

Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

N. Ανδρεαδάκης – M. Καδιανάκη***

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται η αποτελεσματική διδασκαλία και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, έννοιες σχεδόν ταυτόσημες λειτουργικά. Αναζητούνται τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός και η διδασκαλία που πραγματοποιεί, έτσι ώστε να τροποποιούν τη συμπεριφορά των μαθητών. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 621 εκπαιδευτικοί. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με γραπτό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικότητας στην τάξη, την καλή επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών και ως βασικότερο κριτήριο την εμπλοκή και συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας, χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

* Ανδρεαδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Κρήτης.

** Καδιανάκη Μαρία, Δρ. Επιστημών Αγωγής.

Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων

Αποτελεσματικότητα (effectiveness) χαρακτηρίζεται η ιδιότητα του αποτελεσματικού, αυτού που είναι ικανός να φέρει αποτέλεσμα (effect). Σύμφωνα με το Λεξικό Liedell–Scott το επιθ. αποτελεσματικός (= ο παράγων ή έχων αποτέλεσμα) συναντάται στο Σέξτο Εμπειρικό, στο έργο του «Προς Μαθηματικούς» όπου η *αποτελεσματική τέχνη* είναι το αντίθετο της *θεωρητικής*. Το ουσ. αποτέλεσμα (= συμπλήρωσις, αποτελείωσις, γεγονός, συμβάν) συναντάται στον Αριστοτέλη, στον Πολύβιο και στον Πλούταρχο και παράγεται από το ρ. αποτελέω – ώ (= φέρνω εντελώς εις πέρας, αποτελειώνω, συμπληρώνω έργον τι) το οποίο συναντάται στον Ηρόδοτο, Ξενοφώντα, Πλάτωνα με την έννοια του «εκπληρώ, εκτελώ ό,τι οφείλω ή είμαι υπόχρεως να εκπληρώσω ή εκτελέσω». Το δεύτερο συνθετικό του ρήματος μας οδηγεί στο ουσ. τέλος <τέλεος <τέλειος, όπου σύμφωνα με το Liedell–Scott τέλος είναι «η εκπλήρωσις, συμπλήρωσις παντός πράγματος (Lat. effectus) δηλαδή η αποτέλεσις (= η τελείωσις) αυτού ουχί η παύσις ή η λήξις αυτού όθεν κυρίως δεν κείται ως το τελευτή...ούτε ως το πέρας» .

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτελεσματικότητα είναι η ιδιότητα, που οφείλει ή είναι υποχρεωμένος να έχει κάποιος, να εκπληρώνει, να συμπληρώνει, να τελειοποιεί με τις ενέργειές του οτιδήποτε αναλαμβάνει, να φέρνει δηλαδή αποτέλεσμα. Άρα ο Σόλωνας συμβουλεύοντας «Μηδένα προ του τέλους μακάριζε» πιθανότατα εννοούσε «Μακάριζε από το τέλος» δηλαδή από την εκπλήρωση, την έκβαση των ενεργειών του ενεργούντος προσώπου. Αυτοί που ενεργούν αποτελεσματικά, που εκπληρώνουν, συμπληρώνουν, τελειοποιούν με τις ενέργειές τους ό,τι οφείλουν ή είναι υποχρεωμένοι να κάνουν, θεωρούνται μακάριοι, δηλαδή είναι αυτοί που απολαμβάνουν ευτυχία, γαλήνη, ευδαιμονία. Μήπως η αποτελεσματικότητα είναι μια ουτοπία, μιας και η ευτυχία, η γαλήνη, η ευδαιμονία είναι ο σκοπός του ανθρώπου από τη στιγμή της ύπαρξής του; Γιατί η αποτελεσματικότητα είναι η ιδιότητα που ο άνθρωπος επιδιώκει ακόμα να κατακτήσει; Πώς γίνεται η αποτελεσματικότητα αντιληπτή από την κοινωνία; Πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τα αποτελέσματα των προσώπων που ενεργούν; Διαπιστώνεται, και πώς, ότι κάτι εκπληρώθηκε, συμπληρώθηκε ή τελειοποιήθηκε;

Οι όροι αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα συνδέονται με τη διαδικασία παραγωγής ενός οργανισμού. Ως διαδικασία παραγωγής θεωρείται η μετατροπή των εισαγωγών (inputs) σε προϊόντα-αποδόσεις

(outputs) (Scheerens & Bosker, 1997). Ένα σχολείο αποτελείται από μαθητές με ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, δεδομένα χαρακτηριστικά, συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και συγκεκριμένη υλική βοήθεια. Οι μαθητές περιλαμβάνουν τις εισαγωγές και τα προϊόντα-αποδόσεις είναι τα επιτεύγματα των μαθητών αυτών στο τέλος συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος (π.χ. τέλος τριμήνου, τέλος σχολικού έτους).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας, η επιλογή μαθησιακών δραστηριοτήτων, η οργάνωση και διοίκηση της τάξης, αποτελούν τη διαδικασία μετατροπής των εισαγωγών σε αποδόσεις και μέσω αυτών καθίσταται ικανή η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές (Scheerens & Bosker, 1997), η οποία έχει βραχυπρόθεσμες αποδόσεις, όπως είναι τα επαναληπτικά τεστ αλλά και περισσότερο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, όπως είναι η διασπορά των μαθητών στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τους Scheerens & Bosker (1997), αποτελεσματικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο το επιθυμητό επίπεδο της επίδοσης κατορθώνεται, ενώ αποδοτικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο το επιθυμητό επίπεδο επίδοσης κατορθώνεται με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Δηλαδή η αποδοτικότητα είναι αποτελεσματικότητα με την επιπρόσθετη απαίτηση ότι αυτό κατορθώνεται με το φθηνότερο δυνατό τρόπο. Για να προσδιοριστεί άρα η αποδοτικότητα θα πρέπει να γίνει μια λογιστική ανάλυση κόστους – ωφέλειας, πράγμα το οποίο δημιουργεί προβλήματα, όταν η αποδοτικότητα αναφέρεται σε ένα σχολείο, σε μια τάξη, σε αποδόσεις ή επιδόσεις μαθητών, εφόσον οι αποδόσεις αποτελούν τα αποτελέσματα, άρα το κέρδος του σχολείου. Παρέχουν όμως αυτές οι αποδόσεις διαύγεια στο τι είναι απαραίτητο για να κατορθωθούν μεγαλύτερες αποδόσεις και να περιγραφεί η αποτελεσματικότητα με έναν ξεκάθαρο και ευθύ τρόπο;

Η πλουραλιστική εικόνα που παρουσιάζει η έννοια της αποτελεσματικότητας, οφείλεται στη δομή των οργανισμών, αλλά και στο ποιος θέτει και από ποια θέση κάθε φορά το ερώτημα για αποτελεσματικότητα (Cameron & Whetten, 1983, 1985· Faerman & Quinn, 1985· Scheerens & Bosker, 1997).

Αποτελεσματικότητα σχολείου

Σύμφωνα με τον Edmonds (1979), το ενδιαφέρον και η αναζήτηση της αποτελεσματικότητας έχουν ως σημείο εκκίνησης το γεγονός ότι το σχολείο εκλαμβάνεται ως λιγότερο ή περισσότερο αναποτελεσματικό. Αντί-

θετα ο Bollen (1997) υποστηρίζει ότι «αναποτελεσματικό» σχολείο δεν υπάρχει και μπορεί να αντικατασταθεί αυτή η έννοια με εκείνη του «σχολείου με πολύ χαμηλό βαθμό αποτελεσματικότητας» αλλά δεν μπορεί να γίνεται λόγος για «μηδέν αποτελεσματικότητα», εφόσον σ' αυτή την περίπτωση το σχολείο θα μπορούσε ή θα έπρεπε να κλείσει. Τονίζει, επίσης, ότι τα σχολεία έχουν δυνατότητα βελτίωσης, μια και το επίπεδο της αποτελεσματικότητας όλων των στοιχείων που απαρτίζουν ένα δεδομένο σχολείο ποτέ δε θα είναι στα όρια των δυνατοτήτων του. Και γίνεται αυτή η μικρή αναφορά εδώ στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, γιατί η δημιουργία συνθηκών αποτελεσματικής διδασκαλίας σε μεγάλο βαθμό συμβαίνει μέσω της θετικής συμβολής του αποτελεσματικού σχολείου (Scheerens & Bosker, 1997). Όπως τονίζει και ο Creemers (1994) αποτελεσματικά είναι τα σχολεία που επιτυγχάνουν να είναι αποτελεσματικές οι διδασκαλίες που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους.

Στην έρευνα του Mortimore (1988) που αναφέρεται στο βιβλίο «School Matters» από τα 12 χαρακτηριστικά που αναγνωρίστηκε ότι είχαν τα αποτελεσματικά σχολεία, τα 8 αναφέρονταν στο δάσκαλο και τη διδασκαλία του.

Αποτελεσματική διδασκαλία

Εκπαιδευτικός και μαθητής αποτελούν τη βάση του σχολικού οργανισμού. Αυτό που συμβαίνει στο εκάστοτε σχολείο μέσα στην τάξη ή εκτός τάξης ονομάζεται διδασκαλία, για την οποία κύριος υπεύθυνος είτε ως μεταδότης, είτε ως καθοδηγητής, είτε ως διαμεσολαβητής είναι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Θα πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι μια και η διδασκαλία συναρτάται άμεσα με τον εκπαιδευτικό, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πραγματοποιεί αποτελεσματική διδασκαλία και μια αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Άρα οι έννοιες αποτελεσματική διδασκαλία και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ταυτόσημες.

Από τον Kyriacou (1997) ορίζεται ως αποτελεσματική διδασκαλία η διδασκαλία η οποία επιτυγχάνει, η μάθηση να σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό. Πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει θέσει τους στόχους του και να οργανώνει αλλά και να διασφαλίζει μια μαθησιακή εμπειρία έτσι ώστε να κατορθώνει να τους πραγματοποιεί. Η ουσία

της αποτελεσματικής διδασκαλίας βρίσκεται κατά πολύ στο κατά πόσο η διδασκαλία επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Ο Φλουρής (1982) αναφέρει ότι: «*Βασική επιδίωξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς αυτών που εκπαιδεύονται.*» (Φλουρής, 1982, σ.27), που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές, δηλαδή άνθρωποι που δικαιούνται να μάθουν έτσι ώστε να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους.

Ο Cheng (1993) υπογραμμίζει ότι η σχολική τάξη δέχεται ασύμμετρες πιέσεις από περιβαλλοντικούς περιορισμούς και δίνει προτεραιότητα σε ένα βασικό κριτήριο αποτελεσματικότητας. Ονομάζει αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό που με επιδεξιότητα διαπραγματεύεται αυτές τις αντικρουόμενες πιέσεις και μαθαίνει στους μαθητές του να προσαρμόζονται και να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικές αλλαγές και εσωτερικά εμπόδια. Σκοπός της διδασκαλίας του είναι να δώσει στους μαθητές μια κατανοητή εικόνα της κοινωνίας έτσι ώστε τα άτομα να προσαρμόζονται σ' αυτή, να την κατανοούν αντί να συντρίβονται από την ισχύ της.

Εδώ θα πρέπει να γίνει διαχωρισμός στους όρους «καλή», «αρεστή», «προτιμώμενη» διδασκαλία, όροι που δίνουν έμφαση στο πως νιώθει ο παρατηρητής για τη διδασκαλία και συνήθως εστιάζει σε ιδιότητες και χαρακτηριστικά τέτοια που ο παρατηρητής νιώθει ότι είναι επιθυμητά χωρίς να αναφέρεται άμεσα στα αποτελέσματα. Οι έννοιες «αποτελεσματικός» και «καλός» εκπαιδευτικός σε ορισμένες περιπτώσεις συμπίπτουν. Όμως σε ορισμένες άλλες περιπτώσεις είναι δυνατό να είναι διαφορετικές. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί για κάποιους να είναι καλός αλλά όχι αποτελεσματικός, όπως μπορεί αντικειμενικά να είναι αποτελεσματικός αλλά όχι καλός, τουλάχιστον σύμφωνα με την υποκειμενική κρίση ορισμένων (Παπανδρέου, 2001).

Επίσης σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να διαχωριστούν οι όροι «αποτελεσματική» και «αποδοτική» διδασκαλία. «Αποδοτική» διδασκαλία δεν υπάρχει ή δεν πρέπει να υπάρχει, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η αποδοτικότητα συνδέεται με την επίτευξη των αποτελεσμάτων αλλά με το φθηνότερο δυνατό τρόπο (Scheerens & Bosker, 1997), με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Το επίθετο αποδοτικός ταιριάζει περισσότερο σε οικονομικές συναλλαγές και όχι σε έναν εκπαιδευτικό που ξεκινά να σχεδιάσει, να οργανώσει, να πραγματοποιήσει μια διδασκαλία που επιδιώκει να είναι αποτελεσματική. Για να είναι αποδοτική η διδασκαλία του θα πρέπει να σχεδιάζει, να οργανώνει, να πραγματοποιεί τη διδασκαλία του έχοντας κατά νου πώς θα το επιτύχει με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Πού όμως θα κάνει έκπτωση, στο σώμα, στο μυαλό ή στην ψυχή του;

Έρευνα πάνω στην αποτελεσματική διδασκαλία

Ποια είναι η ουσιαστική προσφορά των εκπαιδευτικών στα παιδιά; Ποιο είναι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα των μαθητών; Ποια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του; Αυτές είναι ερωτήσεις που τίθενται από το κοινωνικό σύνολο και στην πραγματικότητα αμφισβητούν την ποιότητα προετοιμασίας του εκπαιδευτικού, αναρωτιούνται για το αν η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που για να το ασκήσει κάποιος χρειάζεται να μάθει συγκεκριμένες δεξιότητες, αναζητούν αίτια που προκαλούν τις μικρές ή μεγάλες επιδόσεις των μαθητών. Και καλείται να δώσει απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα πλέον η παιδαγωγική έρευνα και πιο συγκεκριμένα η έρευνα που αφορά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του.

Ο Rosenshine (1979) χωρίζει αυτή την έρευνα σε 3 φάσεις εξέλιξης:

➤ Κατά την πρώτη φάση η έρευνα αναφερόταν κυρίως στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και στο να προσδιορίσει ποια είναι τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού (Cattell, 1931· Rayans, 1960· Taylor, 1962). Κυρίως στις δεκαετίες του '60 και '70 η αποτελεσματικότητα ως κύριο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών είχε μελετηθεί ιδιαίτερα (Scheerens & Bosker, 1997). Σύμφωνα με τον Rosenshine (1979) μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '70 είχαν εντοπιστεί δέκα μεταβλητές οι οποίες θεωρούνταν βασικές για την επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας (Φλουρής, 1982).

Αυτές οι μεταβλητές είναι οι εξής:

- Σαφήνεια κατά την παρουσίαση του μαθήματος
- Ενθουσιασμός εκ μέρους του εκπαιδευτικού
- Ποικιλία δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Συνεπής συμπεριφορά στην τάξη, προσανατολισμένη στο έργο μάθησης
- Έκταση του περιεχομένου που καλύπτεται κατά τη διδασκαλία
- Ενθάρρυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό
- Αποφυγή αρνητικής κριτικής
- Χρήση εποικοδομητικών σχολίων στην αρχή και κατά τη διάρκεια του μαθήματος

- Χρήση διαφορετικού τύπου ερωτήσεων
- Συστηματική πρόκληση ανταποκρίσεων από μέρους του μαθητή.

Διάφοροι ερευνητές (Medley & Mitzel, 1963· Gage, 1965· Rosenshine & Furst, 1973) κάνοντας απολογισμό σε ερευνητικά ευρήματα, συμπέραναν ότι δε σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, (όπως π.χ. η εγκαρδιότητα ή η αυστηρότητα) με την επίδοση των μαθητών. Όταν μελετήθηκαν μέθοδοι διδασκαλίας (Davies, 1972) το ρεπερτόριο συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ερευνήθηκε περισσότερο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

➤ Έτσι περνάμε στη δεύτερη φάση κατά την οποία η παιδαγωγική έρευνα μέσα στο πλαίσιο εργασίας «έρευνα στη διδασκαλία» επιδιώκει να παρατηρήσει και να διερευνήσει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την επίδραση που έχει η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα όμως αυτών των ερευνών, όταν συνδέθηκαν με τις επιδόσεις των μαθητών, σπάνια αποκάλυπταν έναν δεσμό με την επίδοση των μαθητών (Lortie, 1973· Scheerens & Bosker, 1997).

Ο Bennett (1976) αυτή την εποχή ζητά από 800 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων να βαθμολογήσουν ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους, εννέα διδακτικούς σκοπούς της διδασκαλίας τους. Ως απαραίτητοι διδακτικοί σκοποί για μια αποτελεσματική διδασκαλία κατά σειρά σπουδαιότητας ήταν:

- Η απόκτηση βασικών ικανοτήτων στο διάβασμα και στα μαθηματικά.
- Η αποδοχή κανονικών προτύπων συμπεριφοράς.
- Να βοηθηθούν οι μαθητές στη μεταξύ τους συνεργασία.
- Να κατανοήσουν οι μαθητές τον κόσμο στον οποίο ζουν.
- Η απόλαυση, διασκέδαση από το σχολείο.
- Η ενθάρρυνση της έκφρασης της ατομικότητας.
- Η ανάπτυξη στους μαθητές δημιουργικών ικανοτήτων.
- Η προετοιμασία για την ακαδημαϊκή δουλειά στο γυμνάσιο.
- Η προώθησή τους σε υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών προσόντων.

➤ Κατά την τρίτη και τελευταία φάση στην περιοχή της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη σχέση παρατηρημένων συμπεριφορών του εκπαιδευτικού και της επίδοσης των μαθητών, στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και στη

δημιουργία γενικά καταστάσεων μέσα σ' αυτή που προωθούν τη μάθηση. Η έρευνα αυτή παρουσιάζεται ως «έρευνα διαδικασίας-αποτελέσματος» (process-product study) (Scheerens & Bosker, 1997). Ο Lowyck (Scheerens & Bosker, 1997, σ. 148) συνοψίζει μεταβλητές διαδικασίας-αποτελέσματος οι οποίες εμφανίζονται στο προσκήνιο σταθερά στις δι-άφορες μελέτες. Αυτές οι μεταβλητές είναι:

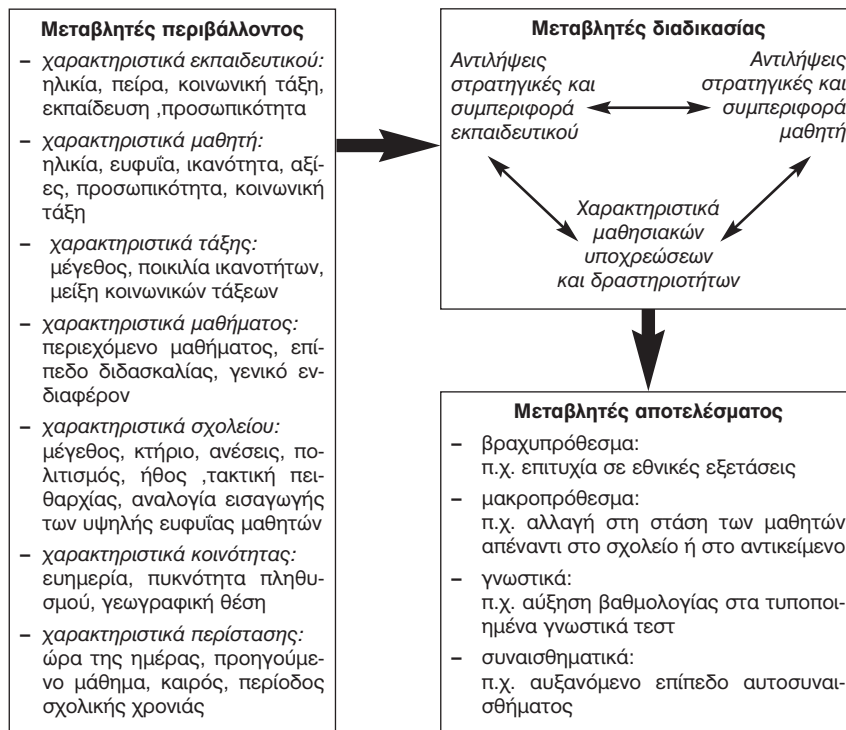
- Διαύγεια: ξεκάθαρη παρουσίαση πληροφοριών, προσαρμοσμένη έτσι ώστε να εξυπηρετεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.
- Ευκαμψία: διαφοροποίηση διδακτικής συμπεριφοράς και βοήθειας, οργανώνοντας διαφορετικές δραστηριότητες κλπ.
- Ενθουσιασμός: σαφής εκδήλωσή του στη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.
- Συνεπής συμπεριφορά προσανατολισμένη στην εργασία: καθοδήγηση των μαθητών να ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους, τις ασκήσεις τους κλπ. με επαγγελματική συμπεριφορά.
- Κριτική: περισσότερη αρνητική κριτική έχει αρνητικό αποτέλεσμα στην επίδοση των μαθητών.
- Έμμεσες δραστηριότητες: υιοθέτηση ιδεών, αποδοχή των συναισθημάτων των μαθητών και διέγερση της αυτενέργειας .
- Εφοδιασμός των μαθητών με την ευκαιρία να μάθουν βασικά κριτήρια: π.χ. μια ξεκάθαρη αντιστοιχία μεταξύ του τι διδάχτηκε στην τάξη και του τι ζητείται στις εξετάσεις και στις αξιολογήσεις.
- Χρήση σχολίων που κεντρίζουν το ενδιαφέρον: καθοδήγηση της σκέψης των μαθητών στην ερώτηση, στην ανακεφαλαίωση μιας συζήτησης, στον ορισμό της αρχής ή του τέλους του μαθήματος, στην έμφαση των βασικών χαρακτηριστικών μιας σειράς μαθημάτων συγκεκριμένης ύλης.
- Διαφοροποίηση του επιπέδου και των γνωστικών ερωτήσεων και της γνωστικής αλληλεπίδρασης.

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα πάνω στην αποτελεσματική διδασκαλία βασίζεται στο πλαίσιο εργασίας Περιβάλλον – Διαδικασία – Αποτέλεσμα (context-process-product) (Burns, 1995· Kyriacou, 1997). Σ' αυτό το πλαίσιο εργασίας οι μεταβλητές χωρίζονται σε τρεις κύριες κατηγορίες όπου όπως φαίνεται και στον πίνακα 1 οι μεταβλητές περιβάλλοντος επηρεάζουν τις μεταβλητές διαδικασίας οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τις μεταβλητές αποτελέσματος.

Οι μεταβλητές περιβάλλοντος (context variables) αφορούν όλα εκείνα

τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της μαθησιακής δραστηριότητας που επηρεάζουν συνήθως ένα σχολικό βασικό μάθημα το οποίο ίσως έχει σχέση με την επιτυχία της μαθησιακής δραστηριότητας.

Πίνακας 1. Βασικό πλαίσιο εργασίας για την έρευνα πάνω στην αποτελεσματική διδασκαλία (Kyriacou, 1997 σ. 6).



Οι μεταβλητές διαδικασίας (process variables) αφορούν το τι πραγματικά γίνεται μέσα στην τάξη και σχετίζονται με τις αντιλήψεις, τις στρατηγικές, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των μαθητών, το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης και τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών υποχρεώσεων αλλά και πώς αυτά αλληλεπιδρούν το ένα με το άλλο. Τέτοιες μεταβλητές περιλαμβάνουν (Kyriacou, 1997):

- τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού
- τη διαύγεια έκφρασης της σκέψης στις εξηγήσεις

- τον υψηλό ρυθμό ανάπτυξης ερωτήσεων
- τη συχνή χρήση επαίνου και θετικής κριτικής
- τον επιδέξιο χειρισμό στρατηγικών
- τις τεχνικές πειθαρχίας (οι ενέργειες των μαθητών να είναι σε συμφωνία με τους στόχους του εκπαιδευτικού που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών)
- το θετικό κλίμα στην τάξη
- την οργάνωση του μαθήματος
- την καταλληλότητα των μαθητικών εργασιών
- τον τύπο της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι μαθητές
- το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα
- τη μύηση των μαθητών στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό
- τις στρατηγικές των μαθητών για να μαθαίνουν.

Οι μεταβλητές αποτελέσματος (product variables) αφορούν όλα αυτά τα αποτελέσματα που επιθυμούνται από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία σχηματίζουν τη βάση σχεδιασμού του μαθήματος του εκπαιδευτικού και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν αυτοί ή άλλοι για να υπολογίζουν την αποτελεσματικότητα. Τα πιο σπουδαία εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές θα μπορούσαν να ήταν:

- αυξημένη γνώση και δεξιότητες
- αυξημένο ενδιαφέρον για το αντικείμενο
- αυξημένα πνευματικά κίνητρα
- αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση
- αυξημένη αυτονομία
- αυξημένη κοινωνική ανάπτυξη

Κάποια από αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να μετρηθούν με τεστ, όμως άλλα αποτιμούνται με υποκειμενικούς τρόπους, όπως είναι η γνώμη του δασκάλου, πράγμα το οποίο εφιστά προσοχή μιας και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για να μετρηθούν αυτά τα αποτελέσματα μπορεί συχνά να γίνουν προβληματικές.

Είναι ολοφάνερο ότι υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός συνδυασμών που αφορούν το εκάστοτε περιβάλλον στην εκάστοτε τάξη. Δεχόμενοι ότι ίσως αυτό το περιβάλλον επηρεάζει την επιτυχία της διδακτικής πράξης, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μια τεράστια ποικιλία τρόπων με τους οποίους αυτό (το περιβάλλον) μπορεί να συνδυαστεί και να καταγραφεί με λεπτομέρεια.

Μια από τις δυσκολίες, ίσως η μεγαλύτερη, που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός κατά το σχεδιασμό του μαθήματος είναι να αποφασίσει ποιες όψεις του περιβάλλοντος πρέπει να λαμβάνει κάθε φορά υπόψη του όταν οργανώνει αποτελεσματικές μαθησιακές δραστηριότητες. Και αυτό γιατί στη συγκεκριμένη στιγμή από τη μια είναι αδύνατο να λάβει υπόψη όλες τις όψεις του περιβάλλοντος αλλά και από την άλλη η επίδραση μιας μεταβλητής περιβάλλοντος πάνω στην αποτελεσματικότητα, ίσως να εξαρτάται από κάποιες άλλες μεταβλητές επίσης παρούσες, τις οποίες όμως υπάρχει περίπτωση να μην τις έχει αντιληφθεί. Για παράδειγμα η γεωγραφική θέση ή η οργανικότητα του σχολείου μπορούν να έχουν διαφορετική επίδραση σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις.

Και στις μεταβλητές διαδικασίας υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός όψεων των δραστηριοτήτων της τάξης που ίσως δικαιολογημένα συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Και σ' αυτό το σημείο δημιουργείται ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα για τους ερευνητές: πώς μπορεί να γίνει όσο το δυνατόν καλύτερη αναγνώριση, παρακολούθηση, καταγραφή και αξιολόγηση των πολυποίκιλων όψεων της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, του μαθητή και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη; Τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και η παρακολούθηση της διδασκαλίας έχουν μεθοδολογικά προβλήματα που συνεπάγονται ιδιαίτερη προσοχή κατά την ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται. Απλές και ξεκάθαρες απαντήσεις δε μπορούν να δοθούν σε ερωτήσεις που αφορούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της μεθόδου διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά η αφθονία των ερευνών που διεξάγονται τις τελευταίες δεκαετίες και αφορούν την αποτελεσματική διδασκαλία, έχουν διασαφηνίσει τη βασική ουσία πολλών μεταβλητών διαδικασίας που εμπλέκονται στη διδασκαλία. Εκτείνονται δε από πολύ ξεχωριστές αξιοσημείωτες συμπεριφορές, όπως η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον έπαινο, σε περισσότερο γενικές και περισσότερο υποκειμενικά αποτιμημένες ιδιότητες, όπως είναι το κλίμα της τάξης (Kyriacou, 1997). Η προσοχή των ερευνών έχει εστιάσει στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί και μαθητές τις μεταξύ τους συμπεριφορές και δραστηριότητες και την επίδραση που έχουν αυτές στη δημιουργία και στον προσδιορισμό αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Εντοπίζεται επίσης μια ακόμη δυσκολία. Ο εκπαιδευτικός έχει έναν συνδυασμό αποτελεσμάτων στο μυαλό του ενώ διδάσκει. Όμως αυτός ο συνδυασμός μεταβάλλεται από μάθημα σε μάθημα, κατά τη διάρκεια του ίδιου

μαθήματος, αλλά, αλλάζει και μαζί με την προσοχή κάθε μαθητή στην τάξη. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ενώ ακούει μια απάντηση ενός μαθητή σε μια ερώτηση, λαμβάνοντας υπόψη τη χαμηλή αυτοπεποίθηση του μαθητή ίσως συμπεριφερθεί απέναντι στο συγκεκριμένο μαθητή εντελώς διαφορετικά απ' ό,τι σε άλλο μαθητή που δίνει όμοια απάντηση αλλά χωρίς έλλειψη αυτοπεποίθησης. Ένας παρατηρητής χαρακτηρίζει αυτή τη συμπεριφορά ανακόλουθη και δυσκολεύεται να την κατανοήσει.

Αναγνωρίζεται, ότι το να καταγράψεις το αίτιο και το αποτέλεσμα σε σχέση με την αποτελεσματική διδασκαλία είναι δύσκολο (Kyriacou, 1997· Alexander et al., 1992). Αναθεωρήσεις ωστόσο ερευνών διαδικασίας-αποτελέσματος (Anderson, 1991· Cruickshank, 1990), έχουν τυπικά αναγνωρίσει τα ακόλουθα δέκα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας:

- διαύγεια εξηγήσεων και οδηγιών του εκπαιδευτικού
- δημιουργία κλίματος στην τάξη προσανατολισμένο στην εργασία
- χρήση μιας ποικιλίας μαθησιακών δραστηριοτήτων
- δημιουργία και διατήρηση της ορμής και του ρυθμού του μαθήματος
- ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή και εμπλοκή όλων στο μάθημα
- παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και γρήγορη φροντίδα των αναγκών τους
- παράδοση ενός καλά δομημένου και οργανωμένου μαθήματος
- παροχή στους μαθητές θετικής και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης
- εξασφάλιση κάλυψης των μαθησιακών σκοπών
- καλή χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων

Και τα 10 παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας έχουν να κάνουν με τη διαδικασία της επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη. Καθένα από αυτά μπορεί να αναχθεί σε ένα από τα τέσσερα στοιχεία της επικοινωνίας: αποκωδικοποίηση, κωδικοποίηση, μετάδοση, ανατροφοδότηση. Η επικοινωνία απλά συμβαίνει όταν η διδασκαλία είναι σε εξέλιξη αλλά και αυτή καθεαυτή η επικοινωνία όταν είναι αποτελεσματική συγκροτεί μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Μεθοδολογία

Κίνητρο για την παρούσα έρευνα υπήρξε η πρόθεση να συλλεχθούν στοιχεία που αφορούν τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, με σκοπό τα στοιχεία αυτά να αποτελέσουν κριτήρια για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να λειτουργήσουν επικουρικά κατά το σχεδιασμό, οργάνωση και πραγματοποίηση της διδασκαλίας τους.

Η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν:

- τα κριτήρια για να χαρακτηριστεί μια διδασκαλία ως αποτελεσματική και
- τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 621 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (212 άνδρες και 409 γυναίκες). Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος 308 υπηρετούσαν σε αστικά σχολεία και 313 υπηρετούσαν σε ημιαστικά ή αγροτικά σχολεία.

Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση των στόχων της έρευνας ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο. Επίσης οι προαναφερθέντες στόχοι αποτελούν ένα υποσύνολο της συνολικής στοχοθεσίας που τέθηκε στην έρευνα και στην παρούσα φάση, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τους προαναφερθέντες στόχους μια και το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς αποτελείται από περισσότερα ερωτήματα.

Θα πρέπει να επισημανθεί σ' αυτό το σημείο ότι τα ερωτήματα που αφορούν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του είναι ερωτήματα που ταυτίζονται, εφόσον στην παρούσα εργασία οι έννοιες «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» εί-

ναι έννοιες ταυτόσημες. Δεν υπάρχει ευδιάκριτη, σαφής διαφορά ανάμεσα στο «πραγματοποιώ αποτελεσματική διδασκαλία» και στο «είμαι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» ή εφόσον μια αποτελεσματική διδασκαλία πραγματοποιείται από ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό κι ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πραγματοποιεί αποτελεσματική διδασκαλία.

Ο λόγος που έγινε ο διαχωρισμός των ερωτήσεων ήταν απλά για να διευκολυνθεί ο εκπαιδευτικός, επειδή τα κριτήρια-χαρακτηριστικά ήταν πολλά, αλλά και για να αντληθούν περισσότερες και πιο αναλυτικές πληροφορίες. Η ερώτηση που διερευνά κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας αναφέρεται έμμεσα στον εκπαιδευτικό, προτάσσοντας την τάξη και τη διδασκαλία, αποφεύγοντας να δοθεί χροιά προσωπικού τόνου. Αντίθετα, η ερώτηση που διερευνά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αναφέρεται άμεσα στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους προαναφερθέντες στόχους.

Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά εμφανίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση που αφορά την αποτελεσματική διδασκαλία και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις του δείγματος για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας

Η ερώτηση αυτή διερευνά τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τις απαντήσεις που δόθηκαν, από τις οποίες προκύπτει πως το 99,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί σημαντικό ($\bar{x} = 3,81$) κριτήριο αποτελεσματικής διδασκαλίας την εμπλοκή και συμμετοχή σ' αυτή όλων των μαθητών της τάξης. Με το ίδιο ακριβώς ποσοστό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν ως σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικής διδασκαλίας την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών ($\bar{x} = 3,80$) καθώς και την αύξηση της αυτοεκτίμησης των

μαθητών σε ποσοστό 99,7% ($\bar{x} = 3,78$). Επισημαίνεται ότι τα σημαντικότερα κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος έχουν ως επίκεντρο το μαθητή και την ανατροφοδότηση της επικοινωνιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη (βλ. χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας Anderson 1991, Cruickshank 1990).

Η κάλυψη της διδακτέας ύλης εκλαμβάνεται μόνο από το 10,8% του δείγματος ως πολύ σημαντική ($\bar{x} = 2,54$) καθώς επίσης μικρό ποσοστό (19,5%) θεωρεί ότι αποτελεσματική είναι η διδασκαλία που επιτυγχάνει να απαντούν σωστά κατά την αξιολόγησή τους οι μαθητές ($\bar{x} = 3,00$).

Εντυπωσιακό είναι ότι η επίτευξη ορθής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, ως κριτήριο αποτελεσματικότητας, βρίσκεται στις τρεις τελευταίες θέσεις σημαντικότητας και μόνο το 31,7% του δείγματος τη θεωρεί πολύ σημαντικό κριτήριο, παρότι βιβλιογραφικά παρουσιάζεται ως ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια (Medley, 1977· Φλουρής, 1982· Cullingford, 1995· Scheerens & Bosker, 1997) και αποτελεί κριτήριο για μια ορθά προγραμματισμένη και σχεδιασμένη διδασκαλία.

Παρατηρείται όμως ότι, ενώ το 96,6% ($\bar{x} = 3,44$) του δείγματος θεωρεί σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικής διδασκαλίας αυτή που είναι οργανωμένη και σχεδιασμένη σωστά, το 85,9% ($\bar{x} = 3,17$) του δείγματος δέχεται ως σημαντική την επίτευξη της ορθής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου. Το 10,7% από αυτούς που δήλωσαν ως σημαντική την ορθή οργάνωση και σχεδίαση της διδασκαλίας δε λαμβάνουν υπόψη τους την επίτευξη ορθής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου.

Πίνακας 2. Κατανομή, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθενα από τα κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	Πολύ σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Μικρής σημασίας		Τελείως ασήμαντο		Δείκτες		Δεν απάντησαν	
	V	%	V	%	V	%	V	%	Χ	S	V	%
1. Εμπλέκονται και συμμετέχουν σ' αυτή όλοι οι μαθητές	498	80,7	118	19,1	1	0,2	0	0,0	3,81	0,40	4	0,6
2. Αναπτύσσει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών	491	80,2	120	19,6	1	0,2	0	0,0	3,80	0,40	9	1,4
3. Αυξάνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών	481	78,2	132	21,5	2	0,3	0	0,0	3,78	0,42	6	1,0
4. Αναπτύσσει δημιουργικές ικανότητες στους μαθητές	468	78,7	111	18,7	16	2,7	0	0,0	3,76	0,48	26	4,2
5. Παρέχει θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές	440	72,2	159	26,1	9	1,5	1	0,2	3,70	0,49	12	1,9
6. Είναι προσαρμοσμένη στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών	427	69,1	186	30,1	4	0,6	1	0,2	3,68	0,49	3	0,5
7. Δημιουργεί απορίες στους μαθητές ή συζητήσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού	405	65,5	194	31,4	18	2,9	1	0,2	3,62	0,55	3	0,5
8. Βοηθά τους μαθητές να προσαρμόζονται στις συνεχείς αλλαγές της κοινωνικής πραγματικότητας	396	64,6	199	32,5	18	2,9	0	0,0	3,62	0,54	8	1,3
9. Παρέχει βασικές γνώσεις στους μαθητές	320	51,9	268	43,5	28	4,5	0	0,0	3,47	0,58	5	0,8
10. Είναι οργανωμένη και σχεδιασμένη ορθά	292	47,9	297	48,7	20	3,3	1	0,2	3,44	0,56	11	1,8
11. Επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό	287	46,8	287	46,8	39	6,4	0	0,0	3,40	0,60	8	1,3
12. Ενθαρρύνει την ατομικότητα των μαθητών	284	46,6	232	38,1	71	11,7	22	3,6	3,28	0,80	12	1,9
13. Επιτυγχάνει την ορθή διαχείριση του διδακτικού χρόνου	194	31,7	332	54,2	83	13,4	3	0,5	3,17	0,66	9	1,4
14. Επιτυγχάνει να απαντούν σωστά οι μαθητές κατά την αξιολόγηση τους	119	19,5	378	62,0	106	17,4	7	1,1	3,00	0,64	11	1,8
15. Καλύπτει όλη τη διδακτέα ύλη	65	10,8	235	38,9	265	43,9	39	6,5	2,54	0,77	17	2,7
Κάτι άλλο. Τι:	15 άτομα δήλωσαν κάτι άλλο											

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Σε αυτή την ερώτηση παρουσιάζονται στοιχεία ταυτότητας του εκπαιδευτικού και στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας με προσωπικό στίγμα και ζητείται από το δείγμα η σημαντικότητα αυτών των στοιχείων.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 3, διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα χαρακτηριστικά (18 από τα 25) αναγνωρίζονται ως «πολύ σημαντικά» ή «αρκετά σημαντικά» από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό άνω του 90%). Για να διαφανεί η διαφοροποίηση στις απόψεις του δείγματος πρέπει να εξεταστεί το ποσοστό που έχει επιλέξει την πρώτη κατηγορία απάντησης («πολύ σημαντικό») καθώς και ο δείκτης κεντρικής τάσης (\bar{x}).

Αρχικά όμως θα πρέπει να τονιστεί ότι το 100% του δείγματος (3 άτομα δεν απάντησαν) θεωρεί ως σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού την καλή επικοινωνία με τους μαθητές του ($\bar{x} = 3,89$). Στη συνέχεια ιεραρχώντας τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 99% ($\bar{x} = 3,74$) ως σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού το να είναι αποδεκτός από την τάξη του, καθώς επίσης στο ίδιο περίπου ποσοστό 98,7% ($\bar{x} = 3,74$) το να έχει αυτοπεποίθηση ο εκπαιδευτικός.

Πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό στη συνέχεια αναγνωρίζεται ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού και η μεταβίβασή του στους μαθητές με 74,2% ($\bar{x} = 3,73$), η συνεχής ενημέρωση για τη δουλειά του με 73,9% ($\bar{x} = 3,73$), ο αυτοέλεγχος και η αυτοσυγκράτηση του εκπαιδευτικού με 71,4% ($\bar{x} = 3,69$) καθώς και η έκφραση της σκέψης του με καθαρότητα με 70,6% ($\bar{x} = 3,69$). Στο ίδιο πλαίσιο του «πολύ» ή «αρκετά» σημαντικού παρουσιάζονται και τα ακόλουθα χαρακτηριστικά και, όπως έχει προαναφερθεί, σε ποσοστό άνω του 90% του δείγματος. Ειδικότερα «πολύ σημαντικό» χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητας είναι να έχει ο εκπαιδευτικός θετικές προσδοκίες για την πρόοδο των μαθητών του με 68,1% ($\bar{x} = 3,66$) αλλά παράλληλα να φροντίζει και για την ασφάλειά τους με 67,8% ($\bar{x} = 3,66$). Με τον ίδιο δείκτη κεντρικής τάσης ($\bar{x} = 3,60$) ως «πολύ σημαντικό» χαρακτηριστικό παρουσιάζεται η αίσθηση του χιούμορ του εκπαιδευτικού με 64,2% και η οργάνωση και διαχείριση της τάξης με επιτυχία με 61,2%.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα 25 χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μπορούν να διαχωριστούν σε διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού τα οποία χαρακτηρίζουν την αποτελεσματικότητά του. Στα 11 πρώτα, τα οποία έχουν ήδη αναφερθεί, παρατηρείται

ότι δεν παρουσιάζεται κανένα διοικητικό χαρακτηριστικό με εξαίρεση αυτό που αφορά την ασφάλεια των μαθητών (9ο στη σειρά) που σχετίζεται και με το καθήκον της εφημερίας του εκπαιδευτικού κατά το διάλειμμα.

Αμέσως επόμενο διοικητικό χαρακτηριστικό στη 13η θέση σημαντικότητας εμφανίζεται η συνέπεια στο ωράριό του και είναι πολύ σημαντική για τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος με 50,2% ($\bar{x} = 3,42$). Το 40,1% του δείγματος θεωρεί ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού την αξιοποίηση του εποπτικού υλικού του σχολείου ($\bar{x} = 3,31$). Η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών σχέσεων με τους συναδέλφους επισημαίνεται ως πολύ σημαντική από το 35,7% ($\bar{x} = 3,24$), ενώ οι καλές σχέσεις με τους γονείς αναγνωρίζονται ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό από το 26,1% ($\bar{x} = 3,01$) του δείγματος.

Το 21,5% ($\bar{x} = 2,97$) του δείγματος δέχεται ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού το να θεωρεί ο εκπαιδευτικός την αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών του προσωπική του υπόθεση μιας και εξαρτώνται, επηρεάζονται, από ποικίλους παράγοντες.

Στις δύο τελευταίες θέσεις των 25 χαρακτηριστικών βρίσκεται η αρμονική συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου, όπου μόνο για το 18% του δείγματος είναι πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό ($\bar{x} = 2,90$) και ακολουθεί η καλή συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο που αναγνωρίζεται μόνο από το 16% ($\bar{x} = 2,80$) του δείγματος ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας

Πίνακας 3. Κατανομή, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθένα από τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ	Πολύ σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Μικρής σημασίας		Τελείως ασήμαντο		Δείκτες		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	x̄	S	v	%
1. Έχει καλή επικοινωνία με τους μαθητές	548	88,7	70	11,3	0	0,0	0	0,0	3,89	0,31	3	0,5
2. Είναι αποδεκτός από την τάξη του	459	75,4	144	23,6	5	0,8	1	0,2	3,74	0,46	12	1,9
3. Έχει αυτοπεποίθηση	464	75,3	144	23,4	8	1,3	0	0,0	3,74	0,46	5	0,8
4. Έχει ενθουσιασμό και τον μεταβιβάζει στους μαθητές του	460	74,2	152	24,5	8	1,3	0	0,0	3,73	0,47	1	0,2
5. Ενημερώνεται συνεχώς για τη δουλειά του	453	73,9	152	24,8	8	1,3	0	0,0	3,73	0,47	8	1,3
6. Αυτοελέγχεται και αυτοσυγκρατείται	439	71,4	161	26,2	15	2,4	0	0,0	3,69	0,51	6	1,0
7. Εκφράζει με καθαρότητα τη σκέψη του	435	70,6	172	27,9	9	1,5	0	0,0	3,69	0,49	5	0,8
8. Έχει θετικές προσδοκίες για την πρόοδο των μαθητών του	420	68,1	184	29,8	12	1,9	1	0,2	3,66	0,52	4	0,6
9. Φροντίζει για την ασφάλεια των μαθητών	417	67,8	185	30,1	13	2,1	0	0,0	3,66	0,51	6	1,0
10. Έχει αίσθηση του χιούμορ	393	64,2	194	31,7	24	3,9	1	0,2	3,60	0,57	9	1,4
11. Οργανώνει και διαχειρίζεται την τάξη με επιτυχία	375	61,6	226	37,1	7	1,1	1	0,2	3,60	0,52	12	1,9
12. Θέτει συχνά ερωτήσεις, για να ελέγξει το βαθμό κατανόησης των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	298	48,7	284	46,4	29	4,7	1	0,2	3,44	0,59	9	1,4
13. Είναι συνεπής στο ωράριο του	309	50,2	259	42,1	44	7,2	3	0,5	3,42	0,64	6	1,0
14. Χρησιμοποιεί το απροσδόκητο για να τροφοδοτεί το μάθημα	305	50,2	253	41,7	46	7,6	3	0,5	3,42	0,65	14	2,3
15. Προλαμβάνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών του	277	45,0	300	48,8	36	5,9	2	0,3	3,39	0,61	6	1,0

Ν. Ανδρεαδάκης – Μ. Καδιανάκη

16. Αξιοποιεί το εποπτικό υλικό του σχολείου	248	40,1	318	51,5	50	8,1	2	0,3	3,31	0,63	3	0,5
17. Όταν παραστεί ανάγκη, επικοινωνεί μη λεκτικά με τους μαθητές του, χωρίς να διακόψει το μάθημα	239	39,2	311	51,0	54	8,9	6	1,0	3,28	0,66	11	1,8
18. Αναπτύσσει και διατηρεί καλές σχέσεις με τους συναδέλφους	220	35,7	326	52,9	69	11,2	1	0,2	3,24	0,64	5	0,8
19. Διατηρεί πειθαρχία στην τάξη του	196	32,0	356	58,1	55	9,0	6	1,0	3,21	0,63	8	1,3
20. Συμμετέχει ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες	182	29,7	340	55,5	82	13,4	9	1,5	3,13	0,68	8	1,3
21. Έχει καλές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών του	160	26,1	362	59,1	89	14,5	2	0,3	3,11	0,63	8	1,3
22. Είναι αυστηρός στην τήρηση των κανόνων λειτουργίας της τάξης	139	22,7	351	57,4	114	18,6	8	1,3	3,01	0,68	9	1,4
23. Θεωρεί ότι η αποτυχία ή η επιτυχία των μαθητών του είναι προσωπική του υπόθεση	132	21,5	345	56,3	119	19,4	17	2,8	2,97	0,72	8	1,3
24. Συνεργάζεται αρμονικά με το διευθυντή του σχολείου	111	18,0	348	56,6	140	22,8	16	2,6	2,90	0,70	6	1,0
25. Έχει καλή συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο	98	16,0	323	52,7	163	26,6	29	4,7	2,80	0,75	8	1,3
26. Κάποιο άλλο χαρακτηριστικό. Ποιο;	17	άτομα δήλωσαν κάποιο άλλο										

Συζήτηση

Ως σπουδαιότερο κριτήριο αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας αναγνωρίζουν όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού να εμπλέξει όλους τους μαθητές στο μάθημα αλλά και να φροντίζει να συμμετέχουν ενεργά όλοι σ' αυτό. Άποψη που καταδεικνύει, ότι ο εκπαιδευτικός σέβεται όλους τους μαθητές και ως άτομα, αναγνωρίζοντας ότι κάθε μαθητής έχει κάτι σημαντικό να πει (Sluckin, 1981) και δείχνει επίσης, ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα κοινό για όλους τους μαθητές του (Cullingford, 1995). Εμπλέκοντας ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία τους μαθητές του και οδηγώντας τους να συμμετέχουν όλοι σ' αυτή, αυξάνει την ευκαιρία που έχουν για μάθηση, όπου σύμφωνα με τον Creemers (1997) η ευκαιρία μάθησης και ο χρόνος μάθησης είναι από τα βασικά συστατικά της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Ο χρόνος μάθησης ως βασικό και κρίσιμο συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας μεταξύ των άλλων εξαρτάται από την ορθή οργάνωση και σχεδίαση της διδασκαλίας (Carroll, 1963· Creemers, 1994· Fisher, 1995). Σ' αυτό το σημείο, παρότι το δείγμα στην πλειοψηφία του θεωρεί ως σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας την ορθή οργάνωση και σχεδίασή της, υπάρχει μια ανακολουθία: ένα ποσοστό της τάξης του 15% περίπου του δείγματος, ενώ θεωρεί πολύ σημαντικό κριτήριο την οργανωμένη, σχεδιασμένη ορθά διδασκαλία, αποτελεσματική, διαφοροποιείται όταν καλείται να τοποθετηθεί για τη σημαντικότητα της ορθής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου. Το 15% του δείγματος που θεωρεί πολύ σημαντική την οργάνωση και σχεδίαση της διδασκαλίας, δεν τη συνδέει με τον "ενεργό, καθαρό χρόνο μάθησης" δηλαδή το χρόνο που οι μαθητές απασχολούνται ενεργά στα μαθητικά καθήκοντα και δραστηριότητες που έχουν ως αποτέλεσμα επιμονής και ευκαιρίας τη μάθηση (Creemers, 1994· Kyriacou, 1997· Scheerens & Bosker, 1997). Πιθανά αυτή η ανακολουθία θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι η επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι αμφίδρομη, άρα κοστίζει σε χρόνο, σε σύγκριση με την μονόδρομη (Θεοφιλίδης, 1997). Επίσης ο εκπαιδευτικός κι αν ακόμα έχει οργανώσει και σχεδιάσει ορθά τη διδασκαλία του, δεν είναι λίγες οι φορές που σπαταλά χρόνο επιβάλλοντας την τάξη, καθυστερώντας την έναρξη του μαθήματος (Cullingford, 1995). Άρα η διαχείριση του διδακτικού χρόνου είναι μεν πολύ σημαντικό κριτήριο

για μια ορθά προγραμματισμένη και σχεδιασμένη διδασκαλία (Medley, 1977, Φλουρής, 1982· Scheerens & Bosker, 1997) αλλά εξαρτάται και από την επιτυχή οργάνωση και διαχείριση της τάξης (Fontana, 1996· Kyriacou, 1997· Bryson, 1998).

Σύμφωνα με ερευνητές (Stephens & Crawley, 1994· Brown & McIntyre, 1993), η δημιουργία μιας άνετης και ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη είναι χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Με αυτή την άποψη συμφωνεί το δείγμα στο σύνολό του, θεωρώντας ως αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό που επιτυγχάνει να έχει καλή επικοινωνία με τους μαθητές του, εφόσον η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι βασική για να επιτευχθεί αποτελεσματική διδασκαλία (Kyriacou, 1997).

Στη συνέχεια, το δείγμα αναγνωρίζει ως σημαντικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού την αποδοχή του από τους μαθητές, την αυτοπεποίθησή του, τον ενθουσιασμό του, τον αυτοέλεγχο και αυτοσυγκράτησή του, την καθαρότητα στην έκφραση της σκέψης του. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν ορισμένες βασικές παραμέτρους από τις οποίες εξαρτάται η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή. Η αποδοχή από τους μαθητές της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, που έχει καθήκον να οργανώνει και να διευθύνει τη μάθησή τους (Kyriacou, 1997· Αραβανής, 1999) και ο αμοιβαίος σεβασμός μέσω του οποίου εκπαιδευτικός και μαθητής ανταλλάσσουν συμπεριφορές (Pye, 1988· Watzlawick et al., 2004) σε κλίμα συνέπειας, ενισχύουν την επικοινωνιακή διαδικασία και επιτυγχάνουν αποτελεσματική διδασκαλία.

Εκτός από τον παιδαγωγικό και διδασκαλικό ρόλο που καλείται να εκπληρώσει ο εκπαιδευτικός, καλείται να εκπληρώσει και το δημοσιοϋπαλληλικό ρόλο (Κωνσταντίνου, 2000). Ο εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος υπόκειται σε συγκεκριμένη νομοθεσία η οποία προσδιορίζει την επαγγελματική του συμπεριφορά και τα καθήκοντά του. Αν και η αντίληψη που προτάσσει τον υπαλληλικό ρόλο του εκπαιδευτικού, έναντι των άλλων, θεωρείται ότι διαβρώνει τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγό (Κωνσταντίνου, 2000· Ματσαγγούρας, 2001), εντούτοις χαρακτηρίζεται αναποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός που αποτυγχάνει να συμμορφωθεί με τους κώδικες που καθορίζουν την επαγγελματική του συμπεριφορά (Κιούσης, 1991). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν συμπεριλαμβάνουν στα πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ορισμένα διοικητικά καθήκοντα που έχουν ως δημόσιοι υπάλληλοι. Αν και σε μεγάλο ποσοστό (67,8%) θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό για έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό να φροντίζει την ασφάλεια των μαθητών – κα-

θήκον που αναφέρεται κυρίως στο καθήκον της εφημερίας στο γνωστό στους εκπαιδευτικούς ως «καθηκοντολόγιο» (ΦΕΚ 1340-16/10/02) –, τα υπόλοιπα επτά διοικητικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται ως χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συγκεντρώνουν χαμηλά ποσοστά που συχνά εντυπωσιάζουν. Μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός να είναι συνεπής στο ωράριο του. Στη συνέχεια, τα ποσοστά φθίνουν και εμφανίζεται κατόπιν η αξιοποίηση του εποπτικού υλικού του σχολείου, η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις σχολικές δραστηριότητες, η δημιουργία καλών σχέσεων με τους γονείς. Τελευταία στη λίστα χαρακτηριστικών αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εμφανίζεται η αρμονική συνεργασία με το διευθυντή του και το σχολικό του σύμβουλο, χαρακτηριστικά που απαξιώνονται από το δείγμα, εφόσον συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά σημαντικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν συνδέουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με διοικητικά καθήκοντα και υποχρεώσεις, γεγονός που πιθανά σημαίνει ότι συνδέουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με τον παιδαγωγικό και διδακτικό του ρόλο κι όχι με τον υπαλληλικό του ρόλο. Επίσης αυτή η άρνησή τους να συμπεριλάβουν στα «πολύ σημαντικά» τα διοικητικά χαρακτηριστικά ως χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, πιθανά να σημαίνει ότι δεν αποδέχονται τον στενό υπηρεσιακό έλεγχο της διδακτικής εργασίας και την εξωτερική καθοδήγηση του έργου τους (Ματσαγγούρας, 2001).

Έχει ήδη αναφερθεί, ότι αποτελεσματική είναι η διδασκαλία που πραγματώνει τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός (Kyriacou, 1997). Αν σκοπός της διδασκαλίας είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή (Φλουρής, 1982) ώστε να προσαρμόζεται στις συνεχείς αλλαγές της κοινωνικής πραγματικότητας (Cheng, 1993) και κάθε συμπεριφορά είναι ένα μήνυμα (Watzlawick et al., 2004), που αναγνωρίζεται ως αποτέλεσμα από τον εκπαιδευτικό, τότε η αποτελεσματική διδασκαλία ταυτίζεται με την επιτυχημένη επικοινωνία στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αραβανής Γ., *Αυθεντία και εκπαίδευση*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1999.
- Θεοφιλίδης Χ., *Δεξιότητες διδασκαλίας: 2 Επικοινωνία*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1997.
- Κιούσης Γ., «Οι μη αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί – παράγοντες, επιπτώσεις και λύσεις του προβλήματος», *Εκπαιδευτικά*, τχ. 22-23, 1991, σελ. 209-219.
- Κωνσταντίνου Χ., *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Gutenberg, Αθήνα, 2000.
- Ματσαγγούρας, Η., *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστοκριτικής ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Παπανδρέου Α., *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2001
Υ.Α Φ.353.1./324/105657/Δ1, (ΦΕΚ 1340 τ.Β – 16/10/02). Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και συλλόγων των διδασκόντων.
- Φλουρής Γ., «Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους». *Νέα Παιδεία*, τχ. 23, Αθήνα, 1982, σελ. 26-32.
- Fontana D., *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (μετ. Λώμη Μ.), Σαββάλας, Αθήνα, 1996.
- Watzlawick P., Bavelas J. & Jackson D., *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά* (μετ. Γολέμη Α.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005.

Ξενόγλωσση

- Alexander R., Rose J. & Woodhead C., *Curriculum organization and classroom practice in primary schools*, DES, London, 1992.
- Anderson L. W., *Increasing Teacher Effectiveness*, UNESCO, Paris, 1991.
- Bennett S. N., *Teaching styles and pupil progress*, Open Books, London, 1976.

- Bollen R., «School effectiveness and school improvement», στο Reynolds D. (ed.), *Making good schools*, Routledge, New York, 1997.
- Brown J. & McIntyre D., *Making sense of teaching*, Open University Press, Buckingham, 1993.
- Bryson J., *Effective classroom management*, Hodder & Stoughton, Great Britain, 1998.
- Burns R. B., «Paradigms for research on teaching», στο Anderson L. W. (ed) *International Encyclopaedia of teaching and teacher education* (2nd edition), Pergamon Press, Oxford, 1995.
- Cameron K. S. & Whetten D. A. (eds.), *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*, Academic Press, New York, 1983.
- Carroll J. B., «A model of school learning», *Teachers College Record*, vol. 64, 1963, p. 723-733.
- Cattell R. B., «The assessment of teaching ability», *British Journal of Education Psychology*, vol. 1, 1931, p. 48-72.
- Cheng C., *Conceptualization and measurement of school effectiveness: An organizational perspective*, Paper presented at AERA annual meeting, Atlanta, CA, 1993.
- Creemers B. P. M., *The effective classroom*, Cassell, London, 1994.
- Creemers B. P. M., *Effective schools and effective teachers: an international perspective*, CREPE Occasional Papers, UK, 1997.
- Cruikshank D. R., *Research that Informs Teachers and Teacher Educators*, Phi Delta Kappa, Bloomington, 1990.
- Cullingford C., *The effective teacher*, Cassel, London, 1995.
- Davies J. K., «Style and effectiveness in education and training: A model for organizing, teaching and learning», *Instructional Science*, vol. 1, 1972.
- Edmonds R. R., «Effective schools for the urban poor», *Educational Leadership*, vol. 37, 1979.
- Faerman S. R. & Quinn R. E., «Effectiveness: The perspective from organization theory», *Review of Higher Education*, vol. 9, 1985, p. 83-100.
- Fisher C. W., «Academic learning time», στο Anderson L. W. (ed) *International Encyclopaedia of teaching and teacher education* (2nd edition), Pergamon Press, Oxford, 1995.
- Gage N., «Desirable behaviors of teachers», *Urban Education*, vol.1, 1965, p. 85-95.
- Kyriacou C., *Effective teaching in schools*, STP, Great Britain, 1997.
- Lortie D. C., «Observations on teaching as work», στο Travers R. M. W.

- (ed.) *Second handbook of research on teaching*, Rand McNally, Chicago, 1973.
- Medley D. & Mitzel H., «Measuring classroom behavior by systematic observation», στο Gage N. L. (ed.) *Handbook of research on teaching*, IL: Rand McNally, Chicago, 1963.
- Medley D., *Teacher competence and teacher effectiveness: A Review of Process-Product Research*, D. C. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, 1977.
- Mortimore P., Sammons P. et. al., *School Matters: The junior years*, Open Books, England, 1988.
- Pye J., *Invisible children: Who are the real losers at school?*, Oxford University Press, Oxford, 1988.
- Rosenshine B. & Furst N., «The use of direct observations to study teaching», στο Travers R. M. W (ed.), *Second handbook of research on teaching*, Chicago, Rand McNally, 1973.
- Rosenshine B., «Content, time and direct instruction», στο Peterson P. & Walberg H. (ed.) *Research on teaching*, MrCuthman Publishing, Berkley Ca., 1979.
- Ryans G., *Characteristics of teacher's*, Washington, 1960.
- Scheerens J. & Bosker R., *The foundations of educational effectiveness*, Pergamon, Great Britain, 1997.
- Sluckin A., *Growing up in the playground*, Routledge and Kegan Paul, London, 1981.
- Stephens P. & Crawley T., *Becoming an effective teacher*, Stanley Thorner, England, 1994.
- Taylor P. H., «Children's evaluations of the characteristics of the good teacher», *British Journal of Educational Psychology*, vol. 32, 1962.