται και το σκιαγραφούν οι μαθητές: α) θετικά: «Όταν πρέπει να μάθω ένα δύσκολο κομμάτι στο μάθημα, έχει τον τρόπο να με βοηθήσει να το μάθω μέσα στην τάξη», «Έρχεται στην τάξη κάθε μέρα προετοιμασμένος/η για να διδάξει», «Τα τεστ που βάζει συνδέονται με την ύλη που διδάσκει στην τάξη», «Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματός του/της», «Μου δίνει αρκετό χρόνο για να κρατήσω σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματός του/της», «Χρησιμοποιεί τρόπους για να με βοηθάει να θυμάμαι τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στην τάξη και στα βιβλία του μαθήματος», «Με ενθαρρύνει να κάνω ερωτήσεις», «Στο μάθημά του/της συμμετέχω συχνά σε συζητήσεις που γίνονται», «Όταν μου διορθώνει τις εργασίες μου παίρνω συχνά

άμεση ανατροφοδότηση (π.χ. συμπληρώσεις, διορθώσεις κ.λπ.)», «Με καθοδηγεί να κάνω τις εργασίες μου χρησιμοποιώντας πληροφορίες από ποικίλες πηγές (βιβλία, ίντερνετ κ.λπ.)», «Μου εξηγεί συχνά πώς αυτό που μαθαίνω στο μάθημά του/της συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο», «Όταν μου αναθέτει εργασίες μού δίνει αναλυτικές οδηγίες για το πώς θα αξιολογηθώ/βαθμολογηθώ», «Έχει σημαντική εμπειρία και ξέρει να με βοηθήσει για να ολοκληρώσω την εργασία που μου αναθέτει» (προτάσεις 5, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 35, 38, 39) και β) αρνητικά: «Επιτρέπει στους μαθητές να τον/την απομακρύνουν από την ουσία του μαθήματος και χάνεται πολύτιμος χρόνος», «Στο μάθημά του/της κάνω συχνά παρουσιάσεις», «Στο μάθημά του/της μού είναι χρήσιμες ακόμα και ερωτήσεις που δεν έχουν σαφή απάντηση», «Συζητώ συχνά μαζί του/της τους βαθμούς ή τις εργασίες μου», «Στο μάθημά του/της έχω τη δυνατότητα συχνά να αξιολογήσω την εργασία μου ή την εργασία συμμαθητών μου», «Στο μάθημά του/της χρησιμοποιώ συχνά τα χέρια μου δουλεύοντας με υλικά ή διάφορα αντικείμενα» (προτάσεις 21, 27, 32, 34, 36, 37). Συνεπώς, στις αντιλήψεις των μαθητών, συγκροτούν το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού χαρακτηριστικά όπως: να μην τον/την απομακρύνουν από την ουσία του μαθήματος και χάνεται πολύτιμος χρόνος (διαχείριση διδακτικού χρόνου, διαχείριση τάξης), να κάνουν οι μαθητές παρουσιάσεις, είναι χρήσιμες οι ερωτήσεις ακόμα και χωρίς σαφή απάντηση, να συζητά τους βαθμούς και τις εργασίες με τον/την καθηγητή/ριά του, να έχει τη δυνατότητα συχνά να αξιολογήσει την εργασία του ή την εργασία συμμαθητών του, να χρησιμοποιεί συχνά τα χέρια του δουλεύοντας με υλικά ή διάφορα αντικείμενα.

4.1.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Η επίδραση παραγόντων φύλου, τάξης και αυτοπροσδιορισμού επίδοσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

Παράγοντες όπως το φύλο, η τάξη και ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών σε σχέση με την επίδοσή τους επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού;

Το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U εφαρμόστηκε προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των τριών διαστάσεων του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Ο στατιστικός έλεγχος φανέρωσε τη στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη αντίληψη των κοριτσιών έναντι των αγοριών και στις τρεις διαστάσεις αποτελεσματικότητας. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι, στις αντιλήψεις των μαθητών, υπάρχει ένα ποιοτικά διαφορετικό προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Συσχέτιση των 3 διαστάσεων του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με το φύλο

	Φύλο					
	Κορίτσι		Αγόρι		U	P
	M	Mdn	M	Mdn		
Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	4,0	4,1	3,6	3,7	2947,5	<0,001
Διδακτικές στρατηγικές	3,6	3,6	3,3	3,3	3065,0	0,001
Δικαιοσύνη και αμεροληψία	4,3	4,3	3,8	4,0	2891,0	<0,001

Το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis εφαρμόστηκε προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τριών διαστάσεων του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ανάμεσα στις τάξεις Α', Β' και Γ' Γυμνασίου. Ο στατιστικός έλεγχος φανέρωσε ότι στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει μόνο στη διάσταση Διδακτικές στρατηγικές (Πίνακας 8), η οποία σύμφωνα με την post-hoc ανάλυση εντοπίζεται μόνο στη σύγκριση Α' και Β' τάξης ($P=0,042$) (Σχήμα 3). Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι υπάρχει ένα ποιοτικά διαφορετικό προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ανάμεσα στην Α' και Β' Τάξη.

Πίνακας 8: Ευρήματα Kruskal-Wallis αναφορικά με τη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας ως προς την τάξη

	Τάξη							
	Α		Β		Γ		$H(2)$	P
	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn		
Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	3,9	3,9	3,6	3,7	3,9	4,0	4,923	0,085
Διδακτικές στρατηγικές	3,5	3,6	3,3	3,3	3,5	3,6	6,981	0,030
Δικαιοσύνη και αμεροληψία	4,1	4,2	3,9	4,0	4,2	4,3	4,479	0,107

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
B-Γ	-20.886	9.992	-2.090	.037	.110
B-A	23.100	9.417	2.453	.014	.042
Γ-A	2.214	9.644	.230	.818	1.000

Σχήμα 3: Post-hoc ανάλυση για την αποτελεσματικότητα αναφορικά με την τάξη

Η μη παραμετρική συσχέτιση Kendall's τ εφαρμόστηκε προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των τριών διαστάσεων του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με τον αυτοπροσδιορισμό επίδοσης του μαθητή. Ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Kendall's τ φανέρωσε τη στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών ως προς την επίδοσή τους με δύο από τις τρεις διαστάσεις αποτελεσματικότητας: τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και τις Διδακτικές στρατηγικές (Πίνακας 9). Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, όταν αυξάνεται η τιμή του αυτοπροσδιορισμού επίδοσης του μαθητή, αυξάνεται και η σημασία που δίνει ο μαθητής στις προαναφερθείσες διαστάσεις. Δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη διάσταση Δικαιοσύνη και αμεροληψία.

Πίνακας 9: Ευρήματα Kendall's τ αναφορικά με τη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας ως προς τον αυτοπροσδιορισμό επίδοσης

		Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	Διδακτικές στρατηγικές	Δικαιοσύνη και αμεροληψία
πόσο καλός/ή μαθητής/μαθήτρια	τ	.126*	.166**	.062
πιστεύεις πως είσαι;	P	.029	.004	.290

Συνοψίζοντας, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι και οι τρεις διαστάσεις που ερευνώνται και συγκροτούν το αντιλαμβανόμενο από τους μαθητές ως προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι στατιστικά σημαντικές και ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντικά διαφοροποίηση των τριών διαστάσεων μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκαν τα επιμέρους χαρακτηριστικά που συγκροτούν τις τρεις διαστάσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και ο τρόπος που δομούν το προφίλ του σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των μαθητών. Από την ανάλυση

φάνηκε, επίσης, η στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη αντίληψη των κοριτσιών έναντι των αγοριών και στις τρεις διαστάσεις αποτελεσματικότητας. Όσον αφορά την τάξη, στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει μόνο στη διάσταση Διδακτικές στρατηγικές και εντοπίζεται μόνο στη σύγκριση ανάμεσα στην Α΄ και Β΄ Τάξη. Τέλος, φάνηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών ως προς την επίδοσή τους με δύο από τις τρεις διαστάσεις αποτελεσματικότητας, τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και τις Διδακτικές στρατηγικές.

4.2 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης

Όπως αναφέραμε στην παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου (βλ. Ενότητα 3.4.3) πέραν των 39 ερωτήσεων, στο Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου, υπήρχε μια ανοιχτή ερώτηση η οποία ζητούσε από τους μαθητές να καταγράψουν την άποψή τους, απαντώντας στο ακόλουθο ερώτημα: «Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ής καθηγητή/τριας που θα ήθελες να προσθέσεις;». Στην ανοιχτή ερώτηση απάντησαν οι 63 από τους 189 μαθητές του δείγματός μας (βλ. Ενότητα 3.3.2) και συγκεκριμένα 16 μαθητές από την Α΄ Τάξη, 30 μαθητές από τη Β΄ Τάξη και 17 μαθητές από τη Γ΄ Τάξη. Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφηκαν κατά λέξη και κάλυψαν μια σειρά θεμάτων, αναφερόμενοι σε χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ενισχύοντας τις διαστάσεις που μελετάμε και παρουσιάζονται ακολούθως:

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι 18 μαθητές αναφέρθηκαν στη διάσταση «διδακτικές στρατηγικές» και απάντησαν ως εξής: «Μας μαθαίνει εύκολα το μάθημα» (1273_A_A΄_ΠοΠαΜ), «...βρίσκει έναν τρόπο να κάνει τους μαθητές να παρακολουθούν», (2127_A_B΄_Μ), «Να χρησιμοποιούμε ποιο πολύ τους διαδραστικούς πίνακες» (2133_A_B΄_ΠοΠαΜ), «Να κάνει το μάθημα πιο αναλυτικό και ενδιαφέρον για τον μαθητή» (2382_K_B΄_ΠαΜ), «Έχει όλη την καλή διάθεση να μας αποδόση το μάθημα και να μας το κάνει χίλια κομμάτια μέχρι να το καταλάβουμε» (2286_K_B΄_ΠαΜ), «...να εξηγεί κάτι καλύτερα όταν δεν το έχουμε καταλάβει» (1298_K_A΄_ΠαΜ), «Εμπέδωση μέσα στην τάξη. Να αφιερώνει χρόνο για εργασίες και projects» (3388_K_Γ΄_ΠοΠαΜ), «Να μας βοηθά να καταλαβαίνουμε σωστά το μάθημα» (2297_K_B΄_ΠοΠαΜ), «όλα μου τα εξηγεί» (3166_K_Γ΄_ΠοΠαΜ), «Πάντα βοηθάει τα παιδιά τα οποία δυσκολεύονται με το μάθημα (2396_K_B΄_Μ),

«Να ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις και να συμμετέχουν στο μάθημα» (3295_A_Γ'_ΠαΜ), «Να ενθαρρύνει και τους μαθητές που δεν συμμετέχουν να συμμετέχουν» (3295_A_Γ'_ΠαΜ), «Το μάθημα και ο τρόπος διδασκαλίας προσεγγίζει τους μαθητές» (3219_K_Γ'_ΠοΠαΜ), «να βρίσκει έναν τρόπο να κάνει τους μαθητές να παρακολουθούν» (2127_A_B'_Μ), «να διδάσκει το μάθημά του απλά και κατανοητά» (2386_A'_B'_ΠαΜ), «Να κάνει το μάθημα πιο αναλυτικό...» (2382_K_B'_ΠαΜ), «Να εξηγεί στους μαθητές τι λάθος κάνουν» (2384_A_B'_Μ), «...έχει τον τρόπο της να σου λέει τι κάνεις λάθος χωρίς να σε αποθαρρύνει» (3137_K_Γ'_ΠαΜ). Από τις παραπάνω απαντήσεις παρατηρούμε ότι ενδιαφέρον για τις διδακτικές στρατηγικές δείχνουν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια (9 αγόρια και 10 κορίτσια) περισσότεροι μαθητές από τη Β' Τάξη (10 από τη Β', 6 από τη Γ' και 3 από την Α' Τάξη,) και κυρίως όσοι αυτοπροσδιορίζονται ως καλοί μαθητές (8 μαθητές ΠαΜ και 6 μαθητές ΠοΠαΜ).

Επιπλέον, 8 μαθητές αναφέρθηκαν με έμφαση τη διάσταση Δικαιοσύνη και αμεροληψία των καθηγητών λέγοντας χαρακτηριστικά: *«Να μη βγάζουνε βιαστικά συμπεράσματα με πιο άτακτους μαθητές και να μην τιμωρούνε τόσο σκληρά», (1199_K_A'_ΠαΜ), «Κοιτάει τους μαθητές που δεν παίρνουν καλούς βαθμούς με κακό μάτι» (2276_A_B'_ΚαΜ), «...δεν ξεχωρίζει κάποιο από τα παιδιά και αυτό είναι το σωστό» (2286_K_B'_ΠαΜ), «να μην ξεχωρίζει τους μαθητές του/της» (1385_K_A'_ΠοΠαΜ), «Ότι συμπαθεί όλα τα παιδιά αλλά έχει αδυναμία περισσότερο σε αυτά που δουλεύουν και κάνουν αρκετές εργασίες» (2391_A_B'_ΠοΠαΜ), «Να είναι δίκαιος» (2295_K_B'_ΚαΜ), «Να είναι δίκαιος αντικειμενικός με όλα τα παιδιά» (2297_K_B'_ΠοΠαΜ), «Θα ήθελα να με βαθμολογεί πραγματικά και όχι πιο καλά σε τεστ για να μπορώ να καταλαβαίνω σε τι έχω θέματα» (3137_K_Γ'_ΠαΜ). Παρατηρούμε ότι οι παραπάνω απαντήσεις καταδεικνύουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη διάσταση της Δικαιοσύνης και αμεροληψίας καθώς, όπως φαίνεται, τη θεωρούν ουσιώδες χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, η διάσταση Δικαιοσύνη και αμεροληψία φαίνεται να ενδιαφέρει περισσότερο τα κορίτσια (5 κορίτσια σε σύνολο 8 μαθητών) τους μαθητές της Β' Τάξης (5 μαθητές) και όσους αυτοπροσδιορίζονται ως καλοί μαθητές (ΠαΜ:2 και ΠοΠαΜ:3).*

Παράλληλα, 17 μαθητές αναφέρθηκαν με έμφαση τη διάσταση Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή τονίζοντας χαρακτηριστικά: *«Να κάνει τα παιδιά να ανοιχτούν*

και να αναπτύσουν μια οικεία σχέση που χρειάζεται» (2281_K_B'_M), «Βασικά σημαντικό για μένα είναι να σε καταλαβαίνει και να νοιάζεται όντως για σένα και τη ζωή σου, και να μην σε κρίνει με κακία» (3399_K_Γ_ΠαΜ), «να ακούει την γνώμη μου...να συζητάμε πράγματα...και για τον έξω κόσμο του σχολείου» (2381_K_B'_ΠαΜ, 1497_A_A'_ΠαΜ), «Είναι καλή με τους μαθητές της και θέλει πάντα να τους βοηθάει» (2286_K_B'_ΠαΜ), «Να συμπεριφέρεται λογικά και να καταλαβαίνει τι του λέμε» (2295_K_B'_M), «Να κατανοεί εμάς και το τι περνάμε (δυσκολίες)» (2377_A_B'_ΠοΠαΜ), «να έχει κατανόηση» (1176_K_A'_ΠοΠαΜ), «Με βοηθάει να βελτιωθώ και να γίνω καλύτερη» (1236_K_A'_ΠαΜ), «βοήθεια προς τους μαθητές» (2284_A_B'_ΠοΠαΜ), «Μας διηγείται συχνά ιστορίες από τη ζωή του στο σχολείο» (1381_A_A'_ΠοΠαΜ), «...να έχει εμπιστοσύνη στους μαθητές της/του», (1385_K_A'_ΠοΠαΜ), «Πιο ευγενικός και πιο εξυπηρετικός (να βοηθάει περισσότερο)» (2124_A_B'_M), «Θα ήθελα να είναι αστείος (1488_K_A'_ΠαΜ)... όταν πρέπει, να είναι αυστηρός όταν πρέπει» (2386_A_B'_ΠαΜ), «... να κάνει τους μαθητές να παρακολουθούν ... χρησιμοποιώντας χιούμορ είτε έχοντας διάθεση, ζωντάνια» (2127_A_B'_M), «Όταν γελάμε στην τάξη να βλέπει τα χαμόγελά μας, να γελάει μαζί μας...», (2263_K_B'_ΠαΜ). Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι μαθητές εστιάζουν στη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και τη θεωρούν βαρύνουσας σημασίας. Συγκεκριμένα, η διάσταση Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή φαίνεται να ενδιαφέρει περισσότερο τα κορίτσια (10 κορίτσια σε σύνολο 17 μαθητών) τους μαθητές της Β' Τάξης (10 μαθητές) και στην πλειοψηφία τους όσους αυτοπροσδιορίζονται ως καλοί μαθητές (ΠαΜ:8, ΠοΠαΜ:4 και Μ3).

Επιπρόσθετα, από την επεξεργασία της ανοιχτής ερώτησης εντοπίστηκαν θεματικές και κατηγορίες οι οποίες είτε δεν περιλαμβάνονται στο ερευνητικό μας εργαλείο είτε λειτουργούν συμπληρωματικά είτε συνιστούν νέες κατηγορίες και αναλύονται ακολούθως:

α. Διαχείριση της τάξης: 8 μαθητές αναφέρθηκαν, τη συνέδεσαν με την πειθαρχία και τόνισαν: «Διατηρεί την ησυχία στην τάξη» (3219_K_Γ'_ΠοΠαΜ), «Να υπάρχει ηρεμία στην τάξη» (3216_K_Γ'_M), «Να βάλει όρια στους μαθητές ώστε να μην υπάρχει φασαρία μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος» (2287_K_B'_M), «Αντιμετωπίζει με σωστό τρόπο τους άτακτους μαθητές» (1494_A_A'_ΠαΜ), «Να αντιλαμβάνεται όταν κάποιο παιδί παρεμποδίζει την ομαλή λειτουργία του μαθήματος

και να το διώχνει από την τάξη» (2273_K_B'_ΠοΠαΜ), «Θα ήθελα να μην αφήνει τα παιδιά που κάνουν φασαρία μες την αίθουσα» (2274_K_B'_ΠαΜ), «να είναι αυστηρός όταν πρέπει» (2386_A_B'_ΠαΜ), «πρέπει να τιμωρεί τους μαθητές όποτε το αξίζουν» (2127_A_B'_M). Από τις απαντήσεις παρατηρούμε ότι οι μαθητές συνδέουν τη διαχείριση της τάξης και την επιβολή της πειθαρχίας και των ορίων με την αποτελεσματικότητα που εκπαιδευτικού. Η θεματική φαίνεται να ενδιαφέρει περισσότερο τα κορίτσια (5 σε σύνολο 8), τους μαθητές της Β' Τάξης (5 σε σύνολο 8), ενώ ο τρόπος που αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με την επίδοσή τους δεν φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο (Μ:3, ΠαΜ:3, ΠοΠαΜ:2). Συμπληρωματικά στην ανωτέρω θεματική θα μπορούσε να λειτουργήσει η θεματική β. Διαχείριση διδακτικού χρόνου καθώς αναφέρθηκαν 4 μαθητές και ζήτησαν με έμφαση «Να μην μας κρατάνε μέσα στο διάλειμμα».

γ. Μαθησιακό περιβάλλον: 8 μαθητές αναφέρθηκαν στο ήρεμο, θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον και τόνισαν: «...να συζητάμε εύκολα (χωρίς να ντρέπομαι) πράγματα» (2381_K_B'_ΠαΜ), «Να μην κάνει συνεχώς παρατηρήσεις να σχολιάζει τα διαγωνίσματα μπροστά σε όλους» (1298_K_A'_ΠαΜ), «Να μη νευριάζει εύκολα» (1196_A_A'_ΠαΜ), «Να μην φωνάζει πολύ» (2124_A_B'_M), «Να μην φωνάζει να μην είναι το πρώτο πράγμα που θα κάνει σε περίπτωση που κάποιος μαθητής ενοχλεί στο μάθημα» και «Να κατανοεί εμάς και το τι περνάμε (δυσκολίες)» (2377_A_B'_ΠοΠαΜ), «Να μην είναι πολύ αυστηρός» (2377_A_B'_ΠοΠαΜ), «Όταν γελάμε στην τάξη να βλέπει τα χαμόγελά μας, δεν μας κάνει παρατηρήσεις και πολλές φορές γελάει μαζί μας για να ξεσκάσουμε λίγο από τη ρουτίνα του μαθήματος» (2263_K_B'_ΠαΜ), «Να μας αφήνει να κάνουμε πλάκα και καμιά φορά στο μάθημα» (2265_A_B'_ΠοΠαΜ), «Ότι κάνει και αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ελαφρύνοντας την ατμόσφαιρα και κάνοντας το μάθημα ευχάριστο», (3355_K_Γ'_ΠοΠαΜ). Η θεματική φαίνεται να ενδιαφέρει περισσότερο τα αγόρια (6 σε σύνολο 9), τους μαθητές της Β' Τάξης (6 σε σύνολο 9) και όσους αυτοπροσδιορίζονται ως καλοί μαθητές (Μ:1, ΠαΜ:4, και ΠοΠαΜ:4).

δ. Δεξιότητες οργάνωσης και παρουσίασης: 13 μαθητές αναφέρθηκαν στις δεξιότητες οργάνωσης και παρουσίασης του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και τόνισαν: «Είναι πολύ μεθοδική, έχει μεταδοτικότητα όταν διδάσκει και το μάθημά της το κάνει με ευχάριστο τρόπο» (1192_K_A'_ΠαΜ), «Να κάνουν ενδιαφέρον το μάθημα» (2124_A_B'_M, 2297_K_B'_ΠοΠαΜ, 2382_K_B'_ΠαΜ, 2297_K_B'_ΠοΠαΜ,

3328_K_Γ'_M, 3319_K_Γ'_M), «Να γίνει πιο ελκυστικό το μάθημα τους» (2129_A_B'_ΠαΜ), «...να έχει μεταδοτικότητα» (2298_K_B'_ΠαΜ), «Να κάνει το μάθημα πιο αναλυτικό...» (2382_K_B'_ΠαΜ), «...να διδάσκει το μάθημά του απλά και κατανοητά» (2386_A_B'_ΠαΜ), «(το μάθημά του) να προσελκύει τους μαθητές», (3257_K_Γ'_ΠοΠαΜ), «να μας κάνει να το απολαμβάνουμε (το μάθημα)» (2297_K_B'_ΠοΠαΜ). Από τις απαντήσεις παρατηρούμε ότι οι μαθητές συνδέουν τη μεθοδικότητα, τη μεταδοτικότητα, το ενδιαφέρον και ελκυστικό μάθημα με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Η θεματική φαίνεται να ενδιαφέρει περισσότερο τα κορίτσια (10 σε σύνολο 13), τους μαθητές της Β' Τάξης (9 σε σύνολο 13) και όσους μαθητές αυτοπροσδιορίζονται καλοί σε σχέση με την επίδοσή τους (ΠαΜ:6, ΠοΠαΜ:4).

Μια ξεχωριστή κατηγορία, τέλος, μπορεί να αποτελέσει η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού την οποία ανέδειξαν οι απαντήσεις 7 μαθητών, προκρίνοντας τον καθοριστικό ρόλο των καθηγητών στη ζωή τους, αναφέροντας χαρακτηριστικά: «... ένας καθηγητής θα πρέπει να κάνει τα παιδιά να καταλάβουν πως τα πιέζει για το δικό τους καλό και πως αυτό θα τους βοηθήσει στο μέλλον» (2264_K_B'_ΠοΠαΜ), «Να καλλιεργούν στους μαθητές αξίες ηθικές και πνευματικές (ήθος και γνώση)» (1176_K_A'_ΠοΠαΜ) και «Να αφιερώνει χρόνο για να μας δίνει συμβουλές για την συμπεριφορά μας στην καθημερινή μας ζωή ή στο σχολείο» (1389_A_A'_M), «Να συζητάμε πράγματα και γεγονότα εξωσχολικά (εκτός μαθημάτων)... πράγματα που έχω διαβάσει και με ενδιαφέρουν και θέλω μια παραπάνω γνώμη εκτός από γονείς, φίλους» (2381_K_B'_ΠαΜ), «Να μαθαίνουν στα παιδιά να βλέπουν την απόκτηση γνώσεων ως κάτι θετικό, χρήσιμο, διασκεδαστικό» (1176_K_A'_ΠοΠαΜ), «...συζητήσεις πάνω σε σημαντικά θέματα που θα μας απασχολήσουν στο μέλλον» (3388_K_Γ'_ΠοΠαΜ), «Να συζητάει με τους μαθητές όχι μόνο για το μάθημα αλλά για άλλα» (3339_A_Γ'_ΠαΜ). Μέσα από τις παραπάνω απαντήσεις αναδεικνύεται η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητας στις αντιλήψεις των μαθητών. Η θεματική φαίνεται να ενδιαφέρει περισσότερο τα κορίτσια (5 σε σύνολο 7), τους μαθητές όλων των τάξεων και όσους μαθητές αυτοπροσδιορίζονται καλοί σε σχέση με την επίδοσή τους (ΠαΜ:3, ΠοΠαΜ:3).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι μαθητές, όπως και σε αντίστοιχες έρευνες, στην ανοιχτή ερώτηση, άδραξαν την ευκαιρία κι εξέφρασαν αρέσκεια ή δυσαρέσκεια

ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και το ρόλο που έχουν αυτά τα δύο στοιχεία στην καθημερινότητά τους. Οι απόψεις τους έχουν ενδιαφέρον καθώς εκφράζουν αυθόρμητα τις σκέψεις τους πάνω στο χαρτί, μας βάζουν στον κόσμο τους, μας αποκαλύπτουν πολλά και ενδιαφέροντα και συμβάλλουν ώστε να επαναπροσδιορίσουμε, ενδεχομένως, τις διδακτικές μας πρακτικές και να δούμε τον ρόλο μας μέσα από άλλη οπτική και διάσταση.

Κεφάλαιο 5: Ερευνητικά συμπεράσματα και προεκτάσεις

5.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις αντιλήψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του Γυμνασίου. Διερευνήθηκε το αντιλαμβανόμενο από τους μαθητές ως προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σε σχέση με τρεις διαστάσεις: Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, Δικαιοσύνη και αμεροληψία και Διδακτικές στρατηγικές. Εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο τα επιμέρους χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, συγκροτούν τις προαναφερθείσες διαστάσεις και αν οι αντιλήψεις τους διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, την τάξη και τον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή αναφορικά με την επίδοσή του στο σχολείο. Στόχος της έρευνας ήταν να σκιαγραφηθεί το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, και να ακουστούν οι απόψεις τους, αναφορικά με όσα χαρακτηριστικά οι ίδιοι προκρίνουν, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας τις προσδοκίες των μαθητών τους, να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική, στάση και συμπεριφορά με γνώμονα την αποτελεσματικότερη προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας και την πρόοδο των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, μετά από στατιστική ανάλυση, εξάγονται συμπεράσματα που συνάδουν με το σκοπό της έρευνας και απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Επιπρόσθετα, η επεξεργασία και ανάλυση της ανοιχτής ερώτησης του ερευνητικού μας εργαλείου λειτούργησε προς επίρρωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση και παράλληλα ανέδειξε νέες διαστάσεις του θέματος που ερευνάται.

5.1.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Η ποσοτική ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές σκιαγραφούν το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού οικοδομώντας το πάνω σε τρεις διαστάσεις: τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία, τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και τις Διδακτικές στρατηγικές. Ειδικότερα οι μαθητές, ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις,

προκρίνουν τη Δικαιοσύνη και αμεροληψία μαζί με τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και έπονται οι Διδακτικές στρατηγικές (Πίνακας 3). Στην έρευνά μας, η σημασία των δύο πρώτων διαστάσεων, στις αντιλήψεις των μαθητών, ενισχύθηκε και από τις απαντήσεις τους στην ανοιχτή ερώτηση, καθώς αισθάνθηκαν την ανάγκη, είτε να επιβεβαιώσουν τη σημασία των χαρακτηριστικών που θεωρούν σημαντικά, είτε να συμπληρώσουν το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με επιπλέον χαρακτηριστικά, όπως θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία όπως αναλυτικά παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μέρος (βλ. Ενότητες 2.4 και 2.5). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι έρευνες που εξετάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προκρίνουν τόσο τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία, οργάνωση και διαχείριση της τάξης όσο και τη διαπροσωπική σχέση δασκάλου-μαθητή (Kutnick & Jules, 1993· Stronge, 2018). Οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου σκιαγραφούν ως αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό που είναι φιλικός και δίκαιος, επιβάλλει την πειθαρχία, χωρίς να εστιάζει σε ποινές και τιμωρίες (Παπαναούμ, 1984), οργανώνει με εύστοχο και αποτελεσματικό τρόπο το μάθημα, δείχνει ενθουσιασμό και ενδιαφέρον, γνωρίζει τεχνικές για την παρουσίαση του νέου μαθήματος (Παπάνης, 2007). Τα ευρήματά μας, αντίθετα, δεν έρχονται σε συμφωνία με έρευνα των Hopf & Ξωχέλλη (2003), καθώς, όπως αναφέρουν, η μέθοδος ή ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, ως παράγοντας καθοριστικός για την επίδοση των μαθητών, προηγείται σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Η συγκεκριμένη παράμετρος, ωστόσο, ενισχύεται, όσο ο μαθητής ανεβαίνει σε τάξη και πλησιάζουν οι εξετάσεις επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στοιχείο που υποδηλώνει εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν ανιχνεύεται στην έρευνά μας, ίσως, γιατί τον πληθυσμό μας απαρτίζουν μαθητές Γυμνασίου.

5.1.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Συγκρότηση των τριών διαστάσεων του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

5.1.2.1 Χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διάσταση Δικαιοσύνη και αμεροληψία

Η έρευνά μας έδειξε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό ο οποίος διακρίνεται, πρώτα και κύρια, για τη Δικαιοσύνη και την

αμεροληψία που επιδεικνύει στον τρόπο που αντιμετωπίζει τους μαθητές του. Τις αντιλήψεις των μαθητών μετρήσαμε με έξι προτάσεις στο ερευνητικό μας εργαλείο και η ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές τις θεωρούν πολύ σημαντικές για τη συγκρότηση της συγκεκριμένης διάστασης και τις εντάσσουν στο προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές τους δείγματός μας θαυμάζουν τον καθηγητή που αντιμετωπίζει δίκαια τους μαθητές, θεωρούν πολύ σημαντικό να τους αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια και σεβασμό, να τους εκτιμά, να μην κάνει απρεπή σχόλια στην τάξη, ενώ προσμετρούν στα θετικά του ότι δεν κάνει διακρίσεις. Η ποιοτική ανάλυση της ανοιχτής ερώτησης ενίσχυσε την αξία της συγκεκριμένης διάστασης, στις αντιλήψεις των μαθητών, καθώς ένιωσαν την ανάγκη να επαναλάβουν χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη δικαιοσύνη και αμεροληψία του εκπαιδευτικού, ενώ, παράλληλα, συμπλήρωσαν επιμέρους χαρακτηριστικά όπως: να μη βγάζει βιαστικά συμπεράσματα για τους άτακτους μαθητές, να μην μεροληπεί απέναντι στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, να είναι αντικειμενικός με όλους, να μην είναι επιεικής στη βαθμολογία του. Οι απαντήσεις των μαθητών έδειξαν ότι πάνω από όλα τους ενδιαφέρει ο καθηγητής να είναι δίκαιος, αμερόληπτος και αντικειμενικός, να μην κρίνει μόνο με βάση τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών και να είναι αυστηρός στη βαθμολογία του. Μια απόπειρα ερμηνείας των συγκεκριμένων ευρημάτων θα μας επέτρεπε να σκεφτούμε ότι, καθώς οι μαθητές φαίνεται να εκτιμούν τη δίκαιη κρίση του καθηγητή και την ειλικρινή αντιμετώπιση, διαθέτουν ωριμότητα, κρίση και αισθητήριο και δέχονται την αυστηρότητα, αντιλαμβανόμενοι την καλή πρόθεση του καθηγητή τους και το όφελος για τους ίδιους, ενώ η επιείκεια δεν είναι αποδεκτή πάντα από όλους τους μαθητές.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας για τη διάσταση Δικαιοσύνη και αμεροληψία συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία την οποία αναλυτικά παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μέρος (Ενότητα 2.6.2). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη δικαιοσύνη, την αμεροληψία, τη δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών και το σεβασμό (Bondy et al., 2013· Stronge 2018· Stronge et al., 2011· Suldo et al., 2009· Williams et al., 2012), εύρημα που συναντάται κατά τη φοίτησή τους σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Osterman, 2010· Watson et al., 2010).

5.1.2.2 Χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διάσταση Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή

Οι μαθητές, χτίζοντας το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις τους, δίνουν μεγάλη σημασία στη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσουν με τους καθηγητές τους. Συγκεκριμένα, από τις δέκα προτάσεις με τις οποίες μετρήσαμε τη συγκεκριμένη διάσταση στο ερευνητικό μας εργαλείο μόνο μία δεν θεωρούν οι μαθητές σημαντική και δεν την εντάσσουν στο προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Πίνακας 4), καθώς οι μαθητές δεν συνδέουν την επίδοσή τους με τη συμπάθεια του καθηγητή (πρόταση 6: «Θέλω να είναι ευχαριστημένος/η από την επίδοσή μου, γιατί θέλω να με συμπαθεί»), στοιχείο που έχει ενδιαφέρον, καθώς τα τελευταία χρόνια η σχέση καθηγητή-μαθητή αποκτά διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, οι μαθητές τονίζουν χαρακτηριστικά όπως: την καλή σχέση με τον καθηγητή τους, το ενδιαφέρον για τα αισθήματά τους, την ευγένεια, τη φιλική διάθεση, την εμπιστοσύνη, την καλή επικοινωνία, την άνεση να συζητούν μαζί του για τη βελτίωση της επίδοσής τους. Επίσης, αναφέρουν, χαρακτηριστικά, ότι τον βλέπουν σαν τον τύπο του ανθρώπου με τον οποίο θέλουν να συνεργάζονται. Από την ανάλυση της ανοιχτής ερώτησης φάνηκε ότι οι μαθητές με τις απαντήσεις τους αφενός ενισχύουν την αξία της συγκεκριμένης διάστασης, αφετέρου συμπληρώνουν επιμέρους χαρακτηριστικά, εστιάζοντας στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις φροντίδας, επιζητούν το ενδιαφέρον του καθηγητή τους, θέλουν να είναι φιλικός και ανεκτικός αλλά και αυστηρός όταν απαιτείται, να τους ακούει με προσοχή, να συζητά μαζί τους, εκτιμούν το χιούμορ του, θέλουν να τους αντιμετωπίζει με σεβασμό.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας για τη διάσταση Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή συμφωνούν με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία όπως αναλυτικά παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος (Ενότητα 2.6.1). Ενδεικτικά αναφέρουμε έρευνα του McKnight et al., (2016) που επισημαίνει ως χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών την ικανότητα ανάπτυξης σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές, την υπομονή, τη φροντίδα, την ευγενική προσωπικότητα, τη γνώση των αναγκών των μαθητών τους. Επιπρόσθετα, η οικοδόμηση σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελεί ισχυρό κίνητρο για μάθηση κι ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, όταν συνδέονται με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Koutrouba, 2012).

5.1.2.3 Χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διάσταση Διδακτικές στρατηγικές

Οι μαθητές, οικοδομώντας το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού θεωρούν ότι θα πρέπει να χρησιμοποιεί διδακτικές στρατηγικές, χωρίς όμως να τους δίνουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Συγκεκριμένα, από τις είκοσι τρεις προτάσεις του ερευνητικού μας εργαλείου με τις οποίες μετρήσαμε τη συγκεκριμένη διάσταση, οι τέσσερις δεν θεωρούνται από τους μαθητές σημαντικές και δεν ανήκουν στο προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις τους (Πίνακας 6). Ειδικότερα, οι μαθητές δεν θεωρούν ότι οι δραστηριότητες που κάνουν στο μάθημα συνδέονται με τις μελλοντικές τους ενασχολήσεις, δεν φαίνεται να εργάζονται συνεργατικά στην τάξη, δεν αντιλαμβάνονται την έννοια της διαθεματικότητας και δεν απολαμβάνουν απαιτητικές εργασίες. Οι υπόλοιπες προτάσεις περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά που ανήκουν στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και συγκροτούν το προφίλ του, όπως το αντιλαμβάνονται οι μαθητές.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός καθηγητής τους βοηθά να κατακτήσουν τη γνώση, φροντίζει να εμπεδώσουν το μάθημα, χρησιμοποιεί τρόπους για να θυμούνται την πληροφορία, έρχεται προετοιμασμένος και θέτει ερωτήσεις. Επιπρόσθετα, δίνει αρκετό χρόνο για να κρατήσουν σημειώσεις, ενθαρρύνει τη συμμετοχή, προωθεί την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση στην τάξη, δίνει ανατροφοδότηση, κάνει καλή διαχείριση της τάξης και του διδακτικού χρόνου, γνωστοποιεί από πριν τα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών τους, ενθαρρύνει τις παρουσιάσεις των εργασιών, συνδέει το μάθημα με τον πραγματικό κόσμο. Από την επεξεργασία της ανοιχτής ερώτησης παρατηρούμε ότι οι μαθητές επαναλαμβάνουν αλλά και προσθέτουν νέα χαρακτηριστικά στο προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, επισημαίνουν ότι θέλουν ο καθηγητής να χρησιμοποιεί την τεχνολογία, να δίνει έμφαση στα projects, να χρησιμοποιεί τεχνικές εμπέδωσης του μαθήματος. Παράλληλα, ανιχνεύεται η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς οι μαθητές θέλουν οι αποτελεσματικοί καθηγητές να επιλέγουν μεθόδους και εργασίες που ταιριάζουν σε κάθε μαθητή, ενδιαφέρον εύρημα καθώς υπάρχει ανομοιογένεια στις σχολικές αίθουσες και μια μέθοδος ή διδακτική προσέγγιση δεν ταιριάζει σε όλους τους μαθητές, (Harslett et al., 2000· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000· Stronge, 2018).

Το γεγονός ότι οι μαθητές, στην οικοδόμηση του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, δεν δίνουν πρωταγωνιστικό ρόλο στις διδακτικές στρατηγικές

εξηγείται, ίσως, αν σκεφτούμε ότι παρά την έμφαση που δίνεται, τα τελευταία χρόνια σε καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους και καλές πρακτικές που συνδέονται με αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, οι μαθητές είτε δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτές στη μαθησιακή διαδικασία είτε δεν τις αναγνωρίζουν ως σημαντικές, εστιάζοντας κυρίως στο ανθρώπινη διάσταση του εκπαιδευτικού. Ενδεχομένως, η μικρή ηλικία των μαθητών και η ανάγκη τους να εστιάσουν στις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία, φέρνει τις διδακτικές στρατηγικές σε δεύτερη μοίρα.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας για τη διάσταση Διδακτικές στρατηγικές συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία και παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος (Ενότητα 2.6.3). Ενδεικτικά αναφέρουμε έρευνες που εστιάζουν στο γνωστικό οπλοστάσιο των εκπαιδευτικών και στις διδακτικές στρατηγικές, στοιχεία τα οποία θεωρούν ουσιώδη χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Brophy & Good, 1986· Pentimonti et al., 2017· Rosenshine, 2012· Stronge, 2018). Οι καλοί δάσκαλοι γνωρίζουν την ανάγκη υιοθέτησης ποικίλων και λειτουργικών διδακτικών στρατηγικών που έχουν στόχο να προετοιμάσουν τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο (Stronge et. al., 2015). Έρευνα των Gregory et al. (2016) επιβεβαιώνει την αξία των διδακτικών στρατηγικών στην αποτελεσματική μάθηση, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Σε στρατηγικές συνδεδεμένες με την αποτελεσματικότητα αναφέρεται ο Rosenshine (2012) και τονίζει: σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες από τον εκπαιδευτικό, διατύπωση πολλών ερωτήσεων και έλεγχος τι κατανοούν οι μαθητές, παροχή συστηματικής ανατροφοδότησης και διορθώσεις.

5.1.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Η επίδραση παραγόντων φύλου, τάξης και αυτοπροσδιορισμού επίδοσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

Όσον αφορά την επίδραση του παράγοντα φύλο αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει ένα ποιοτικά διαφορετικό προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Πίνακας 7). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια φαίνεται να αντιλαμβάνονται ως πιο σημαντικές και τις τρεις διαστάσεις αποτελεσματικότητας έναντι των αγοριών, προκρίνοντας τη Δικαιοσύνη και

αμεροληψία μαζί με τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, ενώ οι Διδακτικές στρατηγικές έπονται. Την ίδια κατάταξη των διαστάσεων παρατηρούμε και στα αγόρια, ωστόσο καταγράφουν χαμηλότερες τιμές, στοιχείο που συνδέεται, ενδεχομένως, με το γεγονός ότι τα αγόρια βλέπουν μέσα από άλλη οπτική τον εκπαιδευτικό. Η έρευνά μας δεν έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχη έρευνα της Sutcliff (2011), καθώς δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών, στη δική της έρευνα, σε σχέση με τις τρεις διαστάσεις αποτελεσματικότητας. Σε έρευνα του Tosolt (2010) τα κορίτσια και τα αγόρια εκτιμούν τη φροντίδα των δασκάλων, τα κορίτσια όμως, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά τους, ενώ τα αγόρια εστιάζουν στη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσουν μαζί τους, γεγονός το οποίο εξηγείται σύμφωνα με τους Hughes και Kwok (2007) επειδή τα αγόρια έχουν λιγότερη εξοικείωση με τους δασκάλους, σε σχέση με τα κορίτσια.

Όσον αφορά την τάξη που παρακολουθούν οι μαθητές, η ποσοτική ανάλυση έδειξε ότι στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει μόνο στη διάσταση Διδακτικές στρατηγικές (Πίνακας 8) και μάλιστα εντοπίζεται μόνο στη σύγκριση Α' και Β' τάξης (Σχήμα 3), με την Α' τάξη να θεωρεί τη συγκεκριμένη διάσταση πιο σημαντική. Τα συγκεκριμένα ευρήματα διαφοροποιούνται σε σχέση με έρευνα των Livesley και Bromley (1973, όπ. αναφ. στο Kutnick & Jules, 1993) που διαπιστώνουν ότι τα μικρότερα παιδιά προβάλλουν κυρίως τα φυσικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου, την εμφάνιση, ενώ τα μεγαλύτερα εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Στην έρευνά μας, στην ανοιχτή ερώτηση δύο μόνο μαθήτριες της Α' τάξης συμπεριέλαβαν στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού την ελκυστική εξωτερική εμφάνιση. Επίσης σε έρευνα των Kutnick και Jules (1993) που έγινε σε μαθητές ηλικίας 7-17 ετών φάνηκε ότι οι μαθητές ηλικίας 11-13 ετών αναγνωρίζουν στον καλό δάσκαλο τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού διδακτικού ρόλου, ενώ οι δεκαεξάχρονοι μαθητές θέλουν ο δάσκαλος να είναι επαγγελματίας, αφοσιωμένος, με δεξιότητες στη διδασκαλία όπως και στην έρευνα των Hopf και Ξωχέλλη (2003).

Όσον αφορά τον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή σε σχέση με την επίδοσή του στο σχολείο, η ποσοτική ανάλυση έδειξε ότι συσχετίζεται θετικά με τη Διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και τις Διδακτικές στρατηγικές (Πίνακας 9), που σημαίνει ότι όσο καλύτερος θεωρεί ότι είναι ο μαθητής, τόσο αυξάνεται και η

σημασία που δίνει στις προαναφερθείσες διαστάσεις, ενώ δεν θεωρεί σημαντική τη διάσταση Δικαιοσύνη και αμεροληψία. Ως εκ τούτου, εκείνος που θεωρεί τον εαυτό του καλό μαθητή αντιλαμβάνεται ως αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό με τον οποίο έχει καλή διαπροσωπική σχέση και παράλληλα χρησιμοποιεί διδακτικές στρατηγικές, θεωρώντας, ενδεχομένως, ότι οι δυο αυτές διαστάσεις ενισχύουν τις επιδόσεις του στο σχολείο. Το εύρημα παρουσιάζει ενδιαφέρον, αν σκεφτούμε ότι οι Allen et al. (2013) υποστηρίζουν ότι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων καθηγητή-μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οδηγεί τους μαθητές σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

5.1.4 Ανοιχτή ερώτηση και νέες διαστάσεις

Η ανάλυση της ανοιχτής ερώτησης λειτούργησε συμπληρωματικά ως προς το ερευνητικό μας εργαλείο και συμπλήρωσε νέες διαστάσεις που συγκροτούν το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ως ακολούθως:

- Διαχείριση της τάξης, σε σχέση με την επιβολή της πειθαρχίας και των ορίων, στοιχείο που επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές θεωρούν αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό που είναι επαγγελματίας και ξέρει να διαφυλάττει την ομαλή μαθησιακή διαδικασία (Stronge et al., 2015).
- Διαχείριση του διδακτικού χρόνου, στοιχείο κρίσιμο που συμφωνεί με διεθνείς έρευνες, καθώς ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και η ποιότητα της διδασκαλίας συσχετίζονται με τη μάθηση των μαθητών (Gettinger & Walter, 2012· Walberg, 1984). Επιπρόσθετα, στις σχολικές τάξεις που ο χρόνος της διδασκαλίας μεγιστοποιείται αυξάνονται οι επιδόσεις των μαθητών (Stronge et al., 2011· Walberg, 1984).
- Μαθησιακό περιβάλλον: όπως φάνηκε από τις απαντήσεις, οι μαθητές έχουν ανάγκη να νιώσουν ασφαλείς σε ένα ήρεμο, θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο τους εξασφαλίζει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Οι συγκεκριμένες θεματικές που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού θα μπορούσαν αποτελέσουν μια κατηγορία ως Μαθησιακό περιβάλλον (learning environment) και να συνεξεταστούν με την Οργάνωση της τάξης (classroom management) (Stronge, 2018:179).

- Δεξιότητες οργάνωσης και παρουσίασης: οι μαθητές προσμετρούν τη μεθοδικότητα, τη μεταδοτικότητα, το ενδιαφέρον και ελκυστικό μάθημα στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και συμφωνούν με διεθνείς έρευνες (Patric & Smart, 1998).

- Προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και στ. Επικοινωνιακές δεξιότητες (McKnight et al., 2016· Pozo-Muñoz et al., 2000· Stronge, 2018). Στην έρευνά μας, αρκετά στοιχεία που συγκροτούν τις δύο τελευταίες θεματικές εντάσσονται στη διάσταση Διαπροσωπική σχέση-εκπαιδευτικού μαθητή. Από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρούμε ότι, εστιάζοντας στη διάσταση «προσωπικότητα» του εκπαιδευτικού, οι μαθητές παράλληλα αναφέρονται και στις «επικοινωνιακές δεξιότητες» και προκρίνουν ως χαρακτηριστικά του το ενδιαφέρον για τις ανάγκες του μαθητή, τον σεβασμό, την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη δουλειά του, τη συνεργασία και επικοινωνία με τον μαθητή. Τα ευρήματα συμφωνούν με έρευνες που δείχνουν ότι την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενισχύουν χαρακτηριστικά όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η σταθερότητα, η ευελιξία, η δημιουργικότητα, ο ενθουσιασμός, η υπομονή, το χιούμορ, η προσήλωση στο έργο, το ενδιαφέρον για τους μαθητές, το αίσθημα δικαιοσύνης και ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών, η ικανότητα (Harslett et al., 2000· McBer, 2000· Malikow, 2005).

- Παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού: μπορεί να αποτελέσει μια ξεχωριστή διάσταση, αναδεικνύοντας την ανθρώπινη πλευρά του επαγγελματία και προβάλλοντας τον καθοριστικό ρόλο του στη ζωή των μαθητών του. Οι μαθητές θέλουν ο καθηγητής να τους συμβουλεύει, να μεταλαμπαδεύει αξίες ηθικές και πνευματικές, να τους προσελκύει στο κόσμο της γνώσης, να τους μαθαίνει τον κόσμο. Τα ευρήματα συμφωνούν με έρευνες οι οποίες ενισχύουν τον ρόλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, τον θεωρούν κρίσιμο παράγοντα στη μάθηση των μαθητών, απαραίτητο για την επιτυχία τους, με επίδραση, συχνά, μακροχρόνια στη ζωή των μαθητών τους (Darling-Hammond, 2000· Mendro, 1998· Nye et al., 2004· Stronge et al., 2007· Stronge, 2018· Wright et al., 1997).

5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας (βλ. Ενότητα 3.5.2) καθώς και τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης, θα είχε ενδιαφέρον, ενδεχομένως, να δοθεί βήμα στους μαθητές για να εκφράσουν τις απόψεις τους σε μεγαλύτερη κλίμακα: περισσότερες σχολικές μονάδες, Γυμνάσια αλλά και Λύκεια με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, τόσο στα αστικά κέντρα όσο και στην περιφέρεια. Επίσης, εφόσον οι θέσεις των μαθητών μιας τάξης, διαφοροποιούνται σημαντικά, σε σχέση με τον πληθυσμό της έρευνας, η προσέγγιση μέσω της τεχνικής της συνέντευξης θα μπορούσε να απαντήσει στο «γιατί» και να ερμηνεύσει, κατά το δυνατόν, τα πράγματα, χωρίς να παραγνωρίζουμε τον υποκειμενισμό ή αστάθμητους παράγοντες που επηρεάζουν τις απαντήσεις των μικρών μαθητών.

Το γεγονός ότι οι διδακτικές στρατηγικές δεν έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο ως παράγοντας αποτελεσματικότητας, θα μπορούσε να προβληματίσει τους ειδικούς της εκπαίδευσης, καθώς χρειάζεται, όπως φαίνεται, να αισθητοποιηθεί με εντονότερο τρόπο η αναγκαιότητά τους και τα οφέλη τους, προκειμένου να οικοδομηθεί το σχολείο του 21^{ου} αι. που θα καλλιεργεί δεξιότητες χρήσιμες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και απαραίτητες τόσο στην επαγγελματική τους πορεία όσο και στη ζωή τους ευρύτερα. Παράλληλα, θα είχε ενδιαφέρον, θεωρούμε, να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας οι διαστάσεις που αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση της ανοιχτής ερώτησης και παρουσιάστηκαν παραπάνω, με εστίαση στα θέματα που θίγουν μετ' επιτάσεως οι μαθητές ως παράγοντες αποτελεσματικότητας όπως: η διαχείριση της τάξης, ο διδακτικός χρόνος, το μαθησιακό περιβάλλον, οι δεξιότητες οργάνωσης και παρουσίασης του εκπαιδευτικού, ο επαγγελματισμός και ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ώστε να τους προσφέρουμε, σε αгаστή συνεργασία, πολιτεία και εκπαιδευτικοί ό,τι χρειάζονται για να γίνουν χρήσιμοι πολίτες και αποτελεσματικοί επαγγελματίες στο μέλλον.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι απόψεις και θέσεις των μαθητών είναι πάντα χρήσιμες και αποκαλυπτικές καθώς μπορούν να φωτίσουν πλευρές της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να ανιχνευτούν προβλήματα και να βελτιωθούν καταστάσεις που σχετίζονται με την Εκπαίδευση. Παράλληλα,

αφουγκραζόμενοι τις θέσεις των μαθητών, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο τους και να αντιληφθούν την πραγματικότητα που εκείνοι βιώνουν. Να εντοπίσουν από πού πηγάζουν οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών τους, να υιοθετήσουν ή και να βελτιώσουν οι ίδιοι διδακτικές πρακτικές και συμπεριφορές ενισχύοντας το επαγγελματικό τους προφίλ, με γνώμονα πάντα την ανάπτυξη και εξέλιξή τους αλλά και την αποτελεσματικότερη προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας και την πρόοδο των μαθητών τους. Καθώς οι έρευνες για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, οι οποίες εστιάζουν στις απόψεις των μαθητών, είναι περιορισμένες, φιλοδοξούμε να συμβάλουμε, έστω κατ' ελάχιστον, στη συζήτηση γύρω από το ερευνώμενο θέμα, προσβλέποντας στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ρόδος.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57), 5-30.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 33-42.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Γιαννέλος Α. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού Σχολείου και η σχέση της με την σχολική τους επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 128-143.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες. Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 79-94.
- Δαναοσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1992). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική - Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης: Παιδαγωγική ανθρωπολογία - παιδαγωγική ηθική* (4^η έκδοση). Αθήνα.
- Δερμιτζάκης, Μ., & Ιωαννίδη, Β. (2004). «Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία». Στο: Ανευλαβής, Ελ., Γερμενής, Αν. (επιμελητές έκδοσης). *Τιμητικός τόμος Ομ. Καθηγητή Λουκά Σπάρου* (σσ. 329-339). Τμήμα Νοσηλευτικής ΕΚΠΑ. Αθήνα: Εκδόσεις Δ. Ζήκας.
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καΐλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001). Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο ανθολόγιο: Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α.

- (επιμέλεια). *Πρακτικά Συνεδρίου* (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Μάιος 2001), με θέμα: «Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση» (σσ. 323-330). Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη.
- Κασιμάτη, Α. (2008). Συγγραφή επιμορφωτικού υλικού της 7ης Θεματικής ενότητας «Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ.». Αθήνα: ΕΚΠΑ και Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/eisagwgi-sti-didaktiki-methodologia-methodologia-ekpaideytikis-ereynas/>
- Κασιμάτη, Κ. (2014). Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στο Αικ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου, (Επιμ.). *Πρακτικά 5ου Διεθνούς συνεδρίου. Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (Τόμ. Α, σσ. 17-20). Αθήνα 26-28 Σεπτεμβρίου 2014. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Α': Μάθηση, Τόμος Β'. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κιοσέογλου, Γ., Στογιαννίδου, Α., & Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ "ορθολογικότητας", αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6(1), 72-87.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (2^η έκδοση), (Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (2^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 100, 61-68.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και περιορισμοί. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 50, 123-139. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/7028/7057>

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001): *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου. Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας Ι. Θεωρία της διδασκαλίας ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιάτης, Δ. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τομ. Α'*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2007). *Η δημόσια διοίκηση στην εποχή των αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Μετάφραση: Α. Σιπητάνου, Ε. Λινάρδου. Προσαρμογή-Επιμέλεια: Α. Σιπητάνου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (1984). *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών. Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπάνης, Ε. (2007). *Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, του καλού και κακού μαθητή*. Πανελλήνια έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ανακτήθηκε από <http://my.aegean.gr/web/article2860.html>
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης Συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου, *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σς 139-146). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (επιμέλεια). *Πρακτικά Συνεδρίου* (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Μάιος 2001), με θέμα: «Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση» (σσ. 83-89). Ξάνθη: Εκδόσεις: Σπανίδη.
- Τερζής, Ν. (1993). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσίγκα, Ε., & Νάσαινα, Ε. (2012). Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- ΥΠΑΙΘΑ, ΙΕΠ (2012). *Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ*. Ανακτήθηκε από <http://aee.iep.edu.gr/country/intro>
- ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/ekp_poiot_sx_ei_sig/s_1_118.pdf
- Φλουρής, Γ. (1982). Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους. *Νέα Παιδεία*, 23, 26-32.
- Head, J. (2000). *Εκπαιδύοντας τους Εφήβους. Ζητήματα της εφηβείας που επιδρούν στην ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας κατά την εκπαίδευση και την εργασία*. Μετάφραση: Π. Κατσώνη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Hopf, D., & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε από https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/5752/file/phr_265.pdf

Ξενόγλωσσες

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School psychology review*, 42(1), 76-98.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Babbage, K. (2002). *Extreme teaching*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Bain, H. P., & Jacobs, R. (1990). The case for smaller classes and better teachers. In *Streamlined Seminar-National Association of Elementary School Principals*, 9(1), 1-9. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED322632.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2007). *Introduction to Education Studies* (2nd edition). London: Sage.
- Batool, S. S., Naz, B., Habib, S., Anjum, W., Goraya, F., Akram, M., & Sadaf, A. (2015). Construction of Effective Teaching Evaluation Scale and Students' Perception of the Characteristics of Effective Teachers. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 13(1), 28-35. Retrieved from <http://www.gcu.edu.pk/FullTextJour/PJSCS/2015/4.%20Dr.%20Shahida%20revised.pdf>
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. doi: 10.1080/0729436990180105.
- Binkley, M., Erstad, E., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining 21st century skills. In P. Griffin, B. McGaw, and E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Bondy, E., Ross, D. D., Hambacher, E., & Acosta, M. (2013). Becoming warm demanders: Perspectives and practices of first-year teachers. *Urban Education*, 48(3), 420-450. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0042085912456846>
- Borich, G. (1988). *Effective teaching methods*. London: Merrill Publishing Company.
- Brighton, C. M. (2003). The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 177-206.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd edition.). New York: Routledge.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (3rd edition, pp. 328-371). New York: Macmillan.

- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal, 110*(2), 119-141.
- Çaglar, Ç. (2013). The Relationship between the Perceptions of the Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. *Eurasian Journal of Educational Research, 50*, 185-206.
- Cameron K. S., & Whetten D. A. (Eds.) (1983). *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*. New York: Academic Press.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2003). Differentiated teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education, 29*, 347-362.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1996). *Effective teaching and learning: Teachers' and students' perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto CA: Consulting Psychologists Press.
- Corso, M. J., Bundick, M. J., Quaglia, R., & Haywood, D. E. (2013). Where student, teacher, and content meet: Student engagement in the secondary school classroom. *American Secondary Education, 41*, 50-61.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis 1995 Update*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved from <http://www.nwrel.org/scpd/esp/esp95.html>
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Alexandria, VA: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469234.pdf>
- Covino, E. A., & Iwanicki, E. (1996). Experienced teachers: Their constructs on effective teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11*, 325-363.
- Crafter, S., & Abreu, G. de (2010). Constructing identities in multicultural learning contexts. *Mind, Culture, and Activity, 17*(2), 102-118.
- Creemers, B. P. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), 347-366.

- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2012). Using educational effectiveness research to improve the quality of teaching practice. In C. Day (Eds.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (pp. 389-399). New York: Routledge.
- Cullingford, C. (2003). *The Best Years of Their Lives? Pupil's Experiences of School*. London - New York: Routledge.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44.
- Davey, B. (1991). Evaluating teacher competence through the use of performance assessment tasks: An overview. *Journal of personnel evaluation in education*, 5(2), 121-132.
- Demmon-Berger, D. (1986). *Effective teaching: Observations from research*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Dunkin, M.J., & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Erikson, E.H. (1968). *Youth, Identity and Crisis*. New York: Norton.
- Faerman, S. R., & Quinn, R. E. (1985). Effectiveness: The perspective from organizational theory. *The Review of Higher Education*, 9(1), 83-100.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3516061>
- Gettinger, M., & Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 653-673). New York: Springer.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041.
- Good, T., & Brophy, J. (2003). *Looking in Classrooms* (9th edition). Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 3, 79-91.

- Gregory, A., Hafen, C. A., Ruzek, E., Mikami, A. Y., Allen, J. P., & Pianta, R. C. (2016). Closing the racial discipline gap in classrooms by changing teacher practice. *School psychology review*, *45*(2), 171-191.
- Hambacher, E., Acosta, M. M., Bondy, E., & Ross, D. D. (2016). Elementary preservice teachers as warm demanders in an African American school. *Urban Review*, *48*, 175-197.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., & Brackett, M. A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, *113*(4), 461-487.
- Hanushek, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of political economy*, *100*(1), 84-117.
- Harris, B. M., & Hill, J. (1982). *Developmental Teacher Evaluation Kit*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Harslett, M., Harrison, B., Godfrey, J., Partington, G., & Richer, K. (2000). Teacher perceptions of the characteristics of effective teachers of Aboriginal middle school students. *Australian Journal of Teacher Education*, *25*(2). doi:10.14221/ajte.2000v25n2.4
- Haydn, T. (2007). *Managing pupil behavior: Key issues in teaching and learning*. London: Routledge.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of educational psychology*, *99*(1), 39-51. doi:10.1037/0022-0663.99.1.39
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company the Principles of Psychology.
- Jarvis, M. (2011). *Teaching Psychology 14-19: Issues and techniques*. London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Jencks, Ch., Smith, M., Henry, A., Jo Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, St. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Johnson, B. L. (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *11*(1), 69-87.
- Kohn, A. (1996). What to Look for in a Classroom. *Educational Leadership*, *54*(1), 54-55.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, *35*(3), 359-374. doi:[10.1080/02619768.2011.654332](https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654332)

- Ku, K., Ho, I., Hau, K., & Lai, E. (2014). Integrating direct and inquiry-based instruction in the teaching of critical thinking: An intervention study. *Instructional Science*, 42(2), 251-269. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9279-0>
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400-413. doi: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01067.x
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice* (3rd edition). Nelson Thornes.
- Malikow, M. (2005). Effective teacher study. In *National Forum of Teacher Education Journal-Electronic*, 16, 1-9.
- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues. *Creative education*, 3(3), 348-356. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.33055>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551-558.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. Nottingham, UK: Department for Education and Employment.
- McKnight, K., Graybeal, J., Yarbrow, J., & Graybeal, L. (2016). The Heart of Great Teaching: Pearson Global Survey of Educator Effectiveness. *Pearson Education, Inc.*
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Medley, M. (1977). *Teacher Competency and teacher effectiveness: A review of process-product research*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED143629.pdf>
- Mendro, R. L. (1998). Student achievement and school and teacher accountability. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 257-267. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/A:1008019311427>
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction-what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Russell, E. (1988). *School matters*. Berkeley: The University of California.
- Murray, C., & Greenberg, M. K. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of Social Psychology, 38*, 423-445.
- Newmann, F. M. (Eds.) (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational evaluation and policy analysis, 26*(3), 237-257.
- Osterman, K. F. (2010). Teacher practices and students' sense of belonging. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 239-260). New York: Springer.
- Pajares, F., & Usher, E. L. (2008). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. *Advances in motivation and achievement, 15*, 391-423.
- Patrick, J., & Smart, R. M. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 23*(2), 165-178. doi: 10.1080/0260293980230205
- Peart, N. A., & Campbell, F. A. (1999). At-risk students' perceptions of teacher effectiveness. *Journal for a Just and Caring Education, 5*(3), 269-284.
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L., & O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high-and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention, 39*(2), 125-146.
- Petty, G. (2006). *Evidence Based Teaching: A Practical Approach*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385-407. doi: 10.1007/s10648-004-0006-x
- Pollard, A., & P. Triggs (2000). *What Pupils Say: Changing Policy and Practice in Primary Education*. London: Continuum.
- Pozo-Muñoz, C., Reboloso-Pacheco, E., & Fernandez-Ramirez, B. (2000). The 'Ideal Teacher'. Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 25*(3), 253-263. doi:10.1080/02602930050135121
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenshine, B. (1979). "Content, time, and direct instruction". In Peterson P.& Walberg H. (Eds). *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 28-56). Berkeley CA: McCutchan.

- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American educator*, 36(1), 12-39.
- Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. Travers (Eds.). *Second handbook of research on teaching*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Ofsted.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Vol. 68). Paris: UNESCO, International Institute for educational planning.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of applied sport psychology*, 7(2), 112-137. doi: 10.1080/10413209508406961
- Schunk, D. H. (2008). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th edition). London: Pearson.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, 34(4), 14-22.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice* (8th edition). New York: Allyn and Bacon.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 63(3), 224-237.
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/books/browse-by-author.aspx>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of personnel evaluation in education*, 20(3-4), 165-184.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355.

- Stronge, J. H., Grant, L. W., & Xu, X. (2015). Searching for excellence in a new age: Rethinking teacher qualities to promote student success for 21st century learning. In J. A. Bellanca (Eds.), *Connecting the dots: Teacher effectiveness and deeper professional learning* (Chapter 11). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Stronge, J. H., & Xu, X. (2015). *Instructional planning for effective teaching*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review, 38*(1), 67-85.
- Sullivan, J. R., Riccio, C. A., & Reynolds, C. R. (2008). Variations in Students' School- and Teacher-Related Attitudes Across Gender, Ethnicity, and Age. *Journal of Instructional Psychology, 35*(3), 296-305.
- Sutcliff, C. P. (2011). Secondary Students' Perceptions of Teacher Quality. *Electronic Theses & Dissertations, 391*. Retrieved from <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/391>
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Thomas, J. A., & Montgomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voices. *Journal of Teacher Education, 49*(5), 372-380.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making A Difference: School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform*. McGraw-Hill Education (UK).
- Titsworth, S., McKenna, T. P., Mazer, J. P., & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride? *Communication Education, 62*(2), 191-209. doi [10.1080/03634523.2013.763997](https://doi.org/10.1080/03634523.2013.763997)
- Tobin, K., & Fraser, B. J. (1989). Barriers to higher-level cognitive learning in high school science. *Science Education, 73*(6), 659-682.
- Tosolt, B. (2010). Gender and race differences in middle school students' perceptions of caring teacher behaviors. *Multicultural Perspectives, 12*(3), 145-151. doi: [10.1080/15210960.2010.504484](https://doi.org/10.1080/15210960.2010.504484)
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School Belonging of Adolescents: The Role of Teacher-Student Relationships, Peer Relationships and Family Involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice, 17*(1), 63-82.
- Valiente, C. (2008). Are students using the 'wrong' style of learning? A multicultural scrutiny for helping teachers to appreciate differences. *Active Learning in Higher Education, 9*(1), 73-91.
- Van Gog, T., & Paas, F. (2008). Instructional efficiency: Revisiting the original construct in educational research. *Educational Psychologist, 43*(1), 16-26.

- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.
- Wang, M., Haertel, G. D., & Walberg, H. (1993). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Watson, S., Miller, T., Davis, L., & Carter, P. (2010). Teachers' perceptions of the effective teacher. *Research in the Schools*, 17(2), 11-22.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115. doi:10.1006/ceps.1999.1021
- Westwood, P. (1996). Effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(1), 65-84. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1996v21n1.5>
- Williams, P., Sullivan, S., & Kohn, L. (2012). Out of the mouths of babes: What do secondary students believe about outstanding teachers? *American Secondary Education*, 40(2), 104-119.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. London: Pearson.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67.
- Wubbels, T. (1997). Paying Attention to Relationships. *Educational Leadership*, 54(7), 82-86.

Παράρτημα

--	--	--	--	--

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που έχεις στα χέρια σου έχει στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου για τα χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού και γι' αυτόν το λόγο η άποψή σου είναι σημαντική.

Η συμπλήρωσή του γίνεται ανώνυμα, δεν απαιτεί από μέρους σου καμιά προετοιμασία, παρά να αφιερώσεις λίγο από το χρόνο σου. Δεν είναι υποχρεωτικό να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο που έχεις στα χέρια σου και σε κάθε περίπτωση, όποια στιγμή θελήσεις, μπορείς να διακόψεις τη συμπλήρωσή του. Δεν εξετάζεται η γνώση σου σε κάποιο ζήτημα παρά μόνο οι απόψεις σου. Είναι σημαντικό να απαντήσεις με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις και να καταγράφεις αυτό που πραγματικά πιστεύεις.

Τονίζεται ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

A ΜΕΡΟΣ: ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημείωσε με «X» την απάντησή σου

1	Φύλο	Κορίτσι		Αγόρι	
---	------	---------	--	-------	--

Σημείωσε με «X» την απάντησή σου

2	Τάξη	A'		B'		Γ'	
---	------	----	--	----	--	----	--

B ΜΕΡΟΣ

Διάβασε προσεκτικά τις προτάσεις που ακολουθούν.

Σημείωσε X στο αντίστοιχο κουτάκι ανάλογα με το βαθμό στον οποίο πιστεύεις ότι ισχύει κάθε πρόταση που περιγράφει τον/την αποτελεσματικό/ή καθηγητή/τρια πάντα κατά την άποψή σου.

Οι προτάσεις σχετίζονται με δραστηριότητες που έκανες στην τάξη, την αλληλεπίδραση με τον/την καθηγητή/τρια σου και πόσο αφοσιωμένος ήσουν στο μάθημα.

Την ώρα που συμπληρώνεις το ερωτηματολόγιο μπορείς να έχεις στο μυαλό σου αυτόν/ή που θεωρείς αποτελεσματικό/ή καθηγητή/τρια από τις εμπειρίες σου μέχρι τώρα στο σχολείο.

Χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ής καθηγητή/τριας	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
1 Έχω καλή σχέση μαζί του/της.					
2 Τον/την θαυμάζω, επειδή αντιμετωπίζει κάθε μαθητή δίκαια.					
3 Νοιάζεται για το πώς αισθάνομαι.					
4 Μου φέρεται με ευγενικό τρόπο.					
5 Όταν πρέπει να μάθω ένα δύσκολο κομμάτι στο μάθημα, έχει τον τρόπο να με βοηθήσει να το μάθω μέσα στην τάξη.					
6 Θέλω να είναι ευχαριστημένος/η από την επίδοσή μου, γιατί θέλω να με συμπαθεί.					
7 Μου συμπεριφέρεται φιλικά.					
8 Με αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια.					
9 Συμπεριφέρεται σε κάποιους μαθητές καλύτερα από ό,τι σε μένα.					

Χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ής καθηγητή/τριας	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
10 Δεν κάνει απρεπή ή ακατάλληλα σχόλια στην τάξη.					
11 Τα πάω καλά μαζί του/της στην τάξη.					
12 Θέλω να αναπτύξω καλές σχέσεις μαζί του/της.					
13 Τον/την εμπιστεύομαι.					
14 Δεν είναι ο τύπος του ανθρώπου που μου αρέσει να δουλεύω μαζί του/της.					
15 Αισθάνομαι άνετα να μιλάω μαζί του/της για το πώς μπορώ να βελτιωθώ στο μάθημα.					
16 Με εκτιμά.					
17 Με αντιμετωπίζει με σεβασμό.					
18 Αυτό που κάνω στο μάθημά του/της δεν έχει καμία σχέση με αυτό που πρόκειται να γίνω στο μέλλον.					
19 Έρχεται στην τάξη κάθε μέρα προετοιμασμένος/η για να διδάξει.					
20 Τα τεστ που βάζει συνδέονται με την ύλη που διδάσκει στην τάξη.					
21 Επιτρέπει στους μαθητές να τον/την απομακρύνουν από την ουσία του μαθήματος και χάνεται πολύτιμος χρόνος.					
22 Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματός του/της.					
23 Μου δίνει αρκετό χρόνο για να κρατήσω σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματός του/της.					
24 Χρησιμοποιεί τρόπους για να με βοηθάει να θυμάμαι τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στην τάξη και στα βιβλία του μαθήματος.					
25 Με ενθαρρύνει να κάνω ερωτήσεις.					
26 Στο μάθημά του/της συμμετέχω συχνά σε συζητήσεις που γίνονται.					
27 Στο μάθημά του/της κάνω συχνά παρουσιάσεις.					
28 Όταν μου διορθώνει τις εργασίες μου παίρνω συχνά άμεση ανατροφοδότηση (π.χ. συμπληρώσεις, διορθώσεις κ.λπ.).					
29 Με καθοδηγεί να κάνω τις εργασίες μου χρησιμοποιώντας πληροφορίες από ποικίλες πηγές (βιβλία, ίντερνετ κ.λπ.).					
30 Στο μάθημά του/της δουλεύω συχνά μαζί με άλλους συμμαθητές μου πάνω σε εργασίες.					

<i>Χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ής καθηγητή/τριας</i>	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
31 Στο μάθημά του/της, όταν δουλεύω σε εργασίες ή συμμετέχω σε συζητήσεις, χρησιμοποιώ ιδέες ή έννοιες και από διαφορετικά μαθήματα.					
32 Στο μάθημά του/της μου είναι χρήσιμες ακόμα και ερωτήσεις που δεν έχουν σαφή απάντηση.					
33 Απολαμβάνω να ολοκληρώνω μια εργασία που απαιτεί πολλή σκέψη και πνευματική προσπάθεια.					
34 Συζητώ συχνά μαζί του/της τους βαθμούς ή τις εργασίες μου.					
35 Μου εξηγεί συχνά πώς αυτό που μαθαίνω στο μάθημά του/της συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο.					
36 Στο μάθημά του/της έχω τη δυνατότητα συχνά να αξιολογήσω την εργασία μου ή την εργασία συμμαθητών μου.					
37 Στο μάθημά του/της χρησιμοποιώ συχνά τα χέρια μου δουλεύοντας με υλικά ή διάφορα αντικείμενα.					
38 Όταν μου αναθέτει εργασίες μου δίνει αναλυτικές οδηγίες για το πώς θα αξιολογηθώ/βαθμολογηθώ.					
39 Έχει σημαντική εμπειρία και ξέρει να με βοηθήσει για να ολοκληρώσω την εργασία που μου αναθέτει.					
40 Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ής καθηγητή/τριας που θα ήθελες να προσθέσεις;					
.....					
.....					
.....					
.....					

Γ ΜΕΡΟΣ

<i>Κύκλωσε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει την απάντησή σου</i>					
	1: ΠΟΛΥ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΜΕΤΡΙΟΣ/Α 2: ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΜΕΤΡΙΟΣ/Α 3: ΜΕΤΡΙΟΣ/Α 4: ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΜΕΤΡΙΟΣ/Α 5: ΠΟΛΥ ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΜΕΤΡΙΟΣ/Α				
Κατά τη γνώμη σου,					
πόσο καλός/ή μαθητής/μαθήτρια πιστεύεις πως είσαι;	1	2	3	4	5

Ευχαριστούμε για την ειλικρίνεια, το χρόνο και τη συνεργασία σου!