

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΑΝΔΡΙΑΝΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ**

**ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ  
ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ: ΟΙ  
ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΜΕ  
ΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2016**

Ανδριανή Παπαδοπούλου

Διαφορική Σχολική Αποτελεσματικότητα σε Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας: Οι σχέσεις κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων με τις επιδόσεις μαθητών ελληνικής και μεταναστευτικής προέλευσης

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
της Σχολής Επιστημών Αγωγής  
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συμβουλευτική Επιτροπή

Στεργίου Αμαρυλλίς, Επίκουρη Καθηγήτρια  
Καλδρυμίδου Μαρία, Καθηγήτρια  
Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής

Εξεταστική Επιτροπή

Στεργίου Αμαρυλλίς, Επίκουρη Καθηγήτρια  
Καλδρυμίδου Μαρία, Καθηγήτρια  
Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής  
Παγγέ Πολυξένη, Καθηγήτρια  
Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής  
Μάγος Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής  
Μότσιου Ελένη, Λέκτορας

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα (Ν.5343/32 άρθρο 202, παρ.2)

Στον παππού μου...

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα, οι διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών αποδίδονται σε παράγοντες όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. φύλο, καταγωγή), τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών (τόπος διαμονής ή περιοχή σχολείου), το πολιτισμικό κεφάλαιο αλλά και οι σχολικές εμπειρίες των μαθητών.

Η διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα (differential school effectiveness) μελετά τη σχέση και την επίδραση των ιδιαίτερων αυτών χαρακτηριστικών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών διερευνώντας το κατά πόσον ένα σχολείο μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματικό για μαθητές διαφορετικού φύλου, καταγωγής, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης κ.α..

Η δική μας διαχρονική έρευνα (σχολικά έτη 2012-13 και 2013-14), που διεξήχθη σε 47 πολυθέσια δημοτικά σχολεία των νομών της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, εξετάζει την ύπαρξη διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας σε σχέση με το φύλο, την καταγωγή και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών Α' και Β' δημοτικού. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσουμε κατά πόσον τα σχολεία είναι το ίδιο αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές στο φύλο, την καταγωγή και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών.

Ειδικότερα, οι μαθητές του δείγματος συμπλήρωσαν ένα τεστ μαθηματικών και αξιολογήθηκαν στην αναγνωστική ικανότητα και την κατανόηση κειμένου. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Για την ανάλυση των δεδομένων της α' και β' φάσης της έρευνας έγινε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση με τη χρήση τεχνικών όπως t-test, ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), Bonferroni για την post hoc ανάλυση και Pearson για τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο  $p=0,05$ . Η ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 19.0 for Windows.

Σε δεύτερο επίπεδο έγινε πολυεπίπεδη στατιστική ανάλυση με τη βοήθεια του προγράμματος HLM6 (student edition). Οι επιδόσεις μετρήθηκαν σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (χρονοσειρές), το ερευνητικό σχέδιο ήταν ενδοατομικό και οι μετρήσεις στον χρόνο προβλέφθηκαν από άλλες μεταβλητές που αποτελούν

μεταξύ των ατόμων χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η καταγωγή και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών.

Βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν μετά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το γεγονός ότι οι μαθητές που είχαν καλές επιδόσεις στην ανάγνωση είχαν εξίσου καλές επιδόσεις και στα μαθηματικά, όπως και οι μαθητές που σημείωσαν καλές επιδόσεις στην Α' δημοτικού είχαν εξίσου καλές επιδόσεις και στη Β' Δημοτικού. Αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο είχαν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά συγκριτικά με την ανάγνωση, ενώ παράλληλα σημείωσαν μεγαλύτερη βελτίωση από τη μια μέτρηση στην άλλη. Τέλος, υπήρξε θετικός συσχετισμός μεταξύ μορφωτικού επιπέδου/επαγγέλματος, νομού και ενασχόλησης με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων με τις μαθητικές επιδόσεις.

Λέξεις κλειδιά: διαφορετική σχολική αποτελεσματικότητα, φύλο, καταγωγή, κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες/κατάσταση, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, Δυτική Μακεδονία, επιδόσεις

## **ABSTRACT**

According to international research on school effectiveness the differentiation in students' records is due to factors such as the personal characteristics of the students (i.e sex, origin), the socioeconomic characteristics of their families, the social status of the students (place of residence, the area where the school is situated), the cultural background and also the school life experience of the students.

The differential school effectiveness research studies the correlation and the influence of these special characteristics on the academic records of students looking into how a school can be equally effective for students of different gender, origin, socioeconomic status etc.

Our longitudinal research (school years 2012-13 and 2013-14) conducted in 47 primary schools of the Western Macedonia region, explores the existence of differential school effectiveness in relation to students' gender, origin and socioeconomic background in the 1st and 2nd Grade. The aim of the research was to look into how effective schools are taking into consideration the differences in gender, origin and family's socioeconomic background.

Specifically the students in the sample filled in a math's test and were also assessed for their reading skills and reading comprehension. The parents and the teachers filled in questionnaires with close format questions.

Descriptive and inferential statistics (t-test parametric trial, regression analysis, Bonferroni trial for the post hoc analysis and Pearson trial) was used for the data analysis of the first and the second research period. The significance level was set at  $p=0,05$ . We used SPSS 19.0 for Windows for the first phase of data analysis.

Moreover we applied multilevel statistical analysis using the program HLM6 (student edition). Performance was measured at two different times (time points) , the research design was on individual level (student) and measurements in the time were predicted by other variables which are between individuals characteristics, such as gender , origin and socioeconomic status of students' families.

The basic results that emerged from the statistical analysis of the data is the fact that the students that did well at reading, did also well at maths. Accordingly the students that presented positive results in the 1st Grade, were also very good in the 2nd Grade. In reference to students' attainment there was no differentiation in relation to the sex.

The students with immigrant background performed better in maths in comparison to reading, while at the same time they showed great improvement between the two measurements. Finally, there was a positive correlation between the parents' educational level/profession, the prefecture, the reading of books and the students' attainment.

Keywords: differential school effectiveness, sex, origin, socioeconomic factors/status, students with immigrant background, Western Macedonia, attainment



## Ευχαριστίες

Στην προσπάθειά μου για την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής δέχτηκα στήριξη από πολλούς ανθρώπους, οι οποίοι βοήθησαν στις διάφορες φάσεις της μακροχρόνιας και επίπονης αυτής διαδρομής.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Λήδα Στεργίου, Επίκουρη Καθηγήτρια του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία ως επιβλέπουσα της διατριβής στάθηκε δίπλα μου σε ακαδημαϊκό, αλλά και προσωπικό επίπεδο σε πολύ δύσκολες στιγμές πάντα με υπομονή και επιμονή. Η στήριξή της ήταν συμβουλευτική αλλά και ψυχολογική, τα σχόλια της εύστοχα και η καθοδήγησή της ουσιαστική με στόχο την εις βάθος και πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος.

Πολύτιμες υπήρξαν και οι συμβουλές των άλλων δύο μελών της συμβουλευτικής επιτροπής, της κας Καλδρυμίδου Μαρίας, Καθηγήτριας του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία με την καθοδήγησή της συνέβαλε στη δημιουργία του κριτηρίου αξιολόγησης των μαθητών στην αριθμητική και του κου Γκόβαρη Χρήστου, Καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ο οποίος έκανε σημαντικές υποδείξεις σε καίρια σημεία της ερευνητικής προσπάθειας.

Πολύ σημαντική ήταν επίσης και η πρόθυμη συμμετοχή των συναδέρφων, εκπαιδευτικών και διευθυντών, οι οποίοι με δέχθηκαν στα σχολεία τους, αλλά και των μαθητών, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν άμεσα και βοήθησαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας στην εφαρμογή των δοκιμασιών γλώσσας και μαθηματικών, αλλά και στην συγκέντρωση και αποστολή των ερωτηματολογίων.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω τις φίλες μου, Ελευθερία για την απεριόριστη βοήθεια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, και Όλγα για την επιμέλεια των εκτυπώσεων και της παρουσίασης του κειμένου, αλλά και τον κ. Γιώργο Κρομμύδα για τις άπειρες ώρες συζητήσεων και προβληματισμού επί θεμάτων στατιστικής.

Στην οικογένειά μου οφείλω τις θερμότερες ευχαριστίες κυρίως για την ψυχολογική στήριξη, την υπομονή, την ενθάρρυνση και την πίστη στην προσπάθειά μου αυτή.

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT.....	7
Ευχαριστίες.....	9
Περιεχόμενα.....	10
Ευρετήριο πινάκων .....	14
Ευρετήριο γραφημάτων .....	16
Εισαγωγή .....	18
<b>Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό .....</b>	<b>22</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της έρευνας.....	22
1. Διατύπωση προβλήματος.....	22
2. Σκοπός έρευνας.....	26
3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	26
4. Υποθέσεις.....	27
5. Αναγκαιότητα της έρευνας .....	27
6. Σημασία της έρευνας .....	28
7. Οριοθέτηση του προβλήματος.....	29
8. Περιορισμοί της έρευνας .....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Βιβλιογραφική Επισκόπηση .....	33
1. Η έννοια της αποτελεσματικότητας.....	33
2. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα .....	36
2.1 Βασικές κατηγορίες ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα.....	36
2.1.1 Η έρευνα για τις σχολικές επιδράσεις.....	<b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>
2.1.2 Η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία .....	37
2.1.3 Η έρευνα για τη σχολική βελτίωση .....	38
2.2 Σχολική βελτίωση .....	39
2.3 Σύνδεση σχολικής αποτελεσματικότητας-σχολικής βελτίωσης .....	41
2.4 Συσχετιζόμενοι τομείς έρευνας.....	44

2.4.1 Σχολική αποτελεσματικότητα και έρευνα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες	45
2.4.2 Οικονομικές έρευνες για την εκπαιδευτική παραγωγική διαδικασία	<b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>
2.4.3 Αξιολόγηση υποχρεωτικών προγραμμάτων	51
2.4.4 Έρευνα για αποτελεσματικά σχολεία και η αξιολόγηση των προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης.	52
2.4.5 Μελέτες για την αποτελεσματικότητα δασκάλων και διδακτικών μεθόδων	53
2.5 Πτυχές σχολικών επιδράσεων	53
2.5.1 Συνέπεια/συνοχή των σχολικών επιδράσεων	54
2.5.2 Σταθερότητα επιδράσεων στον χρόνο	55
2.5.3 Διαφορικές επιδράσεις σε διαφορετικές ομάδες μαθητών	56
3. Διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα	59
3.1 Η έννοια της διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας	59
3.2 Η σημασία της διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας για την ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων	63
3.3 Η διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα ως επιστημονική ιδιότητα των σχολικών επιδράσεων	64
4. (Διαφορική) σχολική αποτελεσματικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση	65
5. Διεθνείς έρευνες διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας	81
6. Παράγοντες (διαφορικής) σχολικής αποτελεσματικότητας	96
6.1 Ταξινόμηση Levine & Lezotte, 1990	97
6.2 Ταξινόμηση Scheerens, 1992	99
6.3 Ταξινόμηση Office for Standards in Education (OFSTED), 1994	103
6.4 Ταξινόμηση Cotton, 1995	106
6.5 Ταξινόμηση Scheerens & Bosker, 1997	109
<b>Μέρος Δεύτερο: Εμπειρικό</b>	112
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας</b>	114
1. Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας	114
2. Μέσα συλλογής δεδομένων	117
2.1 μαθητές	117

2.1.1	Δοκιμασία Μαθηματικών .....	117
2.1.2.	Δοκιμασία Αναγνωστικής Ικανότητας-Κατανόησης κειμένου .....	119
2.2	γονείς/εκπαιδευτικοί .....	121
3.	Λειτουργικοί ορισμοί.....	123
4.	Καθορισμός πληθυσμού- δείγμα .....	124
5.	Είδη δεδομένων .....	125
6.	Παραδοχές έρευνας.....	126
7.	Στατιστικές τεχνικές .....	127
7.1	Εγκυρότητα ερωτηματολογίου .....	129
7.2	Αξιοπιστία.....	129
7.3	Ανάλυση εγκυρότητας .....	130
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ευρήματα .....</b>		<b>133</b>
1.	Επαγωγική στατιστική ανάλυση .....	133
1.1.	Πρώτη ερευνητική περίοδος (Α' δημοτικού) .....	133
1.2	Δεύτερη ερευνητική περίοδος (Β' δημοτικού) .....	154
2.	Πολυεπίπεδη στατιστική ανάλυση.....	175
2.1	Η πολυεπίπεδη στατιστική ανάλυση στην έρευνά μας.....	178
2.1.1	Μοντέλα HLM .....	179
2.1.2	Ανάλυση διαφορών τελικής-αρχικής επίδοσης (ανάγνωση-μαθηματικά- συνολική) .....	185
2.1.3	Ανάλυση μέσω των όρων επιδόσεων (ανάγνωση-μαθηματικά-συνολική)....	189
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Σχολιασμός ευρημάτων.....</b>		<b>192</b>
1.	Ο παράγοντας φύλο .....	195
2.	Ο παράγοντας καταγωγή .....	197
3.	Ο κοινωνικοοικονομικός παράγοντας .....	201
4.	Ο γεωγραφικός παράγοντας (νομός) .....	205
5.	Η άποψη γονέων/εκπαιδευτικών.....	206
6.	Η ανάγνωση ως διαφοροποιητικός παράγοντας επιδόσεων .....	208
7.	Η αριθμητική ως διαφοροποιητικός παράγοντας επιδόσεων .....	214

<b>Μέρος Τρίτο</b> .....	218
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών των δίγλωσσων μαθητών .....	219
1. Τα Συνεχή της Διγλωσσίας: το μοντέλο της Hornberger .....	219
2. Η προσέγγιση Moved by Reading (MbR): η πρόταση του Glenberg και η εφαρμογή της στους δίγλωσσους μαθητές.....	249
Z. Επίλογος .....	264
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	266

## Ευρετήριο πινάκων

A/A	ΕΙΔΟΣ ΠΙΝΑΚΑ	ΣΕΛ.
1.	Συνολικό δείγμα έρευνας	125
2.	Φορτίσεις παραγόντων στην ανάλυση κυρίων συνιστωσών (γονείς)	131
3.	Φορτίσεις παραγόντων στην ανάλυση κυρίων συνιστωσών (δάσκαλοι)	132
4.	Δείγμα μαθητών	134
5.	Μητρική γλώσσα μαθητών	134
6.	Περιοχή διαμονής μαθητών	134
7.	Νομός διαμονής μαθητών	134
8.	Τόπος γέννησης γονέων	135
9.	Μητρική γλώσσα γονέων	136
10.	Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι	136
11.	Επάγγελμα μητέρας	136
12.	Επάγγελμα πατέρα	137
13.	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	137
14.	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	138
15.	Επιδόσεις μαθητών στις δοκιμασίες (α')	139
16.	Συσχέτιση δοκιμασιών (α')	140
17.	Επιδόσεις αγοριών-κοριτσιών (α')	140
18.	Επιδόσεις και τόπος καταγωγής γονέων	143
19.	Παράγοντες κοινωνικοοικονομικής κατάστασης	148
20.	Επιδόσεις και Η/Υ	149
21.	Επιδόσεις και εξωσχολικά βιβλία	149
22.	Υποκλίμακες ερωτηματολογίου γονέων/ εκπαιδευτικών	151
23.	Επιδόσεις μαθητών στις δοκιμασίες (β')	154

24.	Συσχέτιση δοκιμασιών (β')	154
25.	Συγκριτική παρουσίαση επιδόσεων α' και β' φάσης	155
26.	Επιδόσεις αγοριών-κοριτσιών (β')	156
27.	Παράγοντες και επίδοση αλλοδαποί (α')	162
28.	Παράγοντες και επίδοση (β')	162
29.	Παράγοντες και επίδοση Έλληνες (α')	163
30.	Παράγοντες και επίδοση (β')	163
31.	Παράγοντες γονείς και επίδοση (σύνολο μαθητών)	164
32.	Παράγοντες γονείς και επίδοση (σύνολο σχολείων)	164
33.	Επιδράσεις μεταξύ των μαθητών	184
34.	Διαφορά επίδοσης στην ανάγνωση/ανεξάρτητες μεταβλητές	186
35.	Διαφορά επίδοσης στα μαθηματικά/ανεξάρτητες μεταβλητές	187
36.	Διαφορά συνολικής επίδοσης/ανεξάρτητες μεταβλητές	188
37.	Μέσοι όροι επιδόσεων ανάγνωσης	190
38.	Μέσοι όροι επιδόσεων στα μαθηματικά	190
39.	Μέσοι όροι συνολικής επίδοσης μαθητών	191

## Ευρετήριο γραφημάτων

A/A	ΕΙΔΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
1.	Κατανομή μαθητών ανά νομό	135
2.	Κατανομή σχολείων ανά νομό	138
3.	Κατανομή σχολείων ανά περιοχή	139
4.	Σύγκριση επιδόσεων ανά νομό	141
5.	Σύγκριση επιδόσεων ανά περιοχή σχολείου	142
6.	Χρόνος ανάγνωσης ανά περιοχή σχολείου	142
7.	Χρόνος ανάγνωσης ανά επαγγελματική ομάδα	144
8.	Επίδοση μαθηματικών ανά επαγγελματική ομάδα	144
9.	Ανεργία και επιδόσεις	145
10.	Επιδόσεις και μητρική γλώσσα μητέρας	145
11.	Επιδόσεις και μητρική γλώσσα πατέρα	146
12.	Ανάγνωση και μορφωτικό επίπεδο μητέρας	146
13.	Ανάγνωση και μορφωτικό επίπεδο πατέρα	147
14.	Κατανομή δασκάλων ανά περιοχή σχολείου	150
15.	Κατανομή δασκάλων ανά νομό	150
16.	Ιεράρχηση παραγόντων αποτελεσματικότητας	152
17.	Συγκριτική παρουσίαση επίδοσης α' και β' φάσης	155
18.	Βαθμολογία μαθηματικών ανά νομό	157
19.	Επίδοση στην κατανόηση κειμένου ανά νομό	157
20.	Επιδόσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης (συνολικά) ανά νομό	158
21.	Επιδόσεις β' ερευνητικής περιόδου συνολικά	158
22.	Μαθηματικά και μορφωτικό επίπεδο μητέρας	159
23.	Μαθηματικά και μορφωτικό επίπεδο πατέρα	159
24.	Χρόνος ανάγνωσης και εξωσχολικά βιβλία	160
25.	Λάθη ανάγνωσης και εξωσχολικά βιβλία	161



26.	Μητρική γλώσσα αλλοδαπών μητέρων	165
27.	Μητρική γλώσσα αλλοδαπών πατεράδων	165
28.	Διγλωσσία	166
29.	Διγλωσσία και επίδοση	166
30.	Ολοήμερο/καταγωγή γονέων	167
31.	Παιδικό δωμάτιο/καταγωγή γονέων	168
32.	Επίδοση αλλοδαπών α' φάση/μορφωτικό επίπεδο μητέρων	169
33.	Επίδοση αλλοδαπών α' φάση/μορφωτικό επίπεδο πατεράδων	169
34.	Συγκριτική παρουσίαση μορφωτικού επιπέδου μητέρων	170
35.	Συγκριτική παρουσίαση επαγγελμάτων πατεράδων	170
36.	Συγκριτική παρουσίαση επαγγελμάτων μητέρων (Ελληνίδες/αλλοδαπές)	171
37.	Συγκριτική παρουσίαση επαγγελμάτων πατεράδων (Έλληνες/αλλοδαποί)	172
38.	Συγκριτική παρουσίαση ανεργίας σε Έλληνες και αλλοδαπούς γονείς	172

## Εισαγωγή

Ερωτήματα όπως «ποιο θεωρείται αποτελεσματικό σχολείο;», «τι κάνει ένα σχολείο αποτελεσματικό;» ή «ποια κριτήρια καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου;», έχουν απασχολήσει και απασχολούν ακόμα ερευνητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Οι ερευνητές σχολικής αποτελεσματικότητας λαμβάνοντας υπόψη τις τεχνολογικές αλλά και τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις σε επίπεδο χωρών αλλά και παγκοσμίως αναζητούν τρόπους και μεθόδους αντικειμενικότερης μέτρησης της σχολικής αποτελεσματικότητας, ώστε να προσμετρούνται κι άλλες παράμετροι που συσχετίζουν την ακαδημαϊκή εικόνα των μαθητών με την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος με απώτερο σκοπό την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών με αποδέκτη τον μαθητή, ο οποίος δικαιούται ποιοτική εκπαίδευση ανεξαρτήτως ατομικών χαρακτηριστικών (φύλο, καταγωγή, κοινωνικοοικονομική κατάσταση).

Οι γονείς από την πλευρά τους ενδιαφέρονται για την ποιότητα του διδακτικού έργου, το οποίο παρέχεται από ένα συγκεκριμένο σχολείο κάθε φορά, από εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένο επαγγελματικό προφίλ, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε μια περιοχή με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά από άποψη υποδομών, στοιχεία τα οποία επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τέτοια ζητήματα, που σχετίζονται με την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση, με την επίδραση του σχολείου και των διαφόρων πτυχών του στις επιδόσεις και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και με την συσχέτιση των επιδόσεων των μαθητών με ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά απασχολούν τις διαφορετικές κατηγορίες ερευνών σχολικής (εκπαιδευτικής) αποτελεσματικότητας.

Η συγκεκριμένη έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη σχολικής αποτελεσματικότητας σε δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας σε σχέση με διαφορετικές ομάδες μαθητών (διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα). Η ενασχόλησή μας με το συγκεκριμένο ζήτημα αποτελεί αρχικά προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας και δευτερευόντως ζητούμενο για τα

εκπαιδευτικά δεδομένα της περιοχής, καθώς πρόκειται για μια περιοχή με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που επηρεάζει άμεσα και τα εκπαιδευτικά θέματα, όπως προκύπτει και από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Κατά την άποψή μας, παράμετροι που επηρεάζουν γενικότερα άμεσα ή έμμεσα τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών της περιοχής είναι το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των αγροτικών περιοχών των νομών της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, η ύπαρξη πολλών ολιγοθέσιων σχολείων, τα οποία στερούνται εκπαιδευτικών και υλικοτεχνικών υποδομών, η ενασχόληση των γονέων με συγκεκριμένα επαγγέλματα (γεωργία, κτηνοτροφία, γουνοποιία, ΔΕΗ), τα οποία πολλές φορές είναι και ενδεικτικά του μορφωτικού επιπέδου των γονέων αλλά και η απόσταση από μεγάλα αστικά κέντρα.

Μέσα από την ερευνητική μας προσπάθεια θελήσαμε να αναδείξουμε τη συσχέτιση ή μη τριών κατηγοριών παραγόντων (φύλο, καταγωγή, κοινωνικοοικονομική κατάσταση) με την επίδοση των μαθητών και στη συνέχεια να αναλύσουμε τα ευρήματα με τη βοήθεια κατάλληλων στατιστικών τεχνικών.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη: Στο πρώτο μέρος γίνεται ανάλυση του θεωρητικού υπόβαθρου σχολικής αποτελεσματικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς μελετούμε διεξοδικά το δείγμα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο δεύτερο μέρος γίνεται περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας, των ερευνητικών εργαλείων και των ευρημάτων. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος παρατίθενται ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με βάση το μοντέλο των «Συνεχών της Διγλωσσίας» της Hornberger αλλά και για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων με βάση την τεχνική «Moved by Reading» του Glenberg.

Κάθε μέρος της εργασίας χωρίζεται σε επιμέρους κεφάλαια. Έτσι, στο πρώτο μέρος (θεωρητικό) αρχικά αναπτύσσουμε την προβληματική της έρευνάς μας, τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις αλλά και τη σημασία της έρευνας και τους περιορισμούς της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της αποτελεσματικότητας μέσα από διαφορετικά επιστημονικά πρίσματα, παρατίθενται οι διαφορετικές κατηγορίες ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας και δίνεται έμφαση στην έννοια της διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας σε συνδυασμό με το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος (εμπειρικό) περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο στο οποίο αναλύονται η ερευνητική διαδικασία, το δείγμα της έρευνας, το είδος των δεδομένων, τα μέσα συλλογής των δεδομένων αλλά και οι στατιστικές τεχνικές που ακολουθήθηκαν με τη βοήθεια των στατιστικών πακέτων SPSS 19.0 και HLM6.

Το δεύτερο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους περιλαμβάνει τόσο τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης όσο και τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης στατιστικής ανάλυσης. Το δεύτερο μέρος ολοκληρώνεται με τον σχολιασμό των ευρημάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στο τρίτο μέρος παραθέτουμε συγκεκριμένα διδακτικά παραδείγματα μέσα από τα βιβλία μαθητή του μαθήματος της Γλώσσας Α' και Β' Δημοτικού στηριζόμενοι στο μοντέλο των «Συνεχών της Διγλωσσίας» της Hornberger. Στο κεφάλαιο αυτό προσπαθούμε να εφαρμόσουμε τις διδακτικές προτάσεις που έχουν προκύψει μέσα από το ερευνητικό έργο της Hornberger με τον περιορισμό ότι τα δικά της παραδείγματα εμπλέκουν δίγλωσσους μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ τα δικά μας αφορούν σε δίγλωσσους μαθητές και μόνο. Η προσαρμογή αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι τα σχολεία της έρευνας είναι γενικής εκπαίδευσης και όχι διαπολιτισμικά, επομένως δεν απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς η γνώση κάποιας άλλης γλώσσας πλην της ελληνικής για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Το κενό αυτό προσπαθούμε να καλύψουμε επισημαίνοντας την αναγκαιότητα συμμετοχής των γονέων των δίγλωσσων μαθητών, ώστε να υπάρχει γλωσσική συνέχεια μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Η βασική μας θέση συνοψίζεται στην προτροπή καλλιέργειας γραφής και ανάγνωσης και στις δύο γλώσσες (Γ1 και Γ2) με συντονισμένη προσπάθεια σπιτιού-σχολείου.

Σε δεύτερο επίπεδο προτείνουμε μια διδακτική προσέγγιση για την διδασκαλία του τρόπου επίλυσης προβλημάτων αριθμητικής στηριζόμενοι στο μοντέλο Moved by Reading του Glenberg, ο οποίος παρουσιάζει τα προβλήματα σαν μικρές ιστοριούλες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν και να αναπαραστήσουν με απτά αντικείμενα. Με τον τρόπο αυτό ιδίως οι μαθητές των μικρών τάξεων εξασκούν την ανάγνωση, την κατανόηση λεξιλογίου αλλά και μαθηματικών πράξεων.

# **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό**

Το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σχολική αποτελεσματικότητα αποδεικνύεται από τον μεγάλο αριθμό ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Η ύπαρξη όμως διαφορετικής σχολικής αποτελεσματικότητας είναι ένα ζήτημα με αντικρουόμενα αποτελέσματα κυρίως όσον αφορά στον διαχωρισμό των μαθητών με κριτήριο το φύλο τους. Η καταγωγή και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών έχουν συνδεθεί άρρηκτα με τις επιδόσεις των μαθητών. Η έρευνα αυτή έχει στόχο να διερευνήσει τη σχέση των ακαδημαϊκών επιδόσεων μαθητών Α' και Β' Δημοτικού της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας με το φύλο, την καταγωγή και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών τους αλλά και να διαπιστώσει κατά πόσον το σχολείο ως μεμονωμένος παράγοντας μπορεί να επηρεάσει, θετικά ή αρνητικά την συσχέτιση αυτή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της έρευνας**

### ***1. Διατύπωση προβλήματος***

Οι περίοδοι εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων διεθνώς συμπίπτουν και σηματοδοτούνται από σημαντικά ιστορικά-πολιτικά γεγονότα. Η πρώτη περίοδος μεταρρυθμίσεων χρονολογείται πίσω στην περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (1939-1945), όταν το τέλος του πολέμου δημιούργησε την ανάγκη για επανένταξη, επανεγκατάσταση και εργασία των ανθρώπων που επέστρεψαν από τον πόλεμο, με συνέπεια τις εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 1960-70 (διαμόρφωση Α.Π, χτίσιμο σχολικών κτιρίων, νέα εκπαιδευτικά συστήματα).

Η δεύτερη περίοδος εκτεταμένης κοινωνικής και οικονομικής αναδόμησης κατά τη δεκαετία του 1980, συμπίπτει με τη διακυβέρνηση των Μάργκαρετ Θάτσερ και Ντόναλντ Ρέιγκαν στην Αγγλία και στις ΗΠΑ αντίστοιχα. Κοινός πολιτικός τους στόχος ήταν η εισαγωγή πολιτικών που θα στηρίζονται στην οικονομία της αγοράς επιτρέποντας την ανάπτυξη πρωτοβουλιών ανταγωνισμού και την επίτευξη αποτελεσμάτων μέσω ιδιωτικών επιχειρήσεων.

Η δεύτερη αυτή περίοδος μεταρρυθμίσεων σηματοδοτείται από τη δημοσίευση των ερευνών των Coleman (1966, ΗΠΑ), Jencks (1972, ΗΠΑ) και Dr. Bill Moore (1974, Μεγ.Βρετανία), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το σχολείο δεν μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, γιατί οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική πορεία των μαθητών είναι το οικογενειακό περιβάλλον, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και το «μορφωτικό κεφάλαιο» με το οποίο έρχεται ο μαθητής στο σχολείο και το οποίο

συνδέεται άμεσα με το οικογενειακό υπόβαθρο. Επομένως, «τα σχολεία δεν μπορούν να κάνουν τη διαφορά».

Κεντρικό εύρημα της έρευνας του Coleman ήταν ότι αν κάποιος γνωρίζει την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονιών ενός μαθητή, μπορεί να προβλέψει επακριβώς και την σχολική του πορεία. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Jencks et. al. για την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η τρίτη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αν γνωρίζουμε το βαθμό ικανοποίησης των γονιών από την σχολική πορεία των παιδιών τους, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και το επάγγελμά τους, μπορούμε να προβλέψουμε τι θα γίνει το παιδί αυτό στο μέλλον.

Η αντίδραση στα ευρήματα των παραπάνω ερευνών ήρθε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 με τη μελέτη των outlier schools (σχολεία με πολύ καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με άλλα γειτονικά ή με σχολεία με μαθητές ίδιας κοινωνικής τάξης). Ο Rutter (1979, Μεγ. Βρετανία) στην έρευνά του με τίτλο “Fifteen Thousand Hours” μελέτησε τα χαρακτηριστικά των σχολείων αυτών με σκοπό να ανακαλύψει πρώτον τι είναι αυτό που κάνουν σωστά, δεύτερον αν έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους και τέλος πώς αξιοποιούν τα κεφάλαια που δίνονται για τα σχολεία αυτά.

Η τρίτη και τελευταία περίοδος εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων επιβάλλεται υπό τη σκιά των κοινωνικο-πολιτικών αλλαγών του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η έννοια της διεθνοποίησης αγγίζει όχι μόνο το εμπόριο και τις κοινωνικές συναλλαγές αλλά και την εκπαίδευση (νέα Α.Π, νέοι τρόποι αξιολόγησης, πληροφορίες για τις επιδόσεις των μαθητών). «Η νέα γενιά μαθητών θα πρέπει να πετύχει σε έναν πολύ-πολιτισμικό, πολύ-γλωσσο και πολύ -θρησκευτικό κόσμο».

Επομένως, μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η συζήτηση για τη σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται με όρους όπως αποδοτικότητα (efficiency)- αποτελεσματικότητα (effectiveness)- αριστεία (excellence), θέτοντας έτσι τα θεμέλια για το κίνημα της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness movement) και αποτελώντας την απαρχή των ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας.

Ο Edmonds (1979, ΗΠΑ) ήταν ένας από τους πρωτοπόρους του κινήματος σχολικής αποτελεσματικότητας, ο οποίος μελετώντας αστικά σχολεία κατέληξε στα 5 χαρακτηριστικά που κάνουν τα σχολεία αποτελεσματικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η εκπαιδευτική ηγεσία, η έμφαση στη μάθηση, το διδακτικό κλίμα, οι υψηλές προσδοκίες και η προγραμματισμένη αξιολόγηση (μοντέλο 5 παραγόντων). Η έρευνά του πυροδότησε τη διεξαγωγή ερευνών και σε άλλες χώρες όπως η Αγγλία, η

Ολλανδία, η Γερμανία και η Σκανδιναβία (Beare,2007 όπως αναφέρεται στο Townsend, 2007:27-40).

Επιπλέον, η παραδοχή ότι οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας και κουλτούρας διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις πνευματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το προσωπικό στυλ σκέψης και εργασίας αποτελεί το θεμέλιο λίθο της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα(Mortimore, 1988, Cuttance, 1987, Rutter et.al., 1979, Willms&Raudenbush, 1989, Jesson&Gray,1991, Goldstein et.al., 1993, Sammons et.al. 1994, Thomas&Mortimore,1996). Έτσι, οι πρώτες έρευνες κατά τη δεκαετία του 1970 στην Ευρώπη ασχολήθηκαν με το να βρουν αποδεικτικά στοιχεία και να στοιχειοθετήσουν επιχειρήματα σχετικά με την πιθανή δύναμη του σχολείου να επηρεάσει την πορεία των μαθητών. Βασικός στόχος των ερευνών αποτελεσματικότητας ήταν να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία που προσπαθούσαν να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες σε μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες λόγω του υπόβαθρου ή των προσωπικών χαρακτηριστικών τους. Προερχόμενη από την έρευνα για την εκπαιδευτική ανισότητα, η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ενδιαφερόταν ιδιαίτερα για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μη προνομιούχων μαθητών και επεδίωκε την ισότητα στα σχολεία με σκοπό να αντισταθμίσει τις αρχικές διαφορές των μαθητών.

Ωστόσο, κατά την προσπάθεια διερεύνησης του μεγέθους των επιδράσεων του εκπαιδευτικού ή του σχολείου, δεν δόθηκε η απαιτούμενη σημασία στον αν δάσκαλοι και σχολεία αντιμετωπίζουν με την ίδια συνέπεια τις διαφορετικές ομάδες μαθητών. Το κενό αυτό καλύπτει η έρευνα για τη διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα (differential/differentiated school effectiveness).

Οι έρευνες διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη δυνατότητα του σχολείου να είναι αποτελεσματικό ως προς τις διαφορετικές ομάδες μαθητών ανάλογα με το υπόβαθρό τους (Kyriakides, 2007 Στο Townsend,2007:49).

Τα κοινά σημεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έρευνας για τα αποτελεσματικά σχολεία βρίσκονται στην επιδίωξη αλλαγής/μεταμόρφωσης των σχολείων με στόχο την επίτευξη θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές μέσω υψηλών προσδοκιών (Suarez-Ortega et.al.,2012:11).

Έτσι, υιοθετώντας διαπολιτισμική νοοτροπία στο σχολείο σημαίνει ότι αναγνωρίζουμε τη διαφορετικότητα ως εγγενή αξία του ατόμου και θεωρούμε τη



μαθησιακή διαδικασία ως μια συνεργατική και εποικοδομητική διαδικασία με στόχο την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές (Aguado&Malik Στο Suarez-Ortega et.al.,2012:11).

Σ' αυτή την προσπάθεια εντάσσεται και η παρούσα έρευνα, η οποία ακολουθεί τη μεθοδολογία των ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας ως προς τον χρόνο διεξαγωγής της (διαχρονική έρευνα με δύο διαδοχικές μετρήσεις), το είδος των ερευνητικών εργαλείων (τεστ ανάγνωσης και μαθηματικών) και τις τεχνικές στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (πολυεπίπεδη στατιστική ανάλυση). Ωστόσο γίνεται προσπάθεια διαφοροποίησης από παλαιότερες διεθνείς έρευνες, ώστε να βελτιώσουμε κάποια από τα σημεία στα οποία ασκείται κριτική (βλ.σελ.40) σχετικά με τον σχεδιασμό των ερευνών αυτών.

Για τον λόγο αυτό, δημιουργήσαμε ερευνητικά εργαλεία ειδικά για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που αξιοποιούν εθνικά τεστ επιδόσεων. Δεύτερον, κατά τη δοκιμασία της αναγνωστικής ικανότητας εξετάσαμε και την κατανόηση κειμένου αντικρούοντας το επιχείρημα ότι οι περισσότερες έρευνες αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως μηχανιστική δεξιότητα. Τρίτον, προσπαθήσαμε να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στην ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων, ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης των δεδομένων. Τέλος, θελήσαμε να αναδείξουμε τη σχέση της Διαφορικής Σχολικής Αποτελεσματικότητας με έναν άλλο επιστημονικό κλάδο, αυτόν της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με στόχο να επιβεβαιώσουμε την αναγκαιότητα συνεργασίας, μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κατευθύνσεων, ώστε να επιτυγχάνεται καλύτερη ερμηνεία των ευρημάτων των ερευνών, αλλά και να δημιουργηθεί ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο θα περιλαμβάνει πορίσματα και γνώση που μπορεί να σχετίζονται με το ζήτημα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας γενικά.

Η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να εξακριβώσει αν οι διαφορές στην επίδοση των μαθητών οφείλονται σε παράγοντες όπως το φύλο, η καταγωγή και η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Οι έρευνες πάντως που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το θέμα αυτό παρουσιάζουν αντικρουόμενα συμπεράσματα, όπως αναλύουμε και παρακάτω κατά την περιγραφή διεθνών ερευνών Διαφορικής Σχολικής Αποτελεσματικότητας (Sammons, Nuttall & Cutance, 1993, Kyriakides, 2004, Nuttall,Goldstein,Prosser&Rasbach,1989).

## **2. Σκοπός έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσον και σε ποιο βαθμό η επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών συσχετίζεται με παράγοντες όπως το φύλο των μαθητών, η εθνική προέλευση και η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, να διαπιστωθεί δηλαδή η ύπαρξη ή μη διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τις διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο με στόχο τον προσδιορισμό των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν περισσότερο την ακαδημαϊκή τους εικόνα.

Οι επιμέρους στόχοι του ερευνητικού σχεδίου μας είναι οι εξής:

- Να διερευνήσουμε σε ποια εθνικότητα ανήκουν οι μαθητές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του Α.Π.
- Να διερευνήσουμε σε ποια εθνικότητα ανήκουν οι μαθητές που έχουν αναπτύξει θετικότερη στάση απέναντι στο θεσμό του σχολείου.
- Να καταγράψουμε τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά κάθε ομάδας των μαθητών του δείγματος, ώστε να διερευνήσουμε το πώς αυτά συσχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών.
- Να διερευνήσουμε αν το φύλο των μαθητών σχετίζεται με τις επιδόσεις τους και άρα διαμορφώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Να διερευνήσουμε τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιοι παράγοντες καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου.

## **3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερωτήματα τα οποία αποτελούν τη βάση του ερευνητικού μας προβληματισμού και θα πρέπει να διασαφηνιστούν μέσα από την έρευνά μας είναι τα εξής:

- Μπορεί η διαφοροποιημένη, ανάλογα με το φύλο, επίδοση των μαθητών να λειτουργήσει ως αποδεικτικό της σχολικής αποτελεσματικότητας;
- Κατά πόσο καθορίζει την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών η καταγωγή ή τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά;

- Συνδέεται με κάποιο τρόπο η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο με το πόσο αποτελεσματικό είναι;
- Μπορούν πράγματι οι αλλοδαποί μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Α.Π του νέου σχολείου;
- Ποιο ρόλο παίζει το μεταναστευτικό υπόβαθρο κάποιων μαθητών στην ακαδημαϊκή τους πορεία;
- Πόσο επηρεάζει η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι την πρόοδο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που γονείς και εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως σημαντικότερους;

#### **4. Υποθέσεις**

- Υπάρχει διαφοροποίηση στις επιδόσεις ανά γνωστικό αντικείμενο με βάση το φύλο των μαθητών.
- Υπάρχει διαφοροποίηση των επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα ανάλογα με την καταγωγή των μαθητών.
- Οι μαθητές που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ενδιαφέρονται περισσότερο για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο.
- Οι μαθητές από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του Α.Π και έχουν καλύτερες επιδόσεις.
- Η αποτελεσματικότητα του σχολείου επηρεάζεται από την γεωγραφική-κοινωνική διαστρωμάτωση των νομών.
- Υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις αλλοδαπών και Ελλήνων γονέων σχετικά με το τι καθορίζει την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου.

#### **5. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα τις τελευταίες δεκαετίες έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου αλλά και παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία των μαθητών. Μια ακόμα σημαντική διαπίστωση των ερευνών είναι η ύπαρξη διαφορών στις επιδόσεις μεταξύ μαθητών διαφορετικής καταγωγής αλλά

και μεταξύ μαθητών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού status. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν αναφορές σε σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με τις διαφορές επιδόσεων ανάμεσα στους μαθητές της περιοχής. Θεωρήθηκε λοιπόν σκόπιμο να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας με βάση το φύλο, την καταγωγή και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, αλλά και να δοθεί έμφαση στο κοινωνικοοικονομικό και ακαδημαϊκό προφίλ των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ώστε να ερμηνευθούν με επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο οι τυχόν διακυμάνσεις στις επιδόσεις τους.

## **6. Σημασία της έρευνας**

Η ενασχόληση ερευνητών με το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας από τη δεκαετία 1960-70 μέχρι και σήμερα επιβεβαιώνει την άποψη ότι πρόκειται για ένα ζήτημα επίκαιρο, άμεσα συνδεδεμένο με τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών. Παρόμοιο είναι το ενδιαφέρον των ερευνητών αλλά και των κυβερνήσεων για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας.

Αποτελέσματα ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας δείχνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές ή οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν διαφορές στην επίδοση στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Οι διαφορές αυτές οφείλονται είτε στις κοινωνικοοικονομικές διαφορές των οικογενειών στις οποίες μεγαλώνουν οι μαθητές είτε στην έλλειψη κινήτρων λόγω της απόρριψης που έχουν βιώσει στη χώρα υποδοχής. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και ερευνητές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τις διαφορές επιδόσεων στην αριθμητική και την αναγνωστική ικανότητα ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικού φύλου, καταγωγής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης προσπαθεί να εξακριβώσει και η δική μας έρευνα, η οποία πραγματοποιείται στους νομούς της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Η περιοχή αυτή έχει αποτελέσει «σταθμό» για πολλούς ανθρώπους που προέρχονται από Βαλκανικές χώρες, όπως η Αλβανία, οι οποίοι είτε προχώρησαν νοτιότερα στην Ελλάδα είτε εγκαταστάθηκαν με τις οικογένειές τους σε έναν από τους τέσσερις νομούς.

Επιδίωξή μας είναι να διαπιστώσουμε αν μετά από τόσα χρόνια διαβίωσης στην περιοχή, οι διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο παραμένουν θέτοντας ως κριτήρια για τις διαφορές αυτές το φύλο, την καταγωγή και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση.

Τα πορίσματα της έρευνάς μας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως έναυσμα για προβληματισμό, από την πλευρά των σχολικών μονάδων ως αφετηρία και βάση για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πρακτικών και δραστηριοτήτων, οι οποίες θα συμβάλλουν στην εξάλειψη των διαφορών των μαθησιακών αποτελεσμάτων και διακρίσεων μεταξύ των μαθητών. Τέλος, από την πλευρά της πολιτείας, τα ερευνητικά πορίσματα θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως βάση σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και ως δεδομένα προς συζήτηση για την προσαρμογή του Α.Π.. Η πλειοψηφία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν σήμερα στα σχολεία της περιοχής έχει γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα, γι' αυτό και χρειάζεται ιδιαίτερη μέριμνα κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και δράσεων, ώστε να μην υπάρχουν διαφορές στην ακαδημαϊκή πορεία εντός του σχολικού πλαισίου.

## ***7. Οριοθέτηση του προβλήματος***

Η έρευνα αυτή θα διερευνήσει την συσχέτιση παραγόντων, όπως το φύλο, η καταγωγή και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών μαθητών δημοτικών σχολείων των τεσσάρων νομών της Δυτικής Μακεδονίας με τις επιδόσεις των μαθητών σε δύο γνωστικά αντικείμενα, την ανάγνωση και την αριθμητική. Παράλληλα, διερευνώνται οι απόψεις των γονέων για το ποιοι κατά τη γνώμη τους είναι οι παράγοντες εκείνοι που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους αλλά και των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των σχολείων που εργάζονται.

Από τον ευρύτερο επιστημονικό χώρο της σχολικής αποτελεσματικότητας, η δική μας έρευνα εστιάζει στη διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα και στις απόψεις ερευνητών από τον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να αιτιολογηθούν οι ενδεχόμενες αποκλίσεις στις επιδόσεις Ελλήνων και μη μαθητών αλλά και να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό καθορίζει την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών η

καταγωγή αυτή καθ'αυτή ή αλληλεπιδρά και συγκρούεται με παράγοντες του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος των μαθητών.

## **8. Περιορισμοί της έρευνας**

Βασικοί περιορισμοί κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η έλλειψη χρόνου λόγω μη χορήγησης εκπαιδευτικής άδειας και η έλλειψη βοηθών ερευνητών, η παρουσία των οποίων θα συνέβαλε στο να συμπεριληφθούν περισσότερα σχολεία στο δείγμα της έρευνας. Και οι δύο αυτοί περιορισμοί αφορούν πρακτικά ζητήματα του σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας.

Ένα τρίτο πρακτικό ζήτημα σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας που είχε τον χαρακτήρα διλήμματος, αφορά στην επιλογή του δείγματος. Λόγω της μεγάλης γεωγραφικής έκτασης των νομών θέλαμε να συμπεριλάβουμε στο δείγμα σχολεία από όλες τις περιοχές και όχι μόνο από το κέντρο. Για να εξασφαλίσουμε μια τέτοια κατανομή δεν θα μπορούσαμε να βασιστούμε μόνο στην τυχαία επιλογή, για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε και την τεχνική της πολυσταδιακής δειγματοληψίας<sup>1</sup>. Έτσι, στις περιπτώσεις όπου η τυχαία επιλογή δεν κάλυπτε όλο το εύρος του νομού, αντικαταστήσαμε κάποια σχολεία με άλλα πιο απομακρυσμένα για να υπάρχει ικανή αντιπροσώπευση.

Όσον αφορά στο ιδεολογικό κομμάτι του σχεδιασμού, δεν θα μπορούσαμε παρά να συμφωνήσουμε με την κριτική που ασκείται συνολικά στις έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την οποία αμφισβητούνται τα εργαλεία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου βασίζεται αποκλειστικά στις επιδόσεις των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες) και μάλιστα στην επίδοση σε βασικές δεξιότητες. Σε πολλές περιπτώσεις ερευνών μάλιστα η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων βασίζεται σε εθνικά τεστ με γενικές ασκήσεις, οι οποίες πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στο επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών, ενώ οι επιδόσεις των μαθητών κάθε σχολείου συγκρίνονται με τον εθνικό μ.ο., ώστε να γίνει η κατάταξη του κάθε σχολείου.

---

<sup>1</sup> Η πολυσταδιακή δειγματοληψία ακολουθεί την εξής λογική: χωρισμός σχολείων σε περιοχές-επιλογή περιοχών με αναλογική δειγματοληψία-επιλογή σχολείων από τις περιοχές αυτές-επιλογή τμημάτων από τα σχολεία-επιλογή μαθητών από τα τμήματα (Παπαναστασίου Ε.&Κ.,2014:164)

Θέλοντας να αντικρούσουμε σε έναν μικρό βαθμό την κριτική αυτή, προσπαθήσαμε να δώσουμε μια άλλη, πιο ολοκληρωμένη διάσταση στη δοκιμασία της ανάγνωσης εντάσσοντας ερωτήσεις κατανόησης βασισμένες στο συγκεκριμένο κείμενο, ώστε να μην αξιολογήσουμε αποσπασματικά και μεμονωμένα την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών ως μηχανιστική διαδικασία.

Γενικότερα, αυτό που προτείνεται ως βελτίωση αυτού του τρόπου αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας είναι η καταγραφή- παρατήρηση μη γνωστικών αποτελεσμάτων όπως η συμπεριφορά, οι στάσεις των μαθητών ή οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Με αυτό τον τρόπο θα χρησιμοποιούνταν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων, επομένως θα ήταν και πιο ολοκληρωμένη η εικόνα για το τι επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών (Coe&Fitz-Gibbon,1998:423,Reynolds&Cuttance,1992:155-156, Teddlie&Reynolds,2000:58-64).

Ζητήματα που αφορούν εγγενείς περιορισμούς της έρευνας ως προς τα ερευνητικά εργαλεία, το δείγμα ή τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των οικογενειών των μαθητών σχετίζονται και αυτά υπό μια έννοια άμεσα με τον πολύ σημαντικό χρονικό περιορισμό. Επί παραδείγματι, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών από περισσότερα σχολεία των νομών, αν είχαμε περισσότερο χρόνο ή αν υπήρχε μερική έστω επιδότηση του κόστους μετακίνησης. Επιπλέον, τα στοιχεία για το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών έπρεπε να συγκεντρωθούν και από τους μαθητές και από τους γονείς, ώστε να γίνει διασταύρωση πληροφοριών, αφού οι διευθυντές των σχολείων δεν επιτρεπόταν να μας τα δημοσιοποιήσουν λόγω του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων.

Ειδικότερα, όσον αφορά στα ερευνητικά εργαλεία, λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχαμε στη διάθεσή μας σε κάθε τμήμα, αρκεστήκαμε στην αξιολόγηση βασικών γνωστικών αντικειμένων του βιβλίου (π.χ. πράξεις, ισότητες/ανισότητες, ανάλυση αριθμών), ενώ θα μπορούσαμε να αξιολογήσουμε επιμέρους αντικείμενα (π.χ. μοτίβα), τα οποία θα μας έδιναν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους μαθητές και την κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Επιπλέον, το γεγονός ότι επισκεπτόμασταν σχολεία διαφορετικών περιοχών σε διαφορετική χρονική στιγμή προκαλούσε δυσκολία συγχρονισμού επίσκεψης και διδακτέας ύλης. Έπρεπε δηλαδή να υπολογίσουμε κατά προσέγγιση σε ποιο κεφάλαιο του βιβλίου θα βρίσκονται όλα τα σχολεία σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (τέλος α' τριμήνου), ώστε τα γνωστικά

αντικείμενα που κάλυπταν τα τεστ να έχουν διδαχθεί σε όλα τα σχολεία. Υπήρχε συνεπώς ο κίνδυνος κάποιοι μαθητές να μην έχουν διδαχθεί κάποια ενότητα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να λύσουν τις ασκήσεις, επομένως ούτε και να συμμετέχουν στη διαδικασία της έρευνας. Επιπρόσθετα, η επιλογή του είδους των ασκήσεων του τεστ αποτέλεσε για εμάς σημαντικό δίλημμα. Από τη μια πλευρά οι ασκήσεις δεν έπρεπε να είναι ίδιες με αυτές του βιβλίου αλλά ούτε και πολύ διαφορετικές για να μην δυσκολέψουν ή απογοητεύσουν τους μαθητές και παραιτηθούν της προσπάθειας. Από την άλλη πλευρά θέλαμε να ακολουθήσουμε έναν πιο εναλλακτικό τύπο ασκήσεων, ώστε να ξεχωρίσουν οι μαθητές που έχουν κατανοήσει τις μαθηματικές έννοιες και μπορούν να τις χειριστούν με ευελιξία.

Σχετικά με την δημιουργία του τεστ ανάγνωσης δεν αντιμετωπίσαμε παρόμοιους προβληματισμούς, καθώς η πορεία της διδακτέας ύλης είναι διαφορετική και στην πλειονότητά τους τα σχολεία έχουν ολοκληρώσει τη διδασκαλία των γραμμάτων της αλφαβήτας στο πρώτο τρίμηνο, τουλάχιστον όσον αφορά στην Α' Δημοτικού.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που οι μαθητές του προοδεύουν περισσότερο από αυτό που αναμενόταν κατά την είσοδό τους στο σχολείο (Mortimore,1991). Διαφορικά αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που εξετάζει την αποτελεσματικότητα ανάμεσα σε διαφορετικές υποομάδες μαθητών/ μαθημάτων/ενδιαφερόντων και τμημάτων τόσο μέσα στο πλαίσιο ενός σχολείου όσο και μεταξύ σχολείων (Scheerens,1992). Η έρευνα για τη διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα έχει αποδείξει διαφορές κυρίως στις επιδόσεις μαθητών με διαφορετική καταγωγή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση στηριζόμενη σε πολυεπίπεδα μοντέλα στατιστικής ανάλυσης.

### *1. Η έννοια της αποτελεσματικότητας*

Η αποσαφήνιση της έννοιας της αποτελεσματικότητας εξαρτάται από τη θεωρία υπό το πρίσμα της οποίας θα προσδιοριστεί.

Στο πλαίσιο των οικονομικών επιστημών έννοιες όπως αποτελεσματικότητα (effectiveness) και αποδοτικότητα (efficiency) σχετίζονται με την παραγωγική διαδικασία (production process) ενός οργανισμού. Ως παραγωγική διαδικασία, νοείται η αλλαγή ή ο μετασχηματισμός των εισροών (inputs) σε εκροές (outputs). Ο ορισμός αυτός προσαρμοσμένος στα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας προβλέπει τον μετασχηματισμό των εισροών του σχολείου, δηλαδή τους μαθητές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, οικονομικά και υλικά μέσα σε εκροές δηλαδή την επίδοση των μαθητών στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η μετατροπή των εισροών σε εκροές γίνεται με τη βοήθεια των διδακτικών μεθόδων, των επιλογών του αναλυτικού προγράμματος και μέσω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στον οργανισμό και καθιστούν δυνατή την αφομοίωση γνώσης. Οι μακροχρόνιες/ μακροπρόθεσμες εκροές ονομάζονται τελικά αποτελέσματα επιδόσεων (outcomes). Επομένως, ως αποτελεσματικότητα ορίζεται ο βαθμός επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Όμως, για να εφαρμοστεί μια οικονομική ανάλυση της αποτελεσματικότητας στο σχολικό πλαίσιο και της επάρκειας ενός οργανισμού θα πρέπει να μπορεί να οριστεί με οικονομικούς όρους η αξία των εισροών (κόστος διδακτικών υλικών, μισθοί εκπαιδευτικών) και των εκροών ( ανάλυση κόστους-οφέλους).

Μία τέτοια προσέγγιση προσκρούει στον τρόπο καθορισμού των επιθυμητών εκροών ενός σχολείου, στον προσδιορισμό της χρηματικής αξίας των εισροών και των διαδικασιών, στον τρόπο λειτουργίας της παραγωγικής διαδικασίας (ποια

διαδικαστικά και τεχνικά μέσα είναι απαραίτητα για να πετύχουμε το μέγιστο των εκροών) αλλά και στην εν γένει αποδοχή της άποψης ότι το σχολείο αποτελεί μια παραγωγική μονάδα (production unit) (Scheerens, 1992:3-4).

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τις θεωρίες οργάνωσης, συνδέεται με το βαθμό στον οποίο το πραγματικό αποτέλεσμα που παράγει μια οργάνωση είναι λογικά σύμφωνο ή συνεπές με το αναμενόμενο.

Σύμφωνα με τους Cameron και Whetten (1995), ο ρόλος της αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο των θεωριών οργάνωσης, αμφισβητείται από το θεωρητικό οικοδόμημα της ποιότητας. Ωστόσο, και οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται για να εξηγηθεί η οργανωτική απόδοση. Τα αποτελέσματα της απόδοσης των μαθητών, δασκάλων και διευθυντών σ' ένα σχολείο αποτελούν τις εκροές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και να αξιολογηθούν για την ποιότητά τους (Hoy και Miskel, 1996: 238 στο Μιχόπουλος, 2001: 89-90).

Η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας μιας οργάνωσης και ιδιαίτερα μιας σχολικής οργάνωσης δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς απαιτείται να καθοριστούν α) ο τύπος των κριτηρίων που θα προσδιορίσουν την οργανωτική αποτελεσματικότητα αλλά και β) οι πηγές προέλευσης των κριτηρίων αυτών.

Η επιλογή του τύπου των κριτηρίων εξαρτάται και μπορεί να γίνει μέσα από την αντίληψη που διαμορφώνει κάποιος για τις επιδιώξεις (στόχους) της οργάνωσης (εκπλήρωση οργανωτικών σκοπών, διαπραγμάτευση για την απόκτηση μέσων και πηγών κ.α.). Σημαντικό ρόλο στην επιλογή αυτή διαδραματίζει η αντίληψη για το αν το κριτήριο πρέπει να είναι γενικό ή συγκεκριμένο ή αν ο χαρακτήρας του πρέπει να συνδέεται με κάποια πρότυπα λειτουργίας και απόδοσης της οργάνωσης ή να είναι περιγραφικός δηλαδή να περιγράφεται ως αποτέλεσμα κάποιας εμπειρικής μελέτης (Μιχόπουλος, 2001:90-91). Σημαντικό ρόλο επίσης παίζει και το αν η ποιότητα του κριτηρίου είναι στατική ή δυναμική. Λόγο στη διαμόρφωση των κριτηρίων της αποτελεσματικότητας του οργανισμού έχουν και οι ομάδες (ερευνητές/εκπαιδευτικοί/άλλοι) που θέτουν τα ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα.

Οι αντιλήψεις της οργανωτικής αποτελεσματικότητας αποτελούν τη βάση μιας ομάδας απόψεων για την αποτελεσματικότητα.

Τέλος, πιο συγκεκριμένα η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία αποτελεί και αντικείμενο προς διερεύνηση στην παρούσα εργασία, ως πολύπλοκη και

πολύπλευρη έννοια είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Όσον αφορά στα σχολεία, η μέτρησή της γίνεται βάσει κοινών διαγωνισμάτων των μαθητών, αφού είναι κοινώς αποδεκτό, ότι η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων στο σχολείο αποτελεί αποδεικτικό αποτελεσματικού σχολείου. Παράλληλα, όμως, για ένα σχολείο σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας είναι και ο τρόπος διοίκησης, το επίπεδο εμπιστοσύνης, η κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου, η συμμετοχή των γονέων, η στήριξη από κοινωνικούς φορείς, η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και η δέσμευση, η πίστη και η ικανοποίησή τους. Επομένως, δεν είναι εφικτή η δημιουργία ενός εργαλείου μέτρησης όλων αυτών των μεταβλητών, γι' αυτό και η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας αποδεικνύεται δύσκολη και περίπλοκη ως προς τη διαχείρισή της (Ostroff&Schmitt,1993 Στο Uline et. al.,1998:462)

Στο ίδιο πνεύμα οι Reid, Hopkins & Holly (1987) υποστηρίζουν, ότι δεν υπάρχει συμφωνία για το πώς μπορεί να διαχωρίσει κανείς τα αποτελεσματικά από τα μη αποτελεσματικά σχολεία. Χαρακτηριστικά ο Mortimore (1991) ορίζει το αποτελεσματικό σχολείο ως αυτό στο οποίο οι μαθητές σημειώνουν πολύ μεγαλύτερη πρόοδο απ' αυτήν που αρχικά αναμενόταν κατά την είσοδό τους στο σχολείο, ενώ σε ένα μη αποτελεσματικό σχολείο οι μαθητές σημειώνουν μικρότερη πρόοδο απ' το αναμενόμενο δεδομένων των χαρακτηριστικών τους τη στιγμή που ξεκίνησαν το σχολείο.

Για τους Reynolds et. al. (1994) η σχολική αποτελεσματικότητα εξετάζει το ερώτημα γιατί σχολεία με αρχικά συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά στο κατά πόσον επιτυγχάνουν το στόχο τους (Κοντάκος,2010).

Οι Stoll&Fink (1996) στο βιβλίο τους υποστηρίζουν, ότι αποτελεσματικό σχολείο θεωρείται εκείνο που εξασφαλίζει την πρόοδο όλων των μαθητών του ανεξάρτητα από τις αρχικές προσδοκίες για τον καθένα ή τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση ενός μαθητή. Το αποτελεσματικό σχολείο μπορεί να εξασφαλίσει στον κάθε μαθητή τη δυνατότητα να αποδώσει τα μέγιστα και να ενισχύσει τις δεξιότητες και ικανότητές του και να συνδράμει στη θετική εξέλιξή του ως μέλος της κοινωνίας.

Ο Sergiovanni (1995) διαφοροποιεί τους όρους αποτελεσματικό και επιτυχημένο σχολείο, υποστηρίζοντας ότι «αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο το οποίο τεχνικά επιτυγχάνει να αυξήσει την απόδοση των μαθητών του, γεγονός που διαπιστώνεται βάσει τυπικών και κοινών διαγωνισμάτων. Αντιθέτως, επιτυχημένο

σχολείο θεωρείται εκείνο το οποίο ανταποκρίνεται σε ό,τι απαιτεί το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον από αυτό» (Κοντάκος,2010)

Ο ορισμός της σχολικής αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τη Sammons (1994), σχετίζεται με μια σειρά παραγόντων:

- Το δείγμα των σχολείων που περιλαμβάνει η έρευνα (σε τι είδους περιοχή βρίσκονται)
- Το είδος των αποτελεσμάτων και πώς έχουν μετρηθεί
- Τον έλεγχο των διαφορών ανάμεσα στα σχολεία, ώστε να διασφαλιστεί ότι συγκρίνονται όμοια μεγέθη (χαρακτηριστικά μαθητών, επιδόσεις, χαρακτηριστικά οικογενειών)
- Την μεθοδολογία (είδος στατιστικών τεχνικών)
- Τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας (διαχρονικές έρευνες) (Sammons, Hillman & Mortimore,1995:7-9).

Η πληθώρα απόψεων σχετικά με την έννοια της αποτελεσματικότητας αλλά και οι κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες των χωρών δημιούργησαν την ανάγκη στους επιστήμονες για περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως θα δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

## ***2. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα***

Ο όρος έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από την έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία. Ο συγκεκριμένος τύπος ερευνών αναζητά τα σχολεία με ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις και εξετάζει τα χαρακτηριστικά τους, ώστε να διαφανεί τι είναι αυτό που τα διαχωρίζει από τα σχολεία με χαμηλές επιδόσεις. Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτού του είδους ερευνών, εξετάζονται η ύπαρξη διαφορών στις επιδόσεις σχολείων μετά από τυχαία δειγματοληψία και το σε ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του σχολείου ή της τάξης οφείλονται οι διαφορές αυτές.

### ***2.1 Βασικές κατηγορίες ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα***

Η εξέλιξη των ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα από τις πρώτες έρευνες των Coleman και Jencks τη δεκαετία 1960-70 που κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία δεν μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στη ζωή των

μαθητών, έχει διανύσει μια τεράστια απόσταση μέχρι τον 21<sup>ο</sup> αιώνα με τις έρευνες διεθνώς να μιλούν για τις επιδράσεις του σχολείου στην ανάπτυξη των μαθητών και για την αξία που προσθέτει στον μαθητή η φοίτηση σε ένα αποτελεσματικό σχολείο (value added model). Στόχος των ερευνών μέσα στα χρόνια αυτά είναι η μεταφορά των θεωρητικών γνώσεων και ερευνητικών πορισμάτων στην σχολική πρακτική, ώστε να βελτιωθούν όλα τα σχολεία.

Οι τρεις βασικές κατηγορίες ερευνητικών κατευθύνσεων στο πλαίσιο της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι η έρευνα για τις σχολικές επιδράσεις (school effects research), η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία (effective schools research) και η έρευνα για τη σχολική βελτίωση (school improvement research), τις οποίες αναλύουμε παρακάτω:

### **2.1.1 Η έρευνα για τις σχολικές επιδράσεις**

Πρόκειται για μελέτες που εξετάζουν τις επιστημονικές ιδιότητες των σχολικών επιδράσεων που ξεκινούν από μελέτες εισροών-εκροών και φτάνουν μέχρι και σύγχρονες μελέτες που χρησιμοποιούν πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης. Πτυχές των σχολικών επιδράσεων που έχουν γίνει αντικείμενο διερεύνησης είναι α) το μέγεθός των επιδράσεων σε σχέση με τις εκροές (επίδοση), β) η συνοχή τους σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών σε δύο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα ή ανάμεσα σε γνωστικά και μη γνωστικά αποτελέσματα, γ) η σταθερότητά τους στον χρόνο, δ) οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις και ε) οι διαφορικές επιδράσεις (Reynolds et al,2011).

Στη συνέχεια της εργασίας μας θα αναφερθούμε διεξοδικά στις περιπτώσεις (β), (γ), (ε) καθώς άπτονται του ερευνητικού μας σχεδιασμού (κεφ.2.5).

### **2.1.2 Η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία**

Τέτοιου είδους έρευνες ασχολούνται με τις διαδικασίες του αποτελεσματικού σχολείου και ξεκινούν από τις μελέτες περίπτωσης σχολείων που παρουσιάζουν ακραίες επιδόσεις, μέχρι και τις σύγχρονες μελέτες που συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους με ταυτόχρονη μελέτη σχολικών τάξεων και σχολείων.

### 2.1.3 Η έρευνα για τη σχολική βελτίωση

Οι έρευνες για την σχολική βελτίωση εξετάζουν τις διαδικασίες μέσω των οποίων τα σχολεία μπορούν να αλλάξουν χρησιμοποιώντας πολύπλοκα μοντέλα που φτάνουν πέρα από την απλή εφαρμογή της γνώσης για την σχολική αποτελεσματικότητα σε πολύπλοκα μοντέλα πολλών ταχυτήτων.

Η εξέλιξη της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, η μετάβαση από τη μια κατηγορία στην άλλη αλλά και οι επιρροές που δέχθηκε από τις χώρες που κυρίως ασχολήθηκαν με αυτή (Αγγλία, Αμερική, Ολλανδία, Αυστραλία), συνέβαλαν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων τάσεων και απόψεων.

Οι έρευνες που έγιναν στην Αυστραλία τονίζουν τη στενή σχέση σχολικής αποτελεσματικότητας-σχολικής βελτίωσης, τη σχέση σχολικής αποτελεσματικότητας και εκπαιδευτικής ποιότητας αλλά και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι κυβερνήσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι ολλανδικές έρευνες ενίσχυσαν το θεωρητικό υπόβαθρο της σχολικής αποτελεσματικότητας με τη διερεύνηση των παραγόντων πλαισίου που συνδέονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα αλλά και με τη θεωρητική στήριξη για τη σύνδεση του παράγοντα σχολείο και διδασκαλία με την αποτελεσματικότητα.

Η κυριότερη συμβολή των αγγλικών ερευνών επικεντρώνεται στην ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων για την ερμηνεία της σχολικής αποτελεσματικότητας, στην ερμηνεία των διδακτικών διαδικασιών σε συνδυασμό με τον παράγοντα σχολείο, στον διαχωρισμό των ερευνητών σχολικής αποτελεσματικότητας από τους πρακτικούς της σχολικής βελτίωσης και στον προσδιορισμό του πλαισίου (χαρακτηριστικών) των αποτελεσματικών σχολείων.

Τέλος, η συμβολή των αμερικανικών ερευνών έγκειται στην παροχή πληροφοριών για την εφαρμογή προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης, στην περιγραφή και ανάλυση των επιδράσεων του σχολείου και των εκπαιδευτικών αλλά και στη χρήση μικτών μεθόδων στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Teddlie & Reynolds, 2000:3-25).

Η κριτική που ασκείται στις έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας αφορά στο γεγονός ότι πρόκειται για χρονοβόρα και πολυέξοδη διαδικασία, στην σχεδόν αποκλειστική χρήση ποσοτικών μεθόδων στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων με παράλληλη απουσία ποιοτικών μεθόδων, στην παράβλεψη της επίδρασης του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευτικών μεθόδων επί των μαθησιακών αποτελεσμάτων,

στην έλλειψη συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου και συνεργασίας με άλλους επιστημονικούς κλάδους και στη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων βάσει αξιολόγησης των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (ανάγνωση, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες) (Reynolds et. al.,2011).

## **2.2 Σχολική βελτίωση**

Η σχολική βελτίωση έχει ορισθεί ως η διαδικασία βελτίωσης του τρόπου με τον οποίο το σχολείο οργανώνει, προωθεί και υποστηρίζει τη μάθηση. Βασίζεται στην πολυετή έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα και χρησιμοποιεί ως μέσα την αλλαγή στόχων, προσδοκιών, οργάνωσης, τρόπων μάθησης, μεθόδων διδασκαλίας και θεσμικών παραμέτρων των σχολείων. Σε κάποιες περιστάσεις μπορεί να απαιτείται και αλλαγή διευθυντή ή μέρους του προσωπικού, πάντως σε καμιά περίπτωση δεν σχετίζεται με αντικατάσταση μαθητών (Mortimore,2000 Στο Macbeath&Mortimore,2001:37).

Ο πρώτος ορισμός για το τι είναι η σχολική βελτίωση προέκυψε από τις εργασίες του International School Improvement Project (ISIP), το οποίο χρηματοδοτήθηκε από τον ΟΟΣΑ και προσδιορίζει τη σχολική βελτίωση ως

*μια συστηματική, ολοκληρωμένη προσπάθεια με στόχο την αλλαγή των μαθησιακών και άλλων σχετικών εσωτερικών συνθηκών σε ένα ή περισσότερα σχολεία, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. (van Velzen et al.,1985)*

Ένας δεύτερος ορισμός ο δόθηκε από τον Hopkins (1994:3), ο οποίος χαρακτηρίζει τη σχολική βελτίωση ως

*μια στρατηγική εκπαιδευτικής αλλαγής που έχει ως σκοπό τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και την ενίσχυση του σχολείου για τη διαχείριση της αλλαγής αυτής*

Με γνώμονα αυτόν τον ορισμό η σχολική βελτίωση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως όχημα για μια προγραμματισμένη εκπαιδευτική αλλαγή, κατάλληλη σε περιόδους συγκεντρωτικών πρωτοβουλιών και πολλών καινοτομιών, ιδίως όταν υπάρχουν

ανταγωνιστικές μεταρρυθμίσεις προς εφαρμογή, ως μέσο επιβολής εξωτερικής υποστήριξης οποιουδήποτε είδους, ως κίνητρο για την ενδυνάμωση του σχολείου, ώστε να διαχειριστεί την αλλαγή, και ως τρόπος βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών (Teddle&Reynolds,2000:211-212).

Η πρώτη φάση ανάπτυξης του κινήματος της σχολικής βελτίωσης εντοπίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με αρχές της δεκαετίας του 1980, βρίσκει θεωρητικά ερείσματα στις απόψεις του Kurt Lewin, όμως οι δράσεις της περιόδου αυτής δεν αποτελούν συστηματική, προγραμματισμένη και μεθοδική προσέγγιση της σχολικής βελτίωσης καθώς περιστρέφονται γύρω από αλλαγές στην οργανωτική δομή του σχολείου και όχι γύρω από ζητήματα που αφορούν τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης.

Η δεύτερη φάση ανάπτυξης της σχολικής βελτίωσης ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και προέκυψε μέσα από τη σύνδεση των κινήματων σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης. Κατά την περίοδο αυτή η σχολική βελτίωση παρείχε στα σχολεία κατευθυντήριες γραμμές και στρατηγικές προς εφαρμογή που θα μπορούσαν να φέρουν την αλλαγή μέσα στις εκπαιδευτικές αίθουσες π.χ. προτάσεις για επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού βάσει συνεργατικής διδασκαλίας (partnership teaching, Joyce&Showers,1995) και σχέδια για ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με αλλαγές στην οργανωτική δομή του σχολείου και της τάξης (Hopkins&Mac Gilchrist, 1998 Στο Hopkins & Reynolds,2001:3).

Η τρίτη φάση σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο πρακτικής και φιλοσοφίας επιχειρεί να διορθώσει τα λάθη που διαφάνηκαν μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων των δύο προηγούμενων φάσεων. Τα βασικά σημεία διαφοροποίησης των πρακτικών σχολικής βελτίωσης της τρίτης φάσης σε σχέση με τις δύο προηγούμενες είναι τα εξής:

- Έμφαση στα μαθητικά αποτελέσματα σε αντίθεση με την έμφαση στις διαδικασίες του σχολείου
- Ιδιαίτερη προσοχή στο μορφωτικό επίπεδο και τις διδακτικές μεθόδους των εκπαιδευτικών
- Δημιουργία υποδομών για τη μέγιστη δυνατή χρήση των γνώσεων που προκύπτουν από τις καλές πρακτικές και τα ερευνητικά δεδομένα



- Συνειδητοποίηση της σημασίας της δημιουργίας κατάλληλων προϋποθέσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού (π.χ. υποστηρικτικές δομές)
- Χρήση μικτών μεθοδολογικών μοντέλων για την ποιοτική και ποσοτική μέτρηση της ποιότητας και της ποικιλομορφίας της
- Εξασφάλιση της εγκυρότητας της εφαρμογής των προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης
- Προσανατολισμός προς την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας με στόχο την ενσωμάτωση και διατήρηση των πρακτικών σχολικής βελτίωσης
- Έντονο ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της σύνδεσης μεταξύ προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης και ειδημόνων αλλά και πρακτικών σε επίπεδο σχολείου μέσω της χρήσης επιμόρφωσης, καθοδήγησης και προγραμμάτων ανάπτυξης (Hopkins & Reynolds,2001:8-9).

### **2.3 Σύνδεση σχολικής αποτελεσματικότητας-σχολικής βελτίωσης**

Οι δύο κλάδοι της Σχολικής Αποτελεσματικότητας και Σχολικής Βελτίωσης παρότι έχουν διαφορετική αφετηρία, όταν γίνεται λόγος για τα αποτελέσματα των μαθητών, τις εισροές, τις διαδικασίες και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, αποκαλύπτονται τα σημεία σύγκλισής τους.

Από την αρχή ο βασικός σκοπός του κινήματος της Σχολικής Αποτελεσματικότητας ήταν να συνδέσει τη θεωρία και την εμπειρική έρευνα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με τη σχολική βελτίωση. Η Σχολική Αποτελεσματικότητα έχει τις ρίζες της στην έρευνα και τη θεωρία αλλά και στην εκπαιδευτική πρακτική και πολιτική. Η έρευνα για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα έχει προσπαθήσει να βρει τους παράγοντες εκείνους που θα μπορούσαν να εισαχθούν ή να αλλάξουν στην εκπαίδευση μέσω της σχολικής βελτίωσης. Παρά τη σχετικά μικρή ιστορία τους τα κινήματα της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης έχουν καταφέρει να βρουν ως ένα βαθμό σημεία σύγκλισης, όπως για παράδειγμα στο National School Improvement (NSI) project στην Ολλανδία (Creemers &Reezigt,2005).

Οι Creemers και Reezigt (1997:398-399) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν εγγενείς διαφορές ανάμεσα στην Σχολική Αποτελεσματικότητα και τη Σχολική Βελτίωση.

Από την μια πλευρά, η πρώτη αποτελεί ένα πρόγραμμα έρευνας με στόχο τη θεωρία και την επεξήγηση, ενώ η δεύτερη είναι ένα πρόγραμμα καινοτομίας με στόχο την αλλαγή και τη λύση προβλημάτων στην εκπαιδευτική πρακτική.

Παρ' όλα αυτά, οι Creemers και Reezigt (1997) μαζί με άλλους συνηγορούσαν υπέρ της περεταίρω διασύνδεσης σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης προς όφελος και των δυο. Η θεωρία και η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα θα μπορούσαν να προσφέρουν ιδέες και γνώση που θα χρησιμοποιούνταν στη σχολική βελτίωση ενώ η σχολική βελτίωση αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εργαλείο για τον έλεγχο των θεωριών. Η σχολική βελτίωση μπορεί επίσης να προσφέρει νέες ιδέες και δυνατότητες, ώστε οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία των αποτελεσματικών σχολείων να αναλυθούν στη συνέχεια από την έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία (Creemers και Reezigt,2005:359-360).

Οι διαφορές ανάμεσα στη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

	<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ</b>
1	πρόγραμμα έρευνας	πρόγραμμα καινοτομίας
2	χωρίς χρονικούς περιορισμούς	ανάγκη για άμεση δράση
3	στόχος η θεωρία και η επεξήγηση	στόχος η αλλαγή και η λύση προβλημάτων
4	αναζήτηση σταθερών αιτιών και επιδράσεων	ενασχόληση με εναλλασσόμενους στόχους και μέσα
5	αναζήτηση αντικειμενικής γνώσης	ενασχόληση με υποκειμενική γνώση
6	αυστηρότητα στη μεθοδολογία και την ανάλυση	σχεδιασμός/ανάπτυξη αντί για αξιολόγηση
7	εστίαση στη μάθηση/επίπεδο τάξης	διεύρυνση παραγόντων και συμμετεχόντων
Πηγή: Creemers &Reezigt,1997:399		

Στα πρώτα στάδια ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας ήταν αναμενόμενο ότι η «απλή» εφαρμογή των γνώσεων για το «τι λειτουργεί» στην εκπαίδευση θα οδηγούσε στη σχολική βελτίωση. Από την πλευρά της σχολικής βελτίωσης αυτή η άποψη θεωρήθηκε απλοϊκή και μηχανιστική και μη λειτουργική για τα σχολεία. Τα σχολεία θα έπρεπε να σχεδιάσουν και να εφεύρουν τις δικές τους

λύσεις για συγκεκριμένα προβλήματα και για βελτίωση γενικά (Creemers & Reezigt,1997: 419-425).

Πολλοί ερευνητές προτείνουν για την ανάπτυξη/βελτίωση των σχολείων το συνδυασμό πρακτικών σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης, οι οποίες θα είναι προσαρμοσμένες στη φύση του κάθε σχολείου.

Από το 2000 και μετά τα κοινά σημεία σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία:

- Έμφαση στα μαθητικά αποτελέσματα
- Δυνατότητα επαγγελματιών να δρουν στα πλαίσια και των δύο μοντέλων
- Διαβεβαίωση ότι οι προσπάθειες για βοήθεια των σχολείων είναι αξιόπιστες με τη λογική ότι ως προς τον σχεδιασμό τους ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών που θα τις εφαρμόσουν (Hopkins & Reynolds,2001 Στο Townsend,2007:473).

Σύμφωνα με τους Stoll&Fink (1996:50-58) πολλές από τις συνθήκες που ενισχύουν την όποια προσπάθεια σχολικής βελτίωσης, αποτελούν ταυτόχρονα και προϋπόθεση ενός αποτελεσματικού σχολείου, όπως για παράδειγμα η πίστη των εκπαιδευτικών στο όραμα για την αλλαγή, ο προγραμματισμός των ενεργειών για την ανάπτυξη του σχολείου, οι αποτελεσματικοί διευθυντές που δίνουν στο προσωπικό τους ευκαιρίες συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η αξιολόγηση διαδικασιών και αποτελεσμάτων, η συνεργασία κ.α.

Και τα δύο μοντέλα σχετίζονται με αυτό που ονομάζεται «μεταρρύθμιση για τη διεθνή επίδοση» (international performance oriented reform) σύμφωνα με την οποία υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι, standards για την επίτευξη ή μη των στόχων από τους μαθητές, πληροφορίες για την «επιτυχία» ή την «αποτυχία», οι οποίες γίνονται γνωστές σε όλα τα μέρη του συστήματος και παρεμβάσεις που έχουν στόχο την επιδιόρθωση μειονεκτημάτων του συστήματος χρησιμοποιώντας τα «απρόοπτα» των οικονομικών επιβραβεύσεων και την πειστική κεντρική και/ή τοπική κρατική ανάμιξη.

Υποστηρικτές και κριτικοί των δύο μοντέλων παραδέχονται, πάντως, πως η συνεργασία των δύο κλάδων έχει επηρεάσει έμμεσα τον σχηματισμό εκπαιδευτικής άποψης, προς την έμφαση σε παράγοντες εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, γνωστοποιώντας τη μεταβλητότητα των επιδόσεων των μαθητών σε διαφορετικά σχολεία και κοινωνικά πλαίσια εντός διαφορετικών χωρών, δημιουργώντας μια βάση

γνώσεων για το «τι λειτουργεί», ώστε να μπορούν οι επαγγελματίες να εφαρμόσουν αποδοτικές πρακτικές μέσα από εκπαίδευση και επιμόρφωση, πολεμώντας την απαισιοδοξία και προωθώντας τη δημιουργία δεικτών απόδοσης για τη μέτρηση εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και διαδικασιών (Reynolds,2007 Στο Townsend,2007:474).

## **2.4 Συσχετιζόμενοι τομείς έρευνας**

Η βασική γραμμή πάνω στην οποία έχουν σχεδιαστεί οι έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η συσχέτιση των παραγόντων που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα με τις εκροές δηλαδή τις επιδόσεις των μαθητών. Αυτό είναι ένα βασικό μοντέλο από τη θεωρία συστημάτων, το οποίο εκλαμβάνει το σχολείο ως «μαύρο κουτί», εντός του οποίου οι διαδικασίες το μεταμορφώνουν, ενώ οι περιβαλλοντικοί παράγοντες το συμπληρώνουν. Το βασικό έργο της έρευνας σχολικής αποτελεσματικότητας είναι να αναδείξει την επίδραση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των εισροών στις εκροές αλλά και να «αναλύσει» το μαύρο κουτί, ώστε να γίνει κατανοητό ποιες διαδικασίες ευνοούν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων λαμβάνοντας υπόψη τις περιβαλλοντικές παραμέτρους.

Τα διαφορετικά είδη ερευνών για την αποτελεσματικότητα καλύπτουν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν θεωρητικά ερείσματα σε διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους όπως η κοινωνιολογία, τα οικονομικά, η παιδαγωγική και η ψυχολογία. Κοινός παρονομαστής των παρακάτω ερευνητικών κατηγοριών είναι το γεγονός ότι σε όλες βρίσκει εφαρμογή το βασικό μοντέλο συσχέτισης των αποτελεσμάτων του σχολείου με τις προγενέστερες συνθήκες (εισροές, διαδικασίες ή περιβάλλον), που περιγράψαμε παραπάνω (Scheerens,1999:6).

Οι συσχετιζόμενοι τομείς έρευνας χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες:

1. την έρευνα για την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και τη σημασία τους για το σχολείο
2. τις οικονομικές έρευνες για την εκπαιδευτική παραγωγική διαδικασία
3. την αξιολόγηση υποχρεωτικών προγραμμάτων
4. τις μελέτες για τα αποτελεσματικά σχολεία και αξιολόγηση των προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης και

5. τις μελέτες για την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, τάξεων και διδακτικών διαδικασιών

	Τύπος ανεξάρτητης μεταβλητής	Τύπος εξαρτημένης μεταβλητής	Θεωρία	Βασικός τύπος μελέτης
(Αν)ισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες	κοινωνικοοικονομική κατάσταση και IQ μαθητών, υλικά χαρ/κά σχολείου	επιδόσεις	κοινωνιολογία	επισκόπηση
Παραγωγικές διαδικασίες	υλικά χαρ/κά σχολείου	επίπεδα επιδόσεων	οικονομικά	επισκόπηση
Αξιολόγηση των υποχρεωτικών προγραμμάτων	ειδικό Α.Π	επίπεδα επιδόσεων	παιδαγωγικά	ημι-πειραματική
Αποτελεσματικά σχολεία	χαρακτηριστικά σχολικών διαδικασιών	επίπεδα επιδόσεων	παιδαγωγικά	μελέτη περίπτωσης
Αποτελεσματική διδασκαλία	χαρακτηριστικά δασκάλων, διδασκαλίας και οργάνωσης τάξης	επίπεδα επιδόσεων	εκπαιδευτική ψυχολογία	πείραμα, παρατήρηση
<b>Πηγή: Scheerens, 1992:34</b>				

#### 2.4.1 Σχολική αποτελεσματικότητα και έρευνα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες

Οι διαφορές στις συνθήκες διαβίωσης ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς, προνομιούχους και μη κατά την περίοδο της διακυβέρνησης της Θάτσερ στην Μεγάλη Βρετανία αλλά και οι ανισότητες μεταξύ λευκών και μαύρων στις ΗΠΑ, γέννησαν το ενδιαφέρον για τις έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 έθεσε τα θεμέλια για δύο μεγάλες και συστηματικές έρευνες για τις επιδράσεις του σχολείου με τίτλο «Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» (Coleman et al., 1966) και «Ανισότητα: Μια αναθεώρηση της οικογένειας και της εκπαίδευσης στην Αμερική» (Jencks et al., 1972).

Κατά τη δεκαετία του 1960 το Αμερικανικό Κογκρέσο αναζητούσε τρόπους να εξομαλύνει τον βαθύ κοινωνικό και φυλετικό διαχωρισμό και θεώρησε πως κάτι τέτοιο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια των αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν από την έρευνα Coleman. Στόχος τους ήταν η αναδόμηση του σχολείου. Αντίθετα, όμως, τα αποτελέσματα των ερευνών των Coleman και Jencks κατέληγαν

στο συμπέρασμα ότι η ισότητα που τόσο αναζητούσε το κράτος, θα προέκυπτε μετά από αλλαγές στο εξωτερικό και όχι στο εσωτερικό περιβάλλον των σχολείων.

Την ίδια περίοδο στη Μεγάλη Βρετανία, παρότι αποδέχονται τις θέσεις των δύο μεγάλων αμερικανικών ερευνών, προσπαθούν να μείνουν αισιόδοξοι χρησιμοποιώντας το μήνυμα της Αναφοράς Plowden<sup>2</sup> “Children and their Primary Schools” (1967) μέσα από την οποία προκύπτει η υπόσχεση ότι εκπαιδευτική προτεραιότητα είναι η φροντίδα των μη προνομιούχων (MacBeath&Mortimore,2001:5).

Η έρευνα του Coleman για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες κατέληξε στο έγγραφο που είναι γνωστό ως Coleman Report, η οποία εκδόθηκε το 1966 και αποτελεί το θεμέλιο λίθο των μελετών για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η έρευνα του, «Equal Educational Opportunity Survey», συμπεριέλαβε 4000 σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, 60.000 εκπαιδευτικούς και 600.000 μαθητές. Αν και αρχικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό συσχέτισης της σχολικής επίδοσης με παράγοντες όπως η καταγωγή και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, παρόλα αυτά εξετάστηκε και η πιθανή επίδραση του παράγοντα «σχολείο» στις μαθησιακές επιδόσεις. Οι κατηγορίες σχολικών χαρακτηριστικών που συσχετίστηκαν με τις επιδόσεις των μαθητών ήταν: α) τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, β) η υλικοτεχνική υποδομή και το Α.Π. και γ) τα χαρακτηριστικά ομάδων μαθητών ή των τάξεων μέσα στις οποίες φοιτούσαν οι μαθητές. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε τομείς, όπως η ικανότητα προφορικού λόγου, οι μαθηματικές ικανότητες και στις μεγαλύτερες τάξεις οι πρακτικές γνώσεις, οι γνώσεις στις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες και στις ανθρωπιστικές επιστήμες.

Κατά την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μετά την ελαχιστοποίηση της επίδρασης του παράγοντα της καταγωγής και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών, αποδείχθηκε ότι η επίδραση των 3 κατηγοριών σχολικών χαρακτηριστικών αποτελεί το 10% της διαφοροποίησης της μαθητικής επίδοσης με

---

<sup>2</sup> Τον Αύγουστο του 1963 ο υπουργός Παιδείας της Μεγάλης Βρετανίας, Sir Edward Boyle ανέθεσε στο Κεντρικό Συμβουλευτικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Central Advisory Council for Education) να συντάξει μια έκθεση για την κατάσταση στην Α/βάθμια εκπ/ση αλλά και για τη μετάβαση στη Β/βάθμια. Η επικεφαλής του Συμβουλίου, Bridget Plowden, στηριζόμενη στις απόψεις του Piaget αλλά και με σημαία την άποψη ότι στο επίκεντρο της εκπαίδευσης πρέπει να βρίσκεται ο μαθητής, πρότεινε μεταξύ άλλων αντιμετώπιση των μαθητών ως μοναδικών προσωπικοτήτων, κατάργηση της διαδικασίας επιλογής μαθητών με τη χρήση τεστ νοημοσύνης, απελευθέρωση του Α.Π, ενίσχυση καινοτομιών, αποδέσμευση του δημοτικού από την πίεση των «καλών αποτελεσμάτων», κατάργηση της κατηγοριοποίησης των μαθητών βάσει ικανοτήτων.

ισχυρότερη την επίδραση της τρίτης κατηγορίας χαρακτηριστικών, αυτά δηλαδή που περιλαμβάνουν τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά και την καταγωγή των ομάδων μαθητών. Η κριτική που δέχθηκε η Αναφορά Coleman αφορά στην περιορισμένη ερμηνεία των σχολικών χαρακτηριστικών.

Μια δεύτερη μελέτη, εξίσου σημαντική με αυτή του Coleman, είναι αυτή των Jencks et al (1972), με την οποία ανέλυσαν ξανά δεδομένα σε εθνικό επίπεδο (ΗΠΑ). Τα στοιχεία που χρησιμοποίησαν ήταν τα ευρήματα από την Αναφορά Coleman, τα ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας σε περισσότερα από 100 σχολεία και δεδομένα από πολλές άλλες μικρότερες μελέτες.

Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Τα σχολεία δεν έχουν μεγάλη συμβολή στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στους πλούσιους και φτωχούς μαθητές ή ανάμεσα στους ικανούς και τους λιγότερο ικανούς.
- Η ποιότητα της εκπαίδευσης που δέχονται οι μαθητές επηρεάζει ελάχιστα την μελλοντική τους πορεία ή και το μελλοντικό τους εισόδημα.
- Ο πιο σημαντικός παράγοντας εισροών που επηρεάζει άμεσα την σχολική επίδοση είναι οι οικογενειακές συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνει ο μαθητής.
- Δεν υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (π.χ. υποχρεωτικά προγράμματα) μπορούν να αλλάξουν σημαντικά τη γνωστική ανισότητα.
- Δεδομένων των παραπάνω, γενικευμένη οικονομική ισότητα, ανεξάρτητα από την πνευματική ικανότητα, μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με ανακατανομή των εισοδημάτων.

Επίσης, υπάρχουν δύο ακόμα μεγάλες Αμερικανικές έρευνες που εστιάζουν έμμεσα στα σχολικά χαρακτηριστικά. Οι έρευνες αυτές ενώ θεωρούνται μελέτες εκπαιδευτικής επίδοσης, εξετάζουν επίσης και την επίδραση της καταγωγής και της κοινωνικής τάξης των μαθητών σε σχέση με την πορεία τους στο σχολείο. Βάση των δύο αυτών ερευνών υπήρξαν τα δεδομένα διαχρονικών μελετών: Explorations in Equality of Opportunity Survey και Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors. Η πρώτη μελέτη συσχέτιζε τα σχολικά χαρακτηριστικά με τη διαφοροποίηση στην επίδοση και τις εσωτερικές διαδικασίες επιλογής, οι οποίες συμβάλλουν στην πορεία των μαθητών. Η δεύτερη μελέτη επικεντρώνεται στην

επίδραση των σχολικών χαρακτηριστικών ως περιστασιακών παραγόντων π.χ. η μέση κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών (Scheerens,1992:33-34).

Τέλος, η έρευνα του Thorndike (1973) ανήκει στην κατηγορία των μεγάλων ερευνών που συσχετίζουν τη σχολική πορεία των μαθητών με το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν. Πρόκειται για μια διεθνή συγκριτική έρευνα (15 χώρες), στην οποία η επίδοση των μαθητών κρίνεται από την επίδοσή τους στην αναγνωστική ικανότητα. Η έρευνα αυτή διεξήχθη υπό την αιγίδα του International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Scheerens & Bosker, 1997:142). Τα χαρακτηριστικά σχολείου και τάξης σε αυτή την μελέτη συμπεριέλαβαν τόσο τις υλικές μεταβλητές της μελέτης του Coleman όσο και μεταβλητές, όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία και η χρήση διαγωνισμάτων για την κατανόηση κειμένου. Η μελέτη αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σχετικά υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και στην απόδοση των μαθητών, ενώ είναι στατιστικά ασήμαντη η συσχέτιση με τον παράγοντα σχολείο και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας. Όλες οι παραπάνω έρευνες που αναφέραμε καταλήγουν στα εξής κοινά συμπεράσματα:

- Η ύπαρξη άνισων εκπαιδευτικών ευκαιριών οφείλεται στους περιορισμούς του περιβάλλοντος που μεγαλώνουν τα παιδιά και επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Αυτό εξηγεί και τις διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα σε μαθητές και ανάμεσα σε διαφορετικά σχολεία.
- Τα χαρακτηριστικά των σχολείων, που συμμετείχαν στις έρευνες, περιορίζονταν σε υλικούς παράγοντες εισροών και δεν συσχετιζόνταν με την ατομική επίδοση.

Η αποτυχία των σχολείων κατά τις δεκαετίες 1970-1980 αποδίδεται από κάποιους σε ανεπαρκείς οικογένειες, ενώ από κάποιους άλλους σε ανεπαρκή σχολεία. Σε αυτή τη διαφωνία θα βόλευε η θέση του Coleman, ο οποίος υποστήριζε ότι «το κεφάλαιο που επενδύεται από την οικογένεια για τη μόρφωση των παιδιών της αλληλεπιδρά με το κεφάλαιο που προσφέρει το σχολείο, στο οποίο υπάρχει πολύ μικρότερη ποικιλία σε σχέση με αυτό της οικογένειας» (Coleman,1995:369).

Από αυτή την άποψη, αυτό που μπορεί να προσφέρει μια οικογένεια δεν έχει να κάνει μόνο με το οικονομικό κεφάλαιο, παρότι το εισόδημα της οικογένειας σχετίζεται με τη σχολική επίδοση και τη σχολική δυσφορία αλλά και με το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο και εν γένει με αυτό που μπορεί να «αντέξει» η



οικογένεια με την ευρεία έννοια του όρου. Η «παγίδα της φτώχειας» δεν αφορά μόνο την έλλειψη οικονομικών πόρων αλλά κυρίως την μειωμένη ποιότητα ευκαιριών, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν διεξόδους φυγής. Η στέρηση ευκαιριών δεν περιορίζει μόνο την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου αλλά και τις προσδοκίες για την ίδια του τη ζωή (Macbeath&Mortimore,2001:35).

Η ισότητα στην εκπαίδευση παραμένει πάντα επίκαιρο ζήτημα και ζητούμενο την ώρα που οι αποστάσεις ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς, προνομιούχους και μη, συνεχίζει να διευρύνεται. Η ισότητα είναι μια εύθραυστη υπόθεση. Ο Anthony Crosland (1971) υποστηρίζει:

*...η δημιουργία σχολείων και Α.Π προσιτών προς όλους τους μαθητές αποτελεί την αχίλλειο πτέρνα του ζητήματος της ισότητας καθώς δεν είναι μέσα στις υποχρεώσεις του σχολείου κάτι τέτοιο. Από την άλλη πλευρά, η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές απαιτεί ιδιαίτερη εκπαίδευση όλων των πλευρών, δασκάλων, συλλόγων, ειδικών και σχολείου για τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς. Είναι μια πολύπλοκη και ιδιαίτερη διαδικασία! Απαιτεί από το σχολείο να βρει το σημείο σύγκλισης μεταξύ των αναγκών του σχολείου και της οικογένειας. Σημαίνει αναγνώριση των ομοιοτήτων και των διαφορών στις προτεραιότητες και τις προσδοκίες σπιτιού-σχολείου (Boyle & Crosland,1971:51 Στο Macbeath & Mortimore, 2001:5).*

Μέσα από τις έρευνες αυτές και τα συμπεράσματα που προέκυψαν, δημιουργούνται νέα ερωτήματα σχετικά με την ερμηνεία του εύρους των σχολικών επιδράσεων, με τις τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων και με το ποια σχολικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να επιλέγονται (Scheerens,1992:35).

Λαμβάνοντας υπόψη τη λογική στην οποία στηρίζονται οι έρευνες αυτής της κατηγορίας αλλά και τα κοινά συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν, θελήσαμε και εμείς με την έρευνά μας να διαπιστώσουμε κατά πόσον οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της περιοχής της Δυτικής Μακεδονίας επηρεάζουν τις επιδόσεις μαθητών διαφορετικών ομάδων (διαφορετικού φύλου, καταγωγής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης) σε περίοδο ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής κρίσης. Προσπαθούμε να απαντήσουμε στο κατά πόσον το σχολείο μέσα από τα σύγχρονα Α.Π. μπορούν να παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε γηγενείς μαθητές και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο προσμετρώντας πάντα και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Η έρευνα για τη διαφορεική σχολική αποτελεσματικότητα, όπως και οι έρευνες για την ύπαρξη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, στηρίζονται στο ίδιο μοντέλο, έχουν

δηλαδή ως ανεξάρτητες μεταβλητές τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, καταγωγή, κοινωνικοοικονομική κατάσταση) και ως εξαρτημένες μεταβλητές την επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, η δική μας έρευνα συνδυάζοντας τα δεδομένα της Διαφορικής Σχολικής Αποτελεσματικότητας και τις θέσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επιχειρεί να ερμηνεύσει τη συσχέτιση επιδόσεων-ατομικών χαρακτηριστικών υπό συγκεκριμένους εξωγενείς παράγοντες, όπως η γεωγραφική θέση του νομού και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των κατοίκων.

#### **2.4.2 Οικονομικές έρευνες για την εκπαιδευτική παραγωγική διαδικασία**

Το βασικό μέλημα της οικονομικής προσέγγισης της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι να προσδιορίσει ποιες διαχειρίσιμες εισροές μπορούν να αυξήσουν τις εκροές. Αν δηλαδή υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία για το ποια είδη εισροών σχετίζονται άμεσα με συγκεκριμένες εκροές, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα μοντέλο χαρακτηριστικό της παραγωγικής διαδικασίας των σχολείων, σύμφωνα με το οποίο θα υπήρχε σαφής ένδειξη του πώς μια αλλαγή των εισροών μπορεί να επηρεάσει και τις εκροές (Scheerens, 1999:7-8).

Οι προσεγγίσεις αυτού του τύπου ερευνούν τη σχέση εισροών – εκροών και την παραγωγική διαδικασία στο σχολείο, δηλαδή πώς μια αλλαγή στις εισροές μπορεί να επηρεάσει τις εκροές. Στη λογική αυτή στηρίζεται μια ομάδα ερευνών που είναι γνωστές ως «έρευνες εισροών» ή «έρευνα για τις εκπαιδευτικές παραγωγικές διαδικασίες». Στην περίπτωση αυτή μελετάται η σχέση μεταξύ ευμετάβλητων σχολικών χαρακτηριστικών εισροών (π.χ. αναλογία μαθητών/δασκάλου, μισθοί εκπαιδευτικών, κόστος ανά μαθητή, εμπειρία δασκάλων) και επίδοσης, τη στιγμή που η επίδραση παραγόντων, όπως η κοινωνική τάξη και ο δείκτης ευφυΐας των μαθητών περιορίζονται όσο το δυνατόν περισσότερο. Η ιδιαίτερη φύση της (οικονομικής) έρευνας για την παραγωγική διαδικασία στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ερμηνεία του ποια θα μπορούσαν να είναι χαρακτηριστικά εισροών : η σχέση μαθητών – δασκάλου, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι μισθοί των εκπαιδευτικών ή το κόστος κάθε μαθητή. Σε πιο πρόσφατες μελέτες αυτού του τύπου έρευνας κάποιοι υποστηρίζουν την υιοθέτηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας από την εκπαιδευτική ψυχολογία.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα ερευνών αυτής της κατηγορίας αποτελούν οι έρευνες των Card&Krueger (1992), των Hedges, Laines& Greenwald (1994), του Ferguson (1991) και του Achilles (1996) (Scheerens,1999:9). Τα συμπεράσματα πολλών ερευνών αυτής της κατηγορίας (Mosteller & Moyhahan, 1972, Averch et al, 1974, Glasman & Biniaminov,1981, Hanusek,1979 & 1986) καταλήγουν σε ευρήματα χωρίς συνοχή και δεν αποσαφηνίζουν την επίδραση των μεταβλητών εισροών στην επίδοση των μαθητών (Scheerens,1992:36).

Ο Scheerens (1999:10) υποστηρίζει ότι μελλοντικά οι έρευνες αυτού του τύπου θα πρέπει να διερευνήσουν πρώτον κατά πόσον το ύψος της χρηματοδότησης των σχολείων σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα τους και δεύτερον τη σχέση κόστους-οφέλους των διαφορετικών πολιτικών που υιοθετούνται σε σχέση με την εκπαίδευση.

### **2.4.3 Αξιολόγηση υποχρεωτικών προγραμμάτων**

Τα υποχρεωτικά προγράμματα θα μπορούσαν να θεωρηθούν «παράρτημα» της κατηγορίας των μελετών για τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς σκοπό είχαν τη βελτίωση των επιδόσεων όσων μειονεκτούσαν στην εκπαίδευση. Στην Αμερική, τα προγράμματα αυτά (π.χ. Head Start και η συνέχεια του το Follow Through κ.α.) ήταν μέρος του «πολέμου κατά της φτώχειας». Τη δεκαετία του 1960-1970 υπήρχαν πολλά τέτοια προγράμματα και στην Ολλανδία (π.χ. Amsterdam Innovation Project, Play group Experiment project, Differentiated Education Project κ.α.).

Τα υποχρεωτικά προγράμματα διαμορφώνουν τις συνθήκες στο σχολείο, ώστε να βελτιωθεί η επίδοση εκείνων των ομάδων μαθητών που μειονεκτούν. Ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται η βελτίωση της επίδοσης, αναδεικνύει και τη σημασία του παράγοντα σχολείο και ιδιαίτερα τις συνθήκες και τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις μέσα σ' αυτό.

Σύμφωνα με τον Scheerens (1987:95 Στο Scheerens,1999:11), η γενική εκτίμηση είναι ότι τα προγράμματα αυτά μπορούν να επιφέρουν μικρή μόνο βελτίωση στις επιδόσεις και την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αμέσως μετά την εφαρμογή τους. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι από τα προγράμματα αυτά επωφελήθηκαν οι μέτρια μη προνομιούχοι μαθητές και όχι οι εκπαιδευτικά μη προνομιούχοι, ενώ το δείγμα των ερευνών περιλαμβάνει μαθητές μικρής ηλικίας (νήπια, Α' δημοτικού).

#### **2.4.4 Έρευνα για αποτελεσματικά σχολεία και η αξιολόγηση των προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης.**

Η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία γενικά θεωρείται ως η απάντηση σε μελέτες, όπως αυτές των Coleman & Jencks, οι οποίες κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι το σχολείο δεν μπορεί να συνδεθεί με τις διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών. Η βασική καινοτομία σε αυτού του είδους τις έρευνες είναι ότι εστιάζουν σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον οργανισμό (σχολείο) και το Α.Π.

Οι έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία χωρίζονται σε κατηγορίες. Πρώτον υπάρχουν έρευνες που περιλαμβάνουν σχολεία, τα οποία παρουσιάζουν ιδιαίτερα ευνοϊκά αποτελέσματα (εκροές), αφού έχει ελεγχτεί η αρχική επίδοση των μαθητών. Τα σχολεία αυτά γίνονται αντικείμενο μελέτης για να διαφανεί αυτό που τα κάνει να ξεχωρίζουν από τα σχολεία με λιγότερο ευνοϊκά αποτελέσματα. Μια δεύτερη κατηγορία ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία διερευνά την επίδραση των αποτελεσμάτων της πρώτης κατηγορίας μελετών στην εκπαιδευτική πρακτική, δηλ. τα ευρήματα των μελετών αυτών χρησιμοποιήθηκαν στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης. Τέλος, η πιο πρόσφατη κατηγορία μελετών συσχετίζει τα σχολικά χαρακτηριστικά με τα επίπεδα επιδόσεων των μαθητών.

Πάντως, τα ευρήματα της έρευνας για τα αποτελεσματικά σχολεία, φαίνεται να καταλήγουν σε πέντε παράγοντες, οι οποίοι συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα :

- Ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία
- Έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων
- Τακτοποιημένο και ασφαλές περιβάλλον
- Υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις μαθητών
- Συχνή καταγραφή της προόδου των μαθητών (Scheerens,1999:11-12, Scheerens,1992:38-39 και Scheerens&Bosker,1997:145-146)

#### **2.4.5 Μελέτες για την αποτελεσματικότητα δασκάλων και διδακτικών μεθόδων**

Οι διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζονται μέσα στο σχολείο, μελετώνται σε επίπεδο δασκάλου και τάξης. Σ' αυτή την κατηγορία ερευνών δίνεται βάρος στην αποτελεσματική διδασκαλία, επειδή η επίδραση των σχολικών χαρακτηριστικών που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα, περνούν κυρίως μέσα από διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη (Scheerens,1992:39).

Στις σύγχρονες έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας αυτές οι διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που περιγράψαμε παραπάνω έχουν ενοποιηθεί, τόσο ως προς το θεωρητικό τους σχεδιασμό όσο και ως προς την επιλογή των μεταβλητών.

Σε τεχνικό επίπεδο, σημαντικό ρόλο έπαιξε η χρήση πολυεπίπεδης στατιστικής ανάλυσης, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο τα σχολεία απεικονίζονται ως ένα σύνολο αλληλοκαλυπτόμενων/ένθετων επιπέδων (nested layers, Purkey&Smith,1983), με βασική υπόθεση ότι τα ανώτερα επίπεδα του οργανισμού ενεργοποιούσαν τους παράγοντες εκείνους που θα ενίσχυαν την αποτελεσματικότητα σε κατώτερα επίπεδα. Με αυτό τον τρόπο επετεύχθη η σύνθεση ανάμεσα στις παραγωγικές διαδικασίες, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη σχολική αποτελεσματικότητα με το να χρησιμοποιούν από την κάθε ερευνητική προσέγγιση τις μεταβλητές εκείνες που θεωρούνταν κατάλληλες για το κάθε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου (σχολικό περιβάλλον, οργάνωση και διοίκηση σχολείου, επίπεδο τάξης και επίπεδο μαθητή). Θεωρητικά μοντέλα που έχουν βασιστεί σε αυτή την ενοποιητική λογική είναι αυτά του Scheerens (1990), του Creemers (1994) και των Stringfield and Slavin (1992) (Scheerens,1999:19-20).

#### **2.5 Πτυχές σχολικών επιδράσεων**

Σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας (βλ.κεφ.2.1) ασχοληθήκαμε με τις τρεις ερευνητικές κατευθύνσεις των ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Καθεμιά από τις κατευθύνσεις αυτές έχει τις δικές της υποκατηγορίες θεμάτων, τα οποία αποτέλεσαν αντικείμενο ξεχωριστών ερευνών.

Έτσι, αντικείμενο των ερευνών για τις σχολικές επιδράσεις αποτελούν οι επτά επιστημονικές ιδιότητες των επιδράσεων αυτών, όπως η ύπαρξη (ή μη) των σχολικών επιδράσεων, το μέγεθος των σχολικών επιδράσεων, οι επιδράσεις του πλαισίου/περιβάλλοντος (ανάμεσα στα σχολεία), η συνοχή των επιδράσεων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, η σταθερότητα των επιδράσεων με την πάροδο του χρόνου (μονάδα ανάλυσης το σχολείο), οι διαφορικές επιδράσεις (εντός σχολείου) και η διάρκεια/συνέχεια των σχολικών επιδράσεων (μονάδα ανάλυσης ο μαθητής).

Οι έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία διερεύνησαν τις διαδικασίες που έχει αποδειχθεί, μέσα από ποσοτικές μελέτες περίπτωσης, ότι συμβάλλουν στην δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Τέτοιες διαδικασίες είναι οι διαδικασίες της αποτελεσματικής ηγεσίας, οι διαδικασίες αποτελεσματικής διδασκαλίας, η ανάπτυξη και διατήρηση της έμφασης στη μάθηση, η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, η δημιουργία υψηλών και κατάλληλων προσδοκιών για όλους, η έμφαση στις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των μαθητών, η καταγραφή της προόδου σε όλα τα επίπεδα, η βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό πλαίσιο και η συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες του σχολείου με παραγωγικό και κατάλληλο τρόπο.

Τέλος, οι έρευνες για τη σχολική βελτίωση ασχολήθηκαν με τις διαδικασίες που οδηγούν μια σχολική μονάδα στην αλλαγή με στόχο τη βελτίωση αλλά και με την κριτική προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης (Teddle&Reynolds,2001:49).

Στη συνέχεια θα δούμε κάποιες από τις επιστημονικές ιδιότητες των σχολικών επιδράσεων καθώς σχετίζονται και με τη δική μας έρευνα, κυρίως όσον αφορά στη σταθερότητα των σχολικών επιδράσεων αλλά και στις διαφορικές επιδράσεις, δεδομένου ότι πρόκειται για διαχρονική έρευνα και έχει ενδιαφέρον να δούμε πώς διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών ανάλογα με το μάθημα (μαθηματικά-ανάγνωση) αλλά και τη διαφορετική χρονική στιγμή (Α' και Β' δημοτικού).

### **2.5.1 Συνέπεια/συνοχή των σχολικών επιδράσεων**

Οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση των επιδόσεων μαθητών σε βασικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση και η αριθμητική και μόνο μικρός αριθμός ερευνών εξετάζει τη συνέπεια των σχολικών επιδράσεων (consistency of school effects) σε διαφορετικά εκπαιδευτικά

αποτελέσματα που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (π.χ. Brandsma&Knover,1989και1993, Cuttance,1987, Mandeville&Anderson,1986, Reynolds,1976, Rutter et al., 1979). Από τις έρευνες αυτές οι δύο τελευταίες έχουν αποδείξει αρκετά ισχυρές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στην εκπαιδευτική και κοινωνική αποτελεσματικότητα των σχολείων. Έρευνες που διεξήχθησαν στην Α/βάθμια εκπαίδευση υποστηρίζουν ότι οι σχολικές επιδράσεις τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό τομέα συσχετίζονται (ελαφρώς) θετικά και μπορεί να είναι ανεξάρτητες. Για τη Β/βάθμια εκπαίδευση τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν, ότι οι επιδράσεις στα ακαδημαϊκά και κοινωνικά/συναισθηματικά αποτελέσματα συσχετίζονται πιο στενά ιδιαίτερα όσον αφορά στη σχέση αποτελεσμάτων διαγωνισμάτων με την παρακολούθηση και την συμπεριφορά των μαθητών (Sammons,1996:125-127).

Σύμφωνα με τον Rutter (1979):

*Συνολικά τα σχολεία που έχουν υψηλά ποσοστά παρακολούθησης και καλών συμπεριφορών τείνουν να έχουν και υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις.*

Πάντως, τα αποτελέσματα των ερευνών που στηρίζονται μόνο στην αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών είτε στην Α/βάθμια, είτε στη Β/βάθμια συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία που είναι αποτελεσματικά σε ένα γνωστικό αντικείμενο συνήθως είναι και στα υπόλοιπα (Sammons, 1996:124), εύρημα που προέκυψε και από τη δική μας έρευνα, όπως θα δούμε στο Δ' μέρος της εργασίας.

### **2.5.2 Σταθερότητα επιδράσεων στον χρόνο**

Σύμφωνα με έρευνες (π.χ. Bosker&Scheerens,1989, Mortimore et al.,1988a, Reynolds,1976, Rutter et al.,1979, Nuttall et al.,1989, Raudenbush,1989 κ.α.) για την ύπαρξη σταθερότητας της σχολικής αποτελεσματικότητας, υποστηρίζεται ότι υπάρχει μεγάλο ποσοστό σταθερότητας στις επιδράσεις της Β/βάθμιας βαθμίδας στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με την πάροδο του χρόνου (stability over time). Το ίδιο ισχύει και για την Α/βάθμια εκπαίδευση αλλά σε σχέση με βασικές δεξιότητες και όχι με συγκεκριμένα μαθήματα. Αποδείξεις για σταθερότητα σε συγκεκριμένα

μαθήματα της Β/βάθμιας εκπαίδευσης ή για σταθερότητα σε μη-γνωστικά αποτελέσματα σε οποιοδήποτε ηλικιακή ομάδα δεν υπάρχουν (Sammons, 1996:130-131).

### **2.5.3 Διαφορικές επιδράσεις σε διαφορετικές ομάδες μαθητών**

Για να αποφανθούν οι ερευνητές για το αν το σχολείο επιδρά το ίδιο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών (differential effectiveness for different group of students), αρχικά κάνουν διαχωρισμό μεταξύ των επιδράσεων πλαισίου (contextual/compositional effects) και των διαφορικών επιδράσεων (differential effects). Οι επιδράσεις πλαισίου σχετίζονται με την συνολική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. ποσοστό μαθητών υψηλών επιδόσεων ή υψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης σε συγκεκριμένη τάξη ή σε ολόκληρο το σχολείο) και διερευνώνται με συγκρίσεις μεταξύ σχολείων για ένα συγκεκριμένο δείγμα. Οι διαφορικές επιδράσεις από την άλλη πλευρά αφορούν την ύπαρξη συστηματικών διαφορών στην επίδοση ανάμεσα σε σχολεία για διαφορετικές ομάδες μαθητών (διαφορές στις επιδόσεις ή στα προσωπικά χαρακτηριστικά υπόβαθρου), αφού έχει υπολογιστεί ο μ.ο διαφορών ανάμεσα στις ομάδες αυτές.

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι έρευνες έχουν ενδείξεις για την ύπαρξη επιδράσεων πλαισίου σε επίπεδο Β/βάθμιας εκπαίδευσης για τον συνολικό πληθυσμό του σχολείου σε σχέση με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, την καταγωγή, τις ικανότητες ή την αρχική επίδοσή τους. Σχετικά με την ύπαρξη διαφορικών σχολικών επιδράσεων (στο πλαίσιο των διαφορών που διαπιστώνονται εντός του σχολείου) αυτές διαπιστώνονται και πάλι σε επίπεδο Β/βάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο, την καταγωγή και την αρχική επίδοση των μαθητών (Sammons, 1996:137-138).

Οι έρευνες για την επίδραση του σχολείου σε διαφορετικές ομάδες μαθητών δείχνουν πολύ διαφορετικά αποτελέσματα. Οι Raudenbush & Willms (1988) αναφέρουν ότι κάποια σχολεία είναι αποτελεσματικά για μαθητές υψηλών ικανοτήτων ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο για τους μαθητές με λιγότερες ικανότητες. Οι Willms & Kerr (1977) μερικά χρόνια νωρίτερα ανέφεραν ότι μέσα από τις έρευνές τους είχαν επισημάνει σχολεία που ήταν αποτελεσματικά για τα κορίτσια, ενώ κάποια άλλα σχολεία για τα αγόρια ή για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες μαθητών σε



σύγκριση με άλλες. Η Pam Sammons (1998) στην έρευνά της για τη διαφορετική σχολική αποτελεσματικότητα απέδειξε ότι κάποιες ομάδες μαθητών έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με άλλες ομάδες και αυτό μπορεί να συμβεί και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές κατά το σχολικό βίο των μαθητών ή και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και με διαφορετικούς δασκάλους.

Τα πορίσματα από το International School Effectiveness Project (ISEP) αλλά και τα συμπεράσματα από την έρευνα της Sammons ρίχνουν φως και σε μια άλλη παραδοχή που αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν οι οικογένειες των μαθητών, σύμφωνα με την οποία όσο πιο πολλά χρόνια παραμένει ένας μαθητής στο σχολείο τόσο πιο εμφανής γίνεται η επίδραση της κοινωνικής τάξης στην ακαδημαϊκή του επίδοση.

Ο χειρισμός του παράγοντα κοινωνική τάξη ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών στο πλαίσιο των ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας έχει αποτελέσει σημείο τριβής μεταξύ των ερευνητών καθώς πολλοί υποστηρίζουν πως πρόκειται για μια πολύπλοκη και περιεκτική έννοια, η οποία δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα στατικό χαρακτηριστικό. Άλλοι αναγνωρίζουν τη δυσκολία προσδιορισμού της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών, ακόμα κι όταν αυτή γίνεται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (Teddle & Reynolds, 2001:53-57 και Macbeath & Mortimore, 2001:12-14). Πάντως, η Martin Thrupp (1999) επισημαίνει πως κατά τη διεξαγωγή ερευνών θα έπρεπε να δίνεται περισσότερη προσοχή στο «κοινωνικό μείγμα» κάθε σχολείου, καθώς η έλλειψη ευαισθησίας για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης εντός του σχολείου δυσχεραίνει την κατανόηση του πώς αυτό (το σχολείο) επιδρά σε κάθε μαθητή. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι θέσεις της Judith Harris (1998), η οποία υποστηρίζει ότι χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ικανότητα και η καταγωγή γίνονται σημαντικά στοιχεία της ταυτότητας ενός μαθητή μόνο όταν οι δομές και η φύση της κοινωνικής σύνθεσης του σχολείου ενισχύουν την προβολή τους. Για παράδειγμα σε ένα σχολείο θηλέων, το φύλο δεν αποτελεί προεξάρχον χαρακτηριστικό όπως και το χρώμα σε ένα σχολείο μαύρων. Όμως, σε ένα κοινωνικά και εθνικά ανομοιογενές σχολείο, το ποιο χαρακτηριστικό θα προβληθεί εξαρτάται από την κοινωνική σύνθεση και την κινητικότητα εντός τάξης ή σχολείου.

Πάντως, όσο κι αν γίνονται προσπάθειες να απομονωθεί η επίδραση παραγόντων όπως το φύλο, η καταγωγή ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση για

τους σκοπούς της έρευνας και να αποδοθεί στον καθένα ένα συγκεκριμένο ποσοστό επίδρασης στην επίδοση των μαθητών, τελικά η αλληλεπίδραση όλων αυτών των χαρακτηριστικών είναι που διαμορφώνει την επίδοση και την καθημερινότητα των τάξεων και των σχολείων (Macbeath & Mortimore,2001:11-14).

Από την άλλη πλευρά, και οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα σχολεία με διαφορετικό τρόπο διότι συναντούν διαφορετικούς δασκάλους και εμπλέκονται με διαφορετικούς τρόπους με το Α.Π. αλλά και οι «συμμαχίες» που δημιουργούν με τους άλλους (συμμαθητές) μπορούν στο τέλος να αποβούν πιο καθοριστικές σε σχέση με τις προσδοκίες για την επίδοσή τους.

Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας αναλύεται διεξοδικά η έννοια της διαφορετικής σχολικής αποτελεσματικότητας και παρουσιάζονται αποτελέσματα σχετικών ερευνών.

### **3. Διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα**

#### **3.1 Η έννοια της διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας**

Οι ατομικές διαφορές των μαθητών και η αντιμετώπισή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αποτελούν ένα διάχυτο και εμφανές πρόβλημα για τους δασκάλους και τα σχολεία. Στην αρχή της διδασκαλίας οποιουδήποτε θέματος, οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας και οποιουδήποτε πολιτισμού θα διαφέρουν πνευματικά, συναισθηματικά, στις γενικές και ειδικές γνώσεις τους, στα ενδιαφέροντα και στα κίνητρα, στο κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο και στο προσωπικό στυλ σκέψης και τρόπου εργασίας κατά τη διαδικασία της μάθησης (Tomlinson, 1999 Στο Kyriakides,2007:41).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με την ποικιλία στις επιδόσεις των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να χωριστούν σε κατηγορίες που συμπεριλαμβάνουν τα ατομικά χαρακτηριστικά (ηλικία, βάρος γέννησης, φύλο), τα οικογενειακά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά ( δομή οικογένειας, ιστορικό των γονέων, επίπεδο μόρφωσης, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εργαζόμενοι ή μη, ετήσιο εισόδημα) και χαρακτηριστικά που αφορούν την κοινότητα ή την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν (δομή γειτονιάς, πολιτισμικές προσδοκίες, δομικές κοινωνικές διαιρέσεις ειδικά σχετικά με την κοινωνική τάξη). Η έρευνα εστιάζει και στην επίδραση του οικογενειακού πολιτισμικού κεφαλαίου ιδιαίτερα σε ότι έχει να κάνει με το μαθησιακό περιβάλλον μέσα στην οικογένεια στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, ως παράγοντας πρόβλεψης της μελλοντικής επίδοσης. Επιπλέον οι εκπαιδευτικές εμπειρίες αποτελούν έναν ακόμα από τους πολλούς παράγοντες.

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχει εστιάσει στη διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών εμπειριών και επιδράσεων αλλά δεν αγνοεί ή δεν περιθωριοποιεί τη σημασία άλλων παραγόντων που σχετίζονται με το οικογενειακό ιστορικό. Πράγματι οι πρώτες έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα προέκυψαν μέσα από το ενδιαφέρον για την εφαρμογή ισότητας στα αποτελέσματα ομάδων μαθητών «υψηλού κινδύνου» σε μη προνομιούχες αστικές περιοχές και οι περισσότερες πληροφορίες ερευνών προέρχονται από σχολεία τέτοιων περιοχών. Στην Αμερική και στη Βρετανία η αφορμή για τη διενέργεια τέτοιων ερευνών ήταν η δημοσίευση μελετών κατά τη δεκαετία του 1960 και 1970, οι οποίες υποστήριζαν πως

το σχολείο στο οποίο πηγαίνει ένας μαθητής έχει ελάχιστη επίδραση στα αποτελέσματα σε σχέση με παράγοντες, όπως ο δείκτης νοημοσύνης, η εθνικότητα και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας. Βέβαια, οι συγκεκριμένες έρευνες επικεντρώνονταν σε δομικές εκπαιδευτικές ανισότητες και όχι στην επίδραση του ίδιου του σχολείου.

Οι μελέτες αυτές δέχθηκαν κριτική και είχαν πολλά μειονεκτήματα, όμως οι μελέτες επόμενων ετών στην Αμερική και τη Βρετανία απέδειξαν την ύπαρξη σημαντικών επιδράσεων του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ ταυτόχρονα αναγνώρισαν και την αξία του παρελθόντος του μαθητή (Sammons,2007,www.cfbt.com).

Η διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα αφορά στην ύπαρξη συστημικών διαφορών στην αποτελεσματικότητα των σχολείων για διαφορετικές ομάδες μαθητών (ομάδες μαθητών με διαφορετικά επίπεδα προηγούμενης σχολικής επίδοσης ή με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά) καθώς έχει διαπιστωθεί ότι συνήθως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (Thomas et al.,1997).

Συνήθως, στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα χρησιμοποιούνται γενικά κριτήρια, όπως η συνολική επίδοση όλων των μαθητών μιας συγκεκριμένης τάξης. Βελτίωση στο σχεδιασμό των μελετών για τη σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί η διερεύνηση της επίδοσης των διάφορων υποομάδων μαθητών π.χ. μαθητές διαφορετικού φύλου, καταγωγής ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Αυτή η προσέγγιση έχει περιγραφεί ως «διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα» (Nuttall et al, 1989). Ακολουθώντας αυτή τη λογική στην έρευνα διαφορετικοί ερευνητές εξάγουν και διαφορετικά συμπεράσματα. Βάση όλων αυτών των συμπερασμάτων αποτελεί η θέση του Walberg (1984), ο οποίος υποστηρίζει πως οι παράγοντες που προάγουν την εκπαιδευτική παραγωγικότητα λειτουργούν το ίδιο καλά και για τους μαθητές των υποομάδων.

Οι Reynolds et al (1995) διακρίνουν δύο τύπους διαφορικών σχολικών επιδράσεων: α) σχολικές επιδράσεις σε μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, οι οποίες σχετίζονται με ζητήματα εκπαιδευτικής ισότητας, τουλάχιστον για τις ΗΠΑ, σε επίπεδο σχολείου (Levine&Lezotte,1990) και β) σχολικές επιδράσεις σε σχέση με διαφορετικά μαθήματα του σχολικού Α.Π., διαφοροποίηση, η οποία γίνεται καλύτερα κατανοητή στη Β/βάθμια εκπαίδευση (Teddle&Reynolds,2000:126-127).

Γενικά, οι διαφορετικές σχολικές επιδράσεις σχετίζονται με την ύπαρξη συστηματικών διαφορών στις επιδόσεις διαφορετικών ομάδων μαθητών που φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία (π.χ. ομάδες μαθητών με διαφορετικό επίπεδο αρχικής επίδοσης ή ομάδες μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά υπόβαθρου) δεδομένου ότι έχει συνυπολογιστεί και ο μέσος όρος των διαφορών των ομάδων αυτών. Έρευνες διαφορετικής σχολικής αποτελεσματικότητας εξετάζουν την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα σε ομάδες μαθητών ως προς την αρχική επίδοση (π.χ. Brandsma&Knuver,1989), το φύλο (π.χ. Mortimore et al, 1988), την εθνικότητα (π.χ. Mortimore et al,1988&Sammons et al,1993b) και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών (π.χ. Mortimore et al,1988 &Sammons et al,1993b) (Teddle&Reynolds,2000:127-131).

Σύμφωνα με τον Kyriakides (2004:144) η έρευνα για τη διαφορετική σχολική αποτελεσματικότητα θα μπορούσε να προσφέρει προοπτική στη συζήτηση για την εκπαιδευτική ισότητα και απαντήσεις στους επικριτές της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, οι οποίοι αμφισβητούν το γεγονός ότι η έρευνα έχει λάβει υπόψη ζητήματα εκπαιδευτικής ισότητας και δικαιοσύνης. Επίσης, θα μπορούσε να διατυπωθεί η άποψη, ότι η έρευνα για τη διαφορετική σχολική αποτελεσματικότητα θέτει ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη και την υιοθέτηση πολιτικών σχετικών με την εκπαιδευτική ισότητα. Αν τα σχολεία διαφέρουν σημαντικά αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, τότε εγείρονται θέματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο συγκεκριμένοι παράγοντες σχετικοί με τη σχολική αποτελεσματικότητα συμβάλλουν στην πρόοδο συγκεκριμένων ομάδων μαθητών. Η αναγνώριση των παραγόντων αυτών θα ήταν χρήσιμη για όσους διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιάζουν πολιτικές ίσων ευκαιριών. Επομένως, η έρευνα για τη διαφορετική σχολική αποτελεσματικότητα έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει την αξιολόγηση εθνικών και σχολικών πολιτικών για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, ενώ η σημασία της έρευνας για τη διαφορετική σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να συνδεθεί με το αίτημα των δημιουργών πολιτικής για πληροφορίες σχετικές με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Kyriakides, 2004:144-146).

Ένας επιπλέον λόγος που επιβάλλει την έμφαση στην έρευνα για τη διαφορετική σχολική αποτελεσματικότητα είναι η δημιουργία θεωρητικού πλαισίου για τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία θα στηριχθεί στα ευρήματα ερευνών που

αφορούν παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα και προωθούν την πρόοδο συγκεκριμένων ομάδων μαθητών.

Πρόσφατες έρευνες για τη βελτίωση σχολείων σε μη προνομιούχες περιοχές προτείνουν πως τα σχολεία θα πρέπει να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στα εξής:

- Διδασκαλία και μάθηση
- Βελτίωση του ρόλου του διευθυντή
- Δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε παροχή πληροφοριών
- Δημιουργία θετικού κλίματος
- Δημιουργία κοινωνίας μάθησης
- Προώθηση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης
- Συμμετοχή των γονέων
- Αναζήτηση εξωτερικής στήριξης

Ενώ οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία που βρίσκονται σε μειονεκτικές περιοχές είναι μεγαλύτερες, τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων σχολείων σε αυτές τις περιοχές δε διαφέρουν και πολύ από τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα γενικά, καθώς οι διδακτικές προσεγγίσεις καθορίζονται από τη μεγαλύτερη χρήση άμεσης διδασκαλίας (direct instruction) και παρατήρησης (observation) και την επαγγελματική εξέλιξη των δασκάλων σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη.

Μελέτες περίπτωσης σε 12 σχολεία Β/βάθμιας εκπαίδευσης σε περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στον Καναδά έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα για το ποιες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας συντελούν στην επιτυχία σχολείων που λειτουργούν σε δύσκολα περιβάλλοντα. Αρχικά, τα σχολεία αυτά εφάρμοσαν τακτικές για τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως η υιοθέτηση ξεκάθαρων προσδοκιών και υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών για την κινητοποίηση των μαθητών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε χρήση δομημένης διδασκαλίας στην τάξη και υιοθέτηση παραδοσιακών κανόνων συμπεριφοράς σε συνδυασμό με ένα σχολικό κλίμα που ενέπνεε σεβασμό, σιγουριά και διακρινόταν από τις καλές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών.

Άλλες 18 μελέτες περίπτωσης σε δημοτικά σχολεία της Ουαλίας σε μη προνομιούχες περιοχές ανέδειξαν για άλλη μια φορά τον σημαντικό ρόλο της ηγεσίας στην επιτυχία των σχολείων και στη δημιουργία ενός κλίματος με στόχο τη μάθηση και τις επιτυχημένες επιδόσεις σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση του ήθους των

μαθητών (υψηλά ιδανικά και προσδοκίες, αισιοδοξία, εμπιστοσύνη για την επίλυση προβλημάτων κ.α.).

Στην Αμερική μελέτες περίπτωσης σε σχολεία που σημειώνουν υψηλά επίπεδα επιτυχίας με μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, υποδεικνύουν πως τα σχολεία θέτουν ως προτεραιότητα τη βελτίωση και διατήρηση του επιπέδου των μαθητών, την αναγνώριση της ανάγκης για βελτίωση και έχουν στόχο την καλλιέργεια του ήθους των μαθητών. Πιστεύουν συλλογικά πως όλοι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν (υψηλές προσδοκίες). Οι διευθυντές επιδεικνύουν ισχυρή ηγετική στάση και αυτό έχει αντίκτυπο σε όλα τα επίπεδα του σχολείου ακόμα και στην τάξη. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ισχυρών ομάδων μέσα στο πλαίσιο του σχολείου (Sammons,2007, www.cfbt.com προσπελάστηκε στις 25/11/13).

### **3.2 Η σημασία της διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας για την ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων**

Ο τομέας της έρευνας για τις διαφορικές σχολικές επιδράσεις αποτελεί βελτίωση στον σχεδιασμό ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Στις έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας υπολογίζεται συνολικά η επίδοση των μαθητών και όχι η επίδοση διαφορετικών υπο-ομάδων μαθητών π.χ. επιδόσεις αγοριών-κοριτσιών, επιδόσεις λευκών –μαύρων μαθητών, επιδόσεις μαθητών υψηλής-χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, όπως γίνεται στις έρευνες διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας.

Όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, η διαφορική αποτελεσματικότητα είναι ένας γενικός όρος με διαφορετικές ερμηνείες. Η πιο βασική ερμηνεία είναι η καθιερωμένη πια άποψη ότι τα σχολεία με πιο προνομιούχο μαθητικό πληθυσμό έχουν υψηλότερο μέσο όρο επιδόσεων σε σύγκριση με σχολεία με μαθητικό δυναμικό χαμηλότερου επιπέδου. Αυτό ισοδυναμεί με μια μη προσαρμοστική σύγκριση του επιπέδου των επιδόσεων μεταξύ υποομάδων μαθητών σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

Η δεύτερη ερμηνεία της διαφορικής αποτελεσματικότητας αφορά στη σύγκριση επιδόσεων υποομάδων μαθητών του ίδιου σχολείου σε διάρκεια χρόνου (διαφορετικές χρονικές στιγμές). Αυτή η προσέγγιση έχει ως συνέπεια τη διευκρίνιση του αν ένα σχολείο που ενισχύει την επίδοση π.χ. των κοριτσιών μπορεί να επιδράσει το ίδιο θετικά και στα αγόρια. Σε αυτή την περίπτωση οι σχολικές επιδράσεις

ελέγχονται προσαρμόζοντας τις αρχικές επιδόσεις των μαθητών και διαφοροποιώντας τις υποομάδες. Υιοθετώντας αυτή τη λογική στην έρευνα η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας δίνει πληροφορίες για τον βαθμό διαφοροποίησης των υποομάδων σε ένα σχολείο. Επίσης, πληροφορίες παίρνουμε και για το αν ένα σχολείο που είναι αποτελεσματικό για μια υποομάδα του μαθητικού πληθυσμού είναι το ίδιο αποτελεσματικό και για τις άλλες υποομάδες του ίδιου σχολείου.

Μια τρίτη πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία της διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας αφορά τις σχέσεις του σχήματος εισροές-διαδικασία-εκροές. Σε αυτήν την περίπτωση το ερώτημα που τίθεται έχει να κάνει με το αν οι οργανωτικές δομές και το Α.Π του σχολείου λειτουργούν το ίδιο ευνοϊκά για όλες τις υποομάδες μαθητών του σχολείου αυτού. Εδώ η έρευνα για τη διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα ισοδυναμεί με την έρευνα για τη γενίκευση των μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας στις διαφορετικές υποομάδες μαθητών (Scheerens,1992:73-74).

### **3.3 Η διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα ως επιστημονική ιδιότητα των σχολικών επιδράσεων**

Σύμφωνα με τους Reynolds et al.(1995) υπάρχουν 2 τύποι διαφορικών σχολικών επιδράσεων. Ο πρώτος αφορά στις σχολικές επιδράσεις σε μαθητές με διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά και ο δεύτερος τύπος αφορά στις επιδράσεις στα διαφορετικά μαθήματα του σχολείου.

Η πρώτη κατηγορία επιδράσεων αντιμετωπίζεται ως ζήτημα εκπαιδευτικής ισότητας (στις ΗΠΑ) και συνδέεται στενά με το κατά πόσον οι πληροφορίες για τις σχολικές επιδράσεις που συγκεντρώνονται για ένα σχολείο θα παρουσιάζονται συνολικά ή θα επικεντρώνονται ξεχωριστά σε κάθε υποομάδα του μαθητικού πληθυσμού.

Ο δεύτερος τύπος επιδράσεων δηλαδή οι επιδράσεις σε κάθε μάθημα του Α.Π. ενός σχολείου εντάσσεται στο πλαίσιο της συζήτησης για την συνοχή των σχολικών επιδράσεων. Αποτελέσματα ερευνών έχουν αποδείξει ότι το μέγεθος των σχολικών επιδράσεων ποικίλλει ανάλογα με το Α.Π. μέσα στο οποίο εξετάζεται. Και βέβαια οι σχολικές επιδράσεις σε κάθε σχολικό μάθημα είναι πιο εύκολο να εξεταστούν στη Β/βάθμια εκπαίδευση όπου τα όρια μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων είναι πιο ξεκάθαρα (Teddle&Reynolds, 2000:126-131).



#### **4. (Διαφορική) σχολική αποτελεσματικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Στη διεθνή βιβλιογραφία μια σειρά παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, το μέγεθος του σχολείου, η καταγωγή, το ποσοστό απουσιών από το σχολείο αλλά και το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών έχουν ελεγχθεί για να μετρηθεί η επίδρασή τους στις επιδόσεις των μαθητών (Theodosiou-Zirpiti et al.,2011:529). Παρά τα αντικρουόμενα αποτελέσματα των ερευνών το σίγουρο είναι ότι καθένας από αυτούς τους παράγοντες συμβάλλει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών προσδιορίζοντας έτσι και τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα βοήθησε στο να ανακαλύψουμε τι είναι αυτό που κάνει τους μαθητές να έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και να προσδιορίσουμε τους παράγοντες που κάνουν τα σχολεία πιο αποτελεσματικά, ενώ μέσα από τις έρευνες σχολικής βελτίωσης προτείνονται συγκεκριμένες στρατηγικές αλλαγής των σχολείων αλλά και των διαδικασιών διαχείρισης των αλλαγών αυτών.

Σκοπός του κινήματος Σχολικής Αποτελεσματικότητας και Βελτίωσης (School Effectiveness and Improvement Movement) είναι να γίνει κατανοητό πώς ένα σχολείο μπορεί να εφαρμόσει ικανοποιητικές πρακτικές αλλαγής, ώστε να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές μέσω της βελτίωσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, των οργανωτικών δομών του και να εφαρμόσει όλα αυτά με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του ίδιου του σχολείου (Gray,1999 Στο Suarez-Ortega et al.,2012:1).

Σύμφωνα με τους Suarez-Ortega et al. (2012:1) ένα αποτελεσματικό σχολείο επιδιώκει την επίτευξη καλών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως προσδοκιών για την αρχική επίδοση, το κοινωνικοοικονομικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η αποτελεσματική εκπαίδευση που ωφελεί την πολιτισμική ποικιλία, διεξάγεται στο πλαίσιο επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών, όπου όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται με ευαισθησία και μαθαίνουν με επιτυχία. Για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η πολιτισμική ποικιλία στην τάξη απαιτείται αναγνώριση της διαφορετικότητας και παραδοχή του γεγονότος ότι μπορεί να ενδυναμώσει τη δυναμική της τάξης και να προσφέρει μαθησιακές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Ένα αποτελεσματικό σχολείο αποδέχεται ότι όλοι οι μαθητές είναι μέρος της

σχολικής ζωής και του προγράμματός του. Αποδοχή σημαίνει διαχείριση όλων των διαφορών (κοινωνική τάξη, φύλο, ηλικία, καταγωγή, ενδιαφέροντα και ικανότητες). Για το αποτελεσματικό σχολείο τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν πηγές μαθησιακών ευκαιριών (Stainback&Stainback,1996:11). Επιπλέον, η αποτελεσματική εκπαίδευση οδηγεί σε βάθος χρόνου σε μια δίκαιη και αλληλέγγυα κοινωνία, η οποία βασίζεται στην οικονομική πρόοδο, στην ισότητα των ευκαιριών και στην πρόσβαση όλων των πολιτών σε υπηρεσίες και αγαθά (Beattie,1999 Στο Le Roux, 2001:42)

Παράδειγμα σχολείων που λειτουργούν με τη νοοτροπία που περιγράψαμε παραπάνω είναι τα σχολεία συμμετοχικής εκπαίδευσης (inclusive schools), όπου όλοι οι μαθητές μορφώνονται και έχουν στη διάθεσή τους εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι οποίες προκαλούν το ενδιαφέρον τους και ταυτόχρονα ανταποκρίνονται στις ατομικές ικανότητες και τις μοναδικές ανάγκες τους. Στα σχολεία αυτά όλοι είναι αποδεκτοί, υποστηρίζονται, εκτιμώνται και έχουν ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση σε μαθησιακούς πόρους (Le Roux,2001:42).

Η αποτελεσματική εκπαίδευση με γνώμονα την αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλίας έχει ως επίκεντρο τις συγκεκριμένες ατομικές μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Σήμερα, στο σχολείο είναι δεδομένη η συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, υπόβαθρο, στυλ μάθησης και ανάγκες. Για τον λόγο αυτό επιβάλλεται η υιοθέτηση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στην ποικιλία μαθησιακών αναγκών και να είναι αποτελεσματική. Ο αποτελεσματικός δάσκαλος γίνεται (αποτελεσματικός) διαχειριστής της ποικιλίας αυτής και η αποτελεσματική εκπαίδευση καθοδηγεί τους μαθητές προς τη γνώση των διαφορετικών συστημάτων πληροφοριών, γεγονότων και ανθρώπων (Le Roux,2001:42).

Προτού κάνουμε λόγο για τον τρόπο διαχείρισης αυτής της πολιτισμικής ποικιλομορφίας από την πλευρά της εκπαίδευσης, θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε την έννοια του «πολιτισμού». Πρόκειται αναμφίβολα για ένα τεράστιο θέμα και δεν είναι σκοπός μας να εξαντλήσουμε το ζήτημα της εννοιολόγησής του, όμως για τους σκοπούς της εργασίας θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε τι εννοούμε με τον όρο πολιτισμό δεδομένης της ύπαρξης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο δείγμα μας.

Κατά καιρούς έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί όπως αυτός του Greverus (1978:69), ο οποίος αναφέρεται στο σύνολο των στοιχείων που χρειάζεται ο άνθρωπος για να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του και να

ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές του ανάγκες. Συμπεριλαμβάνει όλους τους κανόνες, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου.

Ο Brown (1963) ορίζει τον πολιτισμό ως σύνολο κοινών παραδοχών, συνολική αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται, αισθάνεται και δρα μια ομάδα ανθρώπων.

Επίσης, σύμφωνα με τη Διακήρυξη Πολιτισμικής Διαφορετικότητας της UNESCO (2001), πολιτισμός είναι η συλλογή ξεχωριστών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας, η οποία περιλαμβάνει εκτός από τις τέχνες και τη λογοτεχνία, τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, τον τρόπο συνύπαρξης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις.

Όπως εύστοχα υπογραμμίζει ο Mullings (1986:13), ο πολιτισμός όμως δεν αποτελείται από σταθερά, στατικά χαρακτηριστικά, τα οποία μετακινούνται από το ένα μέρος στο άλλο, αντιθέτως διαρκώς αλλάζει και μεταμορφώνεται καθώς δημιουργούνται νέες μορφές από τις παλιές. Αυτή την άποψη επιβεβαιώνουν και οι Grant&Brueck (2011:4), οι οποίοι επισημαίνουν ότι «ο πολιτισμός δεν ξεπροβάλλει από το τίποτα αλλά δημιουργείται και μετασχηματίζεται από τις συνθήκες».

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και κατ'επέκταση της διαφορετικότητας εντός εκπαιδευτικού πλαισίου βασίστηκε θεωρητικά αρχικά στην «υπόθεση του ελλείμματος<sup>3</sup>», θεωρητική βάση των προσεγγίσεων της Αφομοίωσης<sup>4</sup> και της Ένταξης<sup>5</sup>, και στη συνέχεια στην «υπόθεση της διαφοράς<sup>6</sup>», θεωρητική

---

<sup>3</sup> Από τη σκοπιά της «υπόθεσης του ελλείμματος» οι πολιτισμικές διαφορές κωδικοποιήθηκαν και κωδικοποιούνται ως εμπόδια στην επίτευξη κοινωνικής ισότητας, γι'αυτό και εφαρμόστηκαν προγράμματα αντισταθμιστικού χαρακτήρα (Γκόβαρης,2007:24).

<sup>4</sup> Η αφομοιωτική προσέγγιση (assimilation approach) κυριάρχησε ως τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Βασική αρχή είναι ότι οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο, ομογενή πληθυσμό, για να μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και στη διατήρηση της κοινωνίας. Μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του εθνικού πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης,1997:45-50, Μάρκου,1997:215, Νικολάου,2000:122-125).

<sup>5</sup> Σύμφωνα με την προσέγγιση της ένταξης οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και της μειοψηφίας παρουσιάζουν διαφορετικά και κοινά σημεία. Πρόκειται ουσιαστικά για την ανοχή πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία από την σκοπιά της κυρίαρχης ομάδας αξιολογούνται ή ως μη επικίνδυνα ή ως μη ισότιμα με αυτά της κουλτούρας τους (Γκόβαρης,2007:26).

βάση των προσεγγίσεων της Πολυπολιτισμικής, της Αντιρατσιστικής<sup>7</sup> και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι εξελίξεις στον κοινωνιολογικό και παιδαγωγικό λόγο περί μετανάστευσης και εκπαίδευσης αλλά και οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις στις χώρες υποδοχής των μεταναστών, οδήγησαν στην ανάδειξη της «διαπολιτισμικής υπόθεσης», δηλαδή «στην πραγματικότητα της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, ως πλαίσιο αναζήτησης δυνατοτήτων αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες» (Γκόβαρης,2007:24).

Πιο συγκεκριμένα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο στηριγμένο σε μια κοινωνικο-ψυχολογική κατανόηση της προκατάληψης, προωθεί την άποψη ότι η άγνοια γεννά την καχυποψία και την έλλειψη ανεκτικότητας και ότι ο ρατσισμός μπορεί να εξαλειφθεί μόνο αν όλοι αποκτήσουν μεγαλύτερη κατανόηση για τους άλλους πολιτισμούς (Sagur, 1991: 31).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως ιδέα, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του σχολείου και της κοινωνίας (Banks, 1986: 221-233). Ως ιδέα, προβάλλει το αίτημα για εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές/τριες ανεξάρτητα από φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή. Σε θεωρητικό επίπεδο, ως εκπαιδευτική προσέγγιση, προωθεί μια μορφή εκπαίδευσης με πλουραλιστικό χαρακτήρα (Gundaga, 1986:4-8). Ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, σηματοδοτεί τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών θεσμών αναφορικά με σημαντικές μεταβλητές του σχολικού περιβάλλοντος, όπως το πρόγραμμα, η κουλτούρα του σχολείου, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού (Banks, 1981: 53-54).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια προοδευτική προσέγγιση για μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στα ιδανικά της κοινωνικής δικαιοσύνης, της εκπαιδευτικής ισότητας και δεσμεύεται να εφαρμόσει εκπαιδευτικές πρακτικές με τις οποίες οι μαθητές θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους ως εκπαιδευόμενοι και ως κοινωνικά συνειδητοποιημένα και ενεργά

---

<sup>6</sup> Από τη σκοπιά της «υπόθεσης της διαφοράς» η αναγνώριση των διαφορών, υπό όρους και μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, ορίζεται ως προϋπόθεση επίτευξης ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Γκόβαρης,2007:24).

<sup>7</sup> Βασικό χαρακτηριστικό της αντιρατσιστικής προσέγγισης είναι ότι αυτή εξαντλείται, κατά κανόνα, στην ανάλυση του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού *συγκείμενου* παραμελώντας το *υποκείμενο*. Στο επίκεντρο των αναλύσεων της δεν βρίσκονται τόσο τα δρώντα *υποκείμενα* κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, όσο οι *συνθήκες* κάτω από τις οποίες δρουν τα υποκείμενα. Αυτός ο μακροκοινωνιολογικός χαρακτήρας της αντιρατσιστικής προσέγγισης δυσκολεύει τη μετάφρασή της σε εκπαιδευτική πράξη, παρόλο που καταβάλλονται, ωστόσο, και στην Ελλάδα αξιόλογες προσπάθειες (Δαμανάκης,2000:8).

άτομα σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδα. «*Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει ότι τα σχολεία μπορούν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική μεταρρύθμιση και την καταστολή της καταπίεσης και της αδικίας με απώτερο στόχο την κοινωνική αλλαγή*» (Gorski, 2000: 83-105)

Πρόκειται, λοιπόν, για μια περιεκτική έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ευρεία γκάμα σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα (Banks, 1997:345). Ανεξάρτητα από την έμφαση που δίνεται κάθε φορά στο περιεχόμενο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι παραδοχές-βάσεις πάνω στις οποίες αρθρώνεται είναι ότι α) η διδασκαλία του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής παράδοσης του παιδιού θα βελτιώσει την αυτοπεποίθησή του και τη σχολική του επίδοση, προάγοντας έτσι την υπόθεση της ισότητας ευκαιριών και ότι β) η γνώση επίσης του πολιτισμού του «άλλου» θα περιορίσει τις προκαταλήψεις τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων και τις διακρίσεις απέναντι σε άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική και φυλετική προέλευση (Gill et all, 1992: 69).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στον σεβασμό της διαφορετικότητας. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έχει ως αφετηρία την παραδοχή της ύπαρξης δύο ή περισσότερων πολιτισμών και έχει ως στόχο την αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών. Οι κύριοι παιδαγωγικοί στόχοι είναι η αναγνώριση και κατόπιν ο σεβασμός της πολιτισμικής ποικιλίας (Portera,2008:484).

Ωστόσο, οι επικριτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου υποστηρίζουν ότι στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης οι πολιτισμικές διαφορές χρησιμοποιούνται ως στοιχεία «διαφοροποίησης και συνειδητοποίησης της ανωτερότητας της πλειοψηφίας αλλά και ως σχήματα νομιμοποίησης ή αποκλεισμού του «άλλου», ενώ ο στατικός ορισμός της έννοιας του πολιτισμού διατηρεί την εικόνα του «ξένου» ως διαφορετικού παρά τις αλληλεπιδράσεις με τα μέλη της πλειοψηφίας (Γκόβαρης,2000:20-21).

Σε αντίθεση με την πολυπολιτισμική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι πολιτισμοί είναι στατικοί και άκαμπτοι, η διαπολιτισμική παιδαγωγική αντιμετωπίζει τον πολιτισμό ως κάτι το δυναμικό. Η διαφορετικότητα δεν αποτελεί απειλή ή κίνδυνο αλλά δυνατότητα εμπλουτισμού και προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η συνάντηση με τον «άλλο» διαφορετικού πολιτισμού αποτελεί πρόκληση και δυνατότητα αντιπαράθεσης και αντανάκλασης σε επίπεδο αξιών κανόνων και

συμπεριφορών. Η διαπολιτισμική προσέγγιση περιγράφει τη σχέση, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα (Abdallah-Preteille,1990 Στο Portera,2008:485-486).

Άλλωστε, και ο όρος «διαπολιτισμικός» εξ ορισμού έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή, το άνοιγμα προς τα έξω. Επίσης, δίνει την απαραίτητη έμφαση στην έννοια του πολιτισμού, δηλαδή στην αναγνώριση διαφορετικών πολιτισμών, τρόπων ζωής, συμβολικών αναπαραστάσεων τις οποίες οι άνθρωποι χρησιμοποιούν, ατομικά ή ως κοινωνίες, για να έχουν σημείο αναφοράς στις σχέσεις τους με τους άλλους αλλά και κατά τη διαδικασία κατανόησης του κόσμου. Επιπλέον, ο πολιτισμός ιδωμένος μέσα από αυτό το πρίσμα σημαίνει αναγνώριση και κατανόηση των αλληλεπιδράσεων που παρεμβαίνουν στις πολλαπλές αναπαραστάσεις ενός πολιτισμού ή μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (Davies&Rey,2006:16).

Ο όρος «διαπολιτισμικός» μεταφράζοντας την αγγλική λέξη *intercultural* εμπεριέχει τις έννοιες της αλληλεπίδρασης, της αλληλεξάρτησης και της ανταλλαγής (ερμηνεύοντας την πρόθεση *inter-*) αλλά και την έννοια του πολιτισμού. Πολιτισμός, σύμφωνα με την Rey-von Allmen (2011:34), είναι η αναγνώριση των αξιών, του τρόπου ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων τις οποίες χρησιμοποιούν τα άτομα και οι ομάδες για τις σχέσεις τους με τους άλλους αλλά και για την κατανόηση του κόσμου. Ο όρος διαπολιτισμικός εμπεριέχει όλο το εύρος της αλληλεπίδρασης που συμβαίνει μέσα σ'έναν πολιτισμό αλλά και μεταξύ πολιτισμών κατά τη διαδικασία εναλλαγής μέσα στις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνδέοντας τον συλλογισμό μας και με όσα αναφέραμε προηγουμένως περί πολιτισμού, υιοθετεί μια δυναμική ερμηνεία του όρου πολιτισμός ορίζοντάς τον ως

*«πεδίο λόγου» στο οποίο καθορίζονται μέσα από συγκρούσεις και συνεχείς διαπραγματεύσεις, τα νοήματα των πολιτισμικών συμβόλων, όπως ιδεών, εννοιών και αντικειμένων (Schiffauer, 1997:148 Στο Γκόβαρης,2000:27).*

Υιοθετώντας τη δυναμική θεώρηση της έννοιας του πολιτισμού, ο Γκόβαρης (2007:29-30) υποστηρίζει ότι στη χώρα υποδοχής οι μετανάστες «επαναπροσδιορίζουν» τα πολιτισμικά τους σύμβολα, «ώστε αυτά να παραμείνουν λειτουργικά». Οι μετανάστες στο νέο περιβάλλον αποκτούν νέες θέσεις στον

κοινωνικό ιστό, χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές κοινωνικής ένταξης ο καθένας αναπτύσσοντας έτσι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσά τους. Υπάρχει, δηλαδή, σύμφωνα με τον Γκόβαρη, ένας «εσωπολιτισμικός πλουραλισμός» στους χώρους των μεταναστών, γεγονός το οποίο με τη σειρά του συμβάλλει στη δημιουργία ενός διαφορετικού πολιτισμού των μεταναστών. Ο πολιτισμός των μεταναστών δεν αποτελεί απλά συνέχεια του πολιτισμού της χώρας καταγωγής αλλά είναι «όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής» (Γκόβαρης,2000:27).

Συνεπώς, και η ταυτότητα των ανθρώπων αυτών αλλά και των παιδιών τους έχει «διπολιτισμικό χαρακτήρα», αφού τα ερεθίσματα από το κοινωνικό περιβάλλον, οι εμπειρίες, τα βιώματα και οι ταυτίσεις συνδέονται τόσο με τον πολιτισμό της οικογένειας και της μειονότητας όσο και με αυτόν της χώρας υποδοχής (Δαμανάκης,1989:6). Η διπολιτισμική ταυτότητα

*δεν ορίζεται ως άθροισμα δύο διαφορετικών πολιτισμών αλλά ως προσπάθεια δημιουργικής σύνδεσης και σύνθεσης πολιτισμικών στοιχείων, που τα χαρακτηρίζει σύμφωνα με τον κυρίαρχο κοινωνικό λόγο, μια δυναμικά αναπόφευκτη σχέση ετερότητας* (Γκόβαρης,2000:26-27)

Συνεπώς, ο όρος «διαπολιτισμικός» αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία επιβεβαιώνοντας την πραγματικότητα των αλληλεπιδράσεων και της αλληλεξάρτησης, τονίζει την αναγκαιότητα θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των παραγόντων μιας κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί σημείο αναφοράς, μέθοδο και προοπτική δράσης (Davies&Rey,2006:17).

Το κίνημα της σχολικής αποτελεσματικότητας επιδιώκει την μεταμόρφωση των σχολείων και οι στόχοι του συμπίπτουν με αυτούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η υιοθέτηση υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, ώστε να επιτύχουν θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η επίτευξη θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων υποβοηθείται και μέσω της ενίσχυσης της (μειοψηφικής) ταυτότητας για τους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (Cummins,2005, Γκότοβος,2002).

Η υιοθέτηση διαπολιτισμικής στάσης στο σχολείο σημαίνει ότι αναγνωρίζεται η ποικιλία/διαφορετικότητα ως εσωτερική αξία του ατόμου και η μάθηση θεωρείται μια εποικοδομητική και συνεργατική διαδικασία που αποσκοπεί στην επίτευξη όσο το δυνατόν καλύτερων αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές (Aguado&Malik,2010 Στο Suarez-Ortega et al.,2012:11).

Μολονότι, υπάρχουν και παρανοήσεις σχετικά με την ερμηνεία και την χρήση του όρου «διαπολιτισμικός» από αυτούς που συνήθως τον χρησιμοποιούν, όπως αναφέρεται παρακάτω, εμείς στηριζόμαστε στη βιβλιογραφία και υιοθετούμε την ερμηνεία του όρου ως αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων μιας κοινωνίας. Έτσι, ορισμένοι πιστεύουν ότι οι διαπολιτισμικές σχέσεις αφορούν μόνο τους αλλοδαπούς ή κάποια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, ότι υπάρχει κίνδυνος στιγματισμού των μαθητών που δεν ανήκουν στην πλειοψηφική ομάδα και ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που προβάλλονται μέσω αυτής της προσέγγισης αφορούν μόνο σχέσεις μεταξύ ομάδων διαφορετικού πολιτισμού και όχι σχέσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες του ίδιου πολιτισμού (Rey-von Allmen,2011:36-38).

Προχωρώντας από την ανάλυση του όρου «διαπολιτισμικός» στην ερμηνεία του κλάδου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής βλέπουμε ότι πρόκειται για έναν ευρύ διεπιστημονικό κλάδο, ο οποίος επιτρέπει τις συγκρίσεις και τις διεθνείς μελέτες. Η δυνατότητα σύγκρισης πολιτισμών, Α.Π. και εκπαιδευτικών πολιτικών φωτίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτά αναπτύσσονται. Αυτή η σύγκριση επιτρέπει την επισήμανση των αντιπαραθέσεων, των παραλειπομένων, των αποκλεισμών. Επομένως, επιτρέπει την κατανόηση της ποικιλίας των πολιτικών που ακολουθούνται, του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται αλλά και των χαρακτηριστικών ενός διεθνούς περιβάλλοντος (Coulby,2006:255).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, οι πλευρές του σχολείου που χρήζουν αλλαγών για να λειτουργεί το σχολείο και προς όφελος των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι: η οργάνωση της σχολικής μονάδας, το Α.Π, οι διδακτικές μέθοδοι που σχετίζονται με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, η κουλτούρα-περιβάλλον του σχολείου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η μορφή αξιολόγησης που ακολουθεί το σχολείο (Γκότοβος, 2002:40). Οι ίδιες αυτές πλευρές του σχολείου επηρεάζουν (θετικά ή αρνητικά) όμως, όπως φαίνεται και σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας (κεφ.6), και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Επομένως, οι «μεταρρυθμίσεις» στους τομείς αυτούς θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως (εθνο)πολιτισμικής ταυτότητας.

Ο τομέας της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι μια από τις πιο σημαντικές προσεγγίσεις ανάμεσα σε μια ποικιλία πρωτοβουλιών, η οποία μπορεί να θέσει το ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας παγκοσμίως. Δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης με



άλλους εκπαιδευτικούς τομείς όπως η συγκριτική παιδαγωγική, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η πολύγλωσση εκπαίδευση και τα θέματα ιθαγένειας (Gundara&Portera,2008:465). Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης στρέφεται προς την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και κοινωνιών.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πασχίζει να μειώσει την προκατάληψη και τον ρατσισμό δημιουργώντας τις βάσεις για την επίγνωση της διαφορετικότητας και της σχετικής φύσης των απόψεων, να απορρίψει τον άκρατο εθνοκεντρισμό βοηθώντας τους ανθρώπους να αποκτήσουν δεξιότητες, ώστε να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού, γλωσσικού, εθνικού, θρησκευτικού υπόβαθρου και να αποδείξει ότι παρά τις διαφορές που φαίνεται να χωρίζουν τους ανθρώπους στην ουσία υπάρχουν και πολλές ομοιότητες, οι οποίες τους ενώνουν (Cushner,2009:2 Στο Turas,2014:244).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Unesco ορίζουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως «αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία». Η ισότητα ευκαιριών, ωστόσο, δεν αποτελεί στόχο μόνο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά και του κινήματος Σχολικής Αποτελεσματικότητας και Βελτίωσης, όπως έχουμε αναφέρει προηγουμένως (βλ.κεφ.2).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπως περιγράφεται από τους συγκεκριμένους οργανισμούς, έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, προκαλεί την αμοιβαία αλληλεπίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της χώρας υποδοχής, προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διερεύνηση των κοινωνικο-κεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου, διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός και αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Council of Europe: The CDCC's Project No 7, 1986, Unesco, 1983: 5-17).

Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, όπως περιγράφεται εδώ, ευνοεί και την επίτευξη των στόχων του κινήματος σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς σε ένα τέτοιο πλαίσιο όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής ή κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Από την άλλη πλευρά ο Nieke περιγράφει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως α) «κοινωνική μάθηση» που στοχεύει στην εξάλειψη των διακρίσεων έναντι των ατόμων με διαφορετικά βιώματα, β) «πολιτική παιδεία», που οφείλει να προετοιμάσει την πολυπολιτισμική κοινωνία ως μια μεταβλητή της πλουραλιστικής κοινωνίας καλλιεργώντας την ανοχή και την έλλειψη συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους/στις αλλοδαπούς/ες, γ) «αντιρατσιστική παιδεία» και δ) «παιδαγωγική της υποστήριξης», διότι υποστηρίζει την ισότητα των ευκαιριών για τους/τις αλλοδαπούς/ες, τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας τους μέσω της αλληλεπίδρασης της κουλτούρας της χώρας καταγωγής και υποδοχής και τελικά χρήση και διατήρηση της διγλωσσίας (Nieke, 1994: 181).

Για μια ακόμη φορά κατά την προσπάθεια προσδιορισμού του τι είναι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, γίνεται αναφορά στη σημασία της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Ο λόγος που κάνουμε ιδιαίτερη μνεία στο σημείο αυτό, είναι γιατί θεωρούμε ότι πολλοί από τους στόχους και τις επιδιώξεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορούν να βρουν πρόσφορο έδαφος και στη συζήτηση για τα αποτελεσματικά σχολεία κάνοντας τον τρόπο εξέτασης της αποτελεσματικότητας περισσότερο προσαρμοσμένο στα ουσιαστικά χαρακτηριστικά των μαθητών και όχι μόνο στις επιδόσεις.

Οι στρατηγικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποσκοπούν στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες θα συμβάλλουν στον μετασχηματισμό των αναπαραστάσεων με τις οποίες κρίνουμε τους «άλλους» και δρούμε σε σχέση με αυτούς, αλλά και στην τροποποίηση της αξίας που δίνουμε σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Επιπλέον, επιδιώκουν την ανακατανομή δύναμης και εξουσίας, ώστε να αποκτήσουν ίσα δικαιώματα ομάδες που έχουν υποστεί καταπίεση ως προς την έκφραση και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά αλλά και να απαλλαγούν από την απομόνωση αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα των σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, κοινωνικές τάξεις. Τέλος, απώτερος στόχος των στρατηγικών αυτών είναι η ανάπτυξη εποικοδομητικού διαλόγου ανάμεσα σε άτομα, ομάδες και κοινωνίες (Davies&Rey, 2006:18).

Κάθε διδακτική πρακτική στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης θα πρέπει να διέπεται από έμφαση στον πολιτισμό κάθε μαθητή με τη βοήθεια πολιτισμικών ανταλλαγών και ερμηνειών, ελαχιστοποίηση των διαφόρων μορφών διακρίσεων και προκαταλήψεων και επιδίωξη εκπαιδευτικής αριστείας και ποιότητας στην εκπαίδευση μέσω της επίτευξης των καλύτερων αποτελεσμάτων για όλους τους

μαθητές, στοιχεία που αποτελούν και σκοπό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Bennett,2001 & Aguado,2003 Στο Suarez-Ortega et al., 2012:3).

Σύμφωνα με τους Davies&Rey (2006:17), η διαπολιτισμική προσέγγιση έχει δύο όψεις: Η πρώτη αναγνωρίζει τη δυναμική που ενεργοποιείται κατά τις μετακινήσεις των μεταναστών αλλά και κατά την κάθε είδους επικοινωνία μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων και η δεύτερη επισημαίνει την ανάγκη συμβολής των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων ή κοινωνικών ομάδων στην εδραίωση αμοιβαίου σεβασμού και στη δημιουργία συνεκτικών κοινωνιών σε αντιπαράθεση με τις σχέσεις κυριαρχίας και τις συμπεριφορές απόρριψης και αποκλεισμού (Davies&Rey, 2006:17).

Οι Aguado&Malik (2010) προσθέτουν στην ερμηνεία της διαπολιτισμικής προσέγγισης τη θεώρηση των πολιτισμικών διαφορών ως κοινωνικών και δυναμικών δομών και όχι ως στατικών και απαραίτητων χαρακτηριστικών που κατατάσσουν τους ανθρώπους σε προκαθορισμένες ομάδες ή κατηγορίες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδιορίζεται στο πλαίσιο της πολιτισμικής ποικιλίας αποφεύγοντας την κατηγοριοποίηση των μαθητών ή τα στερεότυπα όπως αυτά επιβάλλονται από μια στενή ερμηνεία του όρου πολιτισμός (Suarez-Ortega et al.,2012:3).

Το βασικό έργο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα σύμφωνα με την Bleszynska (2008:542-544) συνοψίζεται στα παρακάτω σημεία:

- **Διαπολιτισμικός διάλογος, συνύπαρξη και δεξιότητες:** καλλιέργεια δεξιοτήτων που επιτρέπουν την κατανόηση άλλων πολιτισμών και την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία των εκπροσώπων τους.
- **Προσαρμογή, επιπολιτισμοποίηση και ενσωμάτωση:** δραστηριότητες που επιτρέπουν την ομαλή ενσωμάτωση των μεταναστών στις χώρες υποδοχής.
- **Κοινωνική δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα και καταπολέμηση εθνικών και φυλετικών προκαταλήψεων:** δημιουργία στάσεων ισότητας και σεβασμού για ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού.
- **Κοινωνία των πολιτών, διακρατικές κοινότητες και κοινωνική συνοχή:** διαμόρφωση της συμπεριφοράς των πολιτών, ανάπτυξη διακρατικών δεσμών και κοινωνικού κεφαλαίου, καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν και της συνεργασίας σε μια κοινωνία της διασποράς

Παρά τη συζήτηση που γίνεται διεθνώς σχετικά με θέματα που άπτονται της κλάδου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εντούτοις υπάρχουν αδυναμίες, οι οποίες

έγκεινται α) στο θεωρητικό έλλειμμα για την υποστήριξη μαθητών διαφορετικών πολιτισμών που όμως ζουν στην ίδια χώρα, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στη Φινλανδία, όπου η εκπαίδευση θα πρέπει να μεριμνήσει για μαθητές που μιλούν 4 διαφορετικές γλώσσες (φινλανδικά, ρωσικά, σουηδικά, γλώσσα μειονότητας Saami), β) στο γεγονός ότι η συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται κάθε φορά μέσα στα στενά όρια ενός μόνο κράτους και όχι διεθνώς ή στο πλαίσιο μιας ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής π.χ. Μεσόγειος, Βαλτική κ.τ.λ. και γ) στην υπόνοια που υπάρχει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντικαθιστά κατά κάποιον τρόπο τη συγκριτική παιδαγωγική, αφού η πρώτη έκανε την εμφάνισή της μετά τη μείωση του ενδιαφέροντος για τη δεύτερη από τα πανεπιστήμια (Coulby,2006:248).

Όσον αφορά στη χρήση του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αυτή επηρεάζεται από α) κάποιες αδυναμίες σε επιστημονικό και θεωρητικό επίπεδο (προβλήματα στην ορολογία που χρησιμοποιείται και έλλειψη ξεκάθαρων εννοιών αποτελούν πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς καθώς βαπτίζουν ως διαπολιτισμική κάθε δράση που απευθύνεται σε παιδιά μεταναστών), β) την έμφαση στις διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς με συνέπεια να διατηρούνται στερεότυπα και να περιθωριοποιούνται μαθητές, γ) τη θεώρηση των μαθητών ως πρεσβευτών ενός πολιτισμού για τον οποίο δεν έχουν σαφή εικόνα και δ) την αύξηση του εθνικισμού στην Ευρώπη εξαιτίας της προβολής των μεταναστών ως εγκληματιών μέσω των ΜΜΕ (Portera,2008:486-487 και Portera,2011:24-25).

Η Αναφορά της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα επισημαίνει:

*Το ενδιαφέρον για την ποικιλία και την μοναδικότητα είναι μια θεμελιώδης αρχή που πρέπει να καθορίζει κάθε είδος δομημένης διδασκαλίας. Τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα συχνά κατηγορούνται ορθώς για την ένταξη όλων των παιδιών στην ίδια πολιτισμική και πνευματική κατηγορία αγνοώντας την ποικιλία των ατομικών ταλέντων (Delors,1996:56 Στο Le Roux,2001:43).*

Παρόλα αυτά, το εθνικό πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται τα σχολεία μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα σχολικής αποτελεσματικότητας. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα της Δεύτερης Διεθνούς Έρευνας για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, σύμφωνα με τους Scheerens et. al. (1989) αλλά και από την Αναφορά των Reynolds

& Farrell (1997) προς το OFSTED, με τίτλο «Worlds Apart», οι οποίοι προσδιόρισαν κάποιους πολιτισμικούς παράγοντες που διαφοροποιούν τη μια χώρα από την άλλη ως προς την αποτελεσματικότητα. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- Το επίπεδο των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή μαθητών υψηλών επιδόσεων στη διαδικασία της μάθησης
- Οι θρησκευτικές και πολιτισμικές παραδόσεις και πεποιθήσεις των κρατών σχετικά με την αξία της μάθησης και της εκπαίδευσης
- Οι απόψεις του κομφουκιανισμού για τη σημασία της προσπάθειας και της σκληρής δουλειάς
- Τα υψηλά επίπεδα δέσμευσης των μαθητών που έχουν τις δυνατότητες να πάνε καλά
- Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους
- Η υιοθέτηση της άποψης ότι όλα τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν τις βασικές δεξιότητες (Macbeath & Mortimore,2001:15)

Ένας παράγοντας κλειδί για την επιτυχημένη και αποτελεσματική μάθηση είναι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Σε μια δίκαιη τάξη όλοι οι μαθητές είναι ενεργητικοί συμμετέχοντες, η γνώμη τους υπολογίζεται και μπορεί να επηρεάσει τους συμμαθητές, ενώ όλοι έχουν ίση πρόσβαση στην μάθηση (Cohen,1997:4 Στο Baker&Clark,2011:411).

Αν δεχθούμε, πρώτον, ότι οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις αποτελούν πλέον μέρος της καθημερινότητάς μας σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και, δεύτερον, ότι οι οικονομικές, τεχνολογικές και δημογραφικές αλλαγές απαιτούν την επάρκειά μας σε αυτού του τύπου τις αλληλεπιδράσεις/σχέσεις, τότε γίνεται κατανοητή η ανάγκη αποσαφήνισης των όρων διαπολιτισμική επάρκεια (intercultural competence), κατανόηση (intercultural understanding) και επικοινωνία (intercultural communication), ώστε αυτές να συμβάλλουν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Η διαπολιτισμική επάρκεια είναι η ικανότητα αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής περίπτωσης με τρόπο αποτελεσματικό και κατάλληλο (Deardorff,2006). Η γνωστική πλευρά της διαπολιτισμικής κατανόησης εμπερικλείει τη γνώση για τον δικό μας πολιτισμό αλλά και για άλλους πολιτισμούς, περιλαμβάνει τη γνώση για τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα σε πολιτισμούς αλλά και θετικές στάσεις για άλλους πολιτισμούς όπως η ενσυναίσθηση, η περιέργεια και ο

σεβασμός (Deardorff,2006b). Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης αποτελεί και έναν από τους κεντρικούς στόχους μάθησης, δηλαδή η ικανότητα να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου και επομένως «να εξοικειωνόμαστε με τις αλλαγές οπτικής» (Στεργίου, 2007:1093).

Η συναισθηματική ανταπόκριση κάποιου στην πολιτισμική διαφορετικότητα αποκαλείται διαπολιτισμική ευαισθησία και έχει α) την έννοια της συναισθηματικής πλευράς της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής επάρκειας (ενεργός επιθυμία κάποιου να κινητοποιηθεί για να κατανοήσει, να εκτιμήσει και να σεβαστεί τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών (Chen&Starosta,1998) και β) εξελικτικά την έννοια της υποκειμενικής εμπειρίας της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Bennett,1993 Στο Perry & Southwell,2011:454).

Η (διαπολιτισμική) επικοινωνία έχει ξεχωριστή σημασία καθώς συμβάλλει στη μείωση της έντασης που δημιουργείται από τη συνάντηση ανθρώπων από διαφορετικά μέρη. Η επικοινωνία αυτή διαταράσσεται όταν δεν είναι κατανοητή ή όταν δεν χρησιμοποιείται σωστά η γλώσσα της χώρας υποδοχής, όταν υπερτονίζεται ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω των σχολικών εγχειριδίων και του Α.Π. ή όταν γίνονται αξιολογικές κρίσεις για ανώτερους και κατώτερους πολιτισμούς ως ένδειξη πολιτισμικού ρατσισμού (Νικολάου,2011).

Στη (διαπολιτισμική) επικοινωνία επιχειρείται να ξεπεραστούν τα εμπόδια της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς αναζητώντας ομοιότητες που ενώνουν, ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική μετάδοση γνώσης. Η συνθήκη αυτή αποτελεί βάση ενός θετικού σχολικού κλίματος και προϋπόθεση για ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης, στοιχεία, τα οποία συντελούν αποφασιστικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Συνεπώς, θα πρέπει να επιδιώκεται η καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων ως απαραίτητων «συστατικών» στοιχείων ενός αποτελεσματικού σχολείου, το οποίο θα λειτουργεί με γνώμονα το συμφέρον όλων των μαθητών του ανεξαρτήτως όποιας μορφής διαφορετικότητας (φύλο, καταγωγή, κοινωνικοοικονομική κατάσταση). Άλλωστε, όπως πολύ σωστά επισημαίνουν όσοι ασχολούνται με την Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής είναι «να ευαισθητοποιήσει «ντόπιους» και «ξένους», ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή» (Δαμανάκης,1989:3).

Τόσο η διαπολιτισμική επικοινωνία όσο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσεγγίζονται διεπιστημονικά. Σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο οι συγκρούσεις δεν

μπορούν να αποδίδονται μόνο στις πολιτισμικές διαφορές ούτε μπορούν να λύνονται πάντα εντός εκπαιδευτικού πλαισίου. Απαιτείται πολύπλευρη ανάλυση και συνεργασία όλων των κοινωνικών φορέων. Η διαπολιτισμική έρευνα δεν αποτελεί θέμα που αφορά μόνο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά απαιτεί και τη συνεργασία άλλων επιστημονικών κλάδων. Δεν πρέπει να συνδέεται μόνο με παραδοσιακούς τομείς όπως η Συγκριτική Παιδαγωγική, η εθνολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία αλλά και με κλάδους όπως η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία ή επιστήμες με κλινικό χαρακτήρα όπως η ιατρική και η κλινική ψυχολογία. Η συνεργασία όλων αυτών των επιστημονικών κλάδων μας βοηθά να αναγνωρίσουμε την πολύπλευρη ουσία των συγκρούσεων.

Για παράδειγμα οι κοινωνικές επιστήμες και η συγκριτική παιδαγωγική μπορούν να προσφέρουν δύο στοιχεία στη συζήτηση για την διαπολιτισμική εκπαίδευση: α) τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας του κοινωνικού πλαισίου ως πρόδρομο σημαντικών ερευνητικών προσπαθειών και β) την συνειδητοποίηση ότι η εκπαίδευση είναι μια διεθνής δραστηριότητα κατά την οποία ούτε οι μαθητές αλλά ούτε και τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να περιορίζονται από σύνορα (Coulby,2006:254).

Από την άλλη πλευρά, η Παιδαγωγική της Ειρήνης (peace education), η οποία στηρίζεται στο έργο των Dewey, Montessori, Freire και Galtung βρίσκει σημείο επαφής με την Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στις θέσεις για αναγνώριση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στην εξάλειψη των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών διακρίσεων. Ενώ ο αγώνας για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και οι προκλήσεις που σχετίζονται με την αναγνώριση των ανθρώπινων δικαιωμάτων αποτελεί το σημείο συνάντησης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αγωγής του Πολίτη (civic education).

Εμείς από την πλευρά μας θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε την άρρηκτη σχέση που θεωρούμε ότι έχει η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τη (Διαφορική) Σχολική Αποτελεσματικότητα, καθώς οι θέσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν ως «ομπρέλα» κάτω από την οποία θα αναπτυχθούν και θα ευδοκιμήσουν όλοι αυτοί οι παράγοντες που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό, ενώ, παράλληλα, θα αμβλυνθούν οι διαφορές ανάμεσα σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Επιπλέον, οι θέσεις των ερευνητών της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής αποτελούν βάση προβληματισμού και συζήτησης για το πού οφείλονται οι διακυμάνσεις των

επιδόσεων ομάδων μαθητών με διαφορετικά ατομικά ή εθνο/πολιτισμικά χαρακτηριστικά.



## **5. Διεθνείς έρευνες διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας**

### **5.1 Hallinger & Murphy, Αμερική (1978-1981)**

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση 7 παραγόντων Σχολικής Αποτελεσματικότητας σε αποτελεσματικά σχολεία υψηλού και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Οι παράγοντες που επέλεξαν συνδέονται με σχολικές δραστηριότητες και διαδικασίες και αποδείχθηκε ότι επηρεάζονται πιο πολύ από το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου σε σχέση με άλλους. Οι παράγοντες αυτοί είναι: η ξεκάθαρη σχολική αποστολή, το αυστηρά οριοθετημένο Α.Π, οι ευκαιρίες μάθησης, η καθοδηγητική ηγεσία, η συνεργασία σχολείου-σπιτιού, η διευρυμένη επιβράβευση των μαθητών και οι υψηλές προσδοκίες.

Το δείγμα περιλαμβάνει όλα τα δημοτικά σχολεία της Καλιφόρνια με μαθητές 3<sup>ης</sup> και 6<sup>ης</sup> βαθμίδας του δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές εξετάστηκαν σε δοκιμασίες του Προγράμματος Αξιολόγησης της Καλιφόρνια (California Assessment Program-CAP) στα μαθηματικά και την ανάγνωση. Οι επιδόσεις των μαθητών στα τεστ συσχετίστηκαν με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, την εθνικότητα και την ικανότητα στη χρήση της γλώσσας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν, ότι πράγματι το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει τη λειτουργία των αποτελεσματικών δημοτικών σχολείων. Τα αποτελεσματικά δημοτικά σχολεία με διαφορές κοινωνικοοικονομικού επιπέδου χαρακτηρίζονται και από διαφορές στην ευρύτητα των μοντέλων Α.Π., στην κατανομή χρόνου, στην έμφαση στους στόχους, στο είδος εκπαιδευτικής ηγεσίας, στις ευκαιρίες για ενίσχυση των μαθητών, στις προσδοκίες για τις επιδόσεις τους και στη σχέση με τους γονείς.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε διαφορά στον τρόπο με τον οποίο το κάθε σχολείο ενσωματώνει τις αξίες και τις προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος στο σχολικό οργανισμό.

Το παράδοξο εύρημα αυτής της προσπάθειας είναι ότι, ενώ, τα σχολεία μπορούν να γίνουν αποτελεσματικά χωρίς την συμμετοχή των γονέων, εντούτοις η συμμετοχή και οι προσδοκίες των γονέων φαίνονται να έχουν δυναμική επίδραση στη μάθηση.

## 5.2 Meijnen, Ολλανδία (1984)

Το βασικό ερευνητικό του ερώτημα αφορά στο ποια οικογενειακά και σχολικά χαρακτηριστικά εξηγούν τις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών που έχουν τελειώσει το δημοτικό σχολείο.

Η έρευνα διεξήχθη σε 24 δημοτικά σχολεία της πόλης του Groningen και η συλλογή δεδομένων έγινε σε 3 στάδια:

Τον Ιανουάριο της πρώτης χρονιάς του δημοτικού σχολείου συλλέχτηκαν πληροφορίες για την ευφυΐα (λεκτική, χωρική, γενική), τη σχολική πρόοδο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών (επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων) και τα οικογενειακά χαρακτηριστικά (συνεντεύξεις γονέων).

Στο τέλος της τρίτης χρονιάς, μετρήθηκαν πάλι η ευφυΐα και η σχολική πρόοδος αλλά και τα χαρακτηριστικά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (ερωτηματολόγια δασκάλων).

Στο τέλος της έκτης χρονιάς, μετρήθηκαν για άλλη μια φορά η ευφυΐα και η σχολική πρόοδος αλλά και τα χαρακτηριστικά των ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου και έγινε νέα έρευνα για το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών.

Τα χαρακτηριστικά των κατώτερων και ανώτερων τάξεων χωρίστηκαν σε χαρακτηριστικά του Α.Π., χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού και χαρακτηριστικά της δομής του σχολείου. Ειδικά για το Α.Π. ελήφθησαν υπόψη χαρακτηριστικά που αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και το γνωστικό αντικείμενο.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ο δείκτης συσχέτισης Pearson  $r$ ,  $t$ -tests και αναλύσεις διακύμανσης.

Από την έρευνα προέκυψε, ότι το σχολείο επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις των μαθητών στην αριθμητική, ενώ τα παιδιά γονέων που ασχολούνται με χειρωνακτικό επάγγελμα τα πηγαίνουν καλύτερα σε σχολεία που έχουν σαφή προσανατολισμό στα μαθήματα.

Ο ίδιος ο ερευνητής προτείνει, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των σχολείων που ευνοούν την πρόοδο των μαθητών, έναν συνδυασμό προσανατολισμού σε μαθησιακούς στόχους και επίγνωσης των συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών της εργατικής κοινωνικής τάξης, ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά γνωστικά αποτελέσματα (Scheerens, 1992: 138-141)

### 5.3 Teddlie & Stringfield, Αμερική “Louisiana School Effectiveness Study” (1980-1990)

Το “Louisiana School Effectiveness Study” θεωρείται μια από τις πιο συστηματικές και ολοκληρωμένες προσπάθειες διερεύνησης της δυναμικής του σχολείου για τις επιδόσεις των μαθητών (Kennedy,1993:5).

Η έρευνα αυτή εξέτασε χαρακτηριστικά αποτελεσματικών σχολείων σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια στηριζόμενη αρχικά στο έργο των Stallings&Kaskowitz (1974) και Brophy&Evertson (1976,1978), οι οποίοι απέδειξαν ότι διαφορετικά είδη εκπαιδευτικής συμπεριφοράς συνδέονταν με υψηλές μαθητικές επιδόσεις, οι οποίες αναπτύσσονταν σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια.

Η έρευνα αυτή περιλαμβάνει 5 διαφορετικές φάσεις, όπου με την ολοκλήρωση καθεμιάς η ερευνητική ομάδα συνέτασσε μια αναφορά με τα βασικότερα αποτελέσματα. Ολόκληρη η περιγραφή της έρευνας και τα συμπεράσματα περιγράφονται στο βιβλίο “Schools make a difference: Lessons learned from a ten year study of school effects”.

Η έρευνα αυτή σχεδιάστηκε για τη διερεύνηση της σχολικής αποτελεσματικότητας χρησιμοποιώντας μεθόδους πολύ διαφορετικές από αυτές που είχαν χρησιμοποιηθεί ως τότε στην έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας: α) μελετήθηκαν «διαφορές πλαισίου» ανάμεσα σε σχολεία που διέφεραν όσον αφορά στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση του μαθητικού πληθυσμού ή στο είδος της κοινότητας που βρίσκονταν, β) ενσωματώθηκε έρευνα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με άμεση παρατήρηση στις τάξεις, γ) χρησιμοποιήθηκαν κοινωνιομετρικά εργαλεία για τη μέτρηση των διαπροσωπικών σχέσεων του προσωπικού των αποτελεσματικών σχολείων, δ) διεξήχθησαν μελέτες περίπτωσης με διαχρονικό σχεδιασμό, ε) χρησιμοποιήθηκε ποικιλία δεικτών για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και στ) μελετήθηκαν οι διαδικασίες αποτελεσματικής και μη σχολικής εκπαίδευσης (Teddlie&Reynolds,2000:136).

Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τις 3 πρώτες φάσεις της έρευνας συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών σε σύγκριση με τις διαφορές ανάμεσα στους δασκάλους των τάξεων. Και τα δύο αυτά είδη επιδράσεων (σχολείου και δασκάλων) και όχι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών από μόνη της, επιδρούν στην επίδοση των μαθητών.

- Τα σχολεία που συμμετέχουν σε Προγράμματα Σχολικής Βελτίωσης ή βρίσκονται σε περίοδο προσαρμογής λόγω νέου διευθυντή προδίδουν τις αλλαγές αυτές μέσω ασταθούς σχολικού κλίματος και χαμηλών αποτελεσμάτων.
- Η δευτερογενής ανάλυση παραγόντων (second-order factor analysis) σχολικού κλίματος ανέδειξε τη «δραματική» επιρροή των σχολείων στους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.
- Τέλος, όπως αποδείχθηκε τα σχολεία μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικά, όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε μορφές πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας (διαδραστική διδασκαλία, περισσότερος χρόνος για το μάθημα, άμεση διδασκαλία).

#### **5.4 Mortimore et al, Μεγάλη Βρετανία “Junior School Project (JSP)” (1980-1984)**

Τη δεκαετία του 1980 διεξήχθη μια μεγάλη έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπό την επίβλεψη του Inner London Education Authority (ILEA), το «Junior School Project (JSP)». Θεωρείται μια από τις πιο εκτενείς και εξελιγμένες έρευνες καθώς χρησιμοποιήθηκαν νέες τεχνικές πολυεπίπεδης στατιστικής ανάλυσης (Scheerens, 1992:131).

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 50 δημοτικά σχολεία του Λονδίνου, από σύνολο 600 σχολείων, με μαθητικό πληθυσμό από διαφορετικές χώρες. Συμμετείχαν 2000 μαθητές ηλικίας 7-10 ετών για τους οποίους συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σχετικά με την καταγωγή, τα οικογενειακά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τους. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις διαφορές που παρουσίασαν οι μαθητές σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα και τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (κοινωνική τάξη και οικογενειακό εισόδημα). Οι μαθητές στο δημοτικό εξετάστηκαν στην ανάγνωση και την αριθμητική βάσει σταθμισμένων εθνικών τεστ (the Edinburgh Reading Test-ERT και National Foundation for Educational Research Basic Mathematics Test-BMT).

Η ερευνητική διαδικασία συνεχίστηκε και κατά τη μετάβαση των ίδιων μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (11 ετών), όπου οι μαθητές εξετάστηκαν με βάση εθνικά τεστ, το London Reading Test (LRT) και το Verbal Reasoning (VR).

Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας αυτής συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές ως προς τις εισροές και την κατάσταση των σχολικών κτιρίων.
- Οι αρχικές μετρήσεις αποκάλυψαν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από προνομιούχα και μη περιβάλλοντα (οικογενειακά, κοινωνικά).
- Όσον αφορά στις υποομάδες μαθητών παρατηρήθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά (αυτά που έχουν γεννηθεί το φθινόπωρο σε σύγκριση με αυτά που είναι γεννημένα το καλοκαίρι του ίδιου έτους) έχουν προβάδισμα τόσο στις γνωστικές δεξιότητες όσο και στη συμπεριφορά. Τα παιδιά (δημοσίων ή ιδιωτικών) υπαλλήλων παρουσίαζαν καλύτερες γνωστικές επιδόσεις και δημιουργούσαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερες προσδοκίες από αυτούς τους μαθητές. Επίσης, διαφορές διαπιστώθηκαν ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, τα οποία είχαν καλύτερες επιδόσεις και δεν θεωρούνταν ως «το πρόβλημα» της τάξης. Κατά τον χωρισμό των μαθητών με κριτήριο τη χώρα καταγωγής, παρατηρήθηκε ότι οι μη βρετανικής καταγωγής μαθητές αποδίδουν κατά μέσο όρο λιγότερο.
- Τέλος, όσον αφορά στο κεντρικό ερώτημα της έρευνας, αν δηλ. το σχολείο που φοιτά ένας μαθητής μπορεί να επηρεάσει αυτό καθεαυτό την πρόοδό του, η απάντηση είναι καταφατική. Η περαιτέρω διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων σχετικά με υποομάδες μαθητών απέδειξε ότι τα σχολεία ήταν εξίσου αποτελεσματικά για κάθε υποομάδα. Με άλλα λόγια, ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι ευεργετικό για κάθε μαθητή από οποιο περιβάλλον κι αν προέρχεται.

Η έρευνα αυτή κατέληξε σε συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου αλλά και σε συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τις εκπαιδευτικές αρχές σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, τις παιδαγωγικές σχολές, τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Scheerens, 1992: 130-134).

### **5.5 Sammons, Nuttal, Cuttance, Μεγάλη Βρετανία “Reanalysis of the Inner London Education Authority’s Junior School Project (1993)**

Ο βασικότερος στόχος της επανεξέτασης του JSP είναι η διαπίστωση της έκτασης της διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας για α) την αρχική επίδοση και β) για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (όπως έχουν χωριστεί με κριτήριο το φύλο,

την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα και την πρόσβαση σε δωρεάν γεύματα στο σχολείο). Επιπλέον, εξετάζεται η επίδραση του παράγοντα σχολείο στις επιδόσεις των μαθητών στα τεστ ανάγνωσης και μαθηματικών, δηλαδή συγκρίνεται ο μέσος όρος επίδοσης κάθε μαθητή με τις ακραίες τιμές επιδόσεων κάθε σχολείου με τη βοήθεια της πολυεπίπεδης στατιστικής ανάλυσης, ώστε να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη προστιθέμενης αξίας από το σχολείο.

Οι μαθητές (N=1.115) εξετάστηκαν στην ανάγνωση με βάση το Edinburgh Reading Test (ERT) και στα μαθηματικά (N=1.240) με βάση το Basic Mathematics Test (BMT). Για την έρευνα αυτή αξιοποιήθηκαν τα 49 από τα 50 δημοτικά σχολεία του αρχικού JSP. Οι πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών στα 2 γνωστικά αντικείμενα συλλέχτηκαν σε περίοδο 3 χρόνων, από την είσοδο των μαθητών στο δημοτικό μέχρι το τέλος του τρίτου χρόνου φοίτησης.

Τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης ανέδειξαν τα εξής ζητήματα:

- Υπάρχουν ενδείξεις αύξησης της διακύμανσης των μαθητικών επιδόσεων στα μαθηματικά, που οφείλονται σε διαφορές ανάμεσα στα σχολεία.
- Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών και η αρχική επίδοση αντιπροσωπεύουν μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της επίδοσης στην ανάγνωση απ'ότι στα μαθηματικά.
- Υπάρχουν ενδείξεις διαφορετικής αποτελεσματικότητας σε μεμονωμένα σχολεία για μαθητές με διαφορετικά επίπεδα αρχικής επίδοσης.
- Γενικά, τα αποτελεσματικά σχολεία τείνουν να ενισχύουν τις επιδόσεις όλων των μαθητών, παρότι, υπάρχουν ενδείξεις διαφορετικής αποτελεσματικότητας για τα μαθηματικά και όχι για την ανάγνωση. Δεν υπήρξαν αποδεικτικά στοιχεία διαφορετικής σχολικής αποτελεσματικότητας για διαφορετικές ομάδες μαθητών (με κριτήριο το φύλο, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη, την πρόσβαση σε δωρεάν σχολικά γεύματα), συμπέρασμα που συνάδει και με τα αποτελέσματα του αρχικού JSP.
- Τέλος, αποδείχθηκε ότι υπάρχουν σχολεία που βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών στον ένα ή τον άλλο γνωστικό τομέα.

## 5.6 Greetje van der Werf, Ολλανδία (1988-1990)

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας για κάθε τάξη ή ομάδα μαθητών και αν η συνεχής αποτελεσματικότητα ή μη των σχολείων σχετίζεται με την οργάνωση του σχολείου ή τη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί το προσωπικό.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει να κάνει με δευτερογενείς αναλύσεις των δεδομένων της National Evaluation of the Educational Priority Policy (EPP). Ο πυρήνας αυτής της προσπάθειας αξιολόγησης είναι μια διαχρονική έρευνα διαδοχικών ομάδων μαθητών δημοτικών σχολείων. Η συλλογή πληροφοριών γίνεται μια φορά κάθε δύο χρόνια στην τέταρτη, έκτη και όγδοη τάξη του δημοτικού. Η πρώτη μέτρηση έγινε το Σεπτέμβριο του 1988 σε δείγμα 50.000 μαθητών από 560 ολλανδικά δημοτικά σχολεία, και περιελάμβανε τους εκπαιδευτικούς τους και πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του σχολείου.

Για τις δευτερογενείς αναλύσεις, οι πληροφορίες που χρειάστηκαν για τους μαθητές αφορούσαν το κοινωνικό υπόβαθρο, την καταγωγή, τη μη λεκτική ευφυΐα (εξετάστηκε μόνο η χωρική-οπτική ικανότητα, γιατί υπόκειται λιγότερο σε κοινωνικές ή εθνικές προκαταλήψεις) και την επίδοση σε τεστ αριθμητικής από το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Μετρήσεων (National Institute for Educational Measurement). Οι μεταβλητές που αφορούν το σχολείο (τύπος, μέγεθος, συμμετοχή γονέων, κοινωνική και εθνική σύνθεση σχολείου βάσει του ποσοστού ολλανδών μαθητών χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και βάσει του ποσοστού εθνικών μειονοτήτων χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης) και τη διδασκαλία (Α.Π., ομάδες μαθητών, ποιότητα διδασκαλίας, διδακτικός χρόνος, ευκαιρίες μάθησης) ελέγχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι διευθυντές των σχολείων και οι δάσκαλοι της τρίτης και όγδοης τάξης του δημοτικού. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έγινε με το πρόγραμμα VARCL.

Τα συμπεράσματα και αυτής της έρευνας επιβεβαιώνουν τις διαφορές στις επιδόσεις στην αριθμητική σε όλες τις τάξεις. Υπήρξε δυσκολία στον εντοπισμό σχολείων που παραμένουν σταθερά αποτελεσματικά ενώ τα (σταθερά) πολύ αποτελεσματικά σχολεία ήταν ευεργετικά για όλους τους μαθητές. Ακόμα και οι μαθητές χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ή εθνικών μειονοτήτων είχαν επιδόσεις πάνω από τον εθνικό μέσο όρο. Ως προς την οργάνωση του σχολείου, το

στοιχείο που διαφοροποιεί τις τρεις κατηγορίες σχολείων είναι ο βαθμός εμπλοκής των διευθυντών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι μεγαλύτερη στα σχολεία χαμηλής αποτελεσματικότητας προφανώς για να συμβάλλουν στην αύξησή της.

Τέλος, σύμφωνα με τον Van der Werf (1997), αυτό που φαίνεται να διαφοροποιεί τα σχολεία μεσαίας ή υψηλής αποτελεσματικότητας είναι ο χρόνος που αφιερώνεται στο μάθημα και η ποιότητα διδασκαλίας και όχι ο αριθμός διδακτικών ωρών ανά μάθημα (π.χ. αριθμητική), η ποσότητα του διδασκόμενου αντικειμένου ή η χρήση ελάχιστων στόχων.

### **5.7 Brandsma & Knuver , Ολλανδία (1989)**

Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να ανιχνεύσουν την ύπαρξη διαφορών στις επιδόσεις μαθητών διαφορετικών σχολείων και τον βαθμό στον οποίο οι διαφορές αυτές μπορούν να ερμηνευθούν σε σχέση με παράγοντες οργάνωσης της σχολικής μονάδας.

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 250 δημοτικά σχολεία από σύνολο 8.300 σχολείων στην Ολλανδία με μαθητές που φοιτούν στην 7<sup>η</sup> και 8<sup>η</sup> τάξη. Οι μαθητές εξετάστηκαν στην ολλανδική γλώσσα και τα μαθηματικά και τις 2 χρονιές, ενώ παράλληλα δόθηκαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων για την άντληση πληροφοριών πάνω σε θέματα σχολικών πρακτικών και οργάνωσης.

Ο σχεδιασμός της έρευνας περιελάμβανε 3 κατηγορίες μεταβλητών: α) παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο ως μεταβλητές πρόβλεψης, β) βαθμολογία από τα τεστ και γ) χαρακτηριστικά των μαθητών (κοινωνικοοικονομική κατάσταση, φύλο, ηλικία, εθνικότητα και IQ). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα VARCL.

Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν μετά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα σχολεία σχετικά με τον μ.ο των επιδόσεων των μαθητών, οι οποίες είναι μικρότερες για τη γλώσσα (8,3% της συνολικής διακύμανσης) και μεγαλύτερες για την αριθμητική (11,6% της συνολικής διακύμανσης). Τα σχολεία, σύμφωνα με τους ερευνητές, μπορούν να «επέμβουν» πιο πολύ στην πρόοδο των μαθητών στην αριθμητική, καθώς



είναι ένα αντικείμενο που μαθαίνεται κατά κύριο λόγο στο σχολείο ενώ η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί κοινή προσπάθεια σπιτιού-σχολείου.

- Δεύτερον, με δεδομένο τις διαφορές των μαθητών στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, στο φύλο και στην εθνικότητα, το σχολείο δεν μπορεί να παρέμβει καθοριστικά, ώστε να μειώσει τα επίπεδα εκπαιδευτικής ανισότητας όσον αφορά στις (μικρές) διαφορές που παρατηρούνται στις επιδόσεις των γλωσσικών δοκιμασιών. Αντίθετα, το σχολείο φαίνεται να βελτιώνει το γενικό επίπεδο των μαθητών αυτών στην αριθμητική. Ο παράγοντας φύλο φαίνεται να διαφοροποιεί τις ενδοσχολικές επιδόσεις (υπέρ των κοριτσιών) στη γλώσσα.
- Τέλος, οι διαφορετικές επιδόσεις στην αριθμητική ανάμεσα στα σχολεία μπορούν να αποδοθούν σε παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο ή την οργάνωσή του.

### **5.8 Strand, Μεγ.Βρετανία (1992-1997)**

Η ιδιαιτερότητα της έρευνας αυτής έγκειται στο γεγονός ότι το δείγμα αποτελούν μαθητές ηλικίας 4 ετών και ερευνώνται οι σχέσεις ανάμεσα στην εθνικότητα, στο φύλο, στην οικονομική κατάσταση, στο σχολείο φοίτησης και στην πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές στις ηλικίες 4 (Baseline) -7 ετών (key stage 1-KS1).

Το δείγμα αποτέλεσαν 5.160 μαθητές 55 δημοτικών σχολείων των Εκπαιδευτικών Αρχών του Λονδίνου (London Educational Authorities-LEA), οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει τόσο τη βασική αξιολόγηση (παρατήρηση από δασκάλους για γλωσσική ανάπτυξη και μαθηματικά και σταθμισμένη αξιολόγηση για πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού (LARR Test of Emergent Literacy) όσο και τις εξετάσεις στην ηλικία των 7 ετών. Οι πληροφορίες για τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών αφορούσαν την ηλικία, το φύλο, τη διάρκεια προσχολικής αγωγής, τα δωρεάν σχολικά γεύματα, την καταγωγή, την ύπαρξη ειδικών (μαθησιακών) αναγκών, τη μητρική γλώσσα και την κινητικότητα.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πολυεπίπεδης στατιστικής ανάλυσης (μαθητές-ομάδες μαθητών-σχολεία).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με την καταγωγή, το φύλο αλλά και την οικονομική κατάσταση και στις δύο ηλικιακές ομάδες (νήπια-δημοτικό), οι οποίες έτειναν να αυξάνονται από τάξη σε τάξη. Οι μαθητές που λάμβαναν δωρεάν σχολικά γεύματα σημείωσαν μικρότερη πρόοδο σε σύγκριση με αυτούς που δεν λάμβαναν δωρεάν σχολικά γεύματα, τα κορίτσια πήγαν καλύτερα στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο, ενώ τα αγόρια πήγαν καλύτερα στα μαθηματικά. Οι μαθητές από την Καραϊβική σημείωσαν μικρότερη πρόοδο, ενώ οι Κινέζοι μαθητές τα πήγαν καλύτερα σε σχέση με τους Άγγλους, τους Σκωτσέζους, τους Ουαλούς και τους Βορειοϊρλανδούς μαθητές.

Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ευρήματα προηγούμενων ερευνών επισημαίνοντας ότι το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο φοιτά ένας μαθητής έχει σημαντική επίδραση στην πρόοδο του κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια.

Παρόλ'αυτά δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα σε σχέση με την καταγωγή των μαθητών, το φύλο ή την οικονομική τους κατάσταση. Τα σχολεία που ήταν αποτελεσματικά για μια ομάδα μαθητών ήταν το ίδιο αποτελεσματικά και για τις άλλες ομάδες.

## **5.9 Xin Ma “New Brunswick School Climate Study”, Καναδάς (1996)**

Το 1996 το πανεπιστήμιο του New Brunswick (Καναδάς) και το υπουργείο Παιδείας διεξήγαγαν μια κοινή ερευνητική μελέτη, το “New Brunswick School Climate Study” (NBSCS).

Στην έρευνα πήραν μέρος 6.883 μαθητές από 148 σχολεία του αγγλικού τομέα της περιοχής, οι οποίοι φοιτούσαν στην 6<sup>η</sup> βαθμίδα του δημοτικού σχολείου. Τα μαθήματα στα οποία εξετάστηκαν ήταν τα μαθηματικά, η φυσική, η ανάγνωση και ο γραπτός λόγος. Τα τεστ βασίστηκαν στο Α.Π. και συντάχθηκαν από ομάδες έμπειρων δασκάλων και ειδικών επιστημόνων για το σχεδιασμό Α.Π. Οι μεταβλητές που αφορούσαν το υπόβαθρο του κάθε μαθητή περιελάμβαναν το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση (αριθμός γονέων-αδερφών) και την καταγωγή. Για τον προσδιορισμό της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία όπως η κατοχή λογοτεχνικών βιβλίων, Η/Υ, χώρου για το

διάβασμα και η συμμετοχή σε πολιτισμικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την κοινωνική τάξη της οικογένειας (π.χ. παρακολούθηση συναυλιών, διακοπές σε άλλη χώρα κ.α.).

Το βασικότερο συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα αυτή είναι ότι οι διαφορές στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και τη φυσική συσχετίζεται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών κυρίως στα σχολεία με τη μεγαλύτερη γονική συμμετοχή. Η σχέση των επιδόσεων στα μαθηματικά και τη φυσική με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών παραμένει σταθερή σε κάθε σχολείο. Αυτό προφανώς οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, στις κοινές μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν τα σχολεία για την επίλυση προβλημάτων και τη διδασκαλία της λογικής σκέψης. Αντίθετα, οι ενδοσχολικές κοινωνικοοικονομικές διαφορές εμφανίζονται λιγότερο σταθερές ανάμεσα στα πρακτικά και τα θεωρητικά μαθήματα. Γι'αυτό και τα σχολεία ήταν διαφορετικώς αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση ανισοτήτων στις επιδόσεις στα πρακτικά και θεωρητικά μαθήματα.

Εξίσου σημαντικό ήταν το συμπέρασμα ότι οι αλληλεπιδράσεις των ενδοσχολικών κοινωνικοοικονομικών διαφορών στην απόδοση των μαθητών και στα 4 μαθήματα σε όλα τα σχολεία, ήταν ισχυρές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του σχολείου που απασχόλησαν την έρευνα (μέγεθος σχολείου, Μ.Ο κοινωνικοοικονομικής κατάστασης σχολείου, κλίμα πειθαρχίας, ανάμιξη γονέων, ακαδημαϊκή πίεση).

### **5.10 Kyriakides, Κύπρος (1996)**

Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου και πιο συγκεκριμένα να εξακριβωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότητα των σχολείων σε σχέση με το φύλο των μαθητών και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα). Η έρευνά του συσχέτισε την επίδοση στην αριθμητική μαθητών στην Α' & Β' δημοτικού με ατομικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση (οικογενειακό εισόδημα, μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων).

Η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη στην αρχή της Α' δημοτικού (1.778 μαθητές), κατά την είσοδο δηλαδή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και στο τέλος της Β' τάξης (1.664 μαθητές) (Ιούνιος) και περιλάμβανε α) ένα τεστ μαθηματικών με 2 ασκήσεις για κάθε γνωστικό αντικείμενο βασισμένες στο Α.Π. (βαθμολογία 0-60) και β) ένα φύλλο αξιολόγησης για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και για τις επιδόσεις τους στην αριθμητική, το οποίο συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων. Η επιλογή των 58 σχολείων έγινε τυχαία ενώ χωρίστηκαν σε 4 ομάδες με κριτήριο την τοποθεσία (αστικά/επαρχιακά) και το μέγεθος του σχολείου (σχολεία με λιγότερους από 6 δασκάλους-μικρά/μεγάλα).

Τα βασικά συμπεράσματα αυτής της έρευνας συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Πρώτον, παρουσιάζονται διαφορές στις επιδόσεις μαθητών που χωρίστηκαν σε ομάδες με βάση το φύλο και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και στις 2 φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας.
- Δεύτερον, οι διαφορές στην αναλογία προόδου μεταξύ των μαθητών τείνουν να αυξάνονται από τη μια χρονιά στην άλλη.
- Τρίτον, διαπιστώνεται σημαντική επίδραση του σχολείου που φοιτά ο κάθε μαθητής στην επίδοσή του.
- Τέλος, ανάμεσα στα οχτώ πρώτα αποτελεσματικά σχολεία η αναλογία προόδου των αγοριών (στα μαθηματικά) ήταν πολύ μεγαλύτερη από αυτή των κοριτσιών και η αναλογία προόδου των μαθητών της μεσαίας τάξης ήταν μεγαλύτερη από την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών.

### **5.11 Strand, Αγγλία (2000-2004)**

Σκοπός της έρευνας ήταν να καθορίσει το μέγεθος της διαφοράς στην επίδοση μαθητών ηλικίας 11 ετών (έκτος χρόνος στο δημοτικό σχολείο) βάσει της εθνικότητάς τους και της προόδου σε διάστημα τεσσάρων ετών (7 και 11 ετών). Η ανάλυση αυτή θα καθόριζε και την επίδραση της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού ενός σχολείου στην πρόοδο όλων των μαθητών αλλά και το μέγεθος των σχολικών επιδράσεων. Κατά δεύτερον, αναζητήθηκε η ύπαρξη ή μη διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας μέσω της διερεύνησης των διαφορών επίδοσης λευκών Βρετανών μαθητών και μαύρων μαθητών από την Καραϊβική.

Οι Βρετανοί μαθητές ηλικίας 11 ετών ολοκληρώνουν τον έκτο χρόνο φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και περνούν από εθνικές εξετάσεις στα αγγλικά (ανάγνωση, ορθογραφία, γραπτός λόγος), στα μαθηματικά και τη φυσική. Τα αποτελέσματα στα τεστ αυτά χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένη μεταβλητή για την έρευνα. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή προσδιορίστηκαν από στοιχεία όπως η ηλικία, η εθνικότητα, το φύλο, η συμμετοχή σε δωρεάν σχολικά γεύματα, η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η κινητικότητα (αλλαγή σχολείου κατά τη διάρκεια της έρευνας) και τα αποτελέσματα σε τεστ ανάγνωσης, γραπτού λόγου και αριθμητικής σε ηλικία 7 ετών (δεύτερος χρόνος φοίτησης στο δημοτικό), όταν δηλαδή ξεκίνησε η ερευνητική διαδικασία.

Το δείγμα αποτέλεσαν πάνω από 500.000 μαθητές 1.400 δημοτικών σχολείων, οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει τις εξετάσεις του Key Stage 2(KS2) το καλοκαίρι του 2004. Από τα σχολεία αυτά τα 880 επελέγησαν με κριτήριο το υψηλό ποσοστό μαθητών από την Καραϊβική (πάνω από 3 μαθητές) την τελευταία χρονιά της έρευνας.

Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος MLwiN και ανέδειξε την ανάγκη να ληφθούν υπόψη οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών (εθνικότητα, φτώχεια, φύλο και αρχική επίδοση) αλλά και η επίδρασή τους στην πρόοδο των μαθητών, ώστε να μην υπάρξει περίπτωση παρερμηνείας των δεδομένων.

Μια πρώτη διαπίστωση που προέκυψε από την έρευνα αυτή ήταν η ύπαρξη διαφορών στις επιδόσεις εντός της ομάδας των μαύρων μαθητών (από την Αφρική ή την Καραϊβική). Οι Αφρικανοί μαθητές σημείωσαν μεγαλύτερη πρόοδο κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, η οποία σύμφωνα με τον ερευνητή οφειλόταν στο είδος μετανάστευσης των δύο αυτών εθνικών ομάδων αλλά και στο γεγονός ότι οι Αφρικανοί χρησιμοποιούσαν την αγγλική γλώσσα ως δεύτερη (γλώσσα) και οι γονείς τους ήταν υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, παρά τα υψηλά επίπεδα φτώχειας του λαού.

Γενικά, πάντως, από την έρευνα αυτή, όπως και από τη δική μας έρευνα, προέκυψε ότι «τα σχολεία που είναι αποτελεσματικά για τους Βρετανούς μαθητές, τα κορίτσια ή αυτούς που δεν δικαιούνται δωρεάν σχολικά γεύματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά και για τους μαθητές από την Καραϊβική, τα αγόρια και αυτούς που δικαιούνται δωρεάν σχολικά γεύματα». Επίσης, διαφαίνεται η πιθανότητα εναλλαγής του δίπολου ισότητα-αποτελεσματικότητα, όπου τα πιο αποτελεσματικά σχολεία

αυξάνουν την επίδοση όλων των ομάδων των μαθητών και ταυτόχρονα διευρύνουν και το χάσμα ανάμεσα σε Βρετανούς μαθητές και μαθητές από την Καραϊβική.

Συνεπώς, αν όλα τα σχολεία βελτιωθούν και φτάσουν στο επίπεδο των πιο αποτελεσματικών σχολείων, τότε η διαφορά στη γενική επίδοση λευκών και μαύρων μαθητών θα αυξηθεί στην πραγματικότητα.

### **5.12 Lyons «Kentucky’s Public School Accountability System», ΗΠΑ (2000-2004)**

Το Commonwealth Accountability Testing System (CATS), της Κοινοπολιτείας του Κεντακι των ΗΠΑ έχει σχεδιαστεί για να ενημερώνει το κοινό για την επίτευξη των στόχων (βασικών και βελτιωτικών) μέσω των επιδόσεων των μαθητών σε γνωστικά και μη γνωστικά αντικείμενα. Για να καθοριστεί το είδος της επιβράβευσης ή των κυρώσεων από την επίτευξη ή μη των στόχων, δημιουργείται ένα πλαίσιο ευθυνών/στόχων για κάθε σχολείο βασιζόμενο αρχικά στα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενώ στη συνέχεια το πλαίσιο αυτό συγκρίνεται με ένα βελτιωτικό στόχο του σχολείου ανά διετία με απώτερο σκοπό το έτος 2014 να έχει προσεγγιστεί ο εθνικός στόχος (βαθμολογία 100), ώστε το σχολείο να χαρακτηριστεί ως αξιόπιστο.

Στο πλαίσιο αυτής της λογικής οι στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης έχουν ως εξής:

- Να διερευνηθεί αν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στο σχολείο, τις μεταβλητές που αφορούν στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινωνίας και στο πλαίσιο λογοδοσίας των σχολείων για τη διετία 2000-2002 για όλες τις βαθμίδες δημόσιων σχολείων (elementary-middle-high school).
- Να καθοριστεί αν η εφαρμογή εξατομικευμένων στόχων βελτίωσης για την κατάταξη στη λίστα με τις σχολικές επιδόσεις αναιρεί τις επιδράσεις κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, όπως αποδείχθηκε από την κατάταξη επιδόσεων για τη διετία 2000-2002 για τα δημόσια σχολεία.
- Να εξακριβωθεί αν οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών για το έτος 2001 (μεσοδιάστημα διετίας 2000-2002).

Οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν αυτοί που βρίσκονταν στην 3<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> βαθμίδα για το δημοτικό (elementary school), στην 6<sup>η</sup> και 8<sup>η</sup> βαθμίδα για το γυμνάσιο (middle school) και στην 9<sup>η</sup> και 12<sup>η</sup> βαθμίδα για το λύκειο (high school) αντίστοιχα. Οι πληροφορίες για τα σχολεία και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση

της περιοχής αντλήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας (Kentucky Department of Education) και το United States Census Bureau. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του σχολείου προσδιορίστηκε βάσει της αναλογίας των μαθητών που λάμβαναν φθηνότερα ή δωρεάν σχολικά γεύματα για τα σχολικά έτη 2001 και 2002. Οι πληροφορίες για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της τοπικής κοινωνίας προήλθαν από τα στατιστικά στοιχεία που διατηρεί το United States Census Bureau για το εισόδημα και τα επίπεδα φτώχειας κάθε περιοχής.

Τα αποτελέσματα της Αναφοράς Λογοδοσίας (Accountability Report) για τη διετία 2000-2002 επιβεβαιώνουν τη στενή σχέση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των σχολείων με τις επιδόσεις στα τεστ αξιολόγησης, με τους φτωχότερους μαθητές να αποδίδουν λιγότερο σε σχέση με τους συμμαθητές τους και στις 3 βαθμίδες εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την αναφορά αυτή για να μειωθεί το χάσμα ανάμεσα σε προνομιούχους και μη μαθητές απαιτείται υιοθέτηση υψηλών standards. Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη συστηματικής σύγκρισης των αποτελεσμάτων των σχολείων, με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, στο CATS τεστ αδικεί μαθητές, γονείς, δασκάλους και διευθυντές των σχολείων με υψηλά επίπεδα φτώχειας.

## **6. Παράγοντες (διαφορικής) σχολικής αποτελεσματικότητας**

Ο πυρήνας της εμπειρικά δομημένης γνώσης για τη σχολική αποτελεσματικότητα αποτελείται από μια σειρά παραγόντων που φαίνονται να έχουν θετική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών σε βασικά σχολικά μαθήματα. Οι παράγοντες αυτοί ικανοποιούν τόσο τις συνθήκες σε επίπεδο σχολείων όσο και σε επίπεδο τάξης, από τους οποίους κάποιος σχετίζονται με δομικά χαρακτηριστικά του σχολείου, ενώ άλλοι με την κουλτούρα του σχολείου. Επομένως, οι βασικές απόψεις για τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι εν μέρει αντικειμενικές και περιγραφικές (όσες αφορούν στη δομή).

Όπως φαίνεται και από τις ταξινομήσεις παραγόντων που ακολουθούν, οι κοινοί παράγοντες ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας όλων των ταξινομήσεων είναι η ηγεσία, η συμμετοχή των γονέων, η αξιολόγηση, οι διδακτικές διαδικασίες και το σχολικό κλίμα με την ιδιαίτερη σημασία και ερμηνεία που δίνει κάθε ερευνητής στους παράγοντες αυτούς.

Κατά την άποψή μας, και σύμφωνα με την προσωπική επαγγελματική μας εμπειρία, ρόλο-κλειδί για την επιτυχία όλων των υπόλοιπων παραγόντων αποτελεσματικότητας διαδραματίζει η ηγεσία του σχολείου, δηλαδή ο διευθυντής. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι ο «ενορχηστρωτής», ο άνθρωπος, δηλαδή, που θα εξασφαλίσει ότι όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες «θα λειτουργήσουν», με σκοπό την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και την συνολική επιτυχία του προγράμματος του σχολείου του.

Η βιβλιογραφία κάνει λόγο για έναν «καινοτόμο διευθυντή, ο οποίος θέτει μακροχρόνιους στόχους, έχει όραμα για το σχολείο, επιδιώκει το άνοιγμά του στον κοινωνικό περίγυρο και στοχεύει στην ανανέωση της εσωτερικής του λειτουργίας ακολουθώντας τα σύγχρονα παιδαγωγικά δεδομένα». Ένας τέτοιου τύπου διευθυντής έχει ρόλο παρωθητικό υπό την έννοια ότι τηρεί συγκεκριμένες στάσεις και προβαίνει σε συγκεκριμένες ενέργειες, όπως να γνωρίζει και να φροντίζει για τις ανάγκες του προσωπικού, να διοικεί με αίσθημα ευθύνης, να έχει σταθερή συμπεριφορά και να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο (Μπάκας, 2006: 118-122).



## 6.1 Ταξινόμηση Levine & Lezotte ,1990

Το καλοκαίρι του 1988 το Εθνικό Κέντρο Αποτελεσματικών Σχολείων (National Center on Effective Schools) ζήτησε από τους Levine & Lezotte να συγγράψουν μια μονογραφία συνοψίζοντας αποτελέσματα ερευνών για τα ασυνήθιστα αποτελεσματικά σχολεία. Χρησιμοποιώντας τη διαφορά ανάμεσα στα ασυνήθιστα αποτελεσματικά και στα λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία, η ανάλυση τους βασίζεται στον σχεδιασμό έρευνας ακραίων τιμών συγκρίνοντας το 25% σχολείων με την καλύτερη απόδοση και το 25% των λιγότερο επιτυχημένων σχολείων. Από την μελέτη τους προέκυψαν 9 χαρακτηριστικά που παρατηρήθηκε, ότι είχαν τα ασυνήθιστα αποτελεσματικά σχολεία και αποδεδειγμένα ενισχύουν, αλληλεπιδρώντας και όχι μεμονωμένα, την σχολική αποτελεσματικότητα.

- 1. Παραγωγικό κλίμα και κουλτούρα:** το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της σχολικής μονάδας προσδιορίζεται από ένα τακτοποιημένο και ασφαλές περιβάλλον που συντελεί στη διδασκαλία και τη μάθηση, προϋποθέτει ομοφωνία, συνεργασία, σύμπνοια και επικοινωνία από την πλευρά του Συλλόγου Διδασκόντων, ο οποίος θα δεσμευτεί σε κοινούς στόχους και έχει ενεργό ρόλο και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο καταθέτοντας συγκεκριμένες προτάσεις για το σχολείο ή τους μαθητές.
- 2. Έμφαση σε βασικές μαθησιακές δεξιότητες:** σε ένα αποτελεσματικό σχολείο ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεργάζεται με στόχο την κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων από όλους τους μαθητές. Η μέγιστη κατανομή και χρήση του χρόνου στους μαθητές που έχουν περισσότερη ανάγκη είναι προϋπόθεση αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τους Levine&Lezotte (1990:14).
- 3. Κατάλληλη μορφή καταγραφής προόδου:** Οι Levine&Lezotte (1990) χρησιμοποιούν τον όρο «κατάλληλη» και όχι συχνή ή συνεχόμενη καταγραφή προόδου των μαθητών, καθώς σύμφωνα με τις έρευνες δεν υπάρχει καθοδήγηση για το πώς ή πόσο συχνά θα πρέπει να γίνεται. Πάντως, πρακτικές του σχολείου ή της τάξης που εμπεριέχουν αξιολόγηση της μαθητικής προόδου παρέχουν ταυτόχρονα πληροφορίες σχολικής βελτίωσης που μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερα αποτελέσματα και ισότητα (Lezotte&Bancroft,1985a Στο Levine&Lezotte,1990:15).

- 4. Ανάπτυξη προσωπικού με βάση την πρακτική:** Το είδος της ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης, το οποίο συνδέεται με την σχολική αποτελεσματικότητα χαρακτηρίζεται από συνέχεια, συνδέεται με την εκπαιδευτική πρακτική και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε συναντήσεις με συναδέλφους ίδιας ή διαφορετικής βαθμίδας, στόχος των οποίων είναι η βελτίωση της σύνδεσης και της συνέχειας στη διδασκαλία από τη μία βαθμίδα στην άλλη, η επιλογή βασικών μαθησιακών στόχων για διδασκαλία, ο καθορισμός πρακτικών για τη βελτίωση της επίδοσης μαθητών με μαθησιακά προβλήματα κ.α..
- 5. Εξαιρετικές ηγετικές ικανότητες:** Ο ρόλος του διευθυντή δεν περιορίζεται απλώς στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, αντιθέτως είναι ένας ρόλος απαιτητικός, πολύπλευρος και πολυσήμαντος, ο οποίος απαιτεί πολύ χρόνο και ενέργεια, για να επιτευχθεί σχολική βελτίωση. Οι διευθυντές πολλές φορές αναγκάζονται να παρακάμψουν τους νόμους, να αγνοήσουν εξωτερικές πιέσεις και να υπερασπιστούν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους έναντι πιέσεων που απειλούν τη δέσμευσή τους στο σχολείο ή περιορίζουν την αποτελεσματικότητά τους. Επίσης, οι διευθυντές έχουν προσωπική γνώση του τι συμβαίνει σε κάθε τάξη του σχολείου και επιδιώκουν προσωπικές συζητήσεις με το προσωπικό σε κάθε ευκαιρία. Παράλληλα, προσφέρουν συναισθηματική στήριξη στους εκπαιδευτικούς μέσω των συζητήσεων αλλά και πρακτική στήριξη μέσω της εξεύρεσης πόρων, για να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα για τη διδασκαλία μέσα.
- 6. Εμφανής γονική συμμετοχή:** το ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στη λειτουργία του σχολείου διχάζει τους ερευνητές καθώς είναι δύσκολο να μετρηθεί ή να προσδιοριστεί ακριβώς ως παράγοντας αποτελεσματικότητας. Πάντως, οι έρευνες (π.χ. Walberg, 1984) έχουν γενικά αποδείξει ότι «είναι επιθυμητό και σημαντικό να ενισχυθεί η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να υπάρχει υψηλό επίπεδο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας» (Levine&Lezotte, 1990:24).
- 7. Αποτελεσματικές διδακτικές προσαρμογές και εφαρμογή τους:** εφόσον ο στόχος του σχολείου είναι η ακαδημαϊκή πρόοδος όλων των μαθητών, απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί κάτι τέτοιο είναι η κατάλληλη ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με την κατάσταση και τους διδακτικούς στόχους, η επιστράτευση του κατάλληλου προσωπικού και οι οργανωτικές δομές που θα βοηθούν κυρίως τους

μαθητές χαμηλών επιδόσεων. Επιπλέον, η μάθηση πρέπει να είναι ενεργητική και το Α.Π. θα πρέπει να συντονίζεται και να προσαρμόζεται με την πραγματική διδακτική και μαθησιακή κατάσταση και να γίνεται χρήση των κατάλληλων διδακτικών εργαλείων.

**8. Υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις για τους μαθητές:** θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τα ασυνήθιστα αποτελεσματικά σχολεία σύμφωνα με τις μελέτες περίπτωσης (π.χ. Weber,1971, Armor,1976, Stringfield,Teddlie&Suarez,1986 κ.α.), ο οποίος συνδέεται άμεσα και με άλλα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων, όπως η αξιολόγηση των μαθητών ή η ηγεσία του σχολείου (Scheerens&Bosker, 1997:155-156 και Levine&Lezotte,1990:34-35).

**9. Άλλα πιθανά χαρακτηριστικά (πολυπολιτισμική διδασκαλία και ευαισθησία):** Από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που αναφέρουν στη μονογραφία τους οι Levine&Lezotte (1990) επιλέγουμε το χαρακτηριστικό της πολυπολιτισμικής διδασκαλίας και ευαισθησίας καθώς σύμφωνα με τον Stedman (1987) κάποια από τα σχολεία που ανήκουν στην κατηγορία των ασυνήθιστα αποτελεσματικών σχολείων είχαν μεγάλα ποσοστά «εθνικής και πολιτισμικής ποικιλίας» και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών είχαν θέσει ως στόχο «να καταρρίψουν τα διδακτικά και κοινωνικά εμπόδια προς την ισότητα» δίνοντας έμφαση στη χρήση πολυπολιτισμικών εργαλείων και επιδεικνύοντας ευαισθησία στις γλωσσικές μειονότητες. Από τις έρευνες (Gilberd&Gay,1985, Levine&Havighurst,1989 κ.α.) προκύπτει πως οι πολυπολιτισμικές πτυχές ενός Α.Π. παίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των επιδόσεων μαθητών μειονοτήτων (Levine&Lezotte, 1990:37).

Η άποψη αυτή των Levine&Lezotte επιβεβαιώνει και τη δική μας θέση, όπως αυτή διατυπώθηκε στο κεφ.4, σχετικά με τη διασύνδεση των διαπολιτισμικών αρχών με την έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα.

## **6.2 Ταξινόμηση Scheerens,1992**

Ο Scheerens (1992) στο βιβλίο του «Effective Schooling» συνοψίζει τα αποτελέσματα των διάφορων τύπων έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και καταλήγει σε ένα γενικά μοντέλο. Τα χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού αφορούν

συνθήκες, οι οποίες αλληλεπιδρούν και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο τάξης, σχολείου και σχολικού περιβάλλοντος.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ (Scheerens,1992:87-95)	
A/A	
1	Πίεση για επιδόσεις
2	Όψεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας
3	Προοπτική αξιολόγησης του σχολείου
4	Σχολικό κλίμα
5	Πρόσληψη προσωπικού και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη
6	Οργανωτικές και δομικές προϋποθέσεις
7	Διαδικασίες επιλογής
8	Φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά του σχολείου
9	Περιγραφικά χαρακτηριστικά του σχολείου και του σχολικού περιβάλλοντος
10	Εξωτερικά ερεθίσματα με σκοπό τη σχολική αποτελεσματικότητα

- 1. Πίεση για επιδόσεις:** Όταν γίνεται λόγος για πίεση για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων ως μια συνειδητή επιλογή της σχολικής πολιτικής, εννοούμε την πίεση για επίτευξη όσο το δυνατόν υψηλότερων αποτελεσμάτων διδασκαλίας ως βασική προϋπόθεση για να γίνει αντιληπτή η αποτελεσματικότητα. Με τον στόχο αυτό σχετίζονται άμεσα η έμφαση που δίνει το ίδιο το σχολείο στα υποστηρικτικά κριτήρια παραγωγικότητας (π.χ. εξασφάλιση πόρων και βασικών υλικών, μεγάλη συνοχή και δραστηριοποίηση του προσωπικού, σταθερότητα και συνέχεια).
- 2. Πτυχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας:** Αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων θεωρούνται αυτοί που ενδιαφέρονται ουσιαστικά για το σχολείο, σε αντίθεση με τους διευθυντές του μέσου όρου, και στοχεύουν στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα για την επίτευξη των οποίων εμπλέκονται οι ίδιοι ακόμα και στη διδασκαλία.  
Σύμφωνα με τον Scheerens (1992:89)  
*ο παιδαγωγός-διευθυντής ενεργεί για την επιλογή διδακτικών μεθόδων και πόρων, στηρίζεται στην καταγραφή της προόδου των μαθητών και αναζητά τα κατάλληλα εργαλεία για την εφαρμογή τους.*
- 3. Η δυνατότητα αξιολόγησης του σχολείου:** Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό κάθε μοντέλου σχολικής αποτελεσματικότητας, ως απότοκο μιας σχολικής πολιτικής που στοχεύει στην αποτελεσματικότητα. Σε επίπεδο τάξης, η αξιολόγηση είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της δομημένης διδασκαλίας. Σε επίπεδο σχολείου, η

αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και ο τρόπος που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί είναι πυλώνες της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

- 4. Σχολικό κλίμα:** Το σχολικό κλίμα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα χαρακτηρίζεται από παράγοντες, όπως ομοφωνία για τον προσανατολισμό του σχολείου στις επιδόσεις, κοινή προσπάθεια για τη δημιουργία ενός ήρεμου εργασιακού περιβάλλοντος και η ανάμειξη όλων σε δραστηριότητες αξιολόγησης, οι οποίες έχουν μακροχρόνια ισχύ και βρίσκονται σε συμφωνία με τη δομή του σχολείου.
- 5. Πρόσληψη και επιμόρφωση προσωπικού:** Το προσωπικό κάθε σχολείου αποτελεί βασικό «εργαλείο» για να γίνει ένα σχολείο αποτελεσματικό. Η επιλογή προσωπικού θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα τον παράγοντα διδασκαλία και τη δημιουργία μιας ομοιογενούς ομάδας εκπαιδευτικών. Κριτήρια επιλογής προσωπικού αποτελούν η ικανότητα και η εμπειρία, η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην πολιτική του σχολείου, η εξοικείωση με τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας και με τις μεθόδους αξιολόγησης, η προθυμία και η ικανότητα για συνεργασία. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά καλλιεργούνται μέσω καθοδήγησης από τον διευθυντή και μέσω ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης.
- 6. Οργανωτικές και δομικές προϋποθέσεις:** Οι παρεμβάσεις στην οργάνωση και δομή του οργανισμού (σχολείο) σύμφωνα με το μοντέλο της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει ρυθμιστική λειτουργία συνδέοντας την αρχική παραγωγική διαδικασία του οργανισμού με τις ανάγκες της κοινωνίας και προστατεύοντας τον οργανισμό από διάφορους περισπασμούς.
- 7. Διαδικασίες επιλογής:** Οι διαδικασίες επιλογής στο πλαίσιο του σχολείου δεν αναφέρονται ως παράγοντας που ενισχύει την αποτελεσματικότητα αλλά ως μια επεξήγηση της επίδοσης των μαθητών και ως πληροφοριακό στοιχείο για το είδος των εκροών. Οι διαδικασίες επιλογής περιλαμβάνουν τις αποφάσεις του σχολείου σχετικά με την αναδιοργάνωση ενός τμήματος, τον υποβιβασμό ενός μαθητή Β/βάθμιας εκπαίδευσης σε μικρότερη τάξη, την παραπομπή μαθητή σε ειδικό σχολείο ή την πολιτική που θα ακολουθεί το σχολείο για τις εξετάσεις.
- 8. Φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά του σχολείου:** Τα υλικά χαρακτηριστικά είναι το σχολικό κτίριο, το μέγεθος του σχολείου, οι εγκαταστάσεις, το μέγεθος της αίθουσας και οι δαπάνες ανά μαθητή, ενώ τα φυσικά χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η φωτεινότητα, ο καθαρός αέρας, τα επίπεδα θορύβου έχει διαπιστωθεί ότι συσχετίζονται θετικά με τις

επιδόσεις των μαθητών και αρνητικά με τους βανδαλισμούς (Chan, 1979 & Goldman, 1961 στο Scheerens, 1992:92). Αντίθετα, η ύπαρξη εγκαταστάσεων στο σχολείο όπως η βιβλιοθήκη, η αίθουσα εκδηλώσεων και το γυμναστήριο, δύσκολα συνδέεται με τις διαφοροποιήσεις στις σχολικές επιδόσεις.

### **9. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του σχολείου και του σχολικού περιβάλλοντος:**

Χαρακτηριστικά του σχολείου που δεν μπορεί κανείς να ελέγξει αλλά παρόλα αυτά επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών είναι α) η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (υψηλά ποσοστά μειονεκτούντων μαθητών ή μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις όλου του μαθητικού πληθυσμού), β) οι διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων (οι διαφορές αυτές αποδίδονται στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών) και γ) η τοποθεσία του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική περιοχή).

Η επίδραση του τελευταίου αυτού χαρακτηριστικού στις επιδόσεις των μαθητών και κατά συνέπεια και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου προέκυψε και μέσα από τα ευρήματα της δικής μας έρευνας, όπως φαίνεται και σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας (μέρος Β', κεφ.3).

### **10. Εξωτερικά ερεθίσματα που στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα:**

Αν θεωρήσουμε ότι τα σχολεία υπόκεινται στους ίδιους μηχανισμούς με κάθε οργανισμό του δημόσιου τομέα, αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να ασχολούνται με την απόκτηση εισροών και την επέκταση των υπηρεσιών που προσφέρουν αντί για την παραγωγή εκροών. Οι τρόποι για τη σύγκλιση με την κυρίαρχη δομή αμοιβών περιλαμβάνουν την ιδιωτικοποίηση (privatization), την απορρύθμιση (deregulation) και τη χρηματοδότηση εκροών (output financing).

Με την ιδιωτικοποίηση τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υπόκεινται στους μηχανισμούς της αγοράς και γ' αυτό αναγκάζονται να είναι πιο αποτελεσματικά. Η απορρύθμιση προσφέρει στα σχολεία περισσότερες ευκαιρίες να αποκτήσουν πόρους με ανεξαρτησία και, όταν χρειάζεται, περισσότερη ελευθερία για να τροποποιήσουν την δομή αμοιβών εσωτερικά του οργανισμού. Η χρηματοδότηση εκροών ωθεί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να ενδιαφερθούν για την ποσότητα και ποιότητα των εκροών βάσει συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (π.χ. συχνότητα εξετάσεων, επίπεδο γνώσεων/δεξιοτήτων). Η χρηματοδότηση των εκροών θα μπορούσε να υποστηριχθεί και από την κυβερνητική πολιτική (π.χ. χρηματοδότηση με κριτήριο την επίτευξη επίσημων στόχων για κάθε κατηγορία σχολείου).

Μια περιβαλλοντική συνθήκη που φαίνεται να ευνοεί την ποιότητα της εκπαίδευσης, αν και εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων, είναι η ενασχόλησή τους

με την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς η κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο του σχολείου. Επιπλέον, οι απαιτήσεις των γονέων μπορούν να παροτρύνουν τα σχολεία να γίνουν πιο αποτελεσματικά (Scheerens, 1992:87-95).

### **6.3 Ταξινόμηση Office for Standards in Education (OFSTED), 1994**

Το 1994 το Office for Standards in Education (OFSTED) ανέθεσε στο Διεθνές Κέντρο Σχολικής Αποτελεσματικότητας και Βελτίωσης (International School Effectiveness and Improvement Centre) τη διεξαγωγή έρευνας με στόχο την ανακεφαλαίωση των πρόσφατων ευρημάτων σχετικά με τους παράγοντες που έχει αποδείξει η βιβλιογραφία, ότι βοηθούν στην πληρέστερη κατανόηση της έννοιας της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. Ο στόχος της έρευνας ήταν «να κάνουν μια ανάλυση των βασικών παραγόντων καθοριστικής σημασίας για τη σχολική αποτελεσματικότητα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

**1. Ηγεσία:** Η ηγεσία δεν έχει να κάνει μόνο με την ποιότητα μεμονωμένων ηγετών αλλά και με τον ρόλο που καλούνται να παίξουν, το στυλ διοίκησης που ακολουθούν, τη σχέση τους με το όραμα, τις αξίες και τους στόχους του σχολείου καθώς και με την προσέγγισή τους όσον αφορά τις αλλαγές.

Ο τύπος της ηγεσίας που συνδέεται με ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτός του αυστηρού και στοχοκεντρικού διευθυντή, ο οποίος επιδιώκει να πετύχει την αλλαγή σε παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, του συμμετοχικού διευθυντή που εκχωρεί αρμοδιότητες στο προσωπικό του και του διευθυντή που είναι γνώστης σε θέματα σχολείου, τάξης, Α.Π. και μαθητών.

**2. Κοινό όραμα και στόχοι:** Η έρευνα έχει αποδείξει πως τα σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει ομοφωνία του προσωπικού σχετικά με τους στόχους και τις αξίες του σχολείου και για να επιτευχθεί αυτό χρησιμοποιείται συνεργατικός τρόπος δουλειάς και λήψης αποφάσεων.

**3. Περιβάλλον μάθησης:** Το ήθος ενός σχολείου καθορίζεται εν μέρει από το όραμα, τις αξίες και τους στόχους του προσωπικού καθώς επίσης και από το κλίμα μέσα στο οποίο εργάζονται οι μαθητές. Το τακτοποιημένο και ελκυστικό «εργασιακό» περιβάλλον είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαδικασία μάθησης.

**4.Έμφαση στη μάθηση και τη διδασκαλία:** Οι πρωταρχικοί στόχοι του σχολείου αφορούν στη διδασκαλία και μάθηση. Βέβαια, τα σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους στο κατά πόσο επικεντρώνονται και εργάζονται με βάση αυτούς τους δύο βασικούς στόχους. Επίσης, είναι σημαντικό σχολεία και δάσκαλοι να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα αυτών που διδάσκονται και πρέπει να μάθουν οι μαθητές. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτείται μεγιστοποίηση του μαθησιακού χρόνου, έμφαση στην ακαδημαϊκή πλευρά του σχολείου (άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου από τον εκπαιδευτικό, ανάθεση εργασιών) και εστίαση στις επιδόσεις των μαθητών ως μέτρο για την έμφαση στην ακαδημαϊκή αποστολή του σχολείου.

**5.Στοχοκεντρική διδασκαλία:** Η στοχοκεντρική διδασκαλία συνδέεται με παράγοντες όπως, η αποδοτική οργάνωση (δασκάλου-μαθήματος), η σαφήνεια του σκοπού του μαθήματος (ο δάσκαλος πρέπει να διευκρινίζει τον στόχο του μαθήματος και να τον συνδέει με θέματα ενδιαφέροντος των μαθητών), τα δομημένα μαθήματα και τις πρακτικές που προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών.

**6.Υψηλές προσδοκίες:** Οι θετικές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών από την πλευρά των δασκάλων αλλά και των γονέων είναι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων. Ιδιαίτερα, όταν οι δάσκαλοι θέτουν υψηλά standards και τα γνωστοποιούν στους μαθητές τους κάνοντας το μάθημα να αποτελεί πνευματική πρόκληση, τους παρακινούν να ανταποκριθούν σ' αυτές τις προσδοκίες. Συνεπώς, η επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών είναι σημαντική.

**7.Θετική ενίσχυση:** Η ενίσχυση, είτε με τη μορφή πειθαρχίας, είτε ως ανατροφοδότηση αποτελεί βασικό στοιχείο του αποτελεσματικού σχολείου. Βέβαια η έρευνα έχει αποδείξει πως δεν έχουν όλες οι μορφές ενίσχυσης θετική επίδραση. Ο έπαινος, τα θετικά κίνητρα και οι σαφείς κανόνες φαίνονται να σχετίζονται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

**8.Καταγραφή της προόδου των μαθητών:** Η διαδικασία, επίσημη ή ανεπίσημη, της καταγραφής των επιδόσεων και της προόδου των μαθητών αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και μπορεί να συμβάλει στην έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση, στην υιοθέτηση υψηλότερων προσδοκιών και στη θετική ενίσχυση. Επίσης, υπάρχουν πολλαπλά οφέλη και από την ενεργητική ανάμιξη του διευθυντή στη διαδικασία αυτή, καθώς γίνεται καταγραφή της προόδου και σε επίπεδο σχολείου.



**9.Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών:** Η έρευνα δείχνει πως μπορεί να υπάρχει κέρδος όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου όταν αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών μέσω του ενεργητικού τους ρόλου στη σχολική ζωή και της συνευθύνης σχετικά με το αντικείμενο μάθησης.

**10.Συνεργασία σπιτιού – σχολείου:** Η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία έχει γενικά δείξει πως οι υποστηρικτικές σχέσεις και η συνεργασία σπιτιού – σχολείου μπορεί να έχει οφέλη.

Η συνεργασία αυτή ευδοκμεί, όταν υπάρχουν κοινοί στόχοι και προσδοκίες για τον μαθητή, καθώς η συνδυασμένη υποστήριξη μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του μαθητή. Επιπλέον, οι γονείς θα μπορούσαν να δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να επεκτείνει τον χρόνο μάθησης και στο σπίτι συμβάλλοντας στην ολοκλήρωση εργασιών που είναι για το σπίτι ή στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.

**11.Οργανισμός μάθησης:** Το σχολείο θεωρείται οργανισμός μάθησης όταν οι ίδιοι οι δάσκαλοι εξακολουθούν να είναι και μαθητές, αφού ενημερώνονται για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους και για αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Sammons,Hillman,Mortimore,1995:100).

Την ταξινόμηση αυτή έχουμε επιλέξει και εμείς ως μέρος των ερωτηματολογίων που μοιράσαμε στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, όπως αναλύουμε παρακάτω στο αντίστοιχο κεφάλαιο (μέρος Γ', υποκεφ.2.2). Ο βασικός λόγος επιλογής αυτής της ταξινόμησης και όχι της τελευταίας που παρουσιάζουμε στη συνέχεια, αυτής των Scheerens & Bosker, είναι γιατί πολλοί από τους παράγοντες που παραθέτουν εμπεριέχονται στην ταξινόμηση των Sammons,Hillman, & Mortimore, κάνοντάς την πιο περιληπτική και ευέλικτη. Επίσης, θεωρούμε ότι οι παράγοντες ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως παρουσιάζονται στην ταξινόμηση που έχουμε επιλέξει ανταποκρίνονται περισσότερο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με αποτέλεσμα να μπορούμε πολύ πιο εύκολα να τους «χρησιμοποιήσουμε» για τους σκοπούς της δικής μας έρευνας.

## 6.4 Ταξινόμηση Cotton, 1995

Η εργασία της Cotton (1995) αποτελεί μια ερευνητική σύνθεση, η οποία πρωτοεκδόθηκε το 1984 από το Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL) και επανεκδόθηκε δύο φορές το 1990 και το 1995.

Η πρώτη έκδοση του 1984 συνόψιζε τα ευρήματα ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας της δεκαετίας 1970-1980. Η έρευνα τότε επικεντρωνόταν σε αποτελεσματικά και μη αποτελεσματικά σχολεία και τάξεις με μαθητικό πληθυσμό ίδιων χαρακτηριστικών και αναδείκνυε τις διαφορές τους σε επίπεδο οργάνωσης, διοίκησης, Α.Π και διδασκαλίας.

Η δεύτερη έκδοση του έργου της το 1990 περιελάμβανε αποτελέσματα και από άλλες ερευνητικές περιοχές, όπως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και οι ανάγκες μειονεκτούντων μαθητικών ομάδων.

Η τρίτη και τελευταία έκδοση παρουσιάζει αποτελέσματα πιο σύγχρονων ερευνών και αναδεικνύει πρακτικές σε επίπεδο τάξης, σχολείου και κοινότητας που επιδρούν θετικά στην επίδοση, στις στάσεις και στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Η μελέτη της βασίστηκε σε διάφορους τύπους ερευνών (π.χ. έρευνα για τις σχολικές επιδράσεις, έρευνα για την επίδραση του εκπαιδευτικού κ.α.) και κατηγοριοποιεί τα ευρήματά της σε 3 επίπεδα: τάξη-σχολείο-περιοχή.

Στο πλαίσιο της δικής μας εργασίας θα σχολιάσουμε μόνο τα χαρακτηριστικά που αφορούν στο σχολείο:

<b>Κατηγορίες αποτελεσματικών σχολικών πρακτικών</b> (Cotton,1995 update, Effective schooling Practices: A Research Synthesis)		
Χαρακτηριστικά και πρακτικές τάξης	Χαρακτηριστικά και πρακτικές σχολείου	Χαρακτηριστικά και πρακτικές περιοχής
Προγραμματισμός και εκμάθηση στόχων	<b>Οργανωτικοί και μαθησιακοί στόχοι</b>	Ηγεσία και προγραμματισμός
Οργάνωση και διοίκηση τάξης	<b>Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου</b>	Αναλυτικό Πρόγραμμα
Διδασκαλία	<b>Ηγεσία και σχολική βελτίωση</b>	Αλληλεπίδραση περιοχής-σχολείου
Αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου	<b>Αλληλεπίδραση διευθυντή-δασκάλων-μαθητών</b>	Ισότητα
Ισότητα	<b>Ισότητα</b>	

αξιολόγηση	<b>Αξιολόγηση</b>	
	<b>Εξειδικευμένα προγράμματα</b>	
	<b>Συμμετοχή γονέων και κοινότητας</b>	

### **1. Οργανωτικοί και μαθησιακοί στόχοι:**

- 1.1 Όλοι οι παράγοντες του σχολείου θα πρέπει να δίνουν έμφαση στη σημασία της μάθησης.
- 1.2 Εκπαιδευτικοί και διευθυντής οργανώνουν το πρόγραμμα του σχολείου βάσει ξεκάθαρων στόχων.
- 1.3 Εκπαιδευτικοί και διευθυντής ενσωματώνουν το Α.Π. στο μάθημα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
- 1.4 Εκπαιδευτικοί και διευθυντής χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες για υποστήριξη της διδασκαλίας και προσομοίωση του χώρου εργασίας.
- 1.5 Εκπαιδευτικοί και διευθυντής εντάσσουν την προσομοίωση του χώρου εργασίας στους στόχους του σχολείου.

### **2. Οργάνωση και Διοίκηση του σχολείου:**

- 2.1 Η ομάδα που διοικεί το σχολείο προέρχεται από το ίδιο το σχολείο και λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τη λειτουργία του.
- 2.2 Εκπαιδευτικοί και διευθυντής οργανώνουν τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθείται η διδασκαλία αποτελεσματικά.
- 2.3 Εκπαιδευτικοί και διευθυντής εξασφαλίζουν τη χρήση του σχολικού χρόνου για τις ανάγκες της μάθησης.
- 2.4 Εκπαιδευτικοί και διευθυντής υιοθετούν και ενισχύουν ξεκάθαρη και συνεπή πολιτική για την πειθαρχία στο σχολείο.
- 2.5 Εκπαιδευτικοί και διευθυντής προσφέρουν ένα ευχάριστο φυσικό περιβάλλον για τη διδασκαλία και μάθηση.

### **3. Ηγεσία και σχολική βελτίωση:**

- 3.1 Οι διευθυντές των σχολείων κάνουν τις απαραίτητες αναδιαρθρώσεις στο σχολείο, ώστε να πετύχουν οι μαθητές τους στόχους τους.

- 3.2 Ένας διευθυντής με εξαιρετικές ηγετικές ικανότητες καθοδηγεί το πρόγραμμα διδασκαλίας.
- 3.3 Οι διευθυντές και τα άλλα ηγετικά στελέχη αγωνίζονται διαρκώς για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.
- 3.4 Οι διευθυντές και τα άλλα ηγετικά στελέχη προσπαθούν να εμπλέξουν το προσωπικό σε δραστηριότητες επιμόρφωσης για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

#### **4. Αλληλεπιδράσεις διευθυντή-δασκάλων-μαθητών:**

- 4.1 Οι διευθυντές έχουν υψηλές προσδοκίες από τους δασκάλους του σχολείου.
- 4.2 Οι διευθυντές και τα άλλα ηγετικά στελέχη προσφέρουν κίνητρα, αναγνώριση και ανταμοιβές για να δημιουργήσουν ισχυρή κινητοποίηση στο προσωπικό.
- 4.3 Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και αναγνωρίζουν τις καλές επιδόσεις σε επίπεδο σχολείου.

#### **5. Ισότητα:**

- 5.1 Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι προσφέρουν προγράμματα και υποστήριξη σε μαθητές που έχουν ανάγκη για να καταφέρουν τη σχολική επιτυχία.
- 5.2 Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι εργάζονται με στόχο την επίτευξη ισότητας μαθησιακών ευκαιριών και αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές.
- 5.3 Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι παρέχουν γνώσεις που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και βοήθεια στους μαθητές μειονοτήτων για την εκμάθηση της γλώσσας της πλειοψηφίας.

#### **6. Αξιολόγηση**

- 6.1 Οι διευθυντές και τα άλλα ηγετικά στελέχη του σχολείου καταγράφουν την πρόοδο των μαθητών συστηματικά.
- 6.2 Οι διευθυντές και τα άλλα ηγετικά στελέχη του σχολείου χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης.

7. **Εξειδικευμένα προγράμματα:** Απευθύνονται σε μαθητές, οι οποίοι ενδέχεται να εγκαταλείψουν το σχολείο και σε μαθητές των οποίων οι οικογένειες χρειάζονται στήριξη, γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας ή κοινωνικά προβλήματα. Τα εξειδικευμένα αυτά προγράμματα εφαρμόζονται σε συνεργασία με τις κοινωνικές υπηρεσίες και βοηθούν με διάφορες πρακτικές

στην πρόληψη του καπνίσματος, της χρήσης ναρκωτικών ουσιών και της κατανάλωσης αλκοόλ.

- 8. Συμμετοχή γονέων και κοινότητας:** Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων εμπλέκουν γονείς ή φορείς της τοπικής κοινότητας για την στήριξη του προγράμματος διδασκαλίας (συνεργασία οικογένειας σχολείου για βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών) και για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας με στόχο την συνεργασία για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, την ένταξη των παιδιών των μειονοτήτων και τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την αγορά εργασίας.

## **6.5 Ταξινόμηση Scheerens&Bosker, 1997**

Οι παράγοντες που θα παραθέσουμε στη συνέχεια προκύπτουν από την ανάλυση μελετών για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Junior School Project, Differential School Effectiveness Project, OECD-INES International Survey of schools, School Improvement and Information Service, Third International Mathematics and Science Study, Stability of School Effects Study, Study into School and Classroom Characteristics of Secondary Education).

**1. Προσανατολισμός στις επιδόσεις / υψηλές προσδοκίες:** Βασικά στοιχεία αυτού του παράγοντα αποτελούν η έμφαση στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων και γνωστικών αντικειμένων και η υιοθέτηση υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές τόσο από την πλευρά του σχολείου όσο και από την πλευρά των δασκάλων. Τα standards θα πρέπει να τίθενται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να παρακινούνται και να μην αποθαρρύνονται αν αυτά είναι είτε πολύ υψηλά είτε πολύ χαμηλά. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει μια ισορροπημένη ερμηνεία του προσανατολισμού στις επιδόσεις, χωρίς υπερβολή για την επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών.

**2. Εκπαιδευτική ηγεσία:** Ο διευθυντής/ηγέτης πρέπει να διαθέτει γενικές οργανωτικές ικανότητες, οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (συντονισμός, συλλογική λήψη αποφάσεων, παροχή πληροφοριών, συγκεκριμένο σχέδιο διοίκησης) αλλά να λειτουργεί και σε παιδαγωγικό επίπεδο ( αφιερώνει χρόνο σε εκπαιδευτικά ζητήματα, είναι γνώστης των όσων συμβαίνουν στις τάξεις, συμβουλεύει και επιβλέπει τους εκπαιδευτικούς,

διευκολύνει τη συλλογική εργασία, είναι αρωγός στην προσπάθεια επαγγελματικής εξέλιξης και επιμόρφωσης του προσωπικού).

Μια πιο σύγχρονη προσέγγιση του ρόλου του διευθυντή, στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, προτείνει την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για λήψη πρωτοβουλιών και τη δημιουργία ομοφωνίας σχετικά με τους στόχους του σχολείου.

**3.Ομοφωνία και συνοχή ανάμεσα στο προσωπικό:** Σε πολλές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι ο βαθμός συνοχής και συνέχειας στο έργο των εκπαιδευτικών, στο στυλ διδασκαλίας, στις διδακτικές μεθόδους, στις ιδέες, στους στόχους αλλά και στον τρόπο λειτουργίας εντός του σχολείου από τη μία χρονιά στην άλλη, συμβάλλει στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων για τα σχολεία.

**4.Ποιότητα Α.Π. και ευκαιρίες μάθησης:** Το Α.Π. έχει περιγραφεί ως ο θεμέλιος λίθος της λειτουργίας της πρωτογενούς διαδικασίας της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση σαφών στόχων συντελεί στη λειτουργία του Α.Π. ως δυναμικός μηχανισμός συντονισμού (π.χ. μια μορφή δημιουργίας standards). Κάτι τέτοιο βέβαια εξισορροπείται από την ευκαιρία που έχουν οι δάσκαλοι να εξασκήσουν τη δική τους επαγγελματική αυτονομία.

**5.Σχολικό κλίμα:** Οι τρεις βασικές πτυχές του σχολικού κλίματος είναι α) η ευταξία, υπό την έννοια της σωστής οργάνωσης, της ύπαρξης κανόνων και αμοιβών/ποινών, της δημιουργίας ενός μαθησιακού κλίματος μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να εργαστούν με ηρεμία και συγκέντρωση, ενώ ταυτόχρονα θα μπορούν να απολαμβάνουν την οργάνωση εντός (τακτοποιημένος χώρος, καθαρές εγκαταστάσεις, καλοί τρόποι συμπεριφοράς κ.α.) και εκτός (ασφάλεια, απαγόρευση καπνίσματος και βανδαλισμών κ.α.) σχολικής αίθουσας, β) ο προσανατολισμός στην αποτελεσματικότητα μέσω εσωτερικευμένων κανόνων και απόψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και γ) αρμονικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (μαθητές-γονείς-εκπαιδευτικοί-διευθυντής)

**6.Δυνατότητες αξιολόγησης:** Η ιδέα των «δυνατοτήτων αξιολόγησης» (Scheerens, 1987) εκφράζει τη φιλοδοξία και τις δυνατότητες των σχολείων να χρησιμοποιήσουν την αξιολόγηση ως βάση για μάθηση και ανατροφοδότηση σε διάφορα επίπεδα του οργανισμού, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς και τα μειονεκτήματά της.

**7.Συμμετοχή γονέων:** Η συνδεσιμότητα μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σπίτι αλλά και η ενεργητική συμμετοχή των γονέων σε

θέματα του σχολείου θεωρούνται συσχετιζόμενοι παράγοντες στις διάφορες κατηγορίες της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Τόσο η ενεργός συμμετοχή όσο και η προσπάθεια του σχολείου να προκαλέσει την συμμετοχή των γονέων συνήθως περιλαμβάνονται στα εργαλεία μέτρησης αυτού του υποτιθέμενου παράγοντα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας.

**8.Κλίμα τάξης:** Τα βασικά συστατικά στοιχεία του κλίματος της τάξης είναι η πειθαρχία, οι καλές σχέσεις και η ικανοποίηση. Σε σύγκριση με τα στοιχεία που ευνοούν το σχολικό κλίμα, λείπει ο προσανατολισμός στις επιδόσεις, στοιχείο που θα μπορούσε να περιλαμβάνεται σε παράγοντες όπως οι φιλοδοξίες των δασκάλων.

**9.Μαθησιακός χρόνος:** Ο μαθησιακός χρόνος θα μπορούσε να μεταφραστεί ως μονάδα μέτρησης για την ποσότητα έκθεσης στην «εκπαιδευτική θεραπεία» του σχολείου. Ο χρόνος μπορεί να μετρηθεί τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τάξης, ενώ γίνεται διαχωρισμός μεταξύ «προγραμματισμένου χρόνου» (π.χ. ο χρόνος που διατίθεται για κάθε μάθημα στα πλαίσια του ωρολόγιου προγράμματος) και «εφαρμοσμένου χρόνου» ή «χρόνου που αφιερώνεται σε μια εργασία».

**10.Δομημένη διδασκαλία:** στα πλαίσια της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα η άποψη για την επιτυχημένη διδασκαλία αφορά στη δομημένη και ελεγχόμενη διδασκαλία.

**11.Αυτόνομη μάθηση:** Μαζί με την ιδέα της άμεσης διδασκαλίας έχει κάνει την εμφάνισή του και ένα διδακτικό μοντέλο που βασίζεται στον εποικοδομισμό και δίνει έμφαση στην αυτόνομη μάθηση, στη χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στη μάθηση μέσα από αληθινές καταστάσεις ζωής.

**12.Διαφοροποίηση:** Η διαφοροποίηση στοχεύει σε μια διδασκαλία που είναι προσαρμοσμένη σε συγκεκριμένες ανάγκες υποομάδων μαθητών. Η επιτυχία της διαφοροποίησης εξαρτάται από την οργάνωση του σχολείου και της τάξης. Σημαντικές μεταβλητές που παρεμβάλλονται είναι ο χρόνος που απαιτείται για μια εργασία και η ποιότητα της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια ομαδικής εργασίας.

**13.Ενίσχυση και ανατροφοδότηση:** Τα δύο αυτά στοιχεία είναι βασικές προϋποθέσεις μάθησης, αποτελούν κίνητρα και επιδρούν σε γνωστικό επίπεδο. Αποτελούν βασική απαίτηση για τη μάθηση, την ανταποδοτική άσκηση και τις καλές επιδόσεις (Scheerens & Bosker,1997:100-134).

## Συνολική παρουσίαση ταξινομήσεων

<b>Levine&amp;Lezotte,1990</b>	<b>Scheerens,1992</b>	<b>OFSTED,1994</b>	<b>Cotton,1995</b>	<b>Scheerens&amp;Bosker,1997</b>
Παραγωγικό κλίμα και κουλτούρα	Πίεση για επιδόσεις	Εκπ/κή ηγεσία	Προσανατολισμός στους στόχους	Προσανατολισμός στην επίδοση/υψηλές προσδοκίες δασκάλων
Έμφαση σε βασικές μαθησιακές δεξιότητες	Πτυχές της εκπ/κής ηγεσίας	Κοινό όραμα και στόχοι	Οργάνωση και διοίκηση τάξης	Εκπ/κή ηγεσία
Κατάλληλη καταγραφή προόδου	Προοπτική αξιολόγησης του σχολείου	Περιβάλλον μάθησης	Ηγεσία και σχολ. βελτίωση	Ομοφωνία και συνοχή στο εκπ/κό προσωπικό
Ανάπτυξη του προσωπική μέσα από την πράξη	Σχολικό κλίμα	Έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση	Αλληλεπίδραση δ/ντή-δ/λου-μαθητή	Σχολικό κλίμα
Εξαιρετικές ηγετικές ικανότητες	Πρόσληψη προσωπικού και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη	Στοχοκεντρική διδ/λία	Ισότητα	Αξιολόγηση
Εμφανής γονική συμμετοχή	Οργανωτικές και δομικές προϋποθέσεις	Υψηλές προσδοκίες	Αξιολόγηση	Ανάμιξη γονέων
Αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές και εφαρμογή	Διαδικασίες επιλογής	Θετική ενίσχυση	Ειδικά προγράμματα	Κλίμα τάξης
Υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες για τους μαθητές	Φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά του σχολείου	Καταγραφή της προόδου των μαθητών	Ανάμιξη γονέων και κοινότητας στο σχολείο	Ποιότητα Α.Π./ευκαιρίες μάθησης
Πολυπολιτισμική διδασκαλία και ευαισθησία	Περιγραφικά χαρακτηριστικά του σχολείου και του σχολ.περιβάλλοντος	Δικαιώματα και υποχρεώσεις μαθητών		Αποτελεσματικός χρόνος μάθησης
	Εξωτερικά ερεθίσματα με σκοπό την σχολ.αποτελεσματικότητα	Συνεργασία σπιτιού-σχολείου		Δομημένη διδασκαλία
		Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης		Εξατομικευμένη μάθηση
				Διαφοροποίηση και προσαρμοσμένη διδασκαλία
				Ανατροφοδότηση και ενίσχυση



# **ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## Μέρος Δεύτερο: Εμπειρικό

Με τυχαία δειγματοληψία επιλέγησαν 47 σχολεία των 4 νομών της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Από κάθε σχολείο επιλέγησαν τα τμήματα της Α' δημοτικού κατά την πρώτη φάση της έρευνας (2013) και στη συνέχεια τα ίδια τμήματα της Β' δημοτικού κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας (2014), καθώς πρόκειται για διαχρονική έρευνα. Οι 647 μαθητές εξετάστηκαν στα μαθηματικά και την ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, με δοκιμασίες διάρκειας μιας διδακτικής ώρας (45') συνολικά. Εκπαιδευτικοί και γονείς των μαθητών απάντησαν σε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με την σχολική αποτελεσματικότητα. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από την περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 19.0 καθώς και με μοντέλο πολυεπίπεδης στατιστικής ανάλυσης με τη βοήθεια του προγράμματος HLM6 (student edition).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας

### *1. Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας*

#### **α' πιλοτική έρευνα**

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2013 με τη διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας. Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 13 σχολεία των τεσσάρων νομών Δυτικής Μακεδονίας (5 στην Κοζάνη, 3 στην Καστοριά, 2 στα Γρεβενά και 3 στη Φλώρινα) διαφορετικά από αυτά της κυρίως ερευνητικής διαδικασίας με μαθητές Α' δημοτικού, για να ελεγχθούν τα ερευνητικά εργαλεία που προορίζονταν για την πρώτη ερευνητική φάση. Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας ακολουθήθηκε η διαδικασία όπως είχε σχεδιαστεί, ώστε να ελεγχθεί η χρονική διάρκεια των δοκιμασιών, ο βαθμός δυσκολίας τους, ο βαθμός κατανόησης των ασκήσεων από τους μαθητές και των δηλώσεων του ερωτηματολογίου από γονείς και εκπαιδευτικούς, με σκοπό τη διόρθωσή τους.

Οι μαθητές συμπλήρωσαν τεστ μαθηματικών με 7 ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας, οι οποίες αντιστοιχούν σε γνωστικά αντικείμενα που είχαν διδαχθεί κατά το α' τρίμηνο στην Α' τάξη δημοτικού. Επιπλέον, οι μαθητές αξιολογήθηκαν και στην ανάγνωση μετρώντας το χρόνο ανάγνωσης, τα αναγνωστικά λάθη και τις σωστές απαντήσεις στις 3 ερωτήσεις κατανόησης κειμένου.

Οι εκπαιδευτικοί (10) από την πλευρά τους, που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην πιλοτική έρευνα συμπλήρωσαν μόνοι τους το ερωτηματολόγιο χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας και στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για τα σημεία που δεν

έγιναν κατανοητά ή τους δυσκόλεψαν. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν και για το φύλλο αξιολόγησης γλώσσας και μαθηματικών που θα έπρεπε να συμπληρώσουν. Σκοπός των φύλλων αξιολόγησης ήταν η σύγκριση της εικόνας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους σε σχέση με την επίδοσή τους στα τεστ.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με τους γονείς. Ήρθαμε σε επαφή με τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων των σχολείων της πιλοτικής έρευνας δια μέσου των διευθυντών και ζητήσαμε την εθελοντική συμμετοχή κάποιων γονέων. Στο κάλεσμά μας ανταποκρίθηκαν 46 γονείς, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και μετά ακολούθησε συζήτηση.

Μετά το τέλος της πιλοτικής διαδικασίας έγιναν διορθώσεις τόσο στα τεστ μαθηματικών και ανάγνωσης όσο και στο ερωτηματολόγιο δασκάλων-γονέων αλλά και στατιστικός έλεγχος των πρώτων αποτελεσμάτων.

### **Α' ερευνητική περίοδος**

Με το πέρας της πιλοτικής έρευνας ξεκίνησε η πρώτη φάση της έρευνας, η οποία περιελάμβανε 47 δημοτικά σχολεία των νομών Δυτικής Μακεδονίας (10 στην Καστοριά, 11 στη Φλώρινα, 6 στα Γρεβενά και 20 στην Κοζάνη). Πριν την επίσκεψή μας σε κάθε σχολείο, είχαμε τηλεφωνική επικοινωνία με τον/την διευθυντή/ντρια και τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος για να ορίσουμε την μέρα και ώρα της επίσκεψης στο σχολείο. Η συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία γινόταν κατόπιν συμπλήρωσης υπεύθυνης δήλωσης των γονέων, έτσι σε πολλά σχολεία δεν συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και των 2 τμημάτων (όπου υπήρχαν). Μόνο σε 1 σχολείο της Φλώρινας συμμετείχαν οι μαθητές και των δύο τμημάτων με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους. Οι γονείς των μαθητών ενημερώνονταν για το θέμα, τον σκοπό και τον υπεύθυνο διεξαγωγής της έρευνας μέσω επιστολής που συνόδευε το ερωτηματολόγιο γονέων.

Την ημέρα επίσκεψης στη σχολική μονάδα η δοκιμασία των μαθηματικών γινόταν στην αίθουσα των μαθητών παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης, ενώ για τις δοκιμασίες της ανάγνωσης το σχολείο μας παραχωρούσε μια άδεια αίθουσα ή το γραφείο δασκάλων, ώστε να υπάρχει ησυχία και οι μαθητές να δουλεύουν απερίσπαστοι. Πριν από κάθε δοκιμασία δίνονταν σαφείς οδηγίες στους μαθητές και παραδείγματα όπου χρειαζόταν.

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της επίσκεψής μας στο σχολείο, την ώρα που οι μαθητές έκαναν το τεστ μαθηματικών. Τα ερωτηματολόγια γονέων μοιράστηκαν στους μαθητές, οι οποίοι θα τα έδιναν στους γονείς τους και την επόμενη μέρα θα έπρεπε να τα επιστρέψουν στον εκπαιδευτικό της τάξης.

Η συλλογή των ερωτηματολογίων και στις 2 φάσεις έγινε με τη βοήθεια εταιρείας ταχυμεταφορών, η οποία κατόπιν ραντεβού έπαιρνε από τα σχολεία τον φάκελο με τα ερωτηματολόγια.

Η α' ερευνητική φάση διήρκεσε 40 μέρες (24/2-30/3/13) και επισκεπτόμασταν ένα ή δύο σχολεία την ημέρα, ώστε να έχουμε χρόνο και για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων των μαθητών. Η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη από την ερευνήτρια με τη βοήθεια φοιτήτριας του ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης, η οποία εκπαιδεύτηκε κατάλληλα για την εφαρμογή των εργαλείων.

### **β' πιλοτική έρευνα**

Στη συνέχεια ακολούθησε ο σχεδιασμός των κριτηρίων αξιολόγησης μαθηματικών και ανάγνωσης της β' φάσης. Σχεδιάστηκε το τεστ μαθηματικών, το οποίο κάλυπτε τη διδακτέα ύλη του α' και β' τριμήνου της Β' δημοτικού, ενώ παράλληλα υπήρχε αντιστοιχία με τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάστηκαν με το προηγούμενο τεστ. Το κείμενο για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας αποτελείτο από λέξεις του βασικού λεξιλογίου του βιβλίου του μαθητή της Β' τάξης.

Το ερωτηματολόγιο γονέων και εκπαιδευτικών ήταν το ίδιο για να μπορέσουμε να αναδείξουμε τη σταθερότητα ή μη στις απόψεις τους σχετικά με την σχολική αποτελεσματικότητα και να αναζητήσουμε στη συνέχεια τις αιτίες πιθανών αλλαγών.

Αφού ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός των ερευνητικών εργαλείων, ακολούθησε η πιλοτική έρευνα για τη β' φάση της έρευνας, η οποία διήρκεσε από τις 3/3/14 έως 7/3/14 στα ίδια 13 σχολεία που είχαμε επισκεφθεί και την προηγούμενη φορά αλλά με τους μαθητές να φοιτούν στη Β' δημοτικού. Αυτή τη φορά η διαδικασία ήταν πιο σύντομη καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι γνώριζαν τι αναμενόταν από αυτούς.

## **B' ερευνητική περίοδος**

Η δεύτερη ερευνητική φάση διήρκεσε 5 εβδομάδες (10/3-11/4/14) καθώς επισκεπτόμασταν 2 σχολεία την ημέρα, το πρώτο τις πρώτες διδακτικές ώρες (08:15-09:40 πμ) και το δεύτερο τις δύο επόμενες (10:00-11:30 πμ). Σε αυτή τη φάση θα πρέπει να αναφέρουμε ότι υπήρχε σημαντικός χρονικός περιορισμός, γιατί κατά το τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2013-14 συνέπιπταν μεγάλα διαστήματα που δε θα μπορούσαμε να επισκεφθούμε τα σχολεία (διακοπές Πάσχα, εκλογές, εκδρομές σχολείων και τελετές λήξης σχολικού έτους).

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε όσον αφορά τη διεξαγωγή των δοκιμασιών και τα ερωτηματολόγια ήταν ακριβώς η ίδια με την πρώτη ερευνητική φάση.

## **2. Μέσα συλλογής δεδομένων**

### **2.1 μαθητές**

Οι μαθητές, ως πρωταγωνιστές της έρευνάς μας, και καθώς πρόκειται για έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας αξιολογήθηκαν με κριτήριο ένα τεστ μαθηματικών και ένα τεστ ανάγνωσης. Τόσο η δοκιμασία των μαθηματικών όσο και αυτή της ανάγνωσης δημιουργήθηκαν εξ αρχής για τους σκοπούς της έρευνας, ανταποκρίνονταν στο Α.Π. του κάθε γνωστικού αντικείμενου και ελήφθησαν υπόψη και για τις δύο τα κριτήρια και οι στόχοι της αξιολόγησης του κάθε μαθήματος και της κάθε τάξης.

#### **2.1.1 Δοκιμασία Μαθηματικών**

Το τεστ μαθηματικών περιελάμβανε 7 ασκήσεις (40 ερωτήματα), οι οποίες στηρίζονται στη διδακτέα ύλη κάθε τάξης (κεφ.1-16 για την Α' δημοτικού και κεφ.1-33 για τη Β' δημοτικού) και αντιστοιχούσε στην ύλη του α' τριμήνου για την Α' δημοτικού και την ύλη των α' και β' τριμήνων για τη Β' δημοτικού. Τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάστηκαν είναι η έννοια της ισότητας/ανισότητας φυσικών αριθμών, αθροισμάτων, γινομένων και διαφορών, οι πράξεις (πρόσθεση/αφαίρεση με/χωρίς κρατούμενο), η έννοια του μήκους (μέτρηση χωρίς χάρακα), η διάταξη

αριθμών, τα γεωμετρικά σχήματα/στερεά και ο σχηματισμός αριθμών με δεκάδες-μονάδες. Η διάρκεια του τεστ είχε υπολογιστεί στα 15-20 λεπτά. Οι ασκήσεις ήταν ίσης βαρύτητας, περιείχαν όμως ερωτήματα μικρής, μέτριας και μεγαλύτερης δυσκολίας, ώστε να ανταποκρίνονται σε όλα τα επίπεδα μαθητών αλλά και να βοηθούν στο να ξεχωρίσουν αυτοί οι μαθητές που έχουν κατακτήσει/κατανοήσει σε βάθος τη συγκεκριμένη μαθηματική έννοια και δεν λειτουργούν μηχανικά. Η επιλογή των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων έγινε με βάση το σκεπτικό ότι αποτελούν κοινά και βασικά διδακτικά αντικείμενα και για τις δύο τάξεις, ώστε να μπορέσουμε να δούμε τη διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών, όπου αυτή υπάρχει, με τη δεύτερη μέτρηση.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει παραπάνω, σκοπός μας κατά τη δημιουργία του τεστ αριθμητικής, ήταν να δημιουργήσουμε ασκήσεις που δε θα απέχουν πολύ από αυτό που έχουν συνηθίσει να κάνουν οι μαθητές στο βιβλίο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά θα τους δίνουν και την ευκαιρία να αναδείξουν την τεχνική που χρησιμοποίησαν για να καταλήξουν στη λύση της άσκησης.

Έτσι, στην άσκηση σύγκρισης αριθμών, οι μαθητές έπρεπε να συγκρίνουν όχι μόνο μονοψήφιους/διψήφιους αριθμούς αλλά και αθροίσματα, διαφορές και γινόμενα. Η άσκηση αυτή προϋποθέτει ότι οι μαθητές γνωρίζουν τη σειρά των αριθμών και μπορούν να τους διατάσσουν και να τους συγκρίνουν, αναγνωρίζουν τα σύμβολα  $<$ ,  $>$ ,  $=$  αλλά και η γλωσσική τους ανάπτυξη είναι τέτοια ώστε τους επιτρέπει να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αφηρημένα σύμβολα (βιβλίο δασκάλου Α' Δημοτικού, σελ.48).

Μια δεύτερη κατηγορία ασκήσεων περιελάμβανε την επίλυση πράξεων (προσθέσεων, αφαιρέσεων, πολλαπλασιασμών) αλλά και τη συμπλήρωση αριθμητικών μοτίβων (ανεβαίνω ανά 2 ή 10, κατεβαίνω ανά 3 ή 5). Για την πράξη της πρόσθεσης δώσαμε παραδείγματα με κάθετες και οριζόντιες προσθέσεις, μονοψήφιους και διψήφιους αριθμούς, πράξεις με 2 ή 3 προσθετέους μεταξύ των οποίων και το 0 (μηδέν) για να ελέγξουμε πώς θα χειριστούν την αξία του αριθμού στην πράξη. Στην αφαίρεση δώσαμε παραδείγματα πράξεων με μονοψήφιους και διψήφιους αριθμούς με κρατούμενο και χωρίς κρατούμενο. Σχετικά με τον πολλαπλασιασμό, η άσκηση που δόθηκε επιδεχόταν επίλυση με χρήση του πίνακα της προπαίδειας (π.χ.  $5 \times 2 = 10$ ) ή με επαναλαμβανόμενη πρόσθεση (π.χ.  $2+2+2+2+2=10$ ) είτε με σχηματική αναπαράσταση του προβλήματος (π.χ. μπορούσαν να ζωγραφίσουν 5 παιδιά και να μετρήσουν τα χέρια τους). Παράλληλα

εξετάστηκαν και οι έννοιες του μισού και του διπλάσιου (σε σχέση με το ολόκληρο), τις οποίες οι μαθητές μπορούσαν να διαχειριστούν με διαφορετικούς τρόπους (π.χ. το μισό ως δίκαιη μοιρασιά και το διπλάσιο με τη βοήθεια του πολλαπλασιασμού ή της πρόσθεσης), όπως προτείνει και το βιβλίο του δασκάλου Β' Δημοτικού (σελ.48-51).

Η ομάδα ασκήσεων γεωμετρίας είχε στόχο την αναγνώριση τριγώνων μέσα από μια ομάδα διαφορετικών γεωμετρικών σχημάτων, τη δημιουργία τετραγώνου με τα επιμέρους σχήματα ενός τάγκραμ αλλά και την διαφοροποίηση δισδιάστατης και τρισδιάστατης προσέγγισης των σχημάτων (τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος, κύβος, πυραμίδα κ.τ.λ.). Για την επίλυση των ασκήσεων αυτών οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους από αντικείμενα καθημερινής χρήσης αλλά και βασικές γνώσεις γεωμετρίας (π.χ. για την αναγνώριση του τριγώνου έπρεπε να ξέρουν ότι το τρίγωνο έχει 3 πλευρές σε αντίθεση με το τετράγωνο που έχει 4) (βιβλίο δασκάλου Α' Δημοτικού, σελ.11).

Τέλος, για την επίλυση της άσκησης μέτρησης μήκους ευθείας και τεθλασμένης ή καμπύλης γραμμής, οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικό τρόπο μέτρησης π.χ. με γόμα ή με συνδετήρα, σύμφωνα και με τις οδηγίες του βιβλίου σε παρόμοια άσκηση.

Τα βασικότερα λάθη των μαθητών στη δοκιμασία της αριθμητικής όπως αυτά παρατηρήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία αφορούν στη δυσκολία αναγνώρισης συμβόλων, στη δυσκολία πραγματοποίησης πράξεων κυρίως όταν έπρεπε να αλλάξουν δεκάδα, στην μη αναγνώριση των γεωμετρικών σχημάτων, στην ελλιπή κατανόηση της πράξης του πολλαπλασιασμού αλλά και στη δυσκολία κατανόησης της έννοιας του μήκους και του σχηματισμού των αριθμών (δεκάδα-μονάδες).

### **2.1.2. Δοκιμασία Αναγνωστικής Ικανότητας-Κατανόησης κειμένου**

Η δεύτερη δοκιμασία, αυτή της αναγνωστικής ικανότητας, περιλάμβανε κείμενο 10-12 σειρών, με τίτλο «Τα παράξενα των ζώων...!», το οποίο ήταν ευανάγνωστο, διατυπωμένο με παιγνιώδη τρόπο και ολοκληρωμένο νόημα, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Το πρώτο μέρος που αναγνώστηκε στην Α' δημοτικού είχε

συνέχεια το δεύτερο μέρος που αναγνώστηκε στη Β' τάξη, ώστε να υπάρχει ακολουθία και να δημιουργηθεί αγωνία στους αναγνώστες.

Το κείμενο δημιουργήθηκε αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας και βασίστηκε στο λεξιλόγιο των βιβλίων μαθητή της Γλώσσας των Α' και Β' τάξεων Δημοτικού. Για τη δημιουργία του κειμένου αλλά και για την αξιολόγηση των μαθητών στην ανάγνωση στηριχθήκαμε στους «λεξικογραμματικούς στόχους» καθώς και στη σχετική ορολογία που προτείνονται από το βιβλίο δασκάλου των παραπάνω τάξεων (βιβλίο δασκάλου Γλώσσας Α' Δημοτικού σελ.28-31 και βιβλίο δασκάλου Γλώσσας Β' Δημοτικού, σελ.11-16). Οι στόχοι αυτοί αφορούν τόσο το μορφολογικό όσο και το συντακτικό μέρος της γραμματικής:

- Αναγνώριση της οπτικής εικόνας λέξεων που χρησιμοποιούμε συχνά (είναι, έχει, και) (για τους μαθητές της Α' Δημοτικού)
- Ανάγνωση και ενσυνείδητη επεξεργασία των φθόγγων-γραμμάτων
- Επισήμανση και χρήση τόνου/διπλού τόνου (π.χ. το δωμάτιό μας)
- Επισήμανση και χρήση τελείας, ερωτηματικού, θαυμαστικού
- Επισήμανση και χρήση αποστρόφου
- Επισήμανση και χρήση διαλυτικών
- Αναγνώριση και ενσυνείδητη επεξεργασία των δίγραφων ει, αι, οι, τσ, τζ, μπ, ντ, γγ, γκ
- Εξοικείωση με βασικές προτασιακές δομές Y-P, P-Y, Y-P-A, Y-P-K
- Αναγνώριση και δημιουργία σύνθετων λέξεων
- Ενικός /πληθυντικός αριθμός επιθέτων/ουσιαστικών και καταλήξεις

Εκτός από την ανάγνωση του μικρού κειμένου, οι μαθητές απάντησαν σε 3 ερωτήσεις κατανόησης κειμένου. Η χρήση των ερωτήσεων κατανόησης ως τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στηρίζεται στην άποψη ότι η κατανόηση αποτελεί μια από τις δύο δεξιότητες της ανάγνωσης. Επομένως, προσπαθήσαμε πρώτον, να διαπιστώσουμε κατά πόσον τα λάθη που έγιναν κατά την ανάγνωση του κειμένου επηρεάζουν και την κατανόησή του και δεύτερον, να διαφοροποιηθούμε από παλιότερες έρευνες, οι οποίες εξέταζαν μόνο την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Συνολικά, με τη δοκιμασία της ανάγνωσης ελέγχθηκαν α) ο χρόνος ανάγνωσης, β) τα αναγνωστικά λάθη και γ) η κατανόηση κειμένου.

Για την καταγραφή των λαθών ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκαν φύλλα καταγραφής ανάγνωσης. Τα συχνότερα λάθη που έκαναν οι μαθητές ήταν να μπερδεύουν



γράμματα, να μην αναγνωρίζουν γράμματα, να μαντεύουν λέξεις από το αρχικό γράμμα, να παραλείπουν λέξεις, να συλλαβίζουν, να μην διαβάζουν την τελεία ή το ερωτηματικό. Όσον αφορά στην κατανόηση κειμένου τα λάθη των μαθητών σχετίζονται με την μερική απάντηση των ερωτήσεων ή με την παράλειψή τους.

Πριν δοθούν τα τεστ στους μαθητές, δόθηκαν σαφείς οδηγίες για το τι έπρεπε να κάνουν. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκε χρονόμετρο, για να μετρηθεί ο χρόνος κάθε μαθητή, καταγράφηκε ο αριθμός των αναγνωστικών λαθών και ο αριθμός σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης.

Σε κάθε περίπτωση η επιλογή αυτοσχέδιων κριτηρίων αξιολόγησης για την ανάγνωση και τα μαθηματικά οφείλεται στην έλλειψη εθνικών κριτηρίων αξιολόγησης για τα γνωστικά αυτά αντικείμενα του Δημοτικού, σε αντίθεση με άλλες χώρες (Αγγλία, ΗΠΑ) και δεύτερον στην πεποίθησή μας ότι οι δοκιμασίες που στηρίζονται στο ισχύον Α.Π. και στις πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διδακτική πρακτική με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές, μπορούν να δώσουν σαφέστερη εικόνα για τους διδακτικούς στόχους που έχει κατακτήσει ο μαθητής, όπως προκύπτει και από την έρευνα του Xin Ma (2000).

## **2.2 γονείς/εκπαιδευτικοί**

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν τη δεύτερη και τρίτη ομάδα συμμετεχόντων της έρευνάς μας αντίστοιχα. Και από τις δύο αυτές ομάδες ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο δημιουργήθηκε αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας με στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στο οποίο ανήκουν είτε λόγω των παιδιών τους είτε λόγω εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην ταξινόμηση παραγόντων ενίσχυσης σχολικής αποτελεσματικότητας των Sammons, Hillman & Mortimore (1995), όπως αναφέραμε και προηγούμενα, και αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν προτάσεις/δηλώσεις που αφορούν παράγοντες της συγκεκριμένης ταξινόμησης, στις οποίες η απάντηση είναι ΝΑΙ-ΙΣΩΣ-ΟΧΙ, ενώ στο δεύτερο μέρος ζητείται η ταξινόμηση (αρίθμηση) των 11 παραγόντων ανάλογα με τη σημαντικότητά τους κατά την άποψη των συμμετεχόντων.

Αρχικά, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε 6 παράγοντες αποτελεσματικότητας με 5 προτάσεις/δηλώσεις ο καθένας. Μετά, όμως, την ανάλυση παραγόντων, κρίθηκαν κατάλληλοι οι 5 παράγοντες με 3 προτάσεις/δηλώσεις ο καθένας. Οι επιλογή των παραγόντων έγινε με βάση το σκεπτικό, ότι αυτοί οι 5 παράγοντες αφορούν άμεσα τους μαθητές και την μαθησιακή διαδικασία, σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα και μπορεί να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξής τους από όλους τους εμπλεκόμενους.

Οι παράγοντες ενίσχυσης αποτελεσματικότητας που επιλέξαμε για το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου είναι οι εξής:

- Α. Περιβάλλον μάθησης
- Β. Έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση
- Γ. Υψηλές προσδοκίες
- Δ. Συνεργασία σπιτιού-σχολείου
- Ε. Θετική ενίσχυση

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου γονείς και εκπαιδευτικοί έπρεπε να ιεραρχήσουν τους παράγοντες που ενισχύουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, οι οποίοι προέρχονται από τη δουλειά των Sammons, Hillman & Mortimore (1995), και είναι οι εξής:

- Ηγεσία
- Κοινό όραμα και στόχοι
- Περιβάλλον μάθησης
- Έμφαση στη μάθηση και διδασκαλία
- Στοχοκεντρική διδασκαλία
- Υψηλές προσδοκίες
- Θετική ενίσχυση
- Καταγραφή της προόδου των μαθητών
- Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών
- Συνεργασία σπιτιού-σχολείου
- Οργανισμός μάθησης

Ο λόγος που επιλέξαμε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα παραγόντων ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι γιατί προέκυψε μετά από δευτερογενή ανάλυση πολλών αμερικανικών ερευνών (Macbeath & Mortimore,2001:7), είναι αποτέλεσμα διαφορετικών ομάδων ερευνητών καθώς επίσης περιλαμβάνει και όλους τους

παράγοντες που αναφέρονται και σε άλλες ταξινομήσεις, όπως είδαμε στο δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους (υποκεφ.6).

Επίσης, οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν φύλλα αξιολόγησης γλώσσας και μαθηματικών, τα οποία αντλήσαμε από το βιβλίο δασκάλου των αντίστοιχων μαθημάτων των τάξεων Α' και Β' Δημοτικού. Η αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς αφορά γνωστικά αντικείμενα και στόχους που διερευνούσαμε και μέσω των ασκήσεων στη δοκιμασία της αριθμητικής (π.χ. εκτέλεση πρόσθεσης μονοψήφιου με διψήφιο) ή της ανάγνωσης (π.χ. αναγνώριση διφθόγγων). Σκοπός της συμπλήρωσης των φύλλων αξιολόγησης ήταν να συγκρίνουμε την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους με την εικόνα που παρουσίασαν οι μαθητές μέσω των τεστ.

Κατά την πρώτη ερευνητική περίοδο συγκεντρώθηκαν 467 ερωτηματολόγια γονέων, ενώ κατά τη δεύτερη 483. Από τους 62 εκπαιδευτικούς την πρώτη φορά απάντησαν στο ερωτηματολόγιο οι 48 (76%) και οι 51 (84%) τη δεύτερη αντίστοιχα.

### ***3. Λειτουργικοί ορισμοί***

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας η σχολική αποτελεσματικότητα μετράται βάσει των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά και στην αναγνωστική ικανότητα.

Η μαθηματική ικανότητα ορίζεται ως ο βαθμός που πήρε ο μαθητής στο τεστ αξιολόγησης που του δόθηκε.

Η αναγνωστική ικανότητα αξιολογήθηκε βάσει του χρόνου που χρειάστηκε κάθε μαθητής να διαβάσει το κείμενο, του αριθμού αναγνωστικών λαθών και του αριθμού σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου.

Τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών που συγκεντρώθηκαν αφορούν στο φύλο, στην καταγωγή των μαθητών και στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και αντλήθηκαν από τρεις πηγές : α) σχολείο, β) ερωτηματολόγιο γονέων και γ) από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των πληροφοριών. Για τη μεταβλητή καταγωγή, εκτός από τη χώρα γέννησης μαθητών και γονέων, έχουμε συλλέξει στοιχεία και για τη μητρική γλώσσα αλλά και για τη γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών προσδιορίστηκε βάσει των δεικτών που περιγράφουμε στη συνέχεια.

#### **4. Καθορισμός πληθυσμού- δείγμα**

Ο πληθυσμός της έρευνας μας εμπερικλείει όλους τους μαθητές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων (από 6/θέσια και πάνω) της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας (N=2405 μαθητές), οι οποίοι κατά την πρώτη φάση της έρευνας (Ιανουάριος 2013) φοιτούσαν στην Α' δημοτικού και στη δεύτερη φάση της έρευνας (Μάρτιος 2014) φοιτούσαν στη Β' δημοτικού.

Το δείγμα αποτελούν 637 μαθητές (το 25% του μαθητικού πληθυσμού), οι οποίοι συμμετείχαν με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους (υπογραφή υπεύθυνης δήλωσης για συμμετοχή σε έρευνα) και κατανέμονται ως εξής: 280 μαθητές από το νομό Κοζάνης, 144 μαθητές από το νομό Καστοριάς, 134 μαθητές από το νομό Φλώρινας και 79 μαθητές από το νομό Γρεβενών. Οι μαθητές αυτοί προέρχονται από 20 πολυθέσια (από εξαθέσια και πάνω) δημοτικά σχολεία του νομού Κοζάνης, 11 σχολεία του νομού Φλώρινας, 10 σχολεία του νομού Καστοριάς και 6 σχολεία του νομού Γρεβενών.

Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία και έγινε με τη βοήθεια πολυσταδιακής δειγματοληψίας, καθώς τα σχολεία κάθε νομού χωρίστηκαν ανά περιοχή (αστική, ημιαστική, αγροτική με βάση τον πληθυσμό σύμφωνα με την τελευταία απογραφή του 2010). Βασική μας επιδίωξη και προσπάθεια ήταν να εκπροσωπούνται όλες οι γεωγραφικές περιοχές κάθε νομού, δηλαδή να έχουμε σχολεία και άρα μαθητές από όλο το εύρος του νομού.

Ένα βασικό πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπίσουμε κατά την επιλογή του δείγματος ήταν ότι και οι τέσσερις αυτοί νομοί είναι μεγάλοι, ορεινοί, έχουν δηλαδή πολλά και απομακρυσμένα χωριά με ολιγοθέσια σχολεία. Αυτό σημαίνει ότι θα έπρεπε να βρεθούν άλλα κοντινά σχολεία, για να υπάρχει εκπροσώπηση της περιοχής στο δείγμα, ενώ πολλά ολιγοθέσια σχολεία δεν είχαν τις τάξεις που μας ενδιέφεραν για την έρευνα, γι' αυτό και αποκλείστηκαν από το δείγμα εξαρχής. Επίσης από το δείγμα αποκλείστηκαν τα ειδικά σχολεία και τα Πειραματικά σχολεία του νομού Φλώρινας, διότι είναι σχολεία με διαφορετικό Α.Π.

Επιπλέον, ο πληθυσμός της έρευνας εμπερικλείει και όλους τους εκπαιδευτικούς των πολυθέσιων Δημοτικών σχολείων των νομών Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίοι κατά την πρώτη περίοδο της έρευνας είχαν αναλάβει την Α' δημοτικού και κατά τη δεύτερη ερευνητική περίοδο είχαν αναλάβει τους ίδιους μαθητές στη Β' δημοτικού.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελούν 48 άτομα την πρώτη περίοδο και 51 άτομα τη δεύτερη.

Όσον αφορά τους γονείς, ο πληθυσμός αφορά όλους τους γονείς μαθητών Α' και Β' Δημοτικού για τις δύο φάσεις της ερευνητικής περιόδου αντίστοιχα, από τους οποίους ανταποκρίθηκαν 467 γονείς (μητέρα ή πατέρα) μαθητών, την πρώτη φορά και 483 τη δεύτερη.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ακριβώς ο αριθμός μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην κάθε ερευνητική φάση. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία, ο αριθμός των μαθητών μειώθηκε κατά 11 άτομα, ένα ποσοστό της τάξεως του 1,7%, ενώ αυξήθηκε ο αριθμός των γονέων και των εκπαιδευτικών που δέχτηκαν να συμμετέχουν στη δεύτερη φάση, γεγονός, το οποίο πιστεύουμε ότι οφείλεται στην εμπιστοσύνη που δημιουργήθηκε μετά την εξοικείωση τους με την αρχική ερευνητική διαδικασία.

Πίνακας 1: συνολικό δείγμα έρευνας

ΔΕΙΓΜΑ		
	α' ερευνητική περίοδος	β' ερευνητική περίοδος
μαθητές	637	626
γονείς	467	483
δάσκαλοι	48	51

## 5. *Είδη δεδομένων*

Στην έρευνά μας εξαρτημένες μεταβλητές θεωρούνται οι επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση και τα μαθηματικά, οι οποίες αξιολογήθηκαν με τους τρόπους που περιγράψαμε παραπάνω (μέρος δεύτερο, κεφ.1 ,υποκεφ.2).

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι τρία δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία αναλύονται σε υποκατηγορίες. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι το φύλο, η καταγωγή και η οικονομικοκοινωνική κατάσταση των μαθητών. Αυτά τα χαρακτηριστικά θα συσχετίσουμε με τις επιδόσεις για να δούμε κατά πόσον μπορούν να επηρεάσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ώστε να κρίνουμε αν ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό ή όχι.

Όσον αφορά στο φύλο χωρίζεται στις υποκατηγορίες αγόρι-κορίτσι. Σχετικά με την καταγωγή των περισσότερων μαθητών αυτή είναι ελληνική, έχουμε όμως και μαθητές, οι οποίοι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, αλλά οι γονείς τους έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Αλβανία, Ρωσία, ΗΠΑ, Καναδά). Τέλος, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών προσδιορίζεται με βάση τους εξής

δείκτες (IEA, Τρίτη Διεθνής Έρευνα για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (TIMMS), 1994-95):

- καταγωγή γονέων/μητρική γλώσσα
- επάγγελμα γονέων
- μορφωτικό επίπεδο
- παραμονή των μαθητών στο Ολοήμερο (ως εναλλακτική πρόταση στην παροχή δωρεάν γευμάτων που αποτελεί δείκτη οικονομικής κατάστασης στις ΗΠΑ)
- ύπαρξη Η/Υ στο σπίτι
- ύπαρξη παιδικού δωματίου
- ύπαρξη προσωπικού γραφείου για διάβασμα
- διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων

Η κατάταξη των επαγγελματιών των γονέων έγινε σύμφωνα με την τελευταία κατάταξη International Standard Classification of Occupations (ISCO, 2012), όπου διατηρήθηκαν οι βασικές κατηγορίες (major groups), διότι στην Ελλάδα δεν είναι τόσο διακριτές οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε κάποια επαγγέλματα αλλά και τα στοιχεία των σχολείων δεν είναι πάντα ακριβή (π.χ. η κατηγορία ελεύθεροι επαγγελματίες περιλαμβάνει τεχνικά επαγγέλματα, όπως υδραυλικοί και ηλεκτρολόγοι αλλά και επιχειρηματίες που μπορεί να έχουν τελείως διαφορετικό επίπεδο σπουδών). Στις περιπτώσεις που δεν ήταν ξεκάθαρο το τι επαγγέλλονται οι γονείς ζητήσαμε και τη βοήθεια των μαθητών για να μπορούμε να κάνουμε πιο σωστά την ομαδοποίηση των επαγγελματιών.

## **6. Παραδοχές έρευνας**

Βασικές παραδοχές της έρευνάς μας είναι η εγκυρότητα και αξιοπιστία των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, η ανωνυμία των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα και η πεποίθηση ότι οι απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο εκφράζουν την πραγματικότητα και αντικατοπτρίζουν τις αληθινές τους απόψεις.

## 7. Στατιστικές τεχνικές

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 19.0, ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε  $p=0,05$ .

Κατά την περιγραφική ανάλυση δημιουργήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και αντίστοιχα γραφήματα σε μορφή πίτας και ραβδογράμματος. Το πλήθος των συμμετεχόντων και η εκτίμηση των διασπορών επέτρεψε την εφαρμογή παραμετρικών μεθόδων ανάλυσης ανεξάρτητα της κανονικής ή μη κατανομής των μεταβλητών. Εφαρμόστηκαν, συνεπώς, παραμετρικές δοκιμασίες (t-test για ανεξάρτητα και εξαρτημένα δείγματα, ANOVA) καθώς και μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης.

Προκειμένου οι επιδόσεις στις επιμέρους δοκιμασίες να είναι συγκρίσιμες έγινε αναγωγή των αποτελεσμάτων στις δοκιμασίες ανάγνωσης και μαθηματικών σε κλίμακα από 0-100, όπου το 100 αντιστοιχούσε στη μέγιστη δυνατή επίδοση. Όπου δεν υπήρχε ανώτατο όριο, στην τιμή 100 αντιστοιχήθηκε η καλύτερη επίδοση. Μέρος των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται με τη μορφή θηκογραμμάτων (box-plot), προκειμένου να παρουσιαστεί αρτιότερα η κατανομή των μεταβλητών. Στα θηκογράμματα οι ακίδες αντιστοιχούν στην 5<sup>η</sup> και 95<sup>η</sup> εκατοστιαία θέση-άνω και κάτω ακίδα αντίστοιχα-, οι γραμμές του πλαισίου στην 25<sup>η</sup> και 75<sup>η</sup> εκατοστιαία θέση, ενώ η έντονη μαύρη γραμμή στην 50<sup>η</sup> εκατοστιαία θέση (διάμεσο).

Μοντέλα παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκαν επίσης προκειμένου να εκτιμηθεί η επίδραση των παραγόντων των γονέων και των δασκάλων στην επίδοση των μαθητών.

Στη συνέχεια, έγινε πολυεπίπεδη στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη βοήθεια του λογισμικού HLM6 (SSI, student edition) (Bryk&Raudenbush,1992). Ακολουθήθηκε ιεραρχικό μοντέλο παλινδρόμησης, το οποίο είναι σύμφωνο με τις αρχές της πολυεπίπεδης ανάλυσης, ενώ δεν πραγματοποιήθηκε έλεγχος για το κατά πόσον το συγκεκριμένο μοντέλο ανάλυσης ταιριάζει με τα δεδομένα μας, με το σκεπτικό ότι αυτά τα μοντέλα αποτελούν πάγια μεθοδολογική προσέγγιση σε ανάλογες έρευνες, την οποία ακολουθεί και η παρούσα έρευνα.

Προκειμένου να μελετηθεί καλύτερα η επίδοση των παιδιών στις δύο μετρήσεις (χρονοσειρές) συναρτήσει των κοινωνικο-δημογραφικών παραγόντων

χρησιμοποιήθηκε πολυεπίπεδο μοντέλο ανάλυσης, στο οποίο εισήχθησαν οι παράμετροι που αφορούσαν στο επάγγελμα και την κοινωνική τάξη των γονέων, την περιοχή και νομό σχολείου, το φύλο, την καταγωγή και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Επρόκειτο για κατηγορικές μεταβλητές, οι οποίες εισήχθησαν στο μοντέλο χωρίς μετασχηματισμό.

Ειδικότερα για την κατηγοριοποίηση της μεταβλητής «κοινωνική τάξη των γονέων» προσδιορίστηκε με βάση το επάγγελμά τους και ειδικότερα το κατά σύμβαση ιεραρχικά ταξινομημένο ως «ανώτερο» επάγγελμα των γονέων (με τη σειρά: επιστημονικό δυναμικό, τεχνικοί, εργάτες, άνεργοι). Η παρουσίαση του μοντέλου γίνεται διεξοδικά στη συνέχεια.

Η ανάλυση πολυεπίπεδων δεδομένων στοχεύει στην εξέταση στοιχείων τα οποία βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα αναφοράς (π.χ. ενδοατομικό, ατομικό, συλλογικό κ.λπ.). Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας, τα στοιχεία αφορούν στην επίδοση των μαθητών (εξαρτημένη μεταβλητή) σε σχέση με ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή (ανεξάρτητη μεταβλητή –πρώτο επίπεδο αναφοράς), αλλά και κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά (ανεξάρτητη μεταβλητή- δεύτερο επίπεδο αναφοράς). Το παρόν ερευνητικό σχέδιο αφορά στη μέτρηση ενός χαρακτηριστικού με δύο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις «μετρήσεις εντός των ατόμων» (within groups). Οι μεταβλητές του δεύτερου επιπέδου αποτελούν ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες καλούνται να προβλέψουν «σταθερές» (intercepts) ή «κλίσεις» (slopes) του πρώτου επιπέδου.

Το SPSS χρησιμοποιήθηκε σε πρώτη φάση για τις απλές παλινδρομήσεις, στις οποίες δεν αναζητούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ των ατόμων, ενώ όταν τα δεδομένα απαιτούν ιεραρχική προσέγγιση και χρειάζεται έλεγχος των αποκλίσεων των υποκειμένων, ανάλογα με την ομάδα (nested) που ανήκουν, απαιτούνται προγράμματα πολυεπίπεδης ανάλυσης, όπως είναι το HLM.

Στην κλασική ανάλυση παλινδρόμησης μια εξαρτημένη μεταβλητή μπορεί να προβλεφθεί από μια ή περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι δείκτες «σταθερά» (intercept) και «κλίση» (slope) αποτελούν τις παραμέτρους που απαιτούνται για τη δημιουργία της ανάλυσης της παλινδρόμησης. Αντίθετα, στην πολυεπίπεδη ανάλυση η σταθερά και η κλίση αποτελούν εξαρτημένες μεταβλητές στο δεύτερο επίπεδο της ανάλυσης. Επομένως, στο δεύτερο επίπεδο της ανάλυσης προσπαθούμε να προβλέψουμε «κλίσεις» και «σταθερές», ως συνάρτηση άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών (Κατσίης, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010:277-278).



## 7.1 Εγκυρότητα ερωτηματολογίου

Η εγκυρότητα ερωτηματολογίου αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα ερωτηματολόγιο μετρά αυτό το οποίο έχει σχεδιαστεί για να μετρήσει.

Οι όψεις της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου που συνήθως εξετάζονται είναι:

Εγκυρότητα προσώπου : Στην αξιολόγηση εγκυρότητας προσώπου ζητείται από έμπειρους ερευνητές να αξιολογήσουν την ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τη δυνατότητα κατανόησης των ερωτήσεων από τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται (Σαπουντζή-Κρέπια,2012). Για το παρόν ερωτηματολόγιο αυτό πραγματοποιήθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια.

Εγκυρότητα περιεχομένου (content validity): Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στην επάρκεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να υποστηρίζεται εννοιολογικά. Η εξασφάλιση της εγκυρότητας αυτής στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε με τον πιλοτικό έλεγχο σε ειδικά επιλεγμένο πληθυσμό 10 εκπαιδευτικών

Δομική εγκυρότητα (construct validity). Η αποτίμηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής ή αλλιώς της δομικής εγκυρότητας είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται κυρίως όταν δημιουργούνται όργανα ψυχομετρικών χαρακτηριστικών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Με την ανάλυση αυτή ελέγχεται εάν οι προτάσεις ανήκουν στατιστικά σε ένα όργανο μέτρησης, σύμφωνα προς την εννοιολογική κατασκευή του. Στην παρούσα μελέτη η διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών.

## 7.2 Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε με την εσωτερική συνάφεια. Οι κλίμακες συγκροτήθηκαν αρχικά με βάση την εννοιολογική συνάφεια των ερωτήσεων και την ομοιότητα των απαντητικών δυνατοτήτων. Στη συνέχεια εξαιρέθηκαν οι ερωτήσεις εκείνες που παρουσίαζαν χαμηλές φορτίσεις στην ανάλυση δομικής εγκυρότητας, καθώς και εκείνες που επηρέαζαν πτωτικά τον συντελεστή  $\alpha$  Cronbach.

Ο συντελεστής Cronbach's  $\alpha$  κατηγοριοποιήθηκε ως εξής :

0,00-0,25 = ελάχιστη έως καθόλου,

0,26-0,49 = χαμηλή,

0,50-0,69= μέτρια,

0,70-0,89=υψηλή

0,90-1,00 = εξαιρετική.

### 1.3 Ανάλυση εγκυρότητας

Αναφορικά με την ανάλυση παραγόντων, η δοκιμασία Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy έδειξε τιμή 0,82 συνηγορώντας υπέρ της καταλληλότητας των δεδομένων για ανάλυση. Τέσσερις παράγοντες εξήχθησαν, μετά από την εφαρμογή Varimax rotation, που ερμήνευαν το 64% της συνολικής διακύμανσης. Κάθε παράγοντας περιελάμβανε τρεις ερωτήσεις. Οι φορτίσεις των παραγόντων, που συνιστούν τους συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις επιμέρους ερωτήσεις και τον παράγοντα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες. Ερωτήσεις που είχαν φορτίσεις σε περισσότερους από έναν παράγοντα ταξινομήθηκαν στον εννοιολογικά συγγενέστερο. Οι συντελεστές αξιοπιστίας  $\alpha$  Cronbach κρίθηκαν ικανοποιητικοί (>0,60), κυμαινόμενοι από 0,60 έως 0,70 για τους παράγοντες των γονέων και από 0,60 έως 0,77 για τους αντίστοιχους των δασκάλων)

## Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Πίνακας 2 . Φορτίσεις παραγόντων στην ανάλυση κυρίων συνιστωσών ( γονείς)

ΓΟΝΕΙΣ	Παράγοντες				
	1	2	3	4	5
Οι σχολικές εγκαταστάσεις είναι «φιλικές» προς τους μαθητές	0,796				
Η τάξη αποτελεί ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές	0,681				
Δίνεται έμφαση στην οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων					0,477
Θεωρείτε ότι αφιερώνεται καθημερινά ο απαιτούμενος χρόνος στη μαθησιακή διαδικασία					
Τηρείται το ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς να χάνονται άσκοπα διδακτικές ώρες		0,706			
Το σχολείο δίνει έμφαση στην επίδοση των μαθητών και τη βελτίωσή της		0,524			
Αφιερώνεται ο προβλεπόμενος για κάθε μάθημα χρόνος		0,712			
Αντιλαμβάνεστε την υιοθέτηση υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές εκ μέρους του εκπαιδευτικού της τάξης			0,864		
Οι μαθητές γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς σε κάθε μάθημα/δραστηριότητα		0,411	0,450		
Γίνονται δράσεις στα πλαίσια του σχολείου που κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους μαθητές			0,574		
Διατηρείτε συνεργατικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας				0,591	
Υπάρχει αμφίδρομη ενημέρωση για την επίδοση/πρόοδο των μαθητών				0,794	
Υπάρχουν κοινοί στόχοι για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών				0,724	
α Cronbach:	0.65	0.70	0.68	0.60	

Πίνακας 3. Φορτίσεις παραγόντων στην ανάλυση κυρίων συνιστωσών ( δάσκαλοι)

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>					
ΔΑΣΚΑΛΟΙ	Παράγοντες				
	1	2	3	4	5
Οι σχολικές εγκαταστάσεις είναι «φίλικές» προς τους μαθητές	0,904				
Η τάξη αποτελεί ένα ελκυστικό εργασιακό περιβάλλον	0,938				
Το σχολείο δίνει έμφαση στην οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων					0,835
Αφιερώνεται χρόνος για συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο και τον σκοπό των μαθησιακών δράσεων		0,749			
Τηρείται αυστηρά το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης		0,800			0,600
Δείχνετε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των μαθητών		0,923			
Υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές σας ανεξαρτήτως επιπέδου				0,793	
Γίνονται στην τάξη δραστηριότητες που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών				0,792	
Διατηρείτε συνεργατικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών σας			0,842		
Υπάρχει αμφίδρομη ενημέρωση για την πρόοδο/τις επιδόσεις των μαθητών			0,682		
Υπάρχουν κοινοί στόχοι (εκπαιδευτικός/ γονείς) για την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, όταν χρειάζεται		0,480	0,576		
α Cronbach:	0,77	0,60	0,61	0,62	

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ευρήματα**

Στην έρευνα αυτή επιδιώχθηκε να διαπιστωθεί πώς και αν, το φύλο, η καταγωγή ή/και κοινωνικοοικονομική κατάσταση, συσχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, σε μια γεωγραφική περιοχή (Περιφέρεια Δυτ. Μακεδονίας) που κατά κύριο λόγο περιλαμβάνει σχολεία αγροτικών/ημιαστικών περιοχών, δευτερευόντως όμως και σχολεία αστικών κέντρων, γεγονός που αντανακλάται και στη διαβάθμιση της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης των μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 637 μαθητές Α' δημοτικού (σχολ.έτος 2012-13) και 576 μαθητές Β' δημοτικού (σχολ.έτος 2013-14) 47 πολυθέσιων Δημοτικών σχολείων των νομών Δυτικής Μακεδονίας. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ελληνικής καταγωγής, ενώ από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο υπάρχουν μαθητές με έναν ή και με τους δύο γονείς αλλοδαπούς.

Για την ανάλυση των δεδομένων της α' και β' φάσης της έρευνας έγινε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική δοκιμασία t-test, ενώ για τη σύγκριση περισσότερων ομάδων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με τη δοκιμασία Bonferroni για την post hoc ανάλυση. Για τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Pearson. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο  $p=0,05$ . Η ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 19.0 for Windows. Στη συνέχεια, έγινε πολυεπίπεδη στατιστική ανάλυση με τη βοήθεια του προγράμματος HLM6 (student edition) σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (χρονοσειρές) σε επίπεδο «μεταξύ των ατόμων».

### ***1. Επαγωγική στατιστική ανάλυση***

#### **1.1. Πρώτη ερευνητική περίοδος (Α' δημοτικού)**

##### **1.1.1 ΜΑΘΗΤΕΣ**

Οι μαθητές του δείγματος κατά την πρώτη ερευνητική περίοδο (Φεβρουάριος-Μάρτιος 2013) φοιτούσαν στην Α' Δημοτικού πολυθέσιων δημοτικών σχολείων των 4 νομών της Περιφέρειας Δυτ. Μακεδονίας. Κορίτσια και αγόρια εκπροσωπούνται εξίσου στο δείγμα, με μια ελαφρά υπεροχή των αγοριών (51%) (πιν.4). Οι μαθητές είναι όλοι γεννημένοι στην Ελλάδα και η μητρική γλώσσα της πλειοψηφίας των μαθητών είναι τα ελληνικά (πιν.5). Οι περισσότεροι μαθητές διαμένουν σε ημιαστικές περιοχές των νομών (της τάξεως των 3.000-10.000 κατοίκων) (πιν.6) και όπως είναι αναμενόμενο το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος προέρχεται από τον νομό Κοζάνης

(πιν.7 και γράφ.1), καθώς είναι ο μεγαλύτερος νομός από τους 4 και η πρωτεύουσα της περιφέρειας.

Πίνακας 4. δείγμα μαθητών

<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Κορίτσια	312	49,0
Αγόρια	325	51,0
σύνολο	637	100,0

Πίνακας 5. Μητρική γλώσσα μαθητών

<b>Μητρική γλώσσα μαθητών</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
ελληνική	564	88,5
αλβανική	50	7,8
άλλη	23	3,6
σύνολο	637	100,0

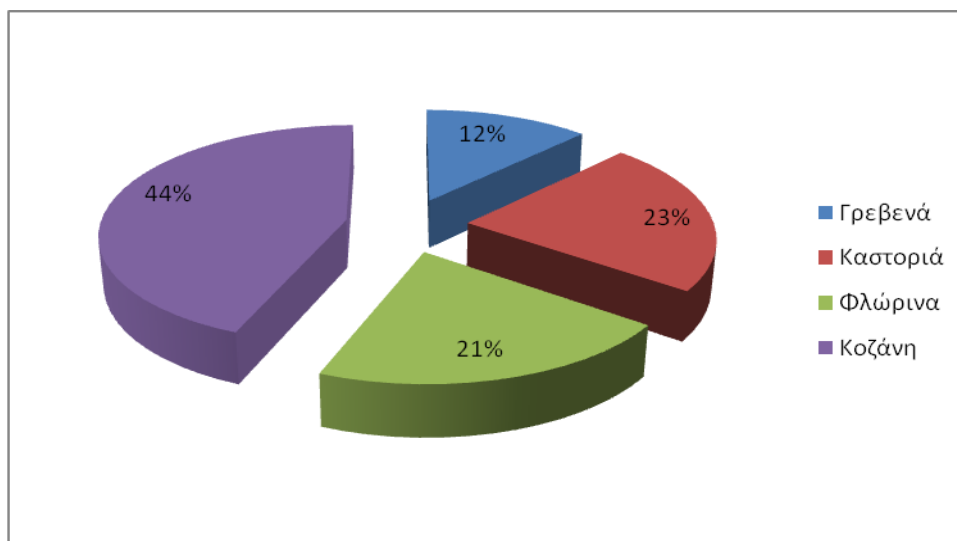
Πίνακας 6.περιοχή διαμονής μαθητών

<b>Περιοχή διαμονής μαθητών</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Αστική	250	39,2
Ημιαστική	289	45,4
Αγροτική	98	15,4
σύνολο	637	100,0

Πίνακας 7. Νομός διαμονής μαθητών

<b>Νομός διαμονής μαθητών</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Γρεβενά	79	12,4
Καστοριά	144	22,6
Φλώρινα	134	21,0
Κοζάνη	280	44,0
Σύνολο	637	100,0

Γράφημα1.κατανομή μαθητών ανά νομό



### 1.1.2 ΓΟΝΕΙΣ

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που αντλούμε από τα δημογραφικά στοιχεία που έχουμε συγκεντρώσει, οι περισσότεροι γονείς έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ( άνω του 82% και για τα δύο φύλα) (πιν.8). Αλβανικής καταγωγής ήταν το 8% του δείγματος, ενώ το 7% προερχόταν από κάποια άλλη ευρωπαϊκή και μη χώρα. Η μέση ηλικία του πατέρα ήταν 40,2 ( $\pm 5,50$ ) έτη και της μητέρας 36,40 ( $\pm 5,15$ ) έτη. Οι περισσότεροι γονείς έχουν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα (πιν.9), ενώ και στο σπίτι η γλώσσα επικοινωνίας είναι η ελληνική (91%), αν και ένα μικρό ποσοστό (5%) δηλώνει, ότι μιλά ελληνικά και αλβανικά στο σπίτι (πιν.10).

Πίνακας 8. Τόπος γέννησης γονέων

<b>Τόπος γέννησης πατέρα</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Ελλάδα	541	84,9
Αλβανία	51	8,0
Άλλη χώρα (ευρωπαϊκή και μη)	44	7,0
Σύνολο	637	100,0
<b>Τόπος γέννησης μητέρας</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Ελλάδα	524	82,3
Αλβανία	52	8,2
Άλλη χώρα (ευρωπαϊκή και μη)	61	9,5
Σύνολο	637	100,0

Πίνακας 9. Μητρική γλώσσα γονέων

<b>Μητρική γλώσσα μητέρας</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Ελληνική	562	88,8
Αλβανική	52	8,2
Άλλη	23	3,0
Σύνολο	637	100,0
<b>Μητρική γλώσσα πατέρα</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Ελληνική	577	91,2
Αλβανική	51	8,1
Άλλη	9	0,8
Σύνολο	637	100,0

Πίνακας 10. Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι

<b>Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
ελληνικά	582	91,4
αλβανικά	19	3,0
ελληνικά +αλβανικά	31	4,9
άλλη	5	0,8
Σύνολο	637	100,0

Σύμφωνα με τα στοιχεία που έδωσαν οι γονείς, οι περισσότερες μητέρες δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα οικιακά (25%) ή είναι άνεργες (28,1%) (πιν.11) Όσον αφορά τους πατεράδες, αυτοί ασχολούνται με τεχνικά/αγροτικά επαγγέλματα ή είναι άνεργοι (πιν.12).

Πίνακας 11. Επάγγελμα μητέρας

<b>Επάγγελμα μητέρας</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Οικιακά</b>	<b>159</b>	<b>25,0</b>
Επαγγελματίες	85	13,4
Τεχνικό προσωπικό*	27	4,2
Υπάλληλοι γραφείου	95	14,9
Παροχή υπηρεσιών	32	5,0
Αγρότες	4	0,6
Χειρωνακτες	10	1,6
Χειριστές οχημάτων	2	0,3
Εργάτες γης και τουρισμού	8	1,3



Στρατιωτικοί	3	0,5
Ελεύθεροι επαγγελματίες	32	5,0
<b>Άνεργος/η</b>	<b>180</b>	<b>28,1</b>
Σύνολο	637	100,0

Πίνακας 12. Επάγγελμα πατέρα

<b>Επάγγελμα πατέρα</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Επαγγελματίες	66	10,5
<b>Τεχνικό προσωπικό*</b>	<b>11</b>	<b>1,8</b>
Υπάλληλοι γραφείου	85	13,6
Παροχή υπηρεσιών	47	7,5
<b>Αγρότες</b>	<b>47</b>	<b>7,5</b>
<b>Χειρώνακτες</b>	<b>103</b>	<b>16,5</b>
<b>Χειριστές οχημάτων</b>	<b>53</b>	<b>8,5</b>
<b>Εργάτες γης και τουρισμού</b>	<b>8</b>	<b>1,3</b>
Στρατιωτικοί	20	3,2
Ελεύθεροι επαγγελματίες	99	15,8
<b>Άνεργος/η</b>	<b>87</b>	<b>13,9</b>
Σύνολο	626	100,0

\*συμπεριλαμβάνονται οι επαγγελματίες υγείας

Όπως φαίνεται από τους παρακάτω πίνακες (πιν.13 και 14), η πλειονότητα των γονέων είναι απόφοιτοι λυκείου (59,3% για τις μητέρες και 64,2% για τους πατεράδες), ενώ μόνο το ένα τέταρτο του δείγματος έχει φτάσει μέχρι την Γ/βάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ και ΤΕΙ) (27,2% για τις μητέρες και 28,2% για τους πατεράδες).

Πίνακας 13. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

<b>Επίπεδο μόρφωσης μητέρας</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Δημοτικό	10	1,6
Γυμνάσιο	45	7,1
<b>Λύκειο</b>	<b>376</b>	<b>59,3</b>
<b>ΑΕΙ</b>	<b>117</b>	<b>18,5</b>
<b>ΤΕΙ</b>	<b>55</b>	<b>8,7</b>
ΙΕΚ/ Τεχν. Σχολή	25	3,9
Ανώτατες σπουδές	9	0,9
Σύνολο	637	100,0

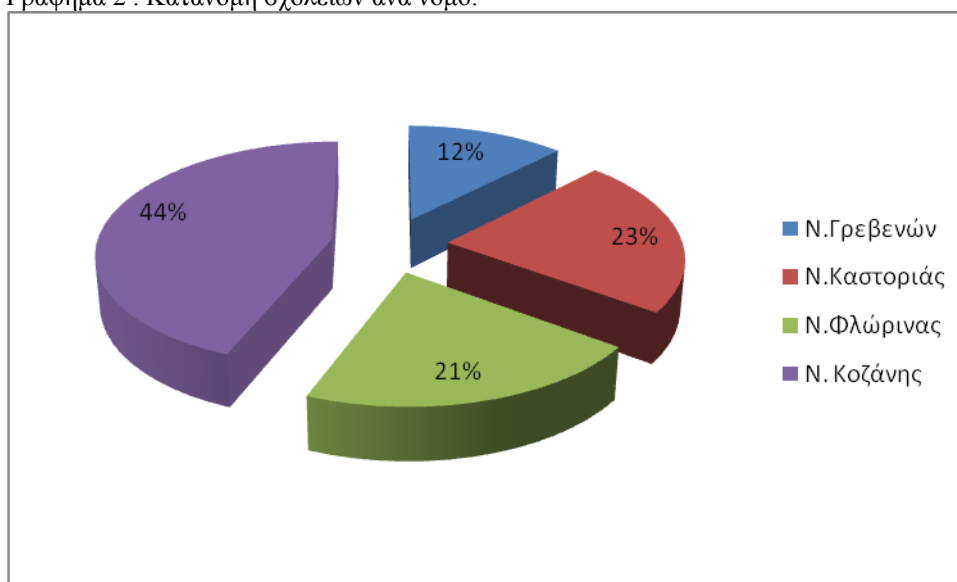
Πίνακας 14. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

<b>Επίπεδο μόρφωσης πατέρα</b>		
	N	%
Δημοτικό	25	4,0
Γυμνάσιο	61	9,7
<b>Λύκειο</b>	<b>405</b>	<b>64,2</b>
<b>ΑΕΙ</b>	<b>77</b>	<b>12,2</b>
<b>ΤΕΙ</b>	<b>38</b>	<b>6,0</b>
ΙΕΚ/ Τεχν. Σχολή	15	2,4
Ανώτατες σπουδές	16	1,6
Σύνολο	637	100,0

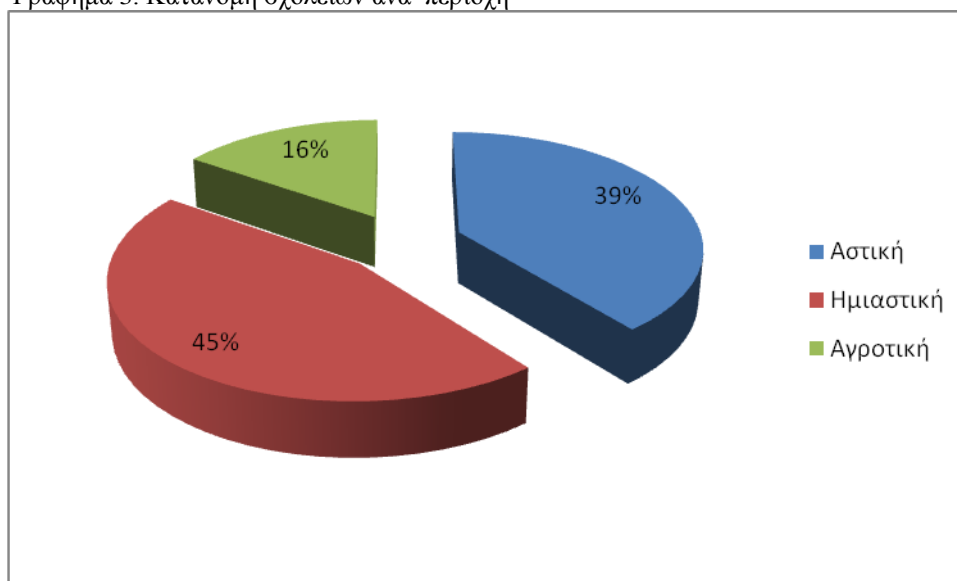
### 1.1.3 ΣΧΟΛΕΙΟ

Όπως φαίνεται στα δύο επόμενα γραφήματα τα περισσότερα σχολεία βρίσκονται στον νομό Κοζάνης (γραφ.2) και σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές (γραφ.3). Η κατανομή των σχολείων έγινε βάση του πληθυσμού των νομών και με την ίδια λογική χωρίστηκαν αναλογικά και ανά περιοχή.

Γράφημα 2 . Κατανομή σχολείων ανά νομό.



Γράφημα 3. Κατανομή σχολείων ανά περιοχή



#### 1.1.4 ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ

Μεγάλες αποκλίσεις υπήρχαν σε όλες τις δοκιμασίες μεταξύ των συμμετεχόντων. Η μέση τιμή στη δοκιμασία των μαθηματικών πλησιάζει το άριστα, ο χρόνος ανάγνωσης κυμαίνεται γύρω στα 90 δευτερόλεπτα, κατά μέσο όρο οι μαθητές έκαναν 3 λάθη στην ανάγνωση και απάντησαν σωστά σε 2 από τις 3 ερωτήσεις κατανόησης (πιν.15). Από τον πίνακα των συσχετίσεων των δοκιμασιών στα γνωστικά αντικείμενα (πιν.16) φαίνεται ότι οι επιδόσεις και στα δύο γνωστικά αντικείμενα συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά και θετικά μεταξύ τους δηλαδή οι μαθητές που είχαν καλή επίδοση στα μαθηματικά είχαν εξίσου καλή επίδοση και στη γλώσσα.

Πίνακας 15. Επιδόσεις μαθητών στις δοκιμασίες μαθηματικών-ανάγνωσης

<b>N=637</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>ΜΤ*</b>	<b>ΤΑ**</b>
Χρόνος ανάγνωσης (δευτ.)	23	501	91,41	41,88
Λάθη στην ανάγνωση (αριθμός)	0	16	3,33	3,50
Ερωτ. κατανόησης-λάθη (αριθμός)	0	3	1,04	1,02
Δοκιμασία μαθηματικών (άριστα /40)	4	40	34,75	5,18

Πίνακας 16. Συσχέτιση δοκιμασιών

N=637		ανάγνωση λάθη reading mistakes	ανάγνωση ερωτήσεις κατανόησης λάθη R/C mistake	maths score
χρόνος ανάγνωσης (reading time)	Pearson Correlation	,665**	,425**	-,343**
	p	<0,001	<0,001	<0,001
	N			
ανάγνωση λάθη (reading mistakes)	Pearson Correlation		,402**	-,289**
	p		<0,001	<0,001
ανάγνωση ερωτήσεις κατανόησης λάθη (R/C mistakes)	Pearson Correlation			-,281**
	p			<0,001

- **Επιδόσεις ανά φύλο**

Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις δοκιμασίες ανάγνωσης και μαθηματικών.

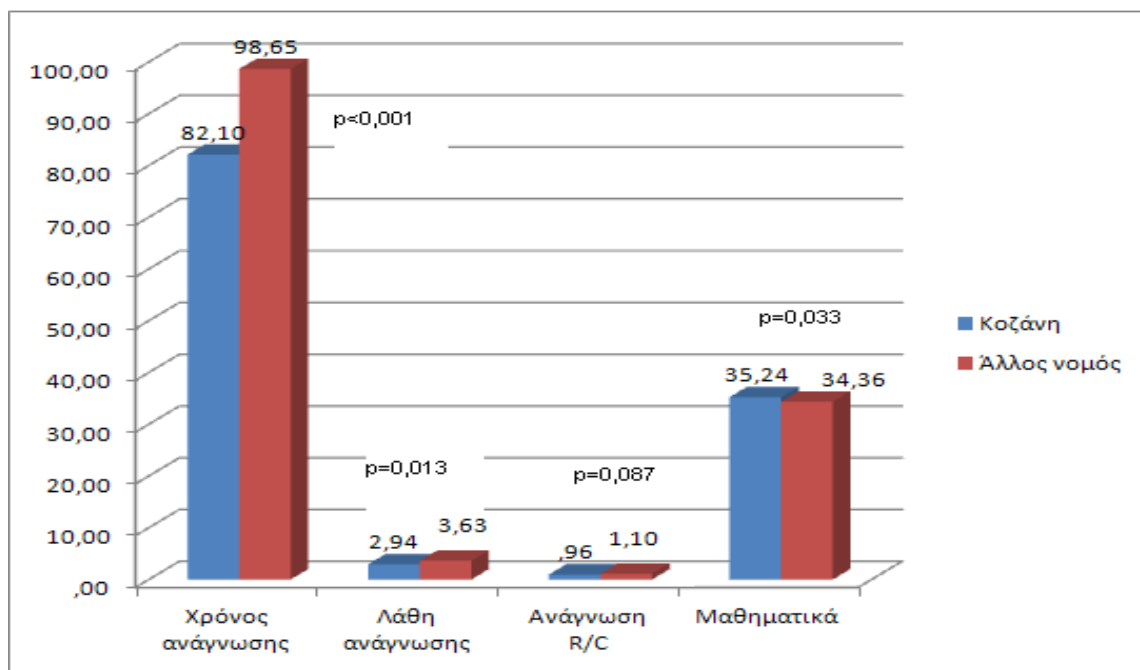
Πίνακας 17. Επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών στις δοκιμασίες

	ΦΥΛΟ	N	ΜΤ	ΤΑ	t	p
χρόνος ανάγνωσης	Κορίτσια	308	91,37	44,175	-0,022	0,983
	Αγόρια	323	91,45	39,639		
ανάγνωση –λάθη	Κορίτσια	312	3,35	3,492	0,127	0,899
	Αγόρια	325	3,31	3,520		
ανάγνωση ερωτήσεις- λάθη (R/C)	Κορίτσια	312	1,02	,997	-0,483	0,629
	Αγόρια	325	1,06	1,043		
βαθμολογία μαθηματικών	Κορίτσια	312	34,69	4,868	-0,291	0,771
	Αγόρια	324	34,81	5,472		

- **Επιδόσεις ανά νομό**

Οι μαθητές του νομού Κοζάνης εμφάνισαν με στατιστικά σημαντική διαφορά καλύτερες επιδόσεις : χρόνος ανάγνωσης ( $p < 0,001$ ), λάθη ( $p < 0,013$ ) και μαθηματικά ( $p < 0,05$ ). Στα μαθηματικά, όπως φαίνεται και από το γράφημα, η διαφορά Κοζάνης και υπόλοιπων νομών είναι πάρα πολύ μικρή κατά την πρώτη ερευνητική φάση.

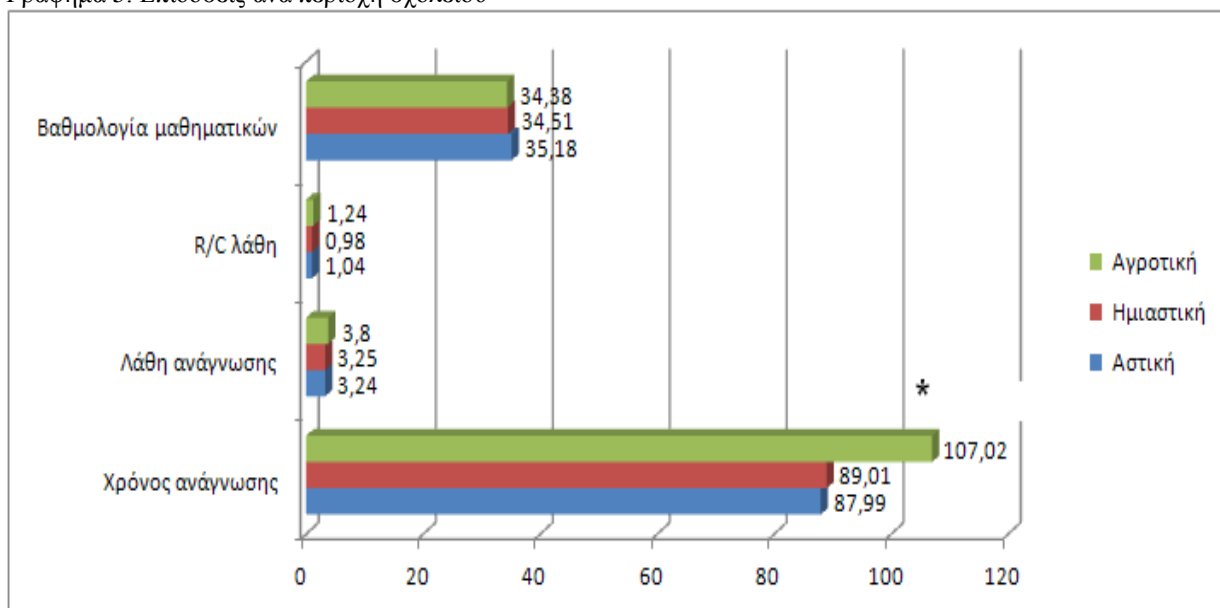
Γράφημα 4. σύγκριση επιδόσεων στην Κοζάνη με υπόλοιπους νομούς



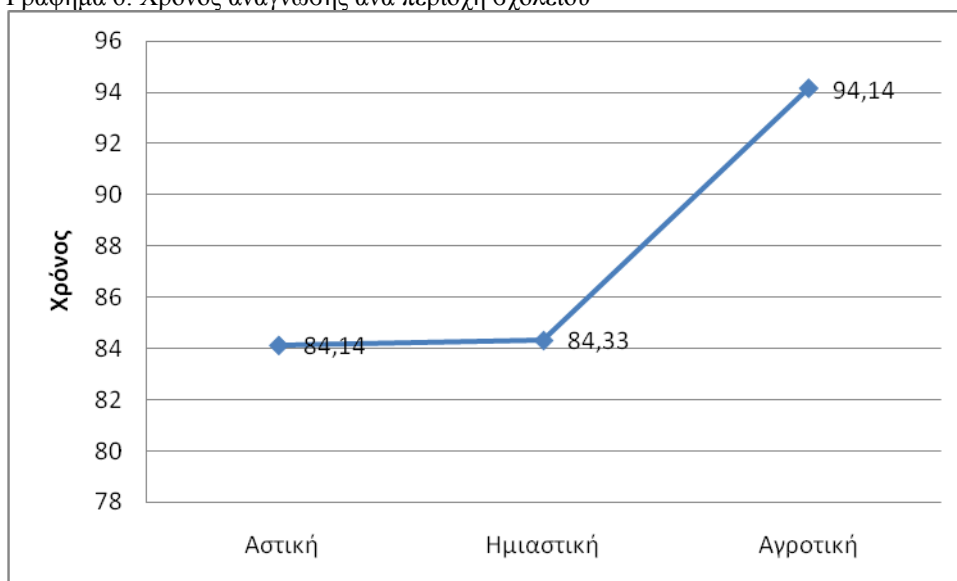
- **Επιδόσεις ανά περιοχή σχολείου**

Ο χρόνος ανάγνωσης παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγροτικής και αστικής/ημιαστικής περιοχής ( $p < 0,001$  και  $p = 0,001$  αντίστοιχα), όπως φαίνεται και στο γράφημα 6, το οποίο απεικονίζει μεμονωμένα τον χρόνο ανάγνωσης σε σχέση με την περιοχή του σχολείου. Στις υπόλοιπες δοκιμασίες οι διαφορές είναι πάρα πολύ μικρές.

Γράφημα 5. Επιδόσεις ανά περιοχή σχολείου



Γράφημα 6. Χρόνος ανάγνωσης ανά περιοχή σχολείου



- **Επιδόσεις και τόπος καταγωγής γονέων**

Ο χρόνος ανάγνωσης των μαθητών των οποίων οι γονείς δεν ήταν από την Ελλάδα ήταν ελαφρώς μεγαλύτερος, ενώ οι επιδόσεις στα μαθηματικά δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφορές.

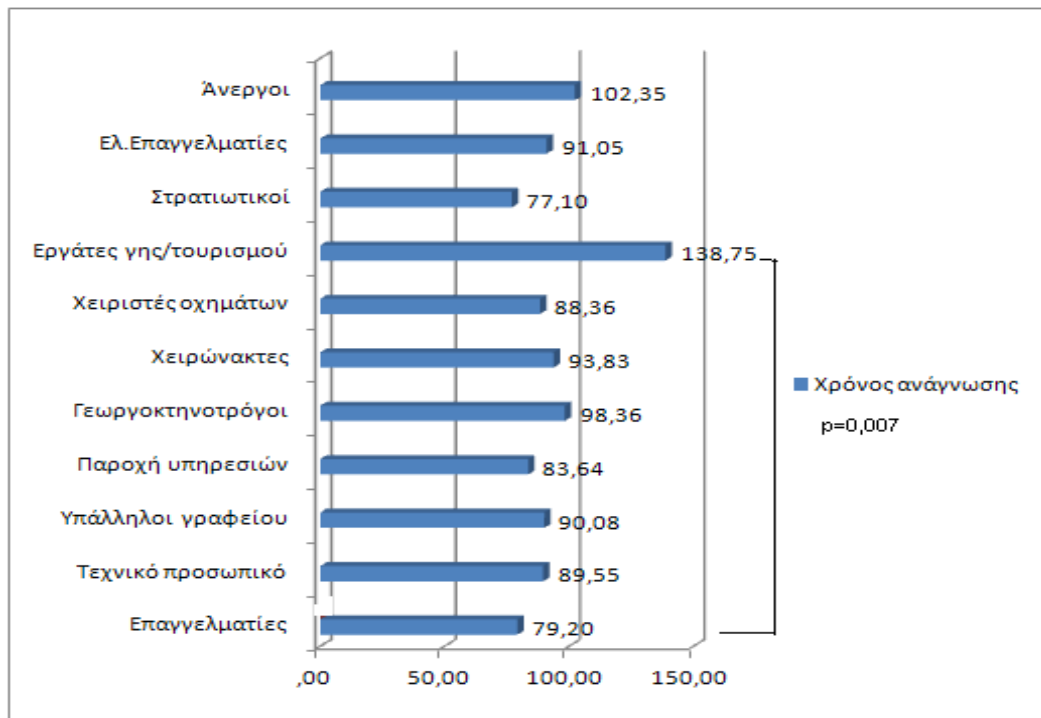
Πίνακας 18. Επιδόσεις και τόπος καταγωγής γονέων

	Τόπος γέννησης γονέων	N	MT	TA	p
χρόνος ανάγνωσης	Εκτός Ελλάδας	61	<b>96,39</b>	43,09	0,329
	Ελλάδας	570	90,88	41,75	
ανάγνωση -λάθη	Εκτός Ελλάδας	61	3,34	3,66	0,970
	Ελλάδα	576	3,33	3,49	
<b>Κατανόηση κειμένου R/C</b>	Εκτός Ελλάδας	61	1,38	1,13	<b>0,007</b>
	Ελλάδα	576	1,01	1,04	
Μαθηματικά	Εκτός Ελλάδας	61	33,57	6,13	<b>0,062</b>
	Ελλάδα	575	34,87	5,00	

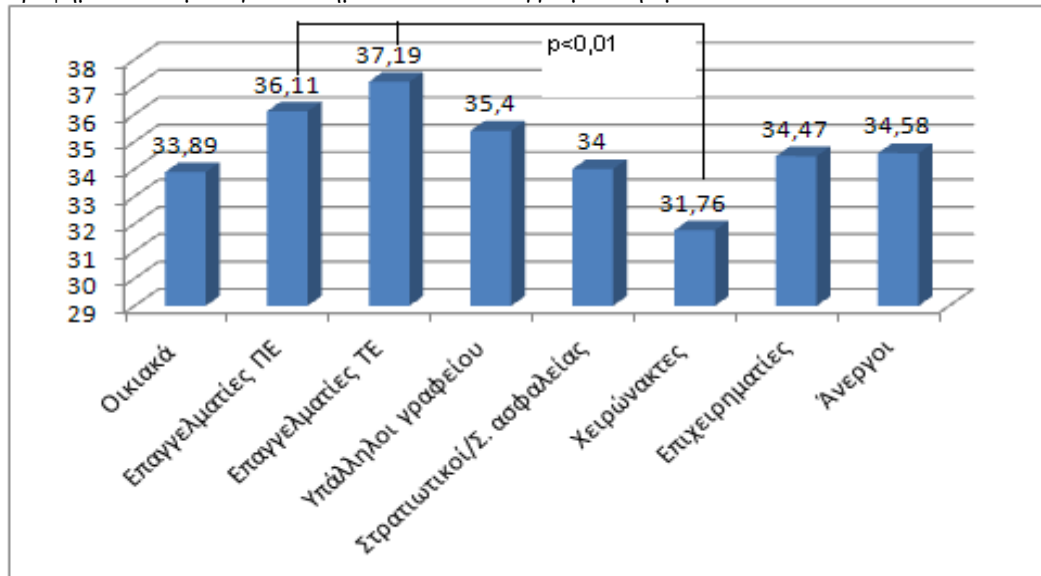
- **Χρόνος ανάγνωσης ανά επαγγελματική ομάδα**

Ο χρόνος ανάγνωσης ήταν σαφώς βελτιωμένος στην ομάδα των επαγγελματιών και των στρατιωτικών, με την ομάδα των επαγγελματιών να εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους εργατές γης/τουρισμού ( $p=0,007$ ). Όσον αφορά στα μαθηματικά στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,01$ ) παρατηρείται ανάμεσα στους μαθητές των οποίων οι γονείς είναι επαγγελματίες ΠΕ/ΤΕ και σε αυτούς των οποίων οι γονείς ασχολούνται με χειρωνακτικά επαγγέλματα. Στις υπόλοιπες κατηγορίες δε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση επαγγέλματος-επίδοσης στα μαθηματικά (γραφ.7 και 8)

Γράφημα 7. Χρόνος ανάγνωσης ανά επαγγελματική ομάδα



Γράφημα 8. Βαθμολογία Μαθηματικών ανά επαγγελματική ομάδα

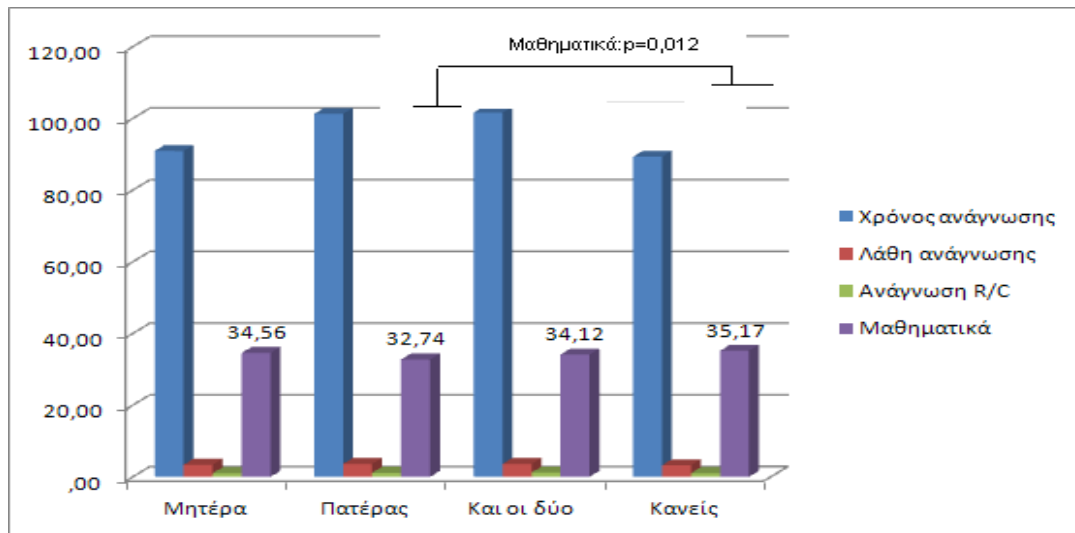




- **Επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα και ανεργία**

Οι επιδόσεις ήταν βελτιωμένες όταν εργάζονταν και οι δύο γονείς με στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,01$ )

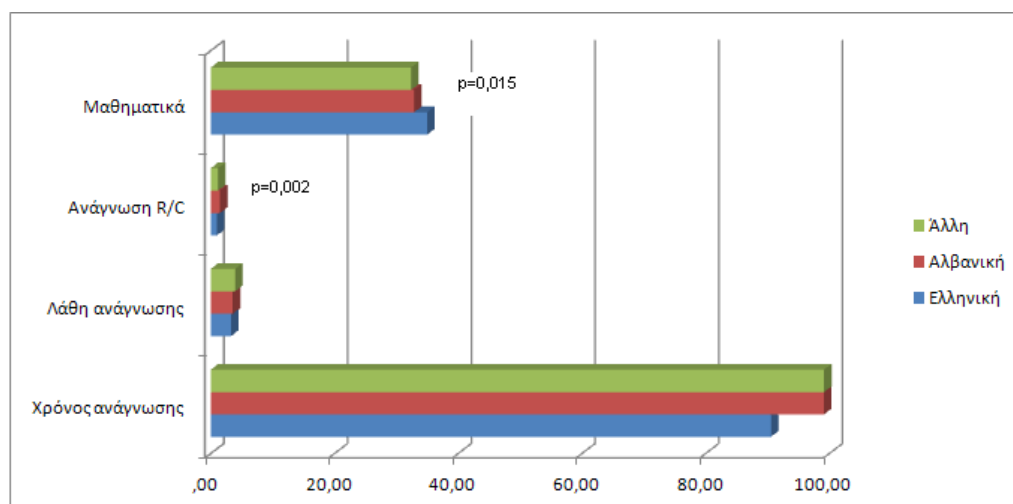
Γράφημα 9. Ανεργία και επιδόσεις



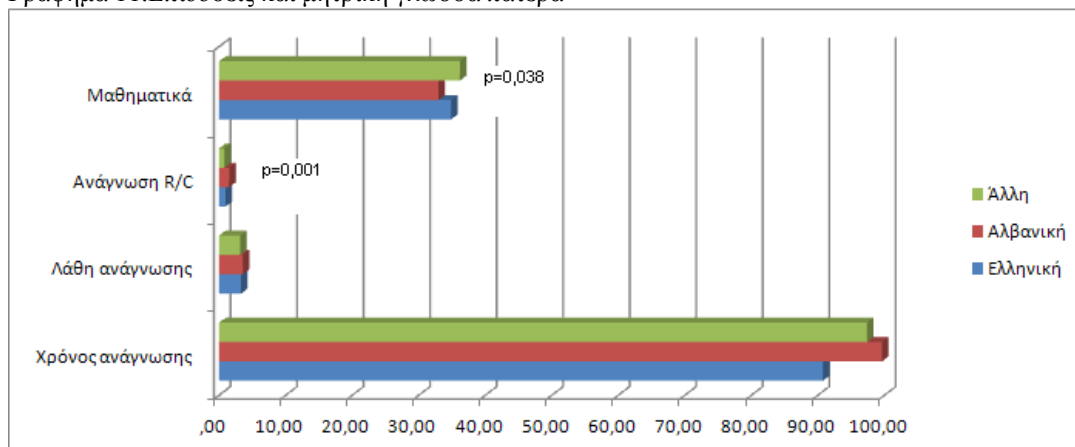
- **Επιδόσεις και μητρική γλώσσα γονέων**

Στην ανάγνωση και τα μαθηματικά παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη μητρική γλώσσα του πατέρα και της μητέρας ( $p<0,05$ ). Όταν η μητρική γλώσσα ήταν η ελληνική, οι επιδόσεις ήταν καλύτερες.

Γράφημα 10. Επιδόσεις και μητρική γλώσσα μητέρας



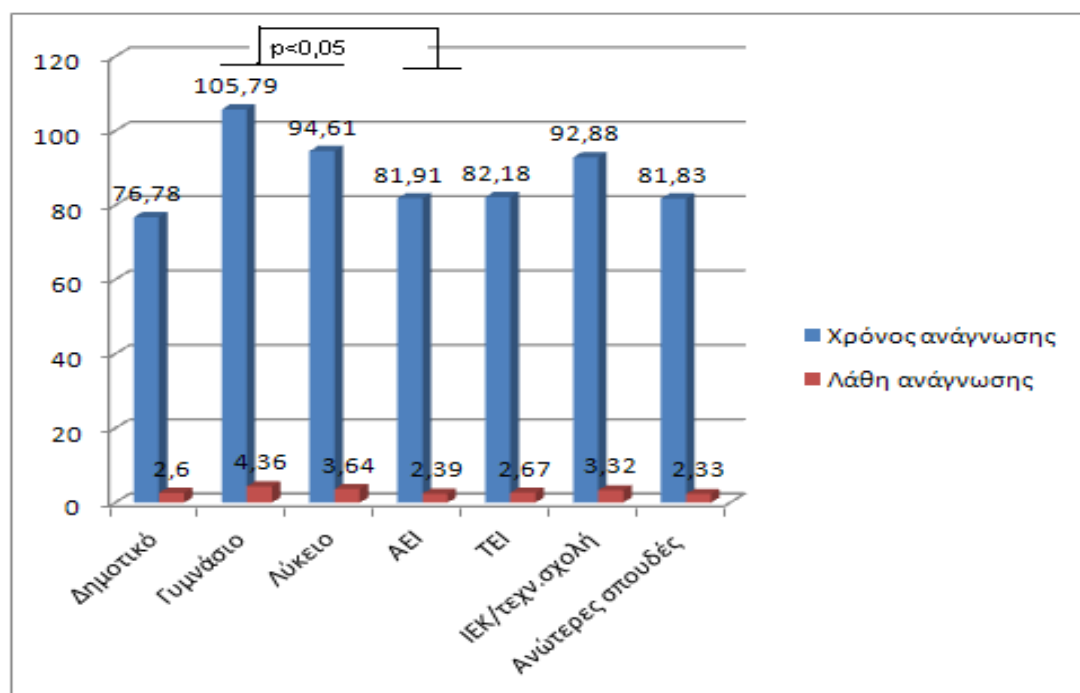
Γράφημα 11.Επιδόσεις και μητρική γλώσσα πατέρα



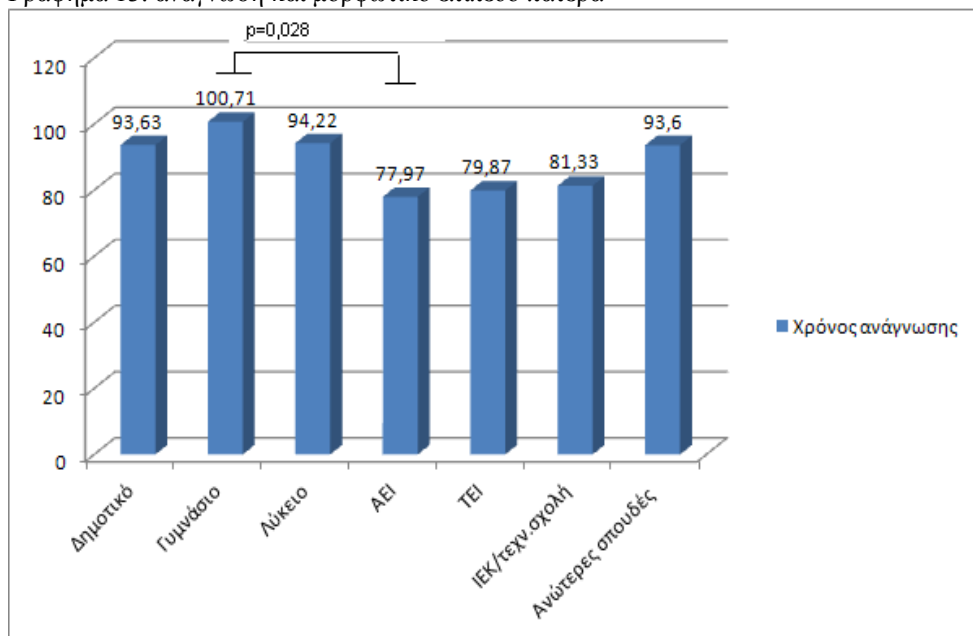
- **Δοκιμασίες ανάγνωσης και μορφωτικό επίπεδο γονέων**

Οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες της ανάγνωσης συσχετίζονται με το αν οι γονείς τους ήταν απόφοιτοι γυμνασίου ή απόφοιτοι ΑΕΙ με  $p < 0,05$  για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και  $p = 0,028$  για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Γράφημα 12. Ανάγνωση και μορφωτικό επίπεδο μητέρας



Γράφημα 13. ανάγνωση και μορφωτικό επίπεδο πατέρα



### 1.1.5 ΔΕΙΚΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Εκτός από το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων, τα οποία είδαμε στο υποκεφ.1.1.4, ως δείκτες κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών των μαθητών έχουμε χρησιμοποιήσει και στοιχεία, όπως η παραμονή στο ολοήμερο σχολείο, η ενασχόληση με Η/Υ και εξωσχολικά βιβλία, η ύπαρξη προσωπικού δωματίου και γραφείου σύμφωνα με την 3<sup>η</sup> Διεθνή Έρευνα για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες.

Οι περισσότεροι μαθητές δεν παρακολουθούν τον απογευματινό κύκλο μαθημάτων στο σχολείο είτε γιατί το σχολείο τους δεν λειτουργεί ως Ολοήμερο, είτε γιατί δεν το έχουν επιλέξει. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών οι περισσότεροι έχουν Η/Υ στο σπίτι, διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία και έχουν δικό τους δωμάτιο με γραφείο για να διαβάζουν.

Πίνακας 19. Παράγοντες κοινωνικοοικονομικής κατάστασης μαθητών

<b>Παραμονή σε ολόημερο</b>		
Ναι	219	34,4
<b>Όχι</b>	<b>277</b>	<b>43,5</b>
Δεν παρέχεται	141	22,1
Σύνολο	637	100,0
<b>Κατοχή Η/Υ</b>		
<i>Ναι</i>	<i>538</i>	<i>84,5</i>
Όχι	99	15,5
Σύνολο	637	100,0
<b>Εξωσχολικά βιβλία</b>		
<i>Ναι</i>	<i>543</i>	<i>85,2</i>
Όχι	94	14,8
Σύνολο	637	100,0
<b>Διαμονή σε προσωπικό παιδικό δωμάτιο</b>		
Ναι	296	46,5
Όχι	<b>341</b>	<b>53,5</b>
Σύνολο	637	100,0
<b>Κατοχή προσωπικού γραφείου (για διάβασμα)</b>		
Ναι	<b>427</b>	<b>67</b>
Όχι	210	33
Σύνολο	637	100,0

Τα παιδιά των μητέρων που δήλωναν οικιακά παρακολουθούσαν ολόημερο σχολείο σε μικρότερο ποσοστό, σε σχέση με εκείνα των εργαζόμενων μητέρων. Η χρήση Η/Υ ήταν σημαντικά συχνότερη σε παιδιά που η μητέρα τους ή ο πατέρας τους είχε ανώτερη/ ανώτατη εκπαίδευση. Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ήταν σημαντικά συχνότερη σε παιδιά που η μητέρα τους ή ο πατέρας τους είχε ανώτερη/ ανώτατη εκπαίδευση.

### **Επίδοση και ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και χρήση Η/Υ**

Όσον αφορά στη συσχέτιση των επιδόσεων των μαθητών με την ενασχόληση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (πιν.20), αυτή παρατηρείται θετική σε σχέση με την επίδοση στη δοκιμασία των μαθηματικών.

Πίνακας 20. Επιδόσεις και Η/Υ

		<b>N</b>	<b>MT</b>	<b>TA</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
<b>Χρόνος ανάγν.(δευτ.)</b>	Ναι	534	90,44	41,57	-1,367	629	0,172
	Όχι	97	96,75	43,41			
<b>Λάθη ανάγν.</b>	Ναι	538	3,29	3,52	-0,578	635	0,564
	Όχι	99	3,52	3,44			
<b>Λάθη κατανόηση κειμένου</b>	Ναι	538	1,05	1,01	0,235	635	0,814
	Όχι	99	1,02	1,07			
<b>μαθηματικά</b>	Ναι	537	34,92	4,94	1,952	634	0,051
	όχι	99	33,82	6,29			

Στον πίνακα 21 παρατηρούμε, ότι οι μαθητές που ασχολούνται με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων έχουν καλύτερο χρόνο ανάγνωσης, κάνουν λιγότερα αναγνωστικά λάθη αλλά και λιγότερα λάθη στην κατανόηση κειμένου. Όσον αφορά στην επίδοση στα μαθηματικά, αυτή παρουσιάζεται ελαφρώς καλύτερη για τους μαθητές που διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, όπως συμβαίνει και με τους μαθητές που ασχολούνται με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές που είδαμε στον προηγούμενο πίνακα.

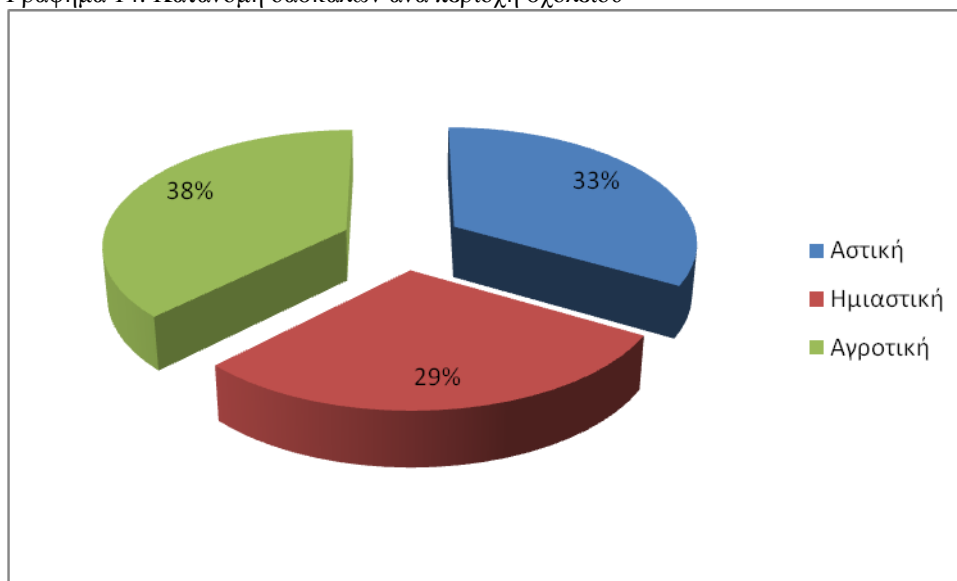
Πίνακας 21. Επιδόσεις και εξωσχολικά βιβλία

		<b>N</b>	<b>MT</b>	<b>TA</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
<b>Χρόνος ανάγν.(δευτ.)</b>	Ναι	538	89,04	40,951	-3,453	629	0,001
	Όχι	93	105,14	44,714			
<b>Λάθη ανάγν.</b>	Ναι	543	3,09	3,260	-4,171	635	0,000
	Όχι	94	4,70	4,448			
<b>Λάθη κατανόηση κειμένου</b>	Ναι	543	0,98	1,003	-3,877	635	0,000
	Όχι	94	1,41	1,041			
<b>μαθηματικά</b>	Ναι	542	34,98	4,977	2,654	634	0,008
	Όχι	94	33,45	6,094			

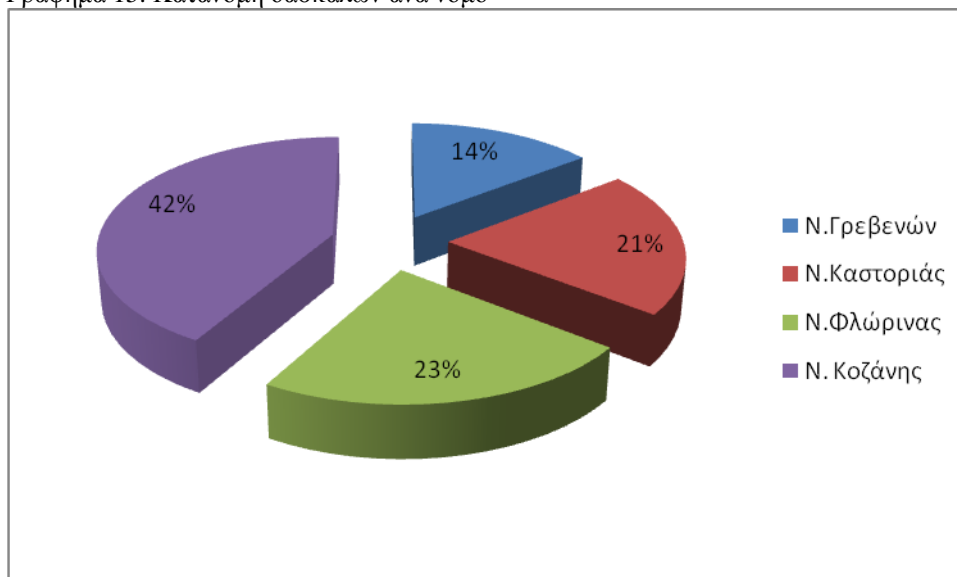
### 1.1.6 ΔΑΣΚΑΛΟΙ

Όπως φαίνεται στα παρακάτω γραφήματα (14 και 15) οι περισσότεροι δάσκαλοι που απάντησαν στο ερωτηματολόγιό μας, υπηρετούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών και οι περισσότεροι βρίσκονται στον νομό Κοζάνης, όπως άλλωστε αναμενόταν, αφού έχει και το μεγαλύτερο μερίδιο του δείγματος.

Γράφημα 14. Κατανομή δασκάλων ανά περιοχή σχολείου



Γράφημα 15. Κατανομή δασκάλων ανά νομό



## Ερωτηματολόγιο γονέων/δασκάλων

### Ερωτήσεις κλειστού τύπου (α' μέρος)

Σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου γονείς και δάσκαλοι απάντησαν καταφατικά στην πλειονότητά τους, προσεγγίζοντας τις μέγιστες δυνατές βαθμολογίες.

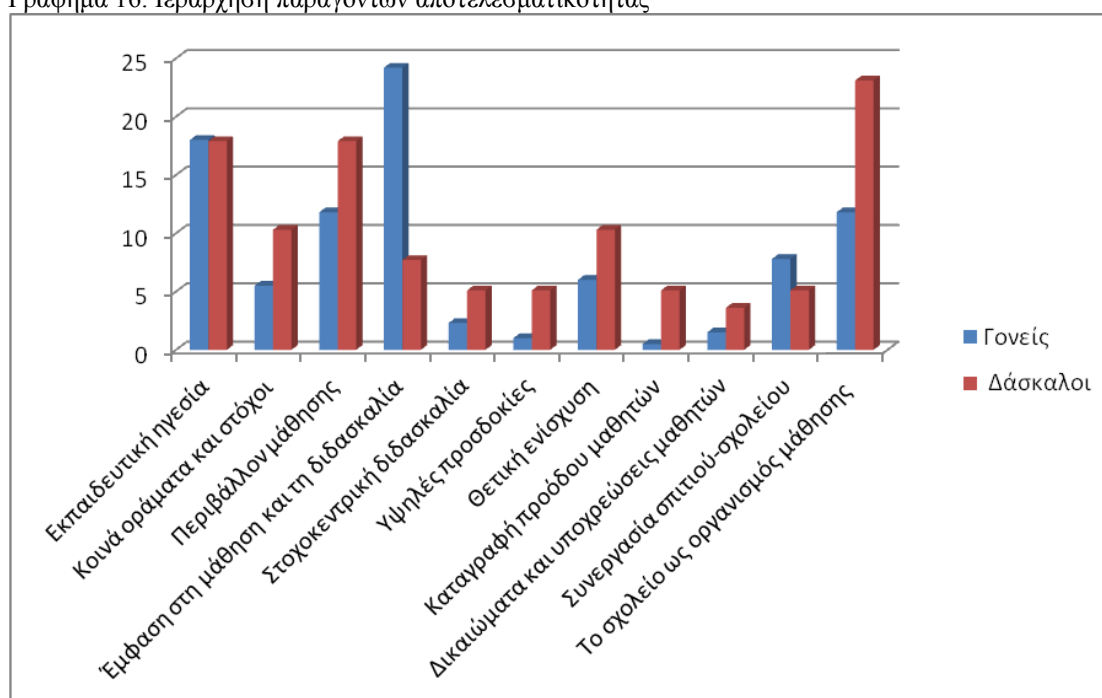
Πίνακας 22. Υποκλίμακες ερωτηματολογίου σε γονείς και δασκάλους

<b>N=467</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>ΜΤ</b>	<b>ΤΑ</b>
Γονείς – Περιβ.Μαθ.	3,00	9,00	7,85	1,46
Γονείς – Μαθ. και Διδ.	3,00	9,00	8,36	1,12
Γονείς - Προσδοκίες	3,00	9,00	7,67	1,38
Γονείς - Συνεργασία	3,00	9,00	8,39	1,06
Δάσκαλοι - Περιβ.Μαθ.	3,00	9,00	8,32	1,41
Δάσκαλοι - Μαθ. και Διδ.	6,00	9,00	7,75	0,99
Δάσκαλοι - Προσδοκίες	5,00	9,00	8,05	1,11
Δάσκαλοι - Συνεργασία	6,00	9,00	8,81	0,55

## Ιεράρχηση παραγόντων αποτελεσματικότητας (β' μέρος)

Οι γονείς δίνουν πρώτη προτεραιότητα στην μάθηση και τη διδασκαλία, ενώ οι δάσκαλοι στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού. Αντίθετα την τελευταία θέση για τους γονείς καταλαμβάνει η καταγραφή της προόδου των μαθητών (αξιολόγηση), ενώ για τους εκπαιδευτικούς δε φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία η αναγνώριση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων των μαθητών. Σημαντικό εύρημα αποτελεί η εξίσου σημαντική θέση που δίνουν γονείς και εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική ηγεσία (διευθυντής σχολείου).

Γράφημα 16. Ιεράρχηση παραγόντων αποτελεσματικότητας





### *Σύνοψη αποτελεσμάτων πρώτης ερευνητικής περιόδου*

- Οι μαθητές του νομού Κοζάνης εμφάνισαν με στατιστικά σημαντική διαφορά καλύτερες επιδόσεις : χρόνος ανάγνωσης ( $p < 0,001$ ), λάθη ( $p < 0,013$ ) και μαθηματικά ( $p < 0,05$ ).
- Τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν Η/Υ είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά. Τα παιδιά που διάβαζαν εξωσχολικά βιβλία είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες.
- Τα λάθη ανάγνωσης (R/C) ήταν σημαντικά περισσότερα στους μαθητές/τριες με δυο γονείς καταγόμενους εκτός Ελλάδας ( $p < 0,05$ ), ενώ οι επιδόσεις τους στα μαθηματικά ήταν καλύτερες, με οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p = 0,062$ ).
- Στην ανάγνωση και τα μαθηματικά παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη μητρική γλώσσα του πατέρα και της μητέρας ( $p < 0,05$ ). Όταν η μητρική γλώσσα ήταν η ελληνική, οι επιδόσεις ήταν καλύτερες.
- Οι διαφορές μεταξύ αποφοίτων γυμνασίου και ΑΕΙ ήταν εμφανείς στις δοκιμασίες ανάγνωσης των παιδιών τους ( $p < 0,05$ ).
- Οι επιδόσεις ήταν βελτιωμένες όταν εργάζονταν και οι δυο γονείς, με στατιστικά σημαντική διαφορά στα μαθηματικά ( $p \approx 0,01$ ).

## 1.2 Δεύτερη ερευνητική περίοδος (Β' δημοτικού)

### 1.2.1 Επιδόσεις

Οι επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες εμφανίζονται βελτιωμένες για το σύνολο του δείγματος, σε σχέση με την πρώτη ερευνητική περίοδο: μικρότερος χρόνος ανάγνωσης, λιγότερα λάθη και καλύτερη επίδοση στα μαθηματικά.

Πίνακας 23 . Δοκιμασίες-Γνωστικά αντικείμενα

N=566	Ελάχιστο	Μέγιστο	ΜΤ*	ΤΑ**
Χρόνος ανάγνωσης (δευτ.)	31	216	85,78	32,36
Λάθη στην ανάγνωση (αριθμός)	0	16	2,07	2,52
Ερωτ. ανάγνωση-λάθη ( αριθμός)	0	3	0,98	1,03
Δοκιμασία μαθηματικών (με άριστα το 40)	7	381	35,37	15,29

\*Μέση τιμή,  
\*\* Τυπική απόκλιση

Όταν συγκρίθηκαν οι προσαρμοσμένες επί τοις εκατό (%) επιδόσεις ανά φύλο, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ούτε στις επιμέρους, ούτε στη συνολική επίδοση.

Πίνακας 24 . Συσχετίσεις μεταξύ των δοκιμασιών

N=566		Ανάγνωση- λάθη	Ανάγνωση/ λάθη R/C	Βαθμολογία μαθηματικών
χρόνος ανάγνωσης	Pearson Correlation p	0,618** <0,001	0,354** <0,001	-0,096* <0,001
ανάγνωση λάθη	Pearson Correlation p		0,111** 0,008	-0,020 0,639
ανάγνωση ερωτήσεις -λάθη R/C	Pearson Correlation p			-0,051 0,227

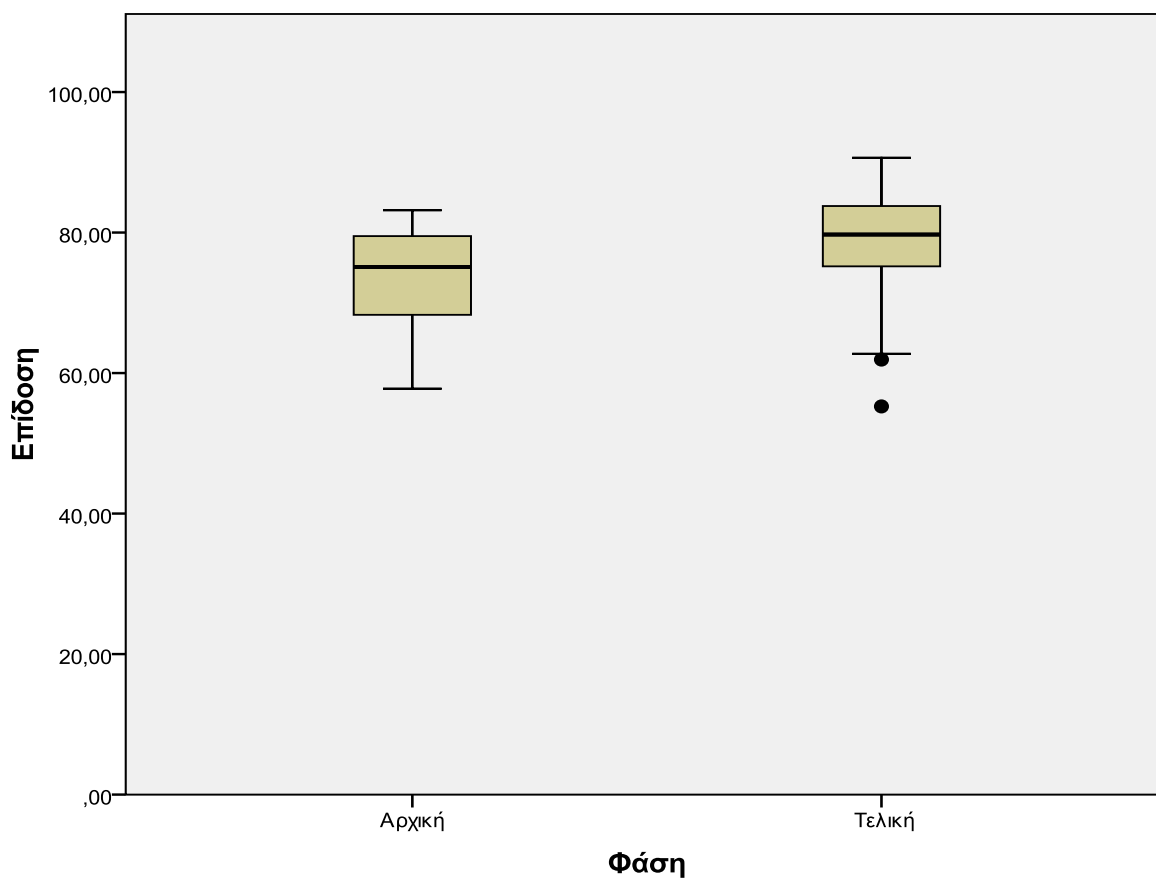
- Οι συσχετίσεις είναι λιγότερο έκδηλες ή απουσιάζουν

Η επίδοση κατά τη β' φάση ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη εκείνης της α' φάσης (78% έναντι 74%), όπως αποτυπώνεται παρακάτω (πιν.25 και γραφ.17).

Πίνακας 25. συγκριτική παρουσίαση επίδοσης α' και β' φάσης

N=47		ΜΤ	ΤΑ	t	p
	Επίδοση α' φάση	73,68	6,56	-3,941	<0,001
	Επίδοση β' φάση	78,2	7,69		

Γράφημα 17. συγκριτική παρουσίαση επίδοσης α' και β' φάσης



- **Επιδόσεις ανά φύλο**

Και στην δεύτερη ερευνητική φάση δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

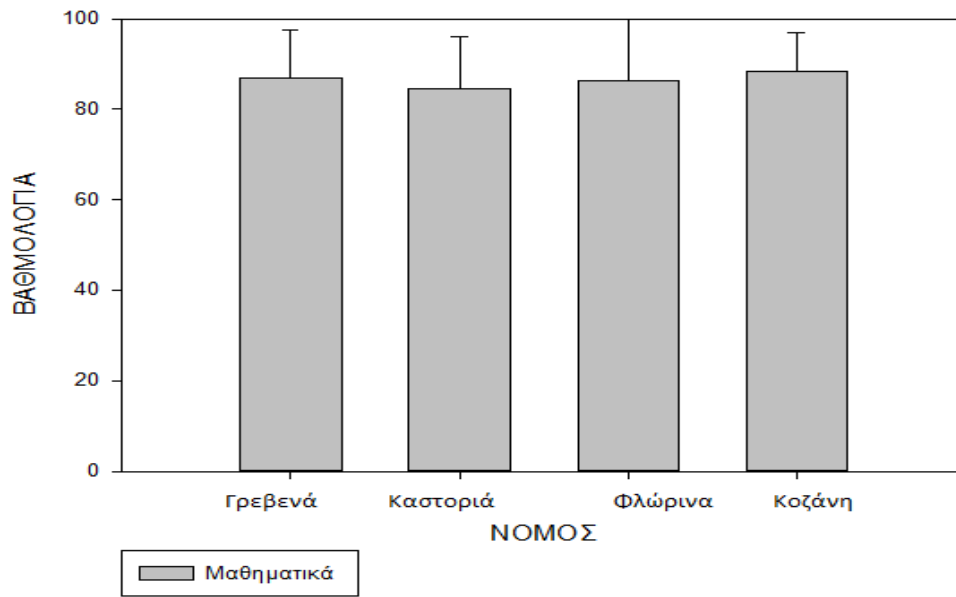
Πίνακας 26. Συγκριτική παρουσίαση των επιδόσεων σε αγόρια και κορίτσια

N=626	ΦΥΛΟ	N	ΜΤ*	ΤΑ**	p
Χρόνος ανάγνωσης	Κορίτσια	308	60,25	15,00	0,876
	Αγόρια	318	60,42	13,10	
Ανάγνωση-Λάθη	Κορίτσια	308	89,72	12,15	0,994
	Αγόρια	318	89,73	11,11	
Κατανόηση κειμένου	Κορίτσια	308	67,31	33,83	0,990
	Αγόρια	318	67,27	31,28	
Μαθηματικά	Κορίτσια	308	86,87	11,69	0,820
	Αγόρια	318	86,67	10,52	
Συνολική επίδοση	Κορίτσια	308	76,04	12,86	0,989
	Αγόρια	318	76,02	11,88	
t-test					
*Μέση τιμή, ** Τυπική απόκλιση					

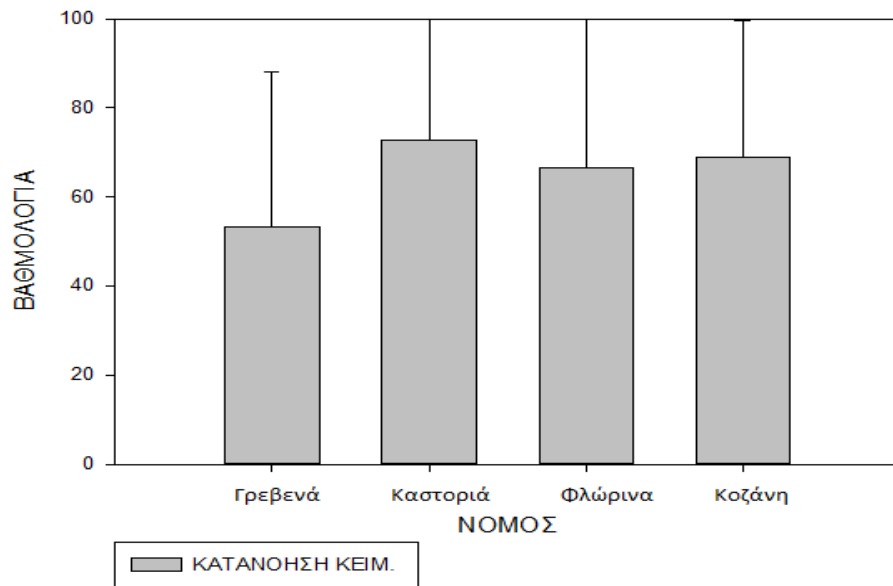
- **Επιδόσεις ανά νομό**

Διαφορές στατιστικά σημαντικές παρατηρήθηκαν σε σχέση με το νομό: στη συνολική επίδοση ( $p=0,002$ ), στην ανάγνωση ( $p=0,001$ ) και στα μαθηματικά ( $p=0,009$ ). Στα Μαθηματικά οι μαθητές του νομού Κοζάνης υπερέτευσαν με στατιστικά σημαντική διαφορά εκείνων του νομού Καστοριάς (post hoc ανάλυση,  $p=0,004$ ). Αναφορικά με την επίδοση στη β' περίοδο και την ανάγνωση, οι μαθητές των Γρεβενών υστερούσαν, με στατιστικά σημαντική διαφορά (post hoc ανάλυση,  $p=0,001$ ) των μαθητών όλων των άλλων νομών, με τη διαφορά να είναι ιδιαίτερη έκδηλη στην κατανόηση κειμένου ( $p=0,001$ ).

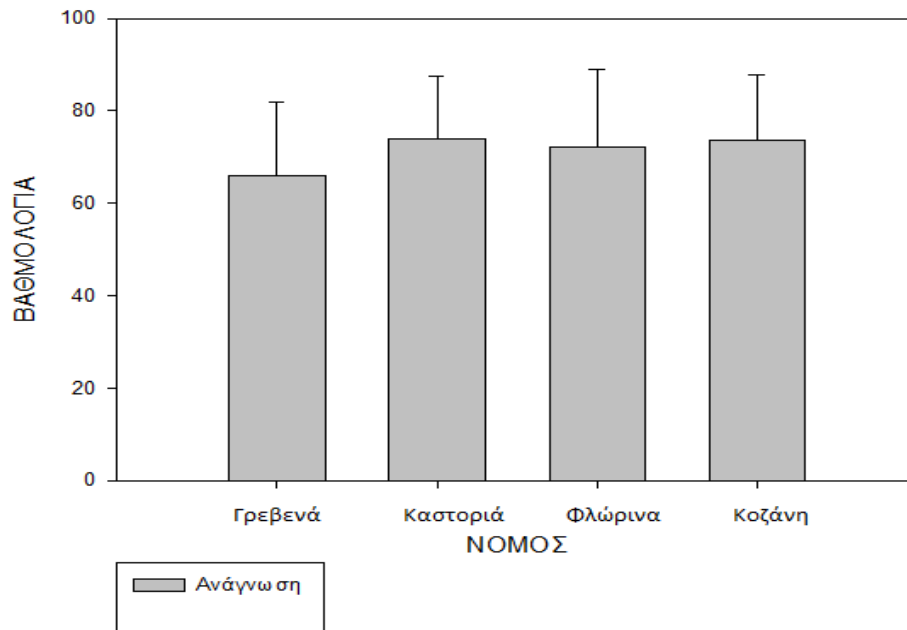
Γράφημα 18. Βαθμολογία μαθηματικών ανά νομό



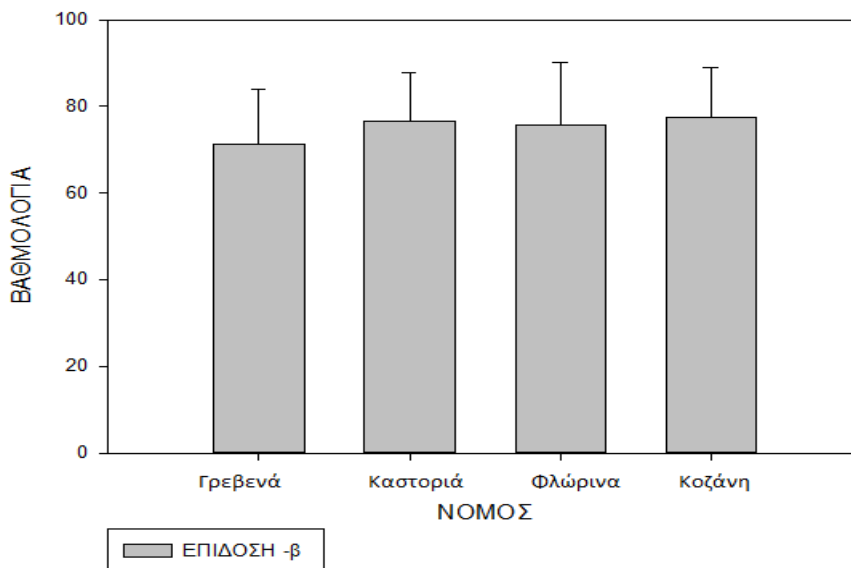
Γράφημα 19. Επίδοση στην κατανόηση κειμένου ανά νομό



Γράφημα 20. Επιδόσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης συνολικά ανά νομό



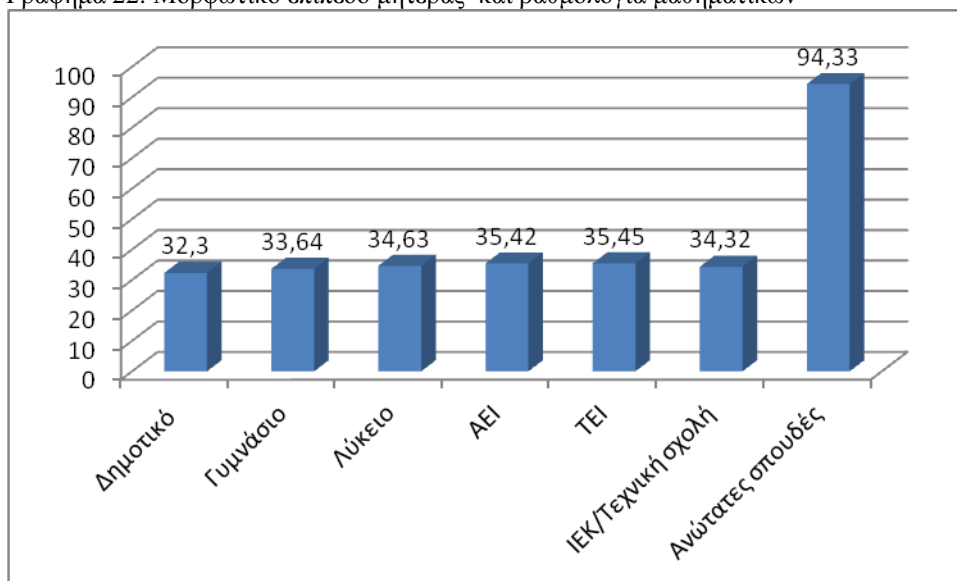
Γράφημα 21. Επιδόσεις β' ερευνητικής περιόδου συνολικά



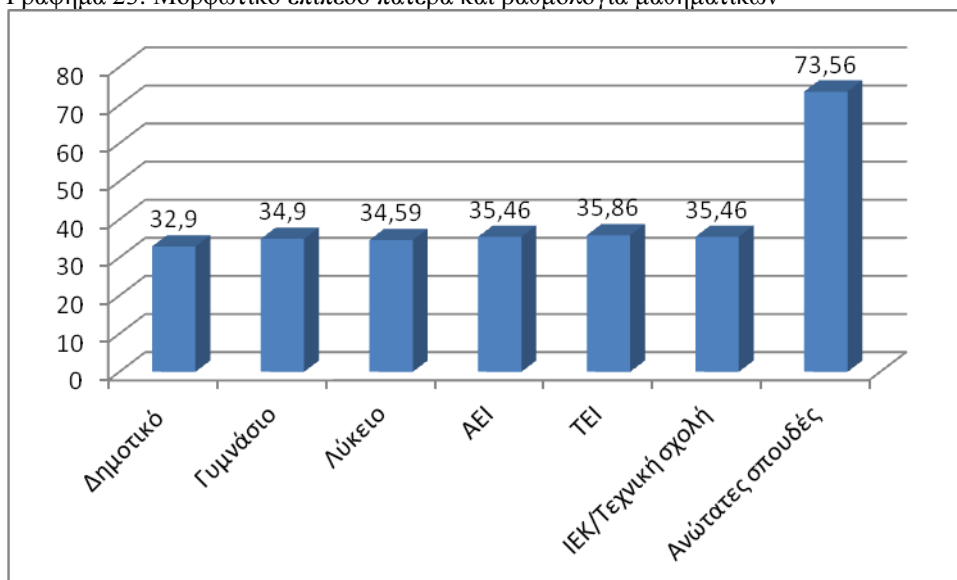
- **Επιδόσεις μαθηματικών και μορφωτικό επίπεδο γονέων**

Αναφορικά με τις μετρήσεις της β' περιόδου για το σύνολο του δείγματος, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ( $p=0,943$  για την συνολική επίδοση,  $p=0,978$  για την ανάγνωση και  $p=0,589$  για τα μαθηματικά). Οι μαθητές έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις, όταν οι γονείς έχουν ανώτερη μόρφωση

Γράφημα 22. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας και βαθμολογία μαθηματικών



Γράφημα 23. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα και βαθμολογία μαθηματικών

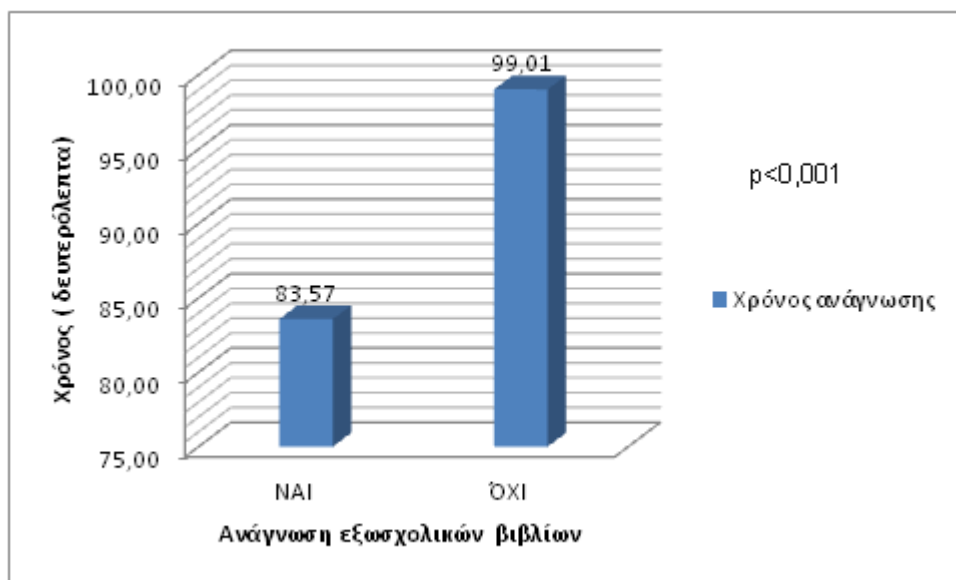


- **Επιδόσεις στις δοκιμασίες ανάγνωσης και διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων**

Παρόλο, που όσοι δε διάβαζαν εξωσχολικά βιβλία, εμφανίζεται να έχουν υψηλότερη βελτίωση (θετικότερη διαφορά επίδοσης) στην ανάγνωση, ο μέσος όρος των δύο επιδόσεων (αρχικής –τελικής) παραμένει σημαντικά μικρότερος εκείνων που διάβαζαν εξωσχολικά βιβλία, με εξαίρεση τα μαθηματικά, όπου δεν παρατηρείται διαφορά.

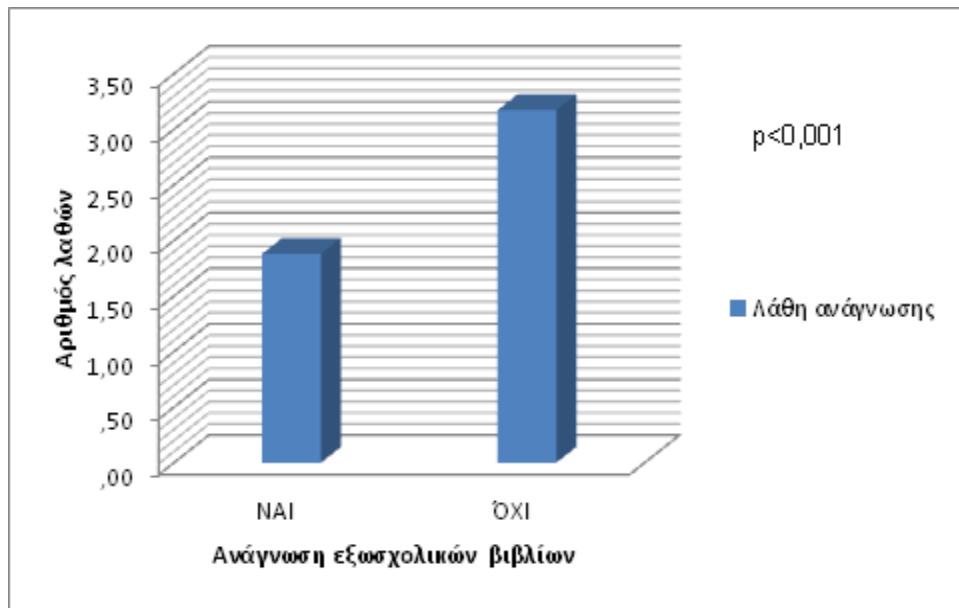
Η ενασχόληση με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων συσχετίζεται τόσο με τον χρόνο ανάγνωσης όσο και με τον αριθμό των λαθών στην ανάγνωση

Γράφημα 24. Χρόνος ανάγνωσης και ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων





Γράφημα 25. Λάθη ανάγνωσης και ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων



## 1.2.2 ΔΑΣΚΑΛΟΙ

### Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο-δάσκαλοι

Όταν οι παράγοντες<sup>8</sup> από την πλευρά των δασκάλων χρησιμοποιούνται ως προγνωστικοί παράγοντες της επίδοσης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης, στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρείται κατά τη β' φάση της έρευνας, όπου ως σημαντικός προγνωστικός δείκτης αναδεικνύεται ο παράγοντας 2. Συγκεκριμένα για κάθε 2,6 μονάδες του παράγοντα η επίδοση αναμένεται να ανέβει κατά μία ποσοστιαία μονάδα. Το μοντέλο ωστόσο δεν εμφανίζει καλή προσαρμογή, καθώς εξηγεί μόνο το 16% της επίδοσης.

Πίνακας 27. Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την τελική επίδοση της α' φάσης.

R=0,332, R <sup>2</sup> =0,110		B	p	95,0% ΔΕ για Β	
				Κάτω όριο	Άνω όριο
	(σταθερά)	95,451	<0,001	61,920	128,983
	Παράγοντας 1	-,679	0,353	-2,139	,781
	Παράγοντας 2	1,810	0,151	-,686	4,307
	Παράγοντας 3	-,125	0,905	-2,229	1,980
	Παράγοντας 4	-3,080	0,056	-6,248	,087
	Παράγοντας 5	-0,219	0,708	-1,391	,953

Πίνακας 28. Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την τελική επίδοση της β' φάσης.

R=0,402, R <sup>2</sup> =0,162		B	p	95,0% ΔΕ για Β	
				Κάτω όριο	Άνω όριο
1	(σταθερά)	77,002	<0,001	46,508	107,479
	Παράγοντας 1	-0,273	0,750	-1,993	1,446
	<b>Παράγοντας 2</b>	<b>2,677</b>	<b>0,009</b>	<b>0,710</b>	<b>4,643</b>
	Παράγοντας 3	-1,201	0,265	-3,346	,945
	Παράγοντας 4	-0,655	0,762	-4,985	3,679
	Παράγοντας 5	-0,213	0,770	-1,675	1,247

<sup>8</sup> Οι αριθμοί αντιστοιχούν στους παράγοντες ως εξής: 1=περιβάλλον μάθησης, 2=έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση, 3=υψηλές προσδοκίες, 4=συνεργασία σπιτιού-σχολείου, 5=(θετική) ενίσχυση

## Έλληνες μαθητές-δάσκαλοι

Όταν οι παράγοντες από την πλευρά των δασκάλων χρησιμοποιούνται ως προγνωστικοί παράγοντες της επίδοσης των ελλήνων μαθητών σε μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης, στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρείται κατά τη β' φάση, όπου ως σημαντικός προγνωστικός δείκτης αναδεικνύεται επίσης ο παράγοντας 2. Συγκεκριμένα για κάθε 2,7 μονάδες του παράγοντα η επίδοση αναμένεται να ανέβει κατά μία ποσοστιαία μονάδα. Το μοντέλο ωστόσο δεν εμφανίζει καλή προσαρμογή, καθώς εξηγεί μόνο το 17% της επίδοσης

Πίνακας 29. Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την τελική επίδοση της α' φάσης.

R=0,320, R <sup>2</sup> =0,102		B	p	95,0% ΔΕ για Β	
				Κάτω όριο	Άνω όριο
	(σταθερά)	92,646	,000	57,626	127,666
	Παράγοντας 1	-,724	,343	-2,249	,800
	Παράγοντας 2	1,363	,297	-1,244	3,970
	Παράγοντας 3	,353	,747	-1,845	2,551
	Παράγοντας 4	-3,021	,072	-6,329	,287
	Παράγοντας 5	-,007	,991	-1,231	1,217

Πίνακας 30. Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την τελική επίδοση της β' φάσης

R=0,409, R <sup>2</sup> =0,168		B	p	95,0% ΔΕ για Β	
				Κάτω όριο	Άνω όριο
	(σταθερά)	75,215	,000	44,261	106,169
	Παράγοντας 1	-,383	,660	-2,128	1,363
	<b>Παράγοντας 2</b>	<b>2,766</b>	<b>,008</b>	,770	4,763
	Παράγοντας 3	-1,201	,272	-3,379	,977
	Παράγοντας 4	-,374	,865	-4,772	4,025
	Παράγοντας 5	-,257	,728	-1,741	1,227

### 1.2.3 ΓΟΝΕΙΣ

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των παραγόντων των γονέων με την επίδοση, τόσο στην α' όσο και στη β' φάση. Παρατηρούμε, ωστόσο, πως όταν λαμβάνονται υπόψη τα σχολεία (και όχι οι μαθητές) διαπιστώνεται ότι παράγοντες 2 και 3 σχετίζονται με την επίδοση β' φάσης σε επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,14$ , γεγονός που ενδεχομένως σε μεγαλύτερο δείγμα σχολείων να αποτελεί πρόκριμα στατιστικής σημαντικότητας και χρήζει περαιτέρω ελέγχου σε μελλοντική μελέτη.

Πίνακας 31. Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την τελική επίδοση της α' και β' φάσης (στο σύνολο των μαθητών)

ΦΑΣΗ Α			ΦΑΣΗ Β		
R=0,065, R <sup>2</sup> =0,004	B	p	R=0,081, R <sup>2</sup> =0,006	B	p
(σταθερά)	78,962	<0,001	(σταθερά)	74,370	<0,001
Παράγοντας 1	,509	,349	Παράγοντας 1	-,012	0,982
Παράγοντας 2	,128	,868	Παράγοντας 2	,233	0,700
Παράγοντας 3	-,319	,613	Παράγοντας 3	,715	0,235
Παράγοντας 4	-,421	,559	Παράγοντας 4	-,494	0,496
Παράγοντας 5	-,279	,466	Παράγοντας 5	,085	0,822

Πίνακας 32. Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την τελική επίδοση της α' και β' φάσης ( στο σύνολο των σχολείων)

ΦΑΣΗ Α			ΦΑΣΗ Β		
R=0,211, R <sup>2</sup> =0,044	B	p	R=0,691, R <sup>2</sup> =0,470	B	p
(σταθερά)	74,776	,026	(σταθερά)	4,570	,863
Παράγοντας 1	,843	,706	Παράγοντας 1	-1,511	,363
Παράγοντας 2	-3,312	,474	Παράγοντας 2	3,258	,140
Παράγοντας 3	2,979	,310	Παράγοντας 3	3,206	,141
Παράγοντας 4	-,938	,782	Παράγοντας 4	3,651	,193
Παράγοντας 5	,479	,756	Παράγοντας 5	,345	,788

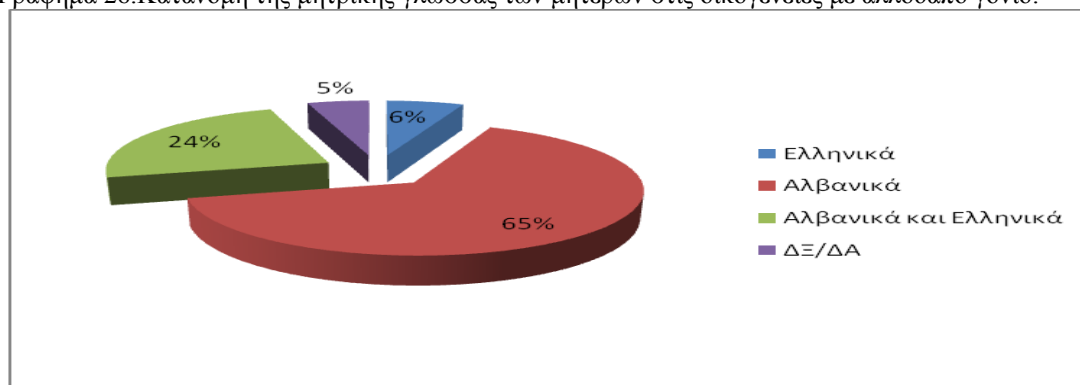
### 1.2.4 Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο του δείγματός μας είναι στο σύνολό τους 80 (39 αγόρια και 41 κορίτσια), οι γονείς των οποίων έχουν μητρική γλώσσα την αλβανική (52 μητέρες και 51 πατέρες) ή άλλη μητρική γλώσσα όπως αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά ή ρώσικα (19 μητέρες και 6 πατέρες).

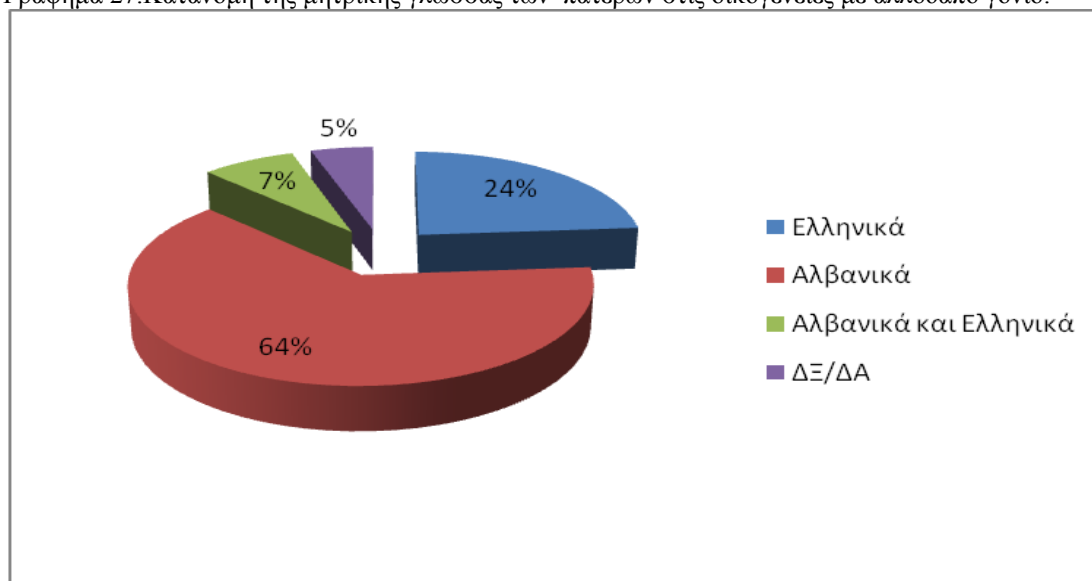
- **Μητρική γλώσσα**

Τα αλβανικά είναι η κυρίαρχη μητρική γλώσσα στις οικογένειες των αλλοδαπών.

Γράφημα 26. Κατανομή της μητρικής γλώσσας των μητέρων στις οικογένειες με αλλοδαπό γονιό.

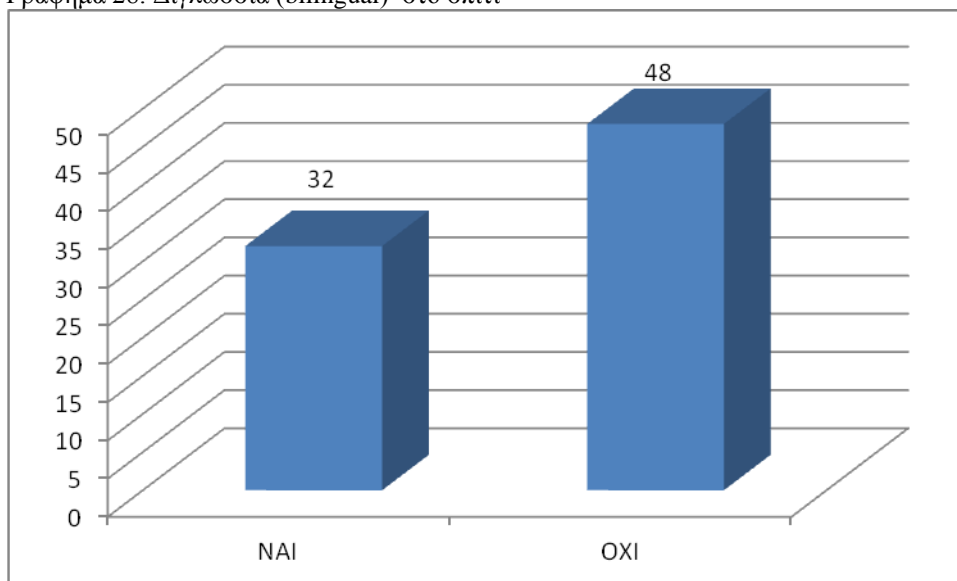


Γράφημα 27. Κατανομή της μητρικής γλώσσας των πατέρων στις οικογένειες με αλλοδαπό γονιό.



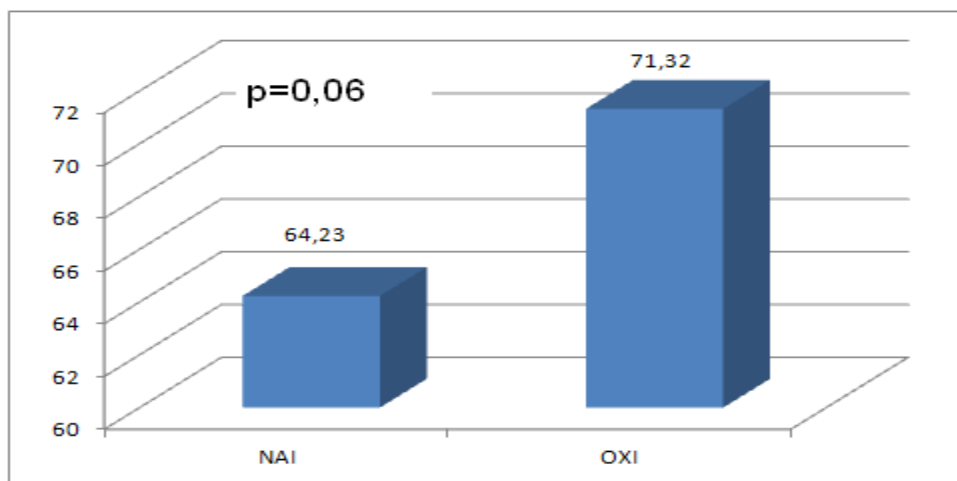
Το 40% δήλωσε ότι χρησιμοποιούν και την ελληνική και τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι.

Γράφημα 28. Διγλωσσία (bilingual) στο σπίτι



Τα παιδιά που οι γονείς τους δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και τις 2 γλώσσες στο σπίτι είχαν οριακά χαμηλότερη επίδοση κατά την πρώτη φάση.

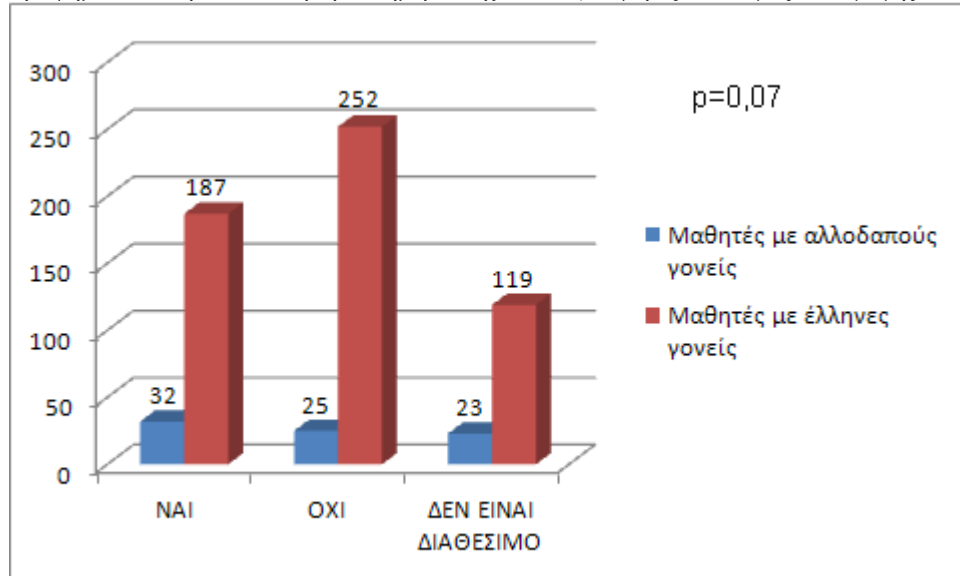
Γράφημα 29. Διγλωσσία (bilingual) στο σπίτι και επίδοση κατά την α' φάση



- Παρακολούθηση απογευματινού κύκλου μαθημάτων (Ολοήμερο)

Το 29,3% των μαθητών με τουλάχιστον έναν αλλοδαπό γονέα παρακολουθεί ολοήμερο σχολείο, σε αντίθεση με το 40% των μαθητών με Έλληνες γονείς, διαφορά οριακά στατιστικά σημαντική ( $p=0,07$ ).

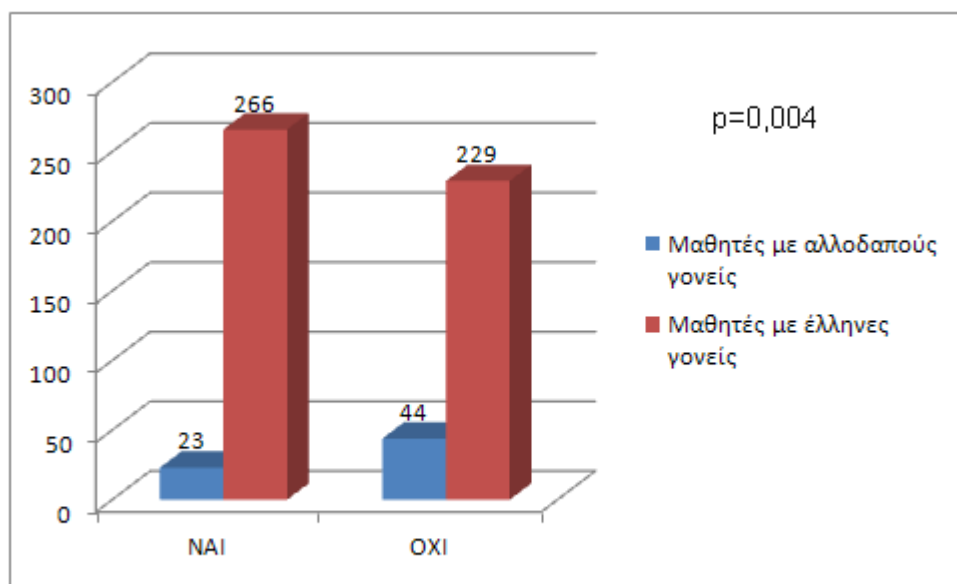
Γράφημα 30. Παρακολούθηση ολοήμερου σχολείου (διαφορές αναλόγως καταγωγής των γονέων)



- **Παιδικό δωμάτιο**

Το 34,3% των μαθητών με τουλάχιστον έναν αλλοδαπό γονέα έχει παιδικό δωμάτιο, σε αντίθεση με το 53,7% των μαθητών με Έλληνες γονείς, διαφορά λίκαν στατιστικά σημαντική ( $p=0,004$ ).

Γράφημα 31. Ύπαρξη παιδικού δωματίου (διαφορές αναλόγως καταγωγής των γονέων)

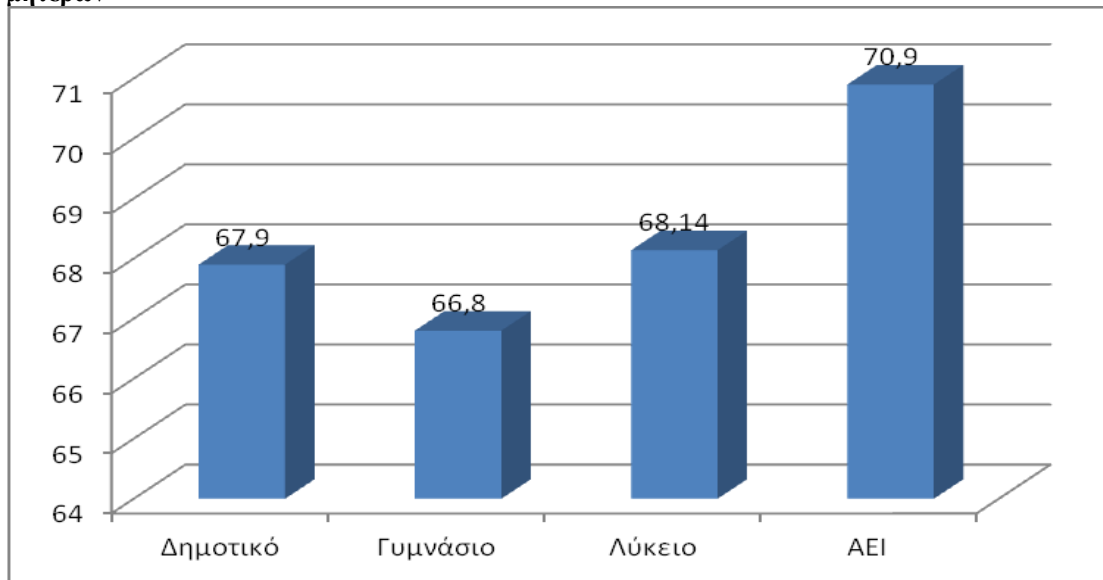




- **Μορφωτικό επίπεδο αλλοδαπών γονέων**

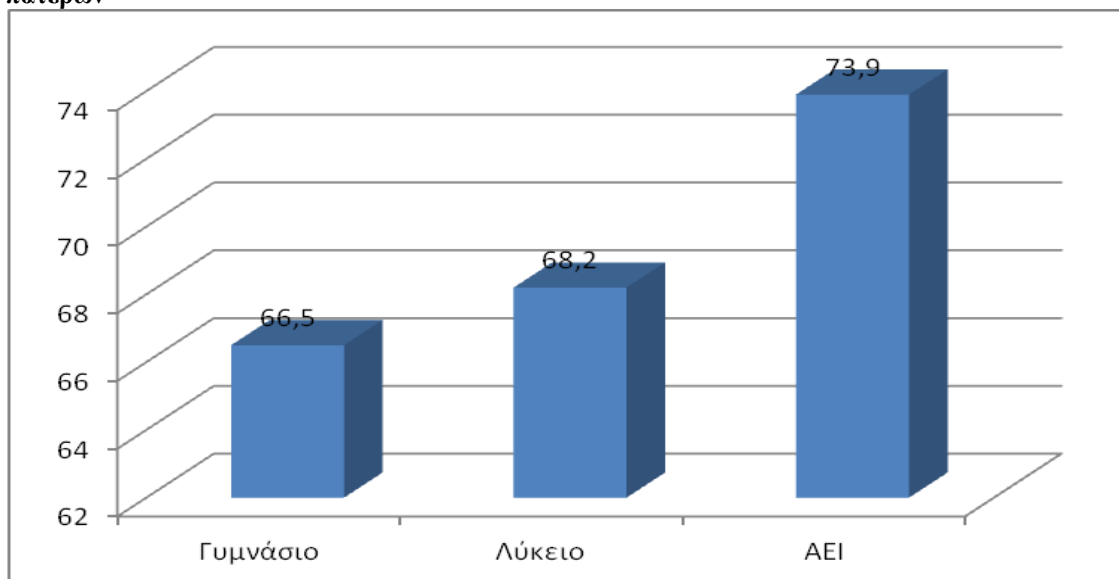
Μεταξύ των μαθητών με μητέρα απόφοιτη ΑΕΙ και Γυμνασίου διαπιστώθηκε η μεγαλύτερη διαφορά στην επίδοση της πρώτης φάσης, αν και δεν ήταν στατιστικά σημαντική (70,9 vs 66,8,  $p=0,930$ ).

Γράφημα 32. Η συνολική επίδοση κατά την πρώτη φάση σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των **μητέρων**



Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα για τους πατέρες, με τη διαφορά επίσης να μην είναι στατιστικά σημαντική ( $p=0,757$ ).

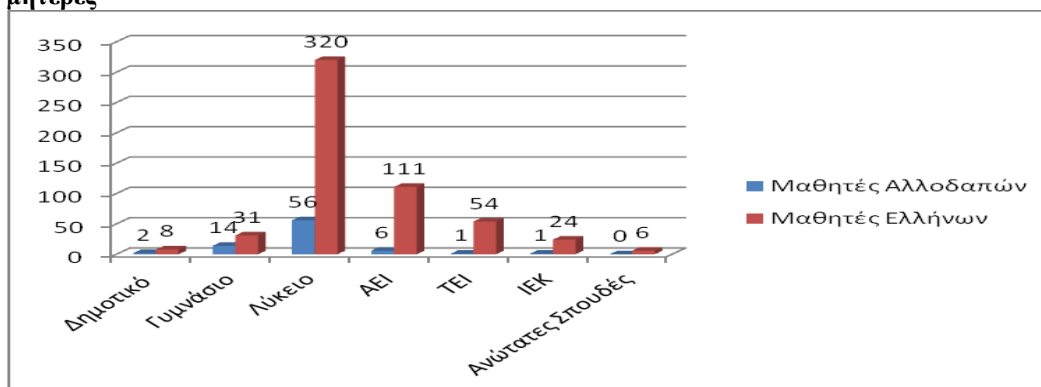
Γράφημα 33. Η συνολική επίδοση κατά την πρώτη φάση σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των **πατέρων**



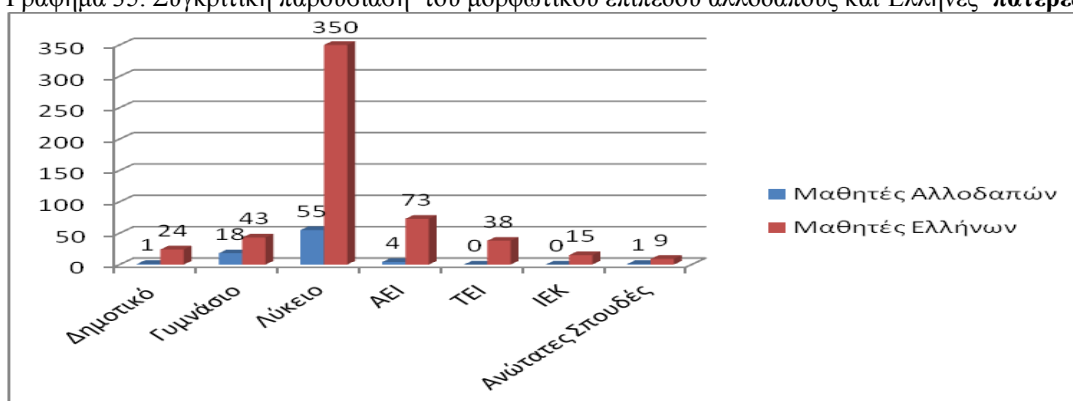
Σημειώνεται ότι ένας (1) πατέρας ήταν απόφοιτος δημοτικού και ένας (1) είχε ανώτατες σπουδές, ενώ για τις μητέρες έχουμε δύο (2) απόφοιτες Δημοτικού, μία (1) απόφοιτη ΙΕΚ και μία (1) απόφοιτη ΤΕΙ. Λόγω του μικρού αριθμού δεν περιελήφθησαν στην ανάλυση της μέσης τιμής.

Στα δύο επόμενα γραφήματα (γραφ.34 και 35) δίνουμε μια συγκριτική παρουσίαση του μορφωτικού επιπέδου Ελλήνων και αλλοδαπών γονέων, ώστε να γίνει κατανοητή με παραστατικότερο τρόπο η διαφοροποίηση που επισημαίνουμε στη συνέχεια όσον αφορά στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Γράφημα 34. Συγκριτική παρουσίαση του μορφωτικού επιπέδου σε αλλοδαπές και Ελληνίδες μητέρες



Γράφημα 35. Συγκριτική παρουσίαση του μορφωτικού επιπέδου αλλοδαπούς και Έλληνες πατέρες



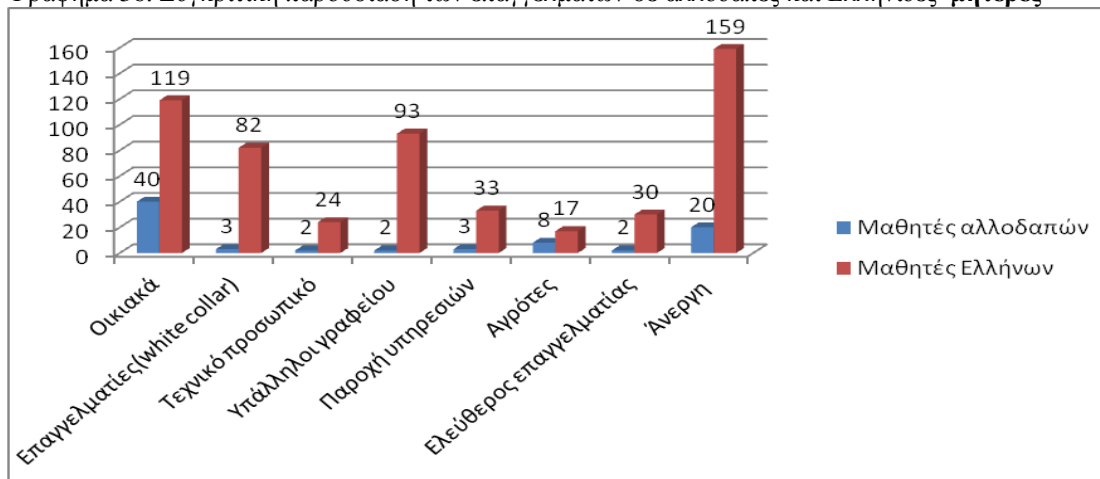
- **Επάγγελμα αλλοδαπών γονέων/ανεργία**

Δεν παρατηρήθηκαν επίσης αξιόλογες διαφορές σε σχέση με το επάγγελμα των πατέρων και των μητέρων ( $p=0,760$  και  $p=0,343$  αντίστοιχα).

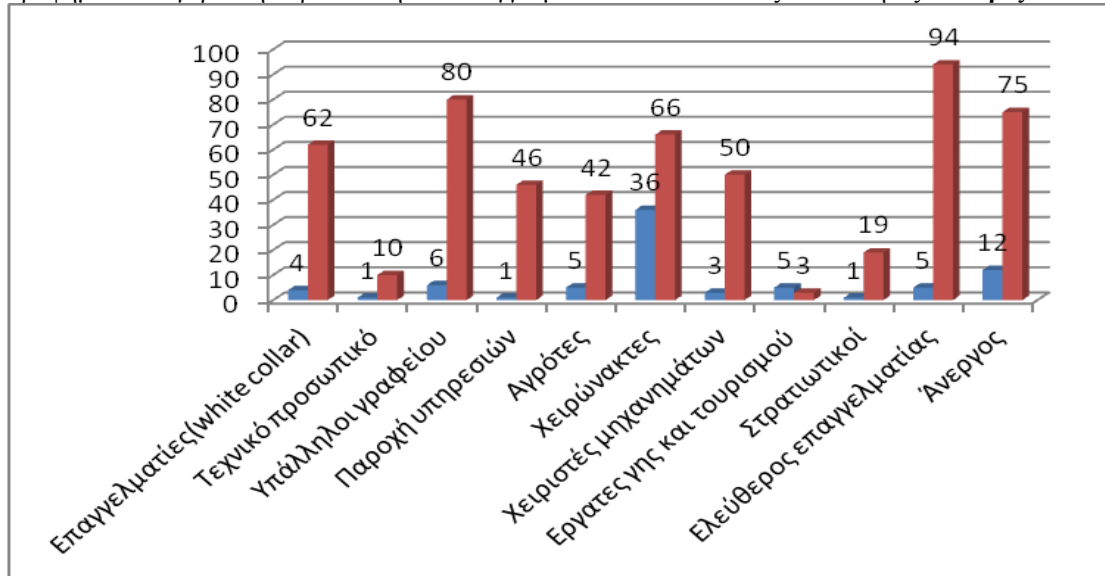
Οι αλλοδαποί υπολείπονται σημαντικά σε ανώτερες/ανώτατες σπουδές των Ελλήνων, τόσο στις μητέρες, όσο και στους πατέρες ( $p<0,001$ ). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται στο είδος του επαγγέλματος τόσο στους πατέρες, όσο και στις μητέρες, με τα επαγγέλματα υπαλλήλων γραφείου και επιστημόνων να υπολείπονται σημαντικά στους αλλοδαπούς ( $p <0,001$ ).

Κατά τον ίδιο τρόπο που παρουσιάσαμε παραπάνω τις διαφοροποιήσεις στο μορφωτικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών γονέων, παρουσιάζουμε στα επόμενα δύο γραφήματα (γραφ.36 και 37) τις διαφοροποιήσεις αναφορικά με το είδος του επαγγέλματος που ακολουθούν οι Έλληνες και οι αλλοδαποί γονείς.

Γράφημα 36. Συγκριτική παρουσίαση των επαγγελμάτων σε αλλοδαπές και Ελληνίδες **μητέρες**

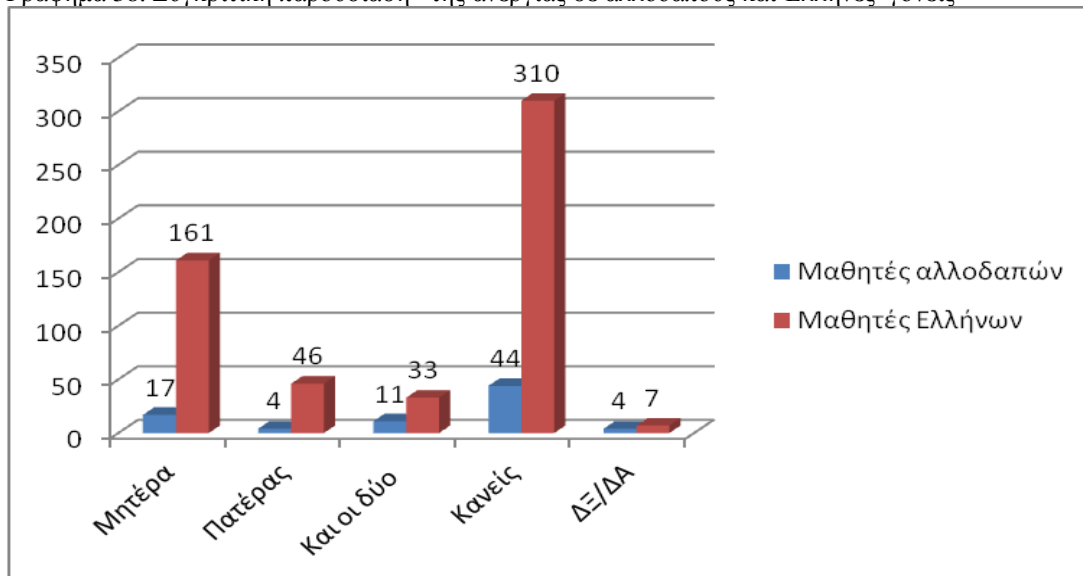


Γράφημα 37. Συγκριτική παρουσίαση των επαγγελματιών σε αλλοδαπούς και Έλληνες **πατέρες**



Όπως φαίνεται και στα δύο προηγούμενα γραφήματα αλλά και στο επόμενο (γραφ.38) που απεικονίζει την κατανομή της ανεργίας με κριτήριο την καταγωγή των γονέων, παρατηρούμε ότι το ποσοστό της ανεργίας και των δύο γονέων στους αλλοδαπούς είναι υπερδιπλάσιο των Ελλήνων (13,7% έναντι 5,9%)

Γράφημα 38. Συγκριτική παρουσίαση της ανεργίας σε αλλοδαπούς και Έλληνες γονείς



Αναφορικά με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, βρέθηκε ότι, ενώ η διαφορά στις επιδόσεις (ανάγνωση, μαθηματικά, συνολική) είναι υψηλότερη στους αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με τους ελληνικής καταγωγής ( $0,05 < p < 0,20$ , πιθανόν σε μεγαλύτερο δείγμα να αναδεικνύονταν ως σημαντικές), ο μέσος όρος των επιδόσεων είναι μικρότερος, οριακά στατιστικά σημαντικά στους αλλοδαπούς στην περίπτωση των μαθηματικών και της ανάγνωσης ( $p=0,051$  και  $p=0,068$ ) και σημαντικά στη συνολική επίδοση ( $p=0,028$ ).

Συνολικά, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με γονείς αλβανικής εθνικότητας και των υπολοίπων ( MT:67,07 ± 17,70 έναντι MT:71,09 ± 15,17,  $p=0,319$  για την πρώτη αξιολόγηση και MT:76,29±13,21 έναντι MT:78,11±11,42 για τη δεύτερη,  $p=0,568$ ).

Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τη μητρική γλώσσα των μητέρων ( $p=0,439$ ), ενώ στη χρήση εξωσχολικών βιβλίων παρατηρήθηκε οριακή διαφορά κατά τη δεύτερη αξιολόγηση ( $p=0,05$  MT:78,67±11,90 έναντι MT:71,81±13,15).

Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, η περιοχή του σχολείου και ο νομός, η ύπαρξη παιδικού δωματίου, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δε διαφοροποιούσαν σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών και στις δύο φάσεις αξιολόγησης ( $p > 0,300$  σε όλες τις περιπτώσεις). Στην περίπτωση της αξιολόγησης κατά τη δεύτερη φάση οι διαφορές επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $p > 0,300$  σε όλες τις περιπτώσεις).

### *Σύνοψη αποτελεσμάτων δεύτερης ερευνητικής περιόδου:*

- Το ποσοστό της ανεργίας και των αλλοδαπών γονέων είναι υπερδιπλάσιο αυτού των Ελλήνων (13,7% έναντι 5,9%).
- Οι αλλοδαποί γονείς εμφανίζονται με χαμηλότερο επίπεδο σπουδών σε σχέση με τους Έλληνες γονείς.
- Τα επαγγέλματα υπαλλήλων γραφείου και επιστημόνων εμφανίζονται με πολύ μικρότερη συχνότητα στους αλλοδαπούς γονείς.
- Το 34,3% των μαθητών με τουλάχιστον έναν αλλοδαπό γονέα έχει παιδικό δωμάτιο, σε αντίθεση με το 53,7% των μαθητών με Έλληνες γονείς, διαφορά λίαν στατιστικά σημαντική ( $p=0,004$ ).
- Ωστόσο, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη σχολική επίδοση μεταξύ Ελλήνων μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η μόνη περίπτωση κατά την οποία εμφανίστηκε οριακά χαμηλότερη επίδοση στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αφορά στα παιδιά που οι γονείς τους δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες στο σπίτι.

Σε γενικές γραμμές τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πακέτο SPSS και αφορούν καθολικά στην ερευνητική διαδικασία είναι τα εξής: α) οι μαθητές που είχαν καλές επιδόσεις στο ένα γνωστικό αντικείμενο είχαν εξίσου καλές επιδόσεις και στο άλλο, β) οι επιδόσεις των μαθητών στην Α' δημοτικού ήταν ενδεικτικές/προβλεπτικές για την πορεία του μαθητή και στην επόμενη τάξη, γ) η μεγαλύτερη βελτίωση από τη μια μέτρηση στην άλλη παρατηρείται στη δοκιμασία των μαθηματικών και κυρίως στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και δ) οι μεγαλύτερες αποκλίσεις στις επιδόσεις των μαθητών παρατηρούνται στις δοκιμασίες της ανάγνωσης και κυρίως στον χρόνο ανάγνωσης και τα αναγνωστικά λάθη.

Τα συμπεράσματα αυτά μαζί με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την πολυεπίπεδη στατιστική ανάλυση που ακολουθεί, θα συζητηθούν διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

## 2. Πολυεπίπεδη στατιστική ανάλυση

Οι τεχνικές πολυεπίπεδης ανάλυσης αναπτύχθηκαν ραγδαία στα τέλη της δεκαετίας του 1980 παράλληλα με την ανάπτυξη εξειδικευμένων υπολογιστικών προγραμμάτων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τις τεχνικές αυτές. Η βιβλιογραφία σχετικά με την πολυεπίπεδη ανάλυση επικεντρώνεται σε θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και διερευνά την ιεράρχηση μαθητών, τάξεων, σχολείων και κάποιες φορές τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Η εξαρτημένη μεταβλητή σε αυτού του είδους τις έρευνες είναι συνήθως η επίδοση των μαθητών σε διαγωνίσματα.

Οι τεχνικές πολυεπίπεδης ανάλυσης μας επιτρέπουν να αξιολογήσουμε τη διακύμανση μιας εξαρτημένης μεταβλητής σε πολλαπλά επίπεδα ταυτόχρονα: για παράδειγμα μπορούμε να διερευνήσουμε πόσο διαφέρουν οι βαθμολογίες μαθητών διαφορετικών σχολείων, ενώ ταυτόχρονα εξετάζουμε τη διαφοροποίηση των βαθμολογιών μαθητών εντός του ίδιου σχολείου (Tranmer&Elliot,2007:1).

Γενικά, η πολυεπίπεδη ανάλυση παρέχει στατιστικά και εννοιολογικά πλεονεκτήματα. Επιτρέπει στη στατιστική ανάλυση να γίνει πιο ευέλικτη υπό την έννοια ότι σέβεται τις πολλαπλές ομάδες της κοινωνίας- ενσωματώνοντας επεξηγηματικές διαδικασίες και τυχαίες μεταβολές σε διαφορετικά επίπεδα. Εξαιτίας αυτής της ευελιξίας διαμορφώνεται ένας νέος τρόπος σκέψης όσον αφορά στην έκταση της ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες και ο οποίος επιτρέπει τη χρήση κατάλληλων στατιστικών τεχνικών εκεί που οι ερευνητές είναι πεπεισμένοι ότι οι συμβατικές μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης αλλοτριώνουν τον πλούτο των δεδομένων και την πολυπλοκότητα του κόσμου (Paterson&Goldstein,1991:391).

Η ανάλυση των πολυεπίπεδων μοντέλων βασίζεται στην απλή ανάλυση παλινδρόμησης, σύμφωνα με την οποία προσπαθούμε να προβλέψουμε μια εξαρτημένη μεταβλητή  $Y$  από μια ανεξάρτητη μεταβλητή  $X$  (Singer&Willet,2003), δηλαδή έχουμε:

$$Y = \beta_0 + \beta_i X_i + r_i \text{ (εξίσωση 1)}$$

όπου η προβλεπόμενη «συμπεριφορά»  $Y$  είναι συνάρτηση μιας προβλεπτικής μεταβλητής  $X$ . Οι παράμετροι  $\beta_0$  και  $\beta_i$  αντιπροσωπεύουν την σταθερά (intercept) (την τιμή του  $Y$  για  $X=0$ ) και την κλίση (slope)  $\beta$  της γραμμής της παλινδρόμησης αντιστοίχως, ενώ τα  $r_i = 1,2,3 \dots n$  εκφράζουν κάθε ένα από τα συμμετέχοντα άτομα.

Με το σύμβολο  $r$  συνήθως συμβολίζουμε τα σφάλματα (residuals), δηλαδή τις αποστάσεις κάθε συμμετέχοντα από την κλίση  $\beta$  (προβλεπτική γραμμή). Τα σφάλματα αυτά οφείλουν να κατανέμονται κανονικά (κατανομή Gauss) και να μην έχουν κάποια (συστηματική) σχέση μεταξύ τους.

Στις αναλύσεις των πολυεπίπεδων μοντέλων που αποτελούν προέκταση του μοντέλου της γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης, τα δεδομένα αναλύονται σε διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης με αντίστοιχες εξισώσεις.

Στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης έχουμε την ακόλουθη εξίσωση:

$$Y = \beta_{0j} + \beta_{1j} + X_{1ij} + \beta_{2j}X_{2ij} + \dots + \beta_{qj}X_{qij} + r_{ij} \quad (\text{εξίσωση 2})$$

όπου  $Y$  είναι η προβλεπόμενη τιμή για την εξαρτημένη μεταβλητή,  $\beta$  είναι οι παράμετροι στο πρώτο επίπεδο της ανάλυσης (σταθερές ή προβλεπτικές κλίσεις),  $X_{qij}$  είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή  $q$  (όπου  $Q=1,2,3$ ) για το άτομο  $i$  που ανήκει στην ομάδα  $j$  «γύρω» από την εξαρτημένη μεταβλητή στο πρώτο επίπεδο της ανάλυσης (δηλαδή οι αποστάσεις τους από την εξαρτημένη μεταβλητή).

Στο δεύτερο επίπεδο της ανάλυσης, οι συντελεστές του πρώτου επιπέδου (σταθερές ή προβλεπτικές κλίσεις) γίνονται εξαρτημένες μεταβλητές και αναλύονται περαιτέρω, προβλέπονται δηλαδή από άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές του δεύτερου επιπέδου:

$$B_{qj} = \gamma_{q0} + \gamma_{q1}W_{1j} + \gamma_{q2}W_{2j} + \dots + \gamma_{qk}W_{kj} + u_{qj} \quad (\text{εξίσωση 3})$$

όπου  $\gamma_q$  είναι οι συντελεστές του δεύτερου επιπέδου (σταθερές ή προβλεπτικές κλίσεις) των μεταβλητών του δεύτερου επιπέδου (όπου  $K=1,2,3\dots$ ),  $W_{kj}$  είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές του δεύτερου επιπέδου, και  $u_{qj}$  είναι το σφάλμα γύρω από την εξαρτημένη μεταβλητή στο δεύτερο επίπεδο της ανάλυσης. Ο δείκτης  $q$  εκφράζει τους συντελεστές, σταθερές και κλίσεις. Ο δείκτης  $j$  την ομάδα (π.χ. τάξη, νομός, σχολείο), και ο δείκτης  $k$  τον αριθμό αυτών των συντελεστών (Σιδερίδης & Καφέτσιος, 2010:158-161).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι όσον αφορά στις διαφορές ανάμεσα στην απλή ή πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης και στο πολυεπίπεδο μοντέλο ανάλυσης, η πρόβλεψη στην πρώτη περίπτωση είναι συνάρτηση της σταθεράς και της γενικής κλίσης, η οποία εκφράζει την απόκλιση της τιμής κάθε συμμετέχοντα από τον γενικό μέσο όρο. Αντιθέτως, η γενική κλίση με άξονα την ομάδα εκφράζει την κλίση που υπολογίζεται από την απόκλιση κάθε ατόμου από τον μέσο όρο της ομάδας του (εξίσωση 1). Στη δεύτερη περίπτωση υπολογίζονται οι παράμετροι και τα σφάλματα με σημείο αναφοράς την ομάδα, και το αποτέλεσμα



είναι μια τελείως διαφορετική πρόβλεψη (ενδεχομένως) από αυτήν που θα προέκυπτε αν το σημείο αναφοράς ήταν ο γενικός μέσος όρος (εξίσωση 2 και 3) (Rowe,2000, Tate,2000 Στο Σιδερίδης & Καφέτσιος,2010:159).

Μια επιπλέον σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων είναι και η χρήση των συντελεστών του πρώτου επιπέδου, σταθερών και κλίσεων, ως εξαρτημένων μεταβλητών στο δεύτερο επίπεδο, οι οποίες προβλέπονται από άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές του δεύτερου επιπέδου, όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω (Σιδερίδης & Καφέτσιος,2010:160).

## 2.1 Η πολυεπίπεδη στατιστική ανάλυση στην έρευνά μας

Ακολουθώντας τα όσα αναλύσαμε παραπάνω σχετικά με την πολυεπίπεδη ανάλυση, για τις ανάγκες της δικής μας έρευνας δημιουργήθηκαν 3 μοντέλα πολυεπίπεδης ανάλυσης με εξαρτημένη μεταβλητή τις επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες της ανάγνωσης (χρόνος ανάγνωσης, αναγνωστικά λάθη, κατανόηση κειμένου) στο πρώτο, τις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά στο δεύτερο και τη συνολική επίδοση των μαθητών στο τρίτο. Οι επιδόσεις μετρήθηκαν σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, στην Α' και Β' δημοτικού. Το ερευνητικό αυτό σχέδιο είναι «ενδοατομικό» και οι μετρήσεις στον χρόνο για την εξαρτημένη μεταβλητή μπορούν να προβλεφθούν από άλλες μεταβλητές που αποτελούν «μεταξύ των ατόμων» χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η καταγωγή, και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών.

Στη συνέχεια αναλύουμε τα αποτελέσματα του κάθε μοντέλου.

### 2.1.1 Μοντέλα HLM

#### Πρώτο Μοντέλο: Επίδραση<sup>9</sup> μεταβλητών στις επιδόσεις της αναγνωστικής δοκιμασίας

Στο πρώτο μοντέλο, το οποίο αφορά στην επίδραση του φύλου, της καταγωγής και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών στις επιδόσεις τους στις δοκιμασίες της ανάγνωσης, παρατηρούμε ότι η μεταβολή ανάλογα με το νομό, την καταγωγή, την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και το μορφωτικό επίπεδο ακολουθεί τα προτεινόμενα από το μοντέλο της πολυεπίπεδης ανάλυσης.

Η στατιστική σημαντικότητα για την καταγωγή ήταν οριακή ( $p=0,059$ ), επειδή η μεταβλητή «αλλοδαπός» έχει οριστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε η τιμή 0 να εκφράζει τα παιδιά ελληνικής καταγωγής και η τιμή 1 τα παιδιά των αλλοδαπών γονέων (ψευδομεταβλητή). Αυτό σημαίνει ότι η αντίστοιχη σταθερά εκφράζει το μέσο όρο των επιδόσεων για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής, ενώ η κλίση τη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Συνεπώς, μέσος όρος της επίδοσης για τους Έλληνες μαθητές είναι 76,96, ενώ για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι  $70,33 - 3,02=67,31$ . Αντίστοιχα, για το νομό, αύξηση κατά μια μονάδα κωδικοποίησης σήμαινε αύξηση κατά 1,88 μονάδες επίδοσης, συνεπώς, για τα παιδιά του νομού Κοζάνης θα αναμενόταν επίδοση  $70,33+ (4 \times 1,88)=77,85$ , ενώ για της Φλώρινας 72,2%. Σχετικά με την ανάγνωση των εξωσχολικών βιβλίων παρατηρούμε ότι η μη ανάγνωση (κωδ.=1), συνοδεύεται από ελάττωση της επίδοσης, σε σχέση με εκείνους που διαβάζουν (κωδ.=0) κατά 4,69 μονάδες, συνεπώς αναμένεται επίδοση  $70,33- 4,69=65,64$ .

Αναφορικά με την εκπαιδευτική βαθμίδα του πατέρα, η μεταβολή είναι επίσης αρνητική όσο ανεβαίνει η εκπαιδευτική βαθμίδα κατά 1,3 μονάδες περίπου, γεγονός που επαληθεύεται και από την περιγραφική ανάλυση. Εδώ να σημειωθεί ότι οι

---

<sup>9</sup> Παρά το γεγονός ότι είναι δύσκολο να διακρίνουμε επιδράσεις συγκεκριμένων παραγόντων στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς η ύπαρξη συσχετίσεων δεν φανερώνει επίδραση του ενός παράγοντα (π.χ. φύλο) πάνω στις επιδόσεις, εντούτοις κατά την ανάλυση των δεδομένων με τεχνικές πολυεπίπεδης στατιστικής ανάλυσης μπορούμε να κάνουμε λόγο για επιδράσεις και όχι απλώς για συσχετίσεις καθώς εξετάζονται οι δυναμικές σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα (Κυριακίδης, 2007, Στατιστική και κοινωνία: Η σχέση της στατιστικής με τις Επιστήμες της Αγωγής και ιδιαίτερα με την έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα, Πρακτικά 20<sup>ου</sup> Συνεδρίου Στατιστικής, σελ.545-552)

μαθητές με πατέρα απόφοιτο Λυκείου υπερ-εκπροσωπούνται στο δείγμα (402 άτομα), ενώ εκείνοι με απόφοιτο ανώτατης εκπαίδευσης υπο-εκπροσωπούνται ( 10 άτομα).

## A. Ανάγνωση

### Level-1 Model

$$\text{Ανάγνωση } I_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

### Level-2 Model

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*(\text{Περιοχή σχολείου}_j) + \gamma_{02}*(\text{Νομός}_j) + \gamma_{03}*(\text{Φύλο}_j) + \gamma_{04}*(\text{Αλλοδαπός}_j) \\ & + \gamma_{05}*(\text{Εξωσχολικά βιβλία}_j) + \gamma_{06}*(\text{Μόρφωση μητέρας}) + \gamma_{07}*(\text{Μόρφωση πατέρα}_j) \\ & + \gamma_{08}*(\text{Επάγγελμα πατέρα}_j) \\ & + \gamma_{09}*(\text{Επάγγελμα μητέρας}_j) + \gamma_{010}*(\text{Κοινωνική τάξη}_j) + u_{0j} \end{aligned}$$

### Mixed Model

$$\begin{aligned} \text{Ανάγνωση } I_{ij} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*\text{Περιοχή σχολείου}_j + \gamma_{02}*\text{Νομός}_j + \gamma_{03}*\text{Φύλο}_j \\ & + \gamma_{04}*\text{Αλλοδαπός}_j + \gamma_{05}*\text{Εξωσχολικά βιβλία}_j + \gamma_{06}*\text{Μόρφωση μητέρας}_j + \gamma_{07}*\text{Μόρφωση πατέρα}_j \\ & + \gamma_{08}*\text{Επάγγελμα πατέρα}_j + \gamma_{09}*\text{Επάγγελμα μητέρας}_j + \gamma_{010}*\text{Κοινωνική τάξη}_j \\ & + u_{0j} + r_{ij} \end{aligned}$$

### Επιδράσεις

Fixed Effect	Coefficient	Standard error	t-ratio	Approx. d.f.	p-value
Για Σταθερά1, $\beta_0$					
Σταθερά2, $\gamma_{00}$	70.338828	4.579447	15.360	615	<0.001
Περιοχή σχολείου, $\gamma_{01}$	-1.448770	0.847798	-1.709	615	0.088
<b>Νομός, <math>\gamma_{02}</math></b>	<b>1.879287</b>	<b>0.507275</b>	<b>3.705</b>	<b>615</b>	<b>&lt;0.001</b>
Φύλο, $\gamma_{03}$	-0.158769	1.114832	-0.142	615	0.887
<b>Αλλοδαπός, <math>\gamma_{04}</math></b>	<b>-3.027115</b>	<b>1.599217</b>	<b>-1.893</b>	<b>615</b>	<b>0.059</b>
<b>Εξωσχολικά βιβλία, <math>\gamma_{05}</math></b>	<b>-4.690563</b>	<b>1.623727</b>	<b>-2.889</b>	<b>615</b>	<b>0.004</b>
Μόρφωση μητέρας, $\gamma_{06}$	0.892525	0.627061	1.423	615	0.155
<b>Μόρφωση πατέρα, <math>\gamma_{07}</math></b>	<b>-1.316561</b>	<b>0.647640</b>	<b>-2.033</b>	<b>615</b>	<b>0.042</b>
Επάγγελμα πατέρα, $\gamma_{08}$	0.457578	0.557038	0.821	615	0.412
Επάγγελμα μητέρας, $\gamma_{09}$	-0.554721	0.922375	-0.601	615	0.548
Κοινωνική τάξη, $\gamma_{010}$	-0.191396	1.165865	-0.164	615	0.870

## **Δεύτερο Μοντέλο: Η επίδραση των μεταβλητών στις επιδόσεις στη δοκιμασία αριθμητικής**

Εν προκειμένω, στην περίπτωση του δεύτερου μοντέλου που αφορά στη επίδραση των μεταβλητών φύλο, καταγωγή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρατηρούνται μόνον στην περίπτωση της επίδοσης στα μαθηματικά. Στο δεύτερο επίπεδο οι μεταβλητές που αναδεικνύονται είναι ο νομός και η καταγωγή (αλλοδαπός ή μη μαθητής), ενώ πιθανόν ρόλο να παίζει και το επάγγελμα του πατέρα. Στην περίπτωση του νομού, για μια μονάδα μεταβολής (που αντιστοιχεί σε αλλαγή νομού, ιεραρχημένου σε κλίμακα 1-4/προς τα πάνω), η μέση επίδοση αυξάνεται κατά 0,83 μονάδες καθώς προχωρούμε από τα Γρεβενά στην Καστοριά και από εκεί στη Φλώρινα και τελευταία στην Κοζάνη. Σημειώνεται ότι αντίστοιχα για την καταγωγή, η μεταβολή είναι υπέρ των αλλοδαπών μαθητών και φτάνει τις 2,89 μονάδες.

## B. Μαθηματικά

### Level-1 Model

$$\text{Μαθηματικά}_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

### Level-2 Model

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*(\text{Περιοχή σχολείου}_j) + \gamma_{02}*(\text{Νομός}_j) + \gamma_{03}*(\text{Φύλο}_j) + \gamma_{04}*(\text{Αλλοδαπός}_j) \\ & + \gamma_{05}*(\text{Εξωσχολικά βιβλία}_j) + \gamma_{06}*(\text{Μόρφωση μητέρας}_j) + \gamma_{07}*(\text{Μόρφωση πατέρα}_j) \\ & + \gamma_{08}*(\text{Επάγγελμα πατέρα}_j) \\ & + \gamma_{09}*(\text{Επάγγελμα μητέρας}_j) + \gamma_{010}*(\text{Κοινωνική τάξη}_j) + u_{0j} \end{aligned}$$

### Mixed Model

$$\begin{aligned} \text{Μαθηματικά } \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*\text{Περιοχή σχολείου}_j + \gamma_{02}*\text{Νομός}_j + \gamma_{03}*\text{Φύλο}_j \\ & + \gamma_{04}*\text{Αλλοδαπός}_j + \gamma_{05}*\text{Εξωσχολικά βιβλία}_j + \gamma_{06}*\text{Μόρφωση μητέρας}_j + \gamma_{07}*\text{Μόρφωση πατέρα}_j \\ & + \gamma_{08}*\text{Επάγγελμα πατέρα}_j + \gamma_{09}*\text{Επάγγελμα μητέρας}_j + \gamma_{010}*\text{Κοινωνική τάξη}_j \\ & + u_{0j} + r_{ij} \end{aligned}$$

### Επιδράσεις

Fixed Effect	Coefficient	Standard error	t-ratio	Approx. d.f.	p-value
Για Σταθερά1, $\beta_0$					
Σταθερά2, $\gamma_{00}$	82.267596	3.270387	25.155	615	<0.001
Περιοχή σχολείου, $\gamma_{01}$	-0.419463	0.589522	-0.712	615	0.477
<b>Νομός, <math>\gamma_{02}</math></b>	<b>0.833682</b>	<b>0.360563</b>	<b>2.312</b>	<b>615</b>	<b>0.021</b>
Φύλο, $\gamma_{03}$	0.058724	0.802082	0.073	615	0.942
<b>Αλλοδαπός, <math>\gamma_{04}</math></b>	<b>-2.898532</b>	<b>1.521625</b>	<b>-1.905</b>	<b>615</b>	<b>0.057</b>
Εξωσχολικά βιβλία, $\gamma_{05}$	-0.508878	1.317943	-0.386	615	0.700
Μόρφωση μητέρας, $\gamma_{06}$	0.524049	0.375722	1.395	615	0.164
Μόρφωση πατέρα, $\gamma_{07}$	-0.191556	0.480240	-0.399	615	0.690
Επάγγελμα πατέρα, $\gamma_{08}$	0.715769	0.405914	1.763	615	0.078
Επάγγελμα μητέρας, $\gamma_{09}$	0.630677	0.630035	1.001	615	0.317
Κοινωνική τάξη, $\gamma_{010}$	-0.751962	0.753840	-0.998	615	0.319

## Τρίτο Μοντέλο: Η επίδραση των μεταβλητών στη συνολική επίδοση των μαθητών

Σε σχέση με τη συνολική επίδοση, όπως παρουσιάζεται στο τρίτο μοντέλο, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αφορούν στον νομό ( θετική μεταβολή κατά 1,62 μονάδες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω), στην καταγωγή (-2,99 για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο) και στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων (-3,65 μονάδες), ενώ οριακή είναι η σημαντικότητα για την εκπαιδευτική βαθμίδα του πατέρα.

### Γ. Επίδοση

#### Level-1 Model

$$Επίδοση_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

#### Level-2 Model

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*(Περιοχή σχολείου_j) + \gamma_{02}*(Νομός_j) + \gamma_{03}*(Φύλο_j) + \gamma_{04}*(Αλλοδαπός_j) \\ & + \gamma_{05}*(Εξωσχολικά βιβλία_j) + \gamma_{06}*(Μόρφωση μητέρας) + \gamma_{07}*(Μόρφωση πατέρα_j) \\ & + \gamma_{08}*(Επάγγελμα πατέρα_j) \\ & + \gamma_{09}*(Επάγγελμα μητέρας_j) + \gamma_{010}*(Κοινωνική τάξη_j) + u_{0j} \end{aligned}$$

#### Mixed Model

$$\begin{aligned} Επίδοση_{ij} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*Περιοχή σχολείου_j + \gamma_{02}*Νομός_j + \gamma_{03}*Φύλο_j \\ & + \gamma_{04}*Αλλοδαπός_j + \gamma_{05}*Εξωσχολικά βιβλία_j + \gamma_{06}* Μόρφωση μητέρας_j + \gamma_{07}* \\ & Μόρφωση πατέρα_j \\ & + \gamma_{08}* Επάγγελμα πατέρα_j + \gamma_{09}* Επάγγελμα μητέρας_j + \gamma_{010}* Κοινωνική τάξη_j \\ & + u_{0j} + r_{ij} \end{aligned}$$

#### Συνολική Επίδοση

Fixed Effect	Coefficient	Standard error	t-ratio	Approx. d.f.	p-value
For Σταθερά1, $\beta_0$					
Σταθερά2, $\gamma_{00}$	73.325537	3.852988	19.031	615	<0.001
Περιοχή σχολείου, $\gamma_{01}$	-1.192813	0.715872	-1.666	615	0.096
<b>Νομός, <math>\gamma_{02}</math></b>	<b>1.617827</b>	<b>0.425172</b>	<b>3.805</b>	<b>615</b>	<b>&lt;0.001</b>
Φύλο, $\gamma_{03}$	-0.103083	0.937619	-0.110	615	0.912
<b>Αλλοδαπός, <math>\gamma_{04}</math></b>	<b>-2.989356</b>	<b>1.393753</b>	<b>-2.145</b>	<b>615</b>	<b>0.032</b>
<b>Εξωσχολικά βιβλία, <math>\gamma_{05}</math></b>	<b>-3.646047</b>	<b>1.393994</b>	<b>-2.616</b>	<b>615</b>	<b>0.009</b>
Μόρφωση μητέρας, $\gamma_{06}$	0.799774	0.508434	1.573	615	0.116
<b>Μόρφωση πατέρα, <math>\gamma_{07}</math></b>	<b>-1.035821</b>	<b>0.541534</b>	<b>-1.913</b>	<b>615</b>	<b>0.056</b>
Επάγγελμα πατέρα, $\gamma_{08}$	0.522531	0.464645	1.125	615	0.261
Επάγγελμα μητέρας, $\gamma_{09}$	-0.258693	0.769122	-0.336	615	0.737
Κοινωνική τάξη, $\gamma_{010}$	-0.331772	0.954766	-0.347	615	0.728

Συνοψίζοντας, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα τρία παραπάνω μοντέλα πολυεπίπεδης ανάλυσης, παρατηρούμε ότι οι λίαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αφορούν στον νομό, στα εξωσχολικά βιβλία και την καταγωγή, ενώ ανεξαρτήτως δοκιμασίας (ανάγνωσης– μαθηματικών) ο νομός ασκεί σημαντική επίδραση στο αποτέλεσμα, με το νομό Κοζάνης να εμφανίζεται μακράν ο καλύτερος από πλευράς επιδόσεων, αλλά και ως ο ισχυρότερος ανεξάρτητος καθοριστικός παράγοντας της επίδοσης του μαθητή.

Η επίδραση των μεταβλητών αυτών επιβεβαιώνεται και από τον παρακάτω πίνακα ανάλυσης της σταθεράς, σύμφωνα με την οποία οι μεταβλητές «νομός» και «εξωσχολικά βιβλία» παρουσιάζουν σχετική υπεροχή έναντι των άλλων δύο μεταβλητών.

Πίνακας 33. Επιδράσεις μεταξύ των μαθητών

Παράμετρος	Estimate	Std. Error	p
Intercept	75,233	4,0531	<0,001
<b>Νομός</b>	-6,408	1,5454	<b>0,001</b>
<b>Εξωσχολικά βιβλία</b>	3,757	1,3558	<b>0,006</b>
Επίπεδο Μόρφωσης Πατέρα	3,221	4,8896	0,106
Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο	0,231	1,4840	0,876



### 2.1.2 Ανάλυση διαφορών τελικής-αρχικής επίδοσης (ανάγνωση - μαθηματικά - συνολική)

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τα πορίσματα που προκύπτουν από την περαιτέρω μελέτη των μέσων όρων των επιδόσεων (αρχικής και τελικής), αλλά και της διαφοράς τελικής- αρχικής επίδοσης (πιν.34-39).

Η διαφορά στην ανάγνωση συναρτάται με το μορφωτικό επίπεδο και είναι στατιστικά σημαντική μεταξύ της ανώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας και όλων των άλλων βαθμίδων ( $p=0,04$ ), ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τη συνολική επίδοση (αλλά όχι για τα μαθηματικά), σε επίπεδο  $p=0,044$  για την ανάγνωση ( $p<0,05$ ), ενώ δε συνέβαινε το ίδιο με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Επίσης, οι μαθητές του νομού Φλώρινας είχαν τη μεγαλύτερη διαφορά (προς το θετικότερο) τελικής – αρχικής επίδοσης στην ανάγνωση συγκριτικά με τους μαθητές όλων των νομών ( $p<0,001$ ), ενώ στη συνολική τους επίδοση διέφεραν στατιστικά σημαντικά μόνον από τους μαθητές των Γρεβενών.

Οι αποκλίσεις ανάμεσα στους διαπιστούμενους μέσους όρους και τους προβλεπόμενους αποδίδονται αφενός στο στατιστικό σφάλμα με τη σημείωση ότι η σπουδαιότητα του πολυεπίπεδου μοντέλου είναι ότι μοντελοποιεί τις ατομικές διαφορές, καθώς αναλύει τις τυχαίες επιδράσεις. Σε όλα τα μοντέλα ακολουθήθηκε ο υπολογισμός με τη μέθοδο robust, επειδή θεωρείται ότι ο υπολογισμός των σφαλμάτων είναι πιο ακριβής.

Στον παρακάτω πίνακα (πιν.37) παρατηρούμε ότι τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ τελικής-αρχικής επίδοσης στην ανάγνωση παρουσιάζουν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος ΤΕΙ με πολύ μικρή διαφορά από τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος λυκείου ή ΑΕΙ. Αντίθετα, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος δημοτικού παρουσιάζουν χειρότερη επίδοση κατά τη δεύτερη μέτρηση (-0,11 μονάδες).

Όσον αφορά στην ανά νομό διαφοροποίηση των μαθητών, οι μαθητές του νομού Καστοριάς έχουν τη μεγαλύτερη βελτίωση (11,45 μονάδες) σε αντίθεση με τους μαθητές των Γρεβενών, οι οποίοι έχουν μείωση των επιδόσεών τους κατά 2,96 μονάδες, ενώ τόσο οι Έλληνες μαθητές όσο και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν βελτίωση στις επιδόσεις τους.

Σχετικά με την ενασχόληση των μαθητών με τα εξωσχολικά βιβλία, τόσο οι μαθητές που διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία όσο και αυτοί που δε διαβάζουν,

παρουσιάζουν βελτίωση της επίδοσής τους στις δοκιμασίες της ανάγνωσης, με τους δεύτερους να παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο. Αυτό οφείλεται στην επίδραση του σχολείου καθώς οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας έχουν έτσι κι αλλιώς υψηλές επιδόσεις, όπως φαίνεται και από τους πίνακες 36 και 39.

Πίνακας 34. Διαφορά επίδοσης στην ανάγνωση (δεύτερη-πρώτη περίοδος) σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

	<b>Διαφορά Ανάγνωσης</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Επίπεδο μόρφωσης πατέρα<sup>10</sup></b>	-0,11	2,73	3,65	3,59	3,94	-0,18	23,40(p=0,040)
<b>Νομός<sup>11</sup></b>	-2,96	11,45	2,86	1,82	(p=<0,001)		
	<b>Αλλοδαποί</b>	<b>Έλληνες</b>					
	6,55	3,24	(p=0,143)				
<b>Εξωσχολικά βιβλία</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>	(p=0,013)				
	2,88	8,05					

Στον πίνακα 35 παρατηρούμε, ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος γυμνασίου έχουν τη μεγαλύτερη βελτίωση σε αντίθεση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος δημοτικού ή λυκείου, οι οποίοι παρουσιάζουν μείωση της επίδοσής τους. Οι μαθητές με πατεράδες που ανήκουν στις υπόλοιπες κατηγορίες μορφωτικού επιπέδου, παρουσιάζουν μικρή βελτίωση των επιδόσεών τους στα μαθηματικά.

Όσον αφορά στον νομό, σε αντίθεση με την περίπτωση των επιδόσεων στην ανάγνωση, εδώ οι μαθητές του Ν.Καστοριάς είχαν μείωση της επίδοσής τους, ενώ οι μαθητές των υπόλοιπων νομών παρουσίασαν σχετική βελτίωση.

<sup>10</sup> Η κωδικοποίηση για το μορφωτικό επίπεδο έχει ως εξής: 1=απόφοιτοι δημοτικού, 2=απόφοιτοι γυμνασίου, 3=απόφοιτοι λυκείου, 4=απόφοιτοι ΑΕΙ, 5=απόφοιτοι ΤΕΙ, 6=απόφοιτοι ΙΕΚ/τεχνικών σχολών, 7=ανώτερες σπουδές (Master/PhD)

<sup>11</sup> Η κωδικοποίηση για τους νομούς έχει ως εξής: 1=Ν.Γρεβενών, 2=Ν.Καστοριάς, 3=Ν.Φλώρινας, 4=Ν.Κοζάνης

Επίσης, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν βελτίωση στις επιδόσεις τους στα μαθηματικά όπως και στην ανάγνωση, από ό,τι είδαμε και στον προηγούμενο πίνακα (πιν.34), προτάσσοντας έτσι αφενός τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο και ο εκπαιδευτικός στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών αυτών, αλλά και τη σημασία των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών μέσα στις οποίες μεγαλώνουν.

Σχετικά με την επίδοση στα μαθηματικά των μαθητών που διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, φαίνεται ότι μειώθηκε ελαφρώς σε αντίθεση με την επίδοση των μαθητών που δεν ασχολούνται με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων, η οποία βελτιώθηκε κατά 2,28 μονάδες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει και το εύρημα που προέκυψε από την στατιστική ανάλυση με το SPSS σύμφωνα με το οποίο η ενασχόληση με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων συσχετίζεται θετικά με τις δοκιμασίες της ανάγνωσης (πιν.21).

Πίνακας 35. Διαφορά επίδοσης στα μαθηματικά ( δεύτερη-πρώτη περίοδος) σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

	<b>Διαφορά Μαθηματικών</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Επίπεδο μόρφωσης πατέρα</b>	-3,02	3,26	-0,66	0,94	0,11	1,17	1,75 (p=0,336)
<b>Νομός</b>	0,60	-1,10	0,17	0,20	(p=0,733)		
	<b>Αλλοδαποί</b>	<b>Έλληνες</b>					
	2,10	-0,35	(0,122)				
<b>Εξωσχολικά βιβλία</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>					
	-0,46	2,28	(0,060)				

Όσον αφορά στη διαφορά της συνολικής επίδοσης (πιν.36), οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είχε ανώτερες σπουδές πήγαν πολύ καλύτερα συνολικά και με μεγάλη διαφορά από τις άλλες κατηγορίες, αν και θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τη μικρή αντιπροσώπευση αυτής της κατηγορίας (10 άτομα). Οι υπόλοιπες κατηγορίες είχαν βελτίωση των επιδόσεων συνολικά πλην των μαθητών των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος δημοτικού.

Οι μαθητές του Ν.Γρεβενών παρουσίασαν μείωση της συνολικής τους επίδοσης αντίθετα με τους μαθητές των άλλων τριών νομών, οι οποίοι πήγαν καλύτερα στη δεύτερη μέτρηση, με μεγαλύτερη διαφορά αυτή των μαθητών του Ν.Καστοριάς κατά 8,31 μονάδες.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί και η μεγάλη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, γεγονός που τονίζει την επίδραση των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων και όχι της καταγωγής ως ανασταλτικού παράγοντα για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών.

Τέλος, οι μαθητές που δεν ασχολούνται με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων έχουν συνολικά μεγαλύτερη βελτίωση σε σύγκριση με εκείνους τους μαθητές που δηλώνουν ότι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, οι οποίοι όμως έχουν έτσι κι αλλιώς υψηλότερες επιδόσεις, όπως αναφέραμε και παραπάνω.

Πίνακας 36. Διαφορά συνολικής επίδοσης ( δεύτερη-πρώτη περίοδος) σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

	<b>Διαφορά επίδοσης</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Επίπεδο μόρφωσης πατέρα	-0,84	2,56	2,57	2,93	2,98	0,16	17,98 (p=0,044)
Νομός	-2,07	8,31	2,05	1,41	(p<0,001)		
	<b>Αλλοδαποί</b>	<b>Έλληνες</b>					
	5,24	2,35	(p=0,106)				
<b>Εξωσχολικά βιβλία</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>					
	2,01	6,61	(p=0,005)				

### 2.1.3 Ανάλυση μέσων όρων επιδόσεων (ανάγνωση- μαθηματικά -συνολική)

Στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε, ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών ανεξαρτήτως του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα είναι παραπλήσιος με μόνη μεγάλη απόκλιση τον μέσο όρο των μαθητών των οποίων ο πατέρας έχει ανώτερο επίπεδο μόρφωσης ( $M.O=59,42$ ). Το εύρημα αυτό αν και παραξενεύει, θα μπορούσαμε να το αποδώσουμε στον πολύ μικρό αριθμό πατεράδων (εντός του δείγματος) με υψηλό επίπεδο σπουδών αλλά και στο γεγονός ότι το επάγγελμα αυτής της κατηγορίας πατεράδων απαιτεί πολύωρη απουσία από το σπίτι. Προφανώς, λοιπόν, δεν ασχολούνται με το διάβασμα των παιδιών τους, γι' αυτό και δεν υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου πατέρα και επίδοσης στην ανάγνωση.

Σημαντική, ωστόσο, είναι η συσχέτιση ανάμεσα στον γεωγραφικό παράγοντα αλλά και την ενασχόληση με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων με τις επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες της ανάγνωσης. Οι μαθητές του Ν.Κοζάνης έχουν καλύτερες επιδόσεις, ακολουθούν οι μαθητές του Ν.Φλώρινας, του Ν.Καστοριάς και τελευταίοι οι μαθητές του Ν.Γρεβενών. Η κατάταξη αυτή ακολουθεί ακριβώς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των νομών βάσει και των στατιστικών στοιχείων της ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2012) για το ετήσιο κατά κεφαλήν εισόδημα στους 4 νομούς της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας (βλ.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Τέλος, οι μαθητές που διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, όπως ήταν αναμενόμενο, έχουν καλύτερες επιδόσεις στις δοκιμασίες της ανάγνωσης σε σύγκριση με τους μαθητές που δε διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία.

Πίνακας 37. Μέσοι όροι επιδόσεων στις δοκιμασίες ανάγνωσης

	<b>Ανάγνωση M.O.</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Επίπεδο μόρφωσης πατέρα	70,97	71,94	70,60	71,62	69,34	71,23	59,42 (p=0,302)
Νομός	67,57	68,17	70,81	72,76			(p=0,003)
	<b>Αλλοδαποί</b>	<b>Έλληνες</b>					
	67,82	71,03	(p=0,068)				
<b>Εξωσχολικά βιβλία</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>					
	71,30	66,81	(p=0,006)				

Στον πίνακα 38 παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών ελάχιστα επηρεάζονται από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, τον νομό, την καταγωγή ή την ενασχόληση με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων. Οι μέσοι όροι των επιδόσεων έχουν πάρα πολύ μικρές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 38. Μέσοι όροι επιδόσεων στα μαθηματικά

	<b>Μαθηματικά M.O.</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Επίπεδο μόρφωσης πατέρα	87,24	87,46	86,66	87,05	86,57	88,09	83,87 (p=0,341)
Νομός	86,63	84,92	86,21	88,13			(p=0,019)
	<b>Αλλοδαποί</b>	<b>Έλληνες</b>					
	84,11	87,17	(p=0,051)				
<b>Εξωσχολικά βιβλία</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>					
	86,84	86,55	(p=0,800)				

Οι μέσοι όροι της συνολικής επίδοσης παρουσιάζονται και σε αυτή την περίπτωση παραπλήσιοι ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, καταγωγής, νομού ή ενασχόλησης με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων. Ωστόσο, η μεγαλύτερη συσχέτιση παρουσιάζεται ανάμεσα στη συνολική επίδοση και τον γεωγραφικό παράγοντα ( $p=0,002$ ) ακολουθώντας και πάλι, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση (πιν.38), την κατάταξη των νομών με βάση το κατά κεφαλήν εισόδημα.

Πίνακας 39. Μέσοι όροι συνολικής επίδοσης μαθητών

	<b>Συνολική Επίδοση Μ.Ο.</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Επίπεδο μόρφωσης πατέρα	75,04	75,75	74,62	75,47	73,64	75,45	65,53 ( $p=0,341$ )
Νομός	72,33	72,36	74,62	76,60	( $p=0,002$ )		
	<b>Αλλοδαποί</b>	<b>Έλληνες</b>					
	71,79	75,06	( $p=0,028$ )				
<b>Εξωσχολικά βιβλία</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>					
	75,17	71,74	( $p=0,012$ )				

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Σχολιασμός ευρημάτων

Το ζήτημα των διαφορών στις επιδόσεις μεταξύ γηγενών μαθητών και μη γηγενών μαθητών έχει αποτελέσει αντικείμενο των ερευνών διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως είδαμε παραπάνω, αλλά και μελετών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες αναζητούν τα αίτια των διαφορών αυτών και στοχεύουν στην άμβλυνσή τους βάσει των αρχών διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008:310) οι επιδόσεις των μαθητών είναι αποτέλεσμα 3 παραγόντων: κοινωνικοπολιτισμικών, κοινωνικοοικονομικών και του τρόπου διαπαιδαγώγησης των γονέων σε σχέση με την επίδοση των παιδιών τους. Ωστόσο, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση ποικίλλουν. Ορισμένοι από αυτούς είναι: «το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η ηλικία, οι συνεχείς μετακινήσεις και αλλαγές σχολείων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η μετανάστευση και η χώρα προέλευσης, το φύλο, το είδος του σχολείου και η γεωγραφική τοποθεσία όπου αυτό στεγάζεται και η γλώσσα» (Τουρτούρας, 2010:65).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000:88), η σχολική αποτυχία είναι ένα ζήτημα που αγγίζει όλους τους μαθητές κυρίως όμως τους αλλοδαπούς ως ομάδα «υψηλού κινδύνου». Θεωρητικό υπόβαθρο για τη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών παρέχει η θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής υστέρησης σύμφωνα με την οποία το παιδί υστερεί εξαιτίας της έλλειψης αναγκαίων πολιτισμικών αναφορών για τη σχολική του επιτυχία, επιρρίπτοντας έτσι ευθύνες για την αποτυχία στο μαθητή και την οικογένειά του (Νικολάου, 2000:94).

Επιπρόσθετα, ο Γκόβαρης (2004:50) επεξηγεί ότι η «υπόθεση του ελλείμματος» στο πλαίσιο του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαίδευσης «αποτελέσει/ αποτελεί αφετηρία και ερμηνευτικό πλαίσιο ερευνών σχετικά με τις διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ ντόπιων και ξένων μαθητών. Τα αίτια των διαφορών αυτών αποδόθηκαν/αποδίδονται στο ελλιπές πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών και στο δυσλειτουργικό χαρακτήρα της οικογενειακής κοινωνικοποίησής τους».

Ο ίδιος συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι η έννοια της «σχολικής αποτυχίας» για την Ελλάδα είναι συνδεδεμένη με θεσμικές δομές (Α.Π, αποτυχία σε κεντρικές εξετάσεις) χωρίς να γίνεται αναφορά στην προσαρμογή στην τάξη, στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη ή την κοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα όμως με στατιστικά δεδομένα «το ψυχοδιανοητικό και πολιτισμικό έλλειμμα μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό



περιβάλλον επιφέρει καθυστέρηση της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού στο γλωσσικό και μαθησιακό επίπεδο. Επομένως, υπάρχει σχέση των πολιτισμικών και μορφωτικών πρακτικών μιας κοινωνίας με τη σχολική ζωή των ατόμων που κατάγονται απ' αυτή».

Η εθνοτική προέλευση των ξένων ως σχήμα ερμηνείας και κατανόησης φαινομένων όπως η σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών, προβληματίζει τους ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς οι μετανάστες νοσηματοδοτούν την εθνοτική τους ταυτότητα μέσα από τη δική τους σχέση με την εθνοτική τους ομάδα αλλά και μέσα από τις πρακτικές διαφοροποίησης και διαχωρισμού των μελών της κυρίαρχης ομάδας (Γκόβαρης,2004:118-131).

Ιδιαίτερα για τους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής, όσον αφορά στην εκτίμηση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και το πώς βιώνουν την πολιτισμική και γλωσσική διαφορά αλλά και τη διαφορά στη δομή και το περιεχόμενο της ταυτότητάς τους. «Τα παιδιά αποκτούν νέα σχέση με το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο ανάλογα με το πώς αυτά που φέρουν μαζί τους θα αντιμετωπιστούν από το σχολικό περιβάλλον». Αναπόφευκτα προκύπτουν ερωτήματα, όπως το πώς βιώνουν τα παιδιά τη διαφορετικότητα, ως προσόν ή ως στίγμα, το πώς αξιολογείται η γλωσσική διαφορά από το σχολείο, ως γλωσσικό έλλειμμα ή ως εμπόδιο για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ή ακόμα το αν θα μπορέσουν να δημιουργήσουν θετική ταυτότητα μέσα από τις «πολιτισμικές συγκρούσεις» (Γκόβαρης,2007:31).

Μετά την ανάλυση των δεδομένων μας τόσο με τη βοήθεια τεχνικών επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, όσο και με τη βοήθεια της πολυεπίπεδης ανάλυσης, καταλήξαμε σε συμπεράσματα που άλλοτε συμφωνούν με τα πορίσματα διεθνών ερευνών και άλλοτε έρχονται σε αντίθεση με αυτά αλλά και με παγιωμένες αντιλήψεις γονέων, εκπαιδευτικών και ερευνητών.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα που αφορά συνολικά στην έρευνά μας, όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενο κεφάλαιο, αφορά στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που είχαν καλές επιδόσεις στη δοκιμασία της ανάγνωσης είχαν εξίσου καλές επιδόσεις και στη δοκιμασία των μαθηματικών. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τους μαθητές που παρουσίασαν καλές επιδόσεις στην Α' τάξη, οι οποίοι είχαν εξίσου καλές επιδόσεις και στη Β' τάξη. Παρατηρείται δηλαδή μια σταθερότητα στις επιδόσεις των μαθητών και κατ'επέκταση στις δυνατότητές τους, εύρημα που μας κάνει να συμπεραίνουμε πως η επίδραση του σχολείου δεν είναι ιδιαίτερα

καθοριστική σε σχέση με τη βελτίωση ή μη της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών. Η σταθερότητα των επιδόσεων μπορεί να συνδεθεί και με τη σταθερότητα του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου μέσα στο οποίο μεγαλώνουν οι μαθητές/τριες. Οι συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνουν οι μαθητές παρέμειναν ίδιες κατά τις δύο μετρήσεις, γεγονός που συντέλεσε στο να αναδειχθούν συγκεκριμένοι κοινωνικοοικονομικοί δείκτες, οι οποίοι συσχετίζονται θετικά με την επίδοση των μαθητών, όπως παρουσιάσαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας (κεφ.Δ).

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά το κάθε γνωστικό αντικείμενο που εξετάστηκε, η μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρείται στις επιδόσεις των μαθηματικών για τους μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ οι μεγαλύτερες αποκλίσεις παρατηρούνται στον χρόνο ανάγνωσης αλλά και στα αναγνωστικά λάθη. Η διαπίστωση αυτή, κατά την άποψή μας, ήταν ως ένα βαθμό αναμενόμενη, δεδομένου ότι τα μαθηματικά θεωρούνται από μια μερίδα ερευνητών ένα «πολιτισμικά ουδέτερο γνωστικό αντικείμενο», ενώ η ανάγνωση ως γνωστική διαδικασία επηρεάζεται εκτός των άλλων και από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. Στην περίπτωσή μας κυρίως για τους μαθητές μεταναστευτικού υποβάθρου αλλά και για τους μαθητές του δείγματος, οι οποίοι ζουν σε αγροτικές περιοχές των νομών, το περιβάλλον αυτό φαίνεται να παρέχει άλλου τύπου ερεθίσματα και ευκαιρίες που δεν ανταποκρίνονται στο κυρίαρχο περιβάλλον, για αυτό και δεν αξιολογούνται ούτε λαμβάνονται υπόψη. Άλλωστε, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο πολλών περιοχών της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας είναι χαμηλό, όπως προκύπτει και από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος που έχουμε συγκεντρώσει.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα βασικότερα συμπεράσματα που αφορούν στη συσχέτιση του φύλου, της καταγωγής και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών των μαθητών με τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά και την ανάγνωση. Οι τρεις αυτές μεταβλητές αποτέλεσαν τον πυρήνα του ερευνητικού μας προβληματισμού και γύρω από αυτές οικοδομήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις.

## **1. Ο παράγοντας φύλο**

Όσον αφορά στη συσχέτιση του φύλου των μαθητών με τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, αυτή δεν φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική ούτε στην πρώτη ούτε και στη δεύτερη ερευνητική περίοδο. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με μια μερίδα ερευνών καθώς δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών για το κατά πόσον το φύλο μπορεί να καθορίσει τις επιδόσεις στο ένα ή στο άλλο γνωστικό αντικείμενο (Arnot et. al.,1998, Sammons,1995, Mortimore et. al.,1988 στην έρευνα School Matters, Kyriakides,2000, Gillborn&Mirza,2000, Gerber et. al.,2001). Η ανάλυση των δεδομένων μας δεν επέτρεψε την επιβεβαίωση της υπόθεσης σχετικά με τη διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους. Ας σημειωθεί ωστόσο ότι η αποκομμένη από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες εξέταση της επίδρασης του φύλου δεν οδηγεί σε ορθά συμπεράσματα, όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνητές.

Για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα το παραπάνω συμπέρασμα αναφορικά με το φύλο έρχεται σε σύγκρουση με τα ευρέως διαδεδομένα κοινωνικά στερεότυπα σύμφωνα με τα οποία αποδίδονται ιδιαίτερες ικανότητες στα αγόρια στο μάθημα των μαθηματικών και στα κορίτσια στα γλωσσικά μαθήματα.

Αυτό το στερεότυπο αφομοιώνεται και από τα ίδια τα παιδιά, σύμφωνα με την έρευνα της McKenna (1997:14). Από την έρευνά της προκύπτει ότι οι μαθητές δημοτικού αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως μια «κοριτσίστικη» δραστηριότητα, άποψη, η οποία ισχυροποιείται καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αιτιολογούν τις καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών στις δοκιμασίες της ανάγνωσης. Για την κατάρριψη αυτού του κλισέ προτείνεται η αλλαγή της νοοτροπίας στην κοινωνία, ώστε και τα αγόρια να εμπλέκονται πιο ενεργά σε δραστηριότητες που ενέχουν οποιαδήποτε μορφή ανάγνωσης.

Οι Chiu&Chang (2006:354-358) σε έρευνά τους για την αναγνωστική ικανότητα 15χρονων μαθητών από 43 χώρες, διαπίστωσαν θετική συσχέτιση των επιδόσεων των μαθητών σε δοκιμασία κατανόησης κειμένου με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας αλλά και του κοινωνικού περιγύρου (συμμαθητές), με τον αριθμό εξωσχολικών βιβλίων στο σπίτι αλλά και με τον βαθμό απόλαυσης κατά την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν έρευνες από τον χώρο της ιατρικής που προσπαθούν να τεκμηριώσουν τις πιθανές διαφορές στις επιδόσεις αγοριών-

κοριτσιών, στηριζόμενοι σε δεδομένα από τον κλάδο της νευροβιολογίας. Οι νευροεπιστήμονες υποστηρίζουν ότι οι πιθανές διαφορές στις επιδόσεις οφείλονται στις διαφορές των δύο φύλων σχετικά με τη μνήμη και τις λειτουργίες της. Έχει διαπιστωθεί από πειράματα ότι τα αγόρια υπερτερούν σε δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται η χωροταξική μνήμη (spatial memory),<sup>12</sup> ενώ τα κορίτσια είναι καλύτερα σε δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση της λεκτικής μνήμης (verbal memory)<sup>13</sup>. Στηριζόμενοι σε αυτό το εύρημα οι ερευνητές αποδίδουν τις διαφοροποιήσεις των επιδόσεων στο είδος μνήμης που απαιτείται για την υλοποίηση μιας άσκησης, μιας δραστηριότητας ή οποιασδήποτε ενέργειας της καθημερινότητας (Andreano&Cahill,2009:264).

Η ερευνητική μας πορεία κατέστησε σαφές ότι ο παράγοντας φύλο δε θα πρέπει να εξετάζεται μεμονωμένα ούτε η συσχέτισή του με τις επιδόσεις των μαθητών θα πρέπει να εκτιμάται χωρίς σύνδεση με το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και εκπαιδεύεται ο μαθητής. Στοιχεία που διαμορφώνουν το πλαίσιο αυτό και θα πρέπει να συνυπολογίζονται είναι το οικογενειακό περιβάλλον, οι στάση των γονέων απέναντι στο διάβασμα, η ομάδα των φίλων και συμμαθητών και η επίδραση που ασκούν στο άτομο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το ενδιαφέρον που δείχνει η οικογένεια και το σχολείο για το βιβλίο και το διάβασμα αλλά και η οικονομική κατάσταση της χώρας (Chiu&Chang,2006:331-332).

Κάποια από τα παραπάνω στοιχεία εμφάνισαν συσχέτιση με τις επιδόσεις των μαθητών και της δικής μας έρευνας. Για παράδειγμα οι μαθητές που ασχολούνταν με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων, το οποίο αποτελεί έναν από τους δείκτες κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, είχαν και καλύτερη συνολική επίδοση αλλά και καλύτερη επίδοση στις επιμέρους δοκιμασίες (πιν.34-36). Το ίδιο προέκυψε και από τη συσχέτιση του νομού στον οποίο ζουν οι μαθητές με τις επιδόσεις τους και στις δύο δοκιμασίες ανεξαρτήτως φύλου. Αυτό σημαίνει ότι η οικογενειακή αλλά και η ευρύτερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση την οποία βιώνουν οι μαθητές έχουν αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους πορεία γενικότερα.

---

<sup>12</sup> Η χωροταξική μνήμη ευθύνεται για την καταγραφή πληροφοριών για περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει κάποιος αλλά και για τον χωροταξικό προσανατολισμό. Χωρίζεται σε βραχύχρονη, ενεργή και μακρόχρονη χωροταξική μνήμη.

<sup>13</sup> Η λεκτική μνήμη αφορά στην απομνημόνευση λέξεων και άλλων αφηρημένων εννοιών που σχετίζονται με τη γλώσσα.

## **2. Ο παράγοντας καταγωγή**

Ανατρέχοντας στις έρευνες για τη σχολική αποτυχία, ειδικά στις πρώτες αναλύσεις που επιχειρήθηκαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών, διαπιστώνεται πως οι σχολικές δυσχέρειες αποδίδονται στην εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση των μαθητών. Πρόκειται για μια εσφαλμένη αντίληψη, με επικίνδυνες επιπτώσεις για την εκπαιδευτική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, η οποία συναντάται αποσπασματικά και ως τις μέρες μας. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης δε λαμβάνεται καθόλου υπόψη η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στις σχολικές επιδόσεις ενώ, παράλληλα, οι εθνικές ομάδες αντιμετωπίζονται ως ενιαία σύνολα (Fisher, 2006:144). Όπως έχει διαπιστωθεί, ωστόσο, παράγοντες όπως η κοινωνική ομάδα αναφοράς, το φύλο, η σχέση οικογένειας και σχολείου, αλλά και τα μορφωτικά κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Σε διαχρονικές έρευνες, για παράδειγμα, που εξετάζουν την πορεία μεταναστών μαθητών στη Γαλλία, έχει βρεθεί πως, κατά τη σύγκριση γηγενών και μη γηγενών μαθητών, με παρόμοια όμως κοινωνική κατάσταση, τα παιδιά των μεταναστών παρουσιάζουν θετικότερη σχολική πορεία (Vallet & Caille στο Fisher, 2006: 144), γεγονός που επιβεβαιώνει τις θέσεις του Bourdieu, σύμφωνα με τις οποίες η ανισότητα στην επιτυχία μεταξύ γηγενών και «ξένων» μαθητών οφείλεται στην κοινωνική δομή των οικογενειών (Παπαδοπούλου & Στεργίου, 2014).

Επιπλέον, όσον αφορά στους δίγλωσσους μαθητές η χαμηλή σχολική επίδοσή τους μπορεί να αποδοθεί και στο γεγονός ότι η Γ1 συνήθως δεν αξιοποιείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν έχει καμιά αξία στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές που δεν δέχονται υποστήριξη στη μητρική τους γλώσσα αποτυγχάνουν να κατακτήσουν έννοιες, καθώς χάνουν χρόνο προσπαθώντας να προσαρμόσουν τις αφηρημένες έννοιες της Γ2 σε έννοιες από τη Γ1, με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι (Protassova, 2002 Στο Γρίβα & Στάμου, 2014:81-82).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε και τις διαφορές στο είδος της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο σπίτι και στο σχολείο, ως πιθανή αιτία σχολικής αποτυχίας των δίγλωσσων μαθητών. Το σχολείο προωθεί έναν συγκεκριμένο δευτερογενή κώδικα, ο οποίος έχει θεμελιώδεις δομικές διαφορές από τον πρωτογενή κώδικα στον οποίο εκτίθενται τα παιδιά στο σπίτι. Το γεγονός αυτό από μόνο του αποτελεί δυσκολία για παιδιά κοινωνικά μη προνομιούχων οικογενειών (π.χ. οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οικογένειες που προέρχονται από

μεταναστευτικά πλαίσια). Ειδικότερα, οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία να προσαρμοστούν στον επεξεργασμένο λόγο (Bernstein,1990) του σχολείου, καθώς έχουν αναπτύξει στοιχειωδώς τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στη Γ2 (Γρίβα & Στάμου, 2014:79)

Σχετικά με τον παράγοντα καταγωγή, όπως αυτός καταγράφεται και παρουσιάζεται μέσα από τη δική μας έρευνα, πριν αναλύσουμε συγκεκριμένα ευρήματα, θα πρέπει να φωτίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο του δείγματός μας. Αφενός, πρόκειται για ένα μικρό δείγμα 80 μαθητών, οι οποίοι έχουν όλοι γεννηθεί στην Ελλάδα και έχουν φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο, πριν περάσουν στην Α' Δημοτικού. Αφετέρου, πολλοί από αυτούς δηλώνουν ότι δε μιλούν τη γλώσσα του ενός ή και των δύο γονέων (αλβανικά, αγγλικά, γαλλικά, ρώσικα, γερμανικά), ενώ δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρο ποια είναι η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων στο σπίτι χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες (μητρική και χώρας υποδοχής), ενώ οι περισσότεροι μαθητές υποστηρίζουν ότι στο σπίτι μιλούν ελληνικά, πρακτική η οποία συναντάται στη γλωσσική επικοινωνία μαθητών β' γενιάς μεταναστών γονέων (Stergiou,2015).

Όσον αφορά στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο του δείγματός μας, ένα επιπλέον στοιχείο που θα πρέπει να συνυπολογιστεί για τη σωστότερη εκτίμηση των ευρημάτων είναι το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των οικογενειών τους. Οι περισσότεροι μαθητές ζουν σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, οι γονείς ασχολούνται με χειρωνακτικά επαγγέλματα (αγρότες, κτηνοτρόφοι, εργάτες, οικιακές βοηθοί) ή είναι άνεργοι, ενώ το μορφωτικό τους επίπεδο είναι χαμηλότερο (απόφοιτοι δημοτικού, γυμνασίου) σε σύγκριση με αυτό των γονέων των γηγενών μαθητών. Επομένως, κρίνοντας από αυτά τα δεδομένα και μόνο, θα λέγαμε, ότι στην πλειονότητα των μαθητών έχουμε να κάνουμε με ένα κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, το οποίο πιθανότατα στερείται γλωσσικών και πολιτισμικών ερεθισμάτων και συμβαδίζει με αυτό της ευρύτερης περιοχής στην οποία ζουν.

Όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αποκλίσεις παρατηρούνται στις δοκιμασίες της ανάγνωσης και όχι τόσο στα μαθηματικά. Ένα σημαντικό εύρημα που προκύπτει από την πολυεπίπεδη ανάλυση είναι ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αντίθετα με τους Έλληνες μαθητές, σημειώνουν τη μεγαλύτερη βελτίωση στις επιδόσεις των μαθηματικών από τη μια χρονιά στην άλλη. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί σύμφωνα με τις Γρίβα

και Στάμου (2014:81) στο ευρύτερο υποστηρικτικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (κοινότητα και οικογένεια) ή και στο γεγονός ότι αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση «ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας και καταξίωσης». Η διαπίστωση αυτή θα μπορούσε να ειπωθεί και ως μια κάποια επιβεβαίωση της αρχικής μας υπόθεσης ότι οι μαθητές χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού προφίλ ενδιαφέρονται περισσότερο για τις επιδόσεις τους, ως μέσον κοινωνικής καταξίωσης και αναγνώρισης των προσπαθειών τους.

Οι χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις δοκιμασίες της ανάγνωσης (κυρίως χρόνο ανάγνωσης και αναγνωστικά λάθη) μπορούν να αποδοθούν στους περιορισμούς του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος αναφορικά με το διάβασμα, τον επεξεργασμένο λόγο και την ανάγνωση. Η ανάγνωση, ως γνωστική δεξιότητα, συναρτάται με τις κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες του ατόμου αλλά και με τη στάση της οικογένειας σε σχέση με το διάβασμα (Gauvain, Savage & McCollum, 2004:448). Για τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η ανάγνωση στην επίδοση των μαθητών, θα αναφερθούμε διεξοδικά παρακάτω στο υποκεφ.6.

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που παραθέσαμε προηγουμένως δεν θα μπορούσαμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι η καταγωγή, ως στατικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των μαθητών, ευθύνεται για την όποια μαθησιακή δυσκολία ή απόκλιση από τον μέσο όρο των επιδόσεων του συνόλου των μαθητών. Αντιθέτως, το γεγονός ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατόρθωσαν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο με περιορισμένες υποδομές και παροχές όπως αυτό των αγροτικών περιοχών, αναδεικνύει τη σημασία του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος των μαθητών. Η βελτίωση του οικογενειακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος θα πρόσφερε σοβαρότατες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή πρόοδο. Με αυτή την έννοια τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση σχετικά με τη διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών διαφορετικής καταγωγής στις δοκιμασίες της ανάγνωσης.

Το σχολείο για να άρει τους περιορισμούς αυτούς θα έπρεπε να παρέχει στους μαθητές τις κατάλληλες δομές και προϋποθέσεις, ώστε αρχικά να ξεπεράσουν το αίσθημα της διαφορετικότητας και της αποξένωσης ή απομόνωσης και να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως, πρωταρχική αποστολή του σχολείου θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια αίσθησης ασφάλειας και εν συνεχεία η φροντίδα για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών με αντιμετώπιση τυχόν μαθησιακών

προβλημάτων ή κάλυψη κενών. Το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργεί επικριτικά απέναντι στην οικογενειακή κατάσταση των μαθητών όσον αφορά στη διαφορετική γλώσσα, στον διαφορετικό πολιτισμό ή στη διαφορετική θρησκεία τους. Αντιθέτως, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα πρέπει να θεωρηθούν προνόμιο για τη λειτουργία ενός οποιουδήποτε σχολείου αλλά και πλούτος για το μωσαϊκό της τάξης, αφού μέσω της διαφορετικότητας διαμορφώνονται πιο ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Εξίσου σημαντική παράμετρος για την ομαλή ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σχολική κοινότητα αλλά και για τη σχολική τους επιτυχία είναι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών. Η συνεργασία σχολείου-γονέων μπορεί να έχει τη μορφή α) αμφίδρομης επικοινωνίας με στόχο τη βελτίωση της μάθησης, β) συμμετοχής των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες εθελοντικά, γ) παροχής βοήθειας και υποστήριξης με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, δ) συμμετοχής των γονέων στις διοικητικές αποφάσεις του σχολείου και ε) συνεργασίας με φορείς και υπηρεσίες που συμβάλλουν στη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης, κυρίως μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Erstein,1995 Στο Γρίβα & Στάμου, 2014:97). Όμως για να υπάρξει επιτυχής συνεργασία σχολείου-γονέων με τελικό αποδέκτη τον μαθητή και την συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξή του, θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να καταρτιστούν σε τεχνικές ενίσχυσης της γονικής συμμετοχής (Γρίβα & Στάμου,2014:126)

Για να πραγματοποιηθούν τέτοιου είδους αλλαγές, είναι απαραίτητη η συνειδητή τοποθέτηση και προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση εκ μέρους των ενηλίκων (εκπαιδευτικών και γονέων) καθώς και η τροποποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Στεργίου, 2006:60-61).

Παρατηρείται για παράδειγμα ότι ο τρόπος αντιμετώπισης π.χ. των Αλβανών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί παρά να επηρεάζεται από τα αρνητικά στερεότυπα που επικρατούν, όπως προκύπτει και από έρευνα που διεξήχθη στο ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τον εντοπισμό των στάσεων που υιοθετούν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έναντι 5 διαφορετικών εκπροσώπων της ετερότητας. Οι εκπαιδευτικοί πέφτουν στην παγίδα της «στερεοτυπικής όρασης» (Γκότοβος, 2002:59), η οποία τους κάνει να βλέπουν μεγαλύτερη ομοιότητα μεταξύ των μαθητών τους λόγω καταγωγής σε σχέση με την πραγματικότητα.

Στον αντίποδα του στερεοτυπικού τρόπου σκέψης βρίσκεται η καλλιέργεια κριτικής σκέψης ως βασικό συστατικό της διαπολιτισμικής δεξιότητας, η οποία



προϋποθέτει την επίγνωση των τρόπων κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας αλλά και την εξάρτηση του ατόμου από αυτούς (Στεργιου,2005:109).

Για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί στόχοι αλλά και για να αναβαθμιστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτείται ολοκληρωμένη εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, διαπολιτισμικής επικοινωνίας, χειρισμού της διαφορετικότητας και του ρατσισμού αλλά και γεφυρώματος του χάσματος που δημιουργείται μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και σχολείου-κοινωνίας (Gundara,2006:15).

Έρευνες που μαρτυρούν τη συσχέτιση των επιδόσεων με την καταγωγή των μαθητών είναι αυτές των Swann (1985), Gillborn&Gipps (1996), Crawford (1997) και Van De Jong (1989). Ωστόσο, κρίνουμε απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι όλες οι έρευνες που αναφέραμε αφορούν σε αλλοδαπούς μαθητές που έχουν δηλαδή γεννηθεί σε άλλη χώρα και όχι στη χώρα υποδοχής με διαφορετική μητρική/πρώτη γλώσσα από αυτή της χώρας υποδοχής. Οι μαθητές που συμμετείχαν στη δική μας έρευνα είναι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθώς έχουν όλοι γεννηθεί στην Ελλάδα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει και παραπάνω.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι η απάντηση στο ερώτημα γιατί υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, καταγωγής ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης θα πρέπει να απαντηθεί λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους και τα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας, από τις αιτίες μετανάστευσης και την κουλτούρα των ανθρώπων αυτών μέχρι τον τόπο και τον τρόπο ζωής τους στη χώρα υποδοχής

### ***3. Ο κοινωνικοοικονομικός παράγοντας***

Στο πλαίσιο της θεωρίας της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων ανισότητας μέσω του σχολικού θεσμού (Bourdieu,1970), έχει αποδοθεί ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο που παίζει το πολιτισμικό/μορφωτικό κεφάλαιο (capital culturel) των οικογενειών των μαθητών στη σχολική τους πορεία: το πολιτισμικό/μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο κληροδοτεί η οικογένεια στο παιδί και συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την ταξική τους ένταξη, επιδρά στον τρόπο και στον βαθμό οικειοποίησης της σχολικής γνώσης, υπέρ των προερχόμενων από ανώτερα κοινωνικά στρώματα μαθητών.

Σύμφωνα με τους Bourdieu (1966), Bourdieu και Passeron (1996) η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος πάνω στη σχολική επιτυχία είναι σχεδόν αποκλειστικά πολιτισμική (και όχι οικονομική). Στενότερη μάλιστα σχέση με τη σχολική επιτυχία έχει το γενικό πολιτισμικό επίπεδο της οικογενειακής μονάδας, δηλαδή, τόσο το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, όσο και αυτό της μητέρας (αλλά και αυτό των προηγούμενων γενεών). Η σημασία της επίδρασης που έχει το συνολικό οικογενειακό πολιτισμικό κεφάλαιο στη σχολική επιτυχία των παιδιών προκύπτει και από τις διαπιστωμένες σημαντικές παραλλαγές στις σχολικές επιδόσεις, όταν οι γονείς διαφέρουν ως προς το μορφωτικό επίπεδο (Bourdieu, 1966: 326). Η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρουν οι «διαφορετικοί μαθητές», παραμένει μια θεωρητική και μακράν της πράξης θέση, όταν η μητρική τους γλώσσα όχι μόνο δεν λαμβάνεται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά θεωρείται ανασταλτικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας (Σακελλαροπούλου, 2005:423,434 Στο Στεργίου,2007:1093).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές η σχολική αποτυχία συνδέεται με τις κακές οικογενειακές εκπαιδευτικές πρακτικές (Chiland,1971), με τη διαφορετικότητα του συστήματος αξιών σπιτιού-σχολείου (Litt,1980) και με τη διαφορά στο γλωσσικό περιβάλλον του μαθητή στο σπίτι και το σχολείο (Bernstein, 1975).

Άλλος παράγοντας που θα μπορούσε να καθορίσει την επιτυχία ή αποτυχία στο σχολείο είναι και η οικονομική κατάσταση του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή υπό την έννοια ότι η οικονομική ευχέρεια παρέχει μεγαλύτερες ευκαιρίες για σπουδές και επαγγελματική αποκατάσταση στο μέλλον (Bisseret,1974).

Με αυτό το σκεπτικό συμφωνεί και ο Buillivant (1997), ο οποίος υποστηρίζει ότι το πολυπολιτισμικό Α.Π. δεν μπορεί να οδηγήσει στην εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, επειδή αυτές επηρεάζονται από οικονομικούς και ταξικούς παράγοντες (Γκόβαρης,2004:58).

Η συσχέτιση των επιδόσεων με κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους των οικογενειών των μαθητών προκύπτει και από τη δική μας έρευνα όπως και από πολλές άλλες διεθνείς έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας (Mortimore et.al.,1988, Bondi,1991, Hutchison,1993, Strand,1997, Korilaki,2005, Kyriakides,2000 κ.α.).

Η σχέση κοινωνικοοικονομικών παραμέτρων με τις επιδόσεις των μαθητών ελέγχθηκε για όλο το δείγμα της έρευνας και ανέδειξε τον ρόλο μιας σειράς παραγόντων. Ένας από αυτούς τους παράγοντες βρέθηκε να είναι η συσχέτιση του

**μορφωτικού επιπέδου της μητέρας** με τις επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες της ανάγνωσης. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει το ρόλο της μητέρας στην οικογένεια αλλά και τη σημασία που έχει η ενασχόληση της μητέρας όχι μόνο με το διάβασμα των μαθημάτων του σχολείου αλλά και με την από κοινού ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, δεδομένου ότι κατά την στατιστική ανάλυση βρέθηκε συσχέτιση της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων με τις επιδόσεις στην ανάγνωση.

Η συσχέτιση της ενασχόλησης με το **διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων** με τις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση αποτελεί μια ακόμη απόδειξη ότι η παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της βασικής για τη ζωή των μαθητών δεξιότητας της ανάγνωσης. Οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο χρησιμοποιούν τα βιβλία ως «μέσο» για την πνευματική καλλιέργεια των παιδιών αλλά και για έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της ακαδημαϊκής γνώσης.

Επιπλέον, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην **ενασχόληση των μαθητών με τους Η/Υ** με τις επιδόσεις στα μαθηματικά, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι μαθητές σε αυτή την ηλικία παίζουν παιχνίδια στον υπολογιστή, τα οποία πολλές φορές απαιτούν αριθμητικές πράξεις και υπολογισμούς, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο αλλά και να είναι πιο εξοικειωμένοι με τα σύμβολα ή τους αριθμούς. Την τεχνική αυτή θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει και το σχολείο αξιοποιώντας τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών, αφενός προς όφελος των μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες, αφετέρου προς όφελος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κάνοντας τη γνώση πιο παραστατική και οπτικοποιημένη.

Ήδη από το νηπιαγωγείο, παρά την κριτική που πολλές φορές διατυπώνεται σχετικά με τα οφέλη των Νέων Τεχνολογιών για τα νήπια, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν προγράμματα multimedia, χωρίς να χρειάζεται να διαβάζουν, και μετά να συζητούν τις απόψεις τους σχετικά με αυτό που είδαν (Παγγέ,1997:114). Τέτοια προγράμματα αλλά και ιστοσελίδες ειδικά σχεδιασμένες για παιδιά μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, στον εκσυγχρονισμό της μαθησιακής διαδικασίας (νέες μέθοδοι διδασκαλίας) αλλά και στην προσαρμογή στο Α.Π. αλλοδαπών μαθητών ή μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς η γνώση γίνεται πιο ευχάριστη και παραστατική, υπό την προϋπόθεση «ότι διδάσκοντες και διδασκόμενοι θα αλλάξουν τον τρόπο που διδάσκουν και επικοινωνούν με τους άλλους, ώστε να μην αναπαράγουν τους εαυτούς τους» (Παγγέ,2004:78).

Όσον αφορά στο **επάγγελμα των γονέων**, είδαμε ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς ασχολούνται με επαγγέλματα πανεπιστημιακής ή τεχνολογικής εκπαίδευσης είχαν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση σε σχέση με τους μαθητές των οποίων οι γονείς ασχολούνται με χειρονακτικά επαγγέλματα. Βέβαια, όπως προκύπτει από την έρευνά μας, το επάγγελμα των γονέων συνδέεται λίγο ως πολύ με συγκεκριμένες σπουδές, αφού στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχει άμεση, γραμμική σχέση σπουδών-επαγγέλματος, αποδίδοντας στο άτομο αλλά και στην οικογένειά του συγκεκριμένη θέση στον κοινωνικό ιστό. Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές των οποίων οι οικογένειες ανήκουν στα μεσαία και υψηλότερα κοινωνικά στρώματα (με κριτήριο τη σχέση σπουδών-επαγγέλματος) ανταποκρίνονται πιο εύκολα στις απαιτήσεις του σύγχρονου Α.Π. Αυτό συμβαίνει διότι τα χαρακτηριστικά σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. εξοικείωση με συγκεκριμένο τύπο δραστηριοτήτων, χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο, εμπειρίες μαθητών κ.α.). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση που αρχικά είχαμε διατυπώσει σχετικά με την ακαδημαϊκή υπεροχή των μαθητών από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Το εύρημα που συνδέει άμεσα μια πτυχή του επαγγέλματος/εργασίας των γονέων με τις επιδόσεις των μαθητών είναι η παρατηρούμενη διαφοροποίηση στις επιδόσεις στις δοκιμασίες, ανάγνωσης και μαθηματικών, όταν αυτές συσχετίζονται με τον παράγοντα **ανεργία**. Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση, το καθεστώς της ανεργίας των γονέων φαίνεται να επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών. Ειδικότερα, όταν, έστω, ο ένας από τους δύο γονείς είναι άνεργος/η, τότε οι επιδόσεις των μαθητών είναι χαμηλότερες, ενώ αντίθετα, οι υψηλότερες επιδόσεις εντοπίζονται σε μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την σύνδεση του επίκαιρου αυτού κοινωνικού φαινομένου στη μαθητική επίδοση υπογραμμίζοντας τον απαραίτητο και επείγοντα προβληματισμό γύρω από την προσαρμοσμένη παιδαγωγική αντιμετώπιση των επιπτώσεων της γονικής ανεργίας στους μαθητές. Στη δική μας περίπτωση, τα ποσοστά ανεργίας συνδέονται και με τις ιδιαιτερότητες της ευρύτερης περιοχής της Δυτικής Μακεδονίας.

Αντίθετα, δεν βρέθηκε καμιά συσχέτιση μεταξύ μαθητικών επιδόσεων και παραμονής των μαθητών στο Ολοήμερο, κατοχής προσωπικού δωματίου ή γραφείου. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι οι υψηλές ή χαμηλές επιδόσεις των μαθητών συναρτώνται με ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά και όχι με υλικά στοιχεία του περιβάλλοντα χώρου. Οι επιδόσεις φαίνεται να είναι περισσότερο ζήτημα ατομικών συνθηκών, συναισθημάτων και στάσεων παρά χωρικών συνθηκών.

#### **4. Ο γεωγραφικός παράγοντας (νομός)**

Από τις παραμέτρους που προσδιορίζουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών, αυτή που εμφανίζεται να έχει τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τις επιδόσεις των μαθητών, είναι ο νομός στον οποίο κατοικούν και πηγαίνουν σχολείο, αν και σε πολύ λίγες έρευνες γίνεται μνεία στον παράγοντα αυτό. Αρχικά, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν περιμέναμε αυτή η μεταβλητή να διαδραματίζει τόσο καθοριστικό ρόλο στην αποτύπωση των επιδόσεων των μαθητών παρόλο που ήταν μια από τις υποθέσεις μας.

Ειδικότερα, παρατηρείται μια γεωγραφική διαφοροποίηση όσον αφορά στις επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες, κυρίως όμως στον χρόνο ανάγνωσης και τα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που κατοικούν στις αστικές περιοχές των νομών παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, με μεγαλύτερη διαφορά στον χρόνο ανάγνωσης συγκριτικά με τους μαθητές που κατοικούν σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές. Επιπρόσθετα, οι μαθητές του νομού Κοζάνης, στο σύνολό τους, σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες, αλλά και πάλι η διαφορά είναι μεγαλύτερη στον χρόνο ανάγνωσης.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας αλλά και μετά κατά την ανάλυση των δεδομένων, γίνεται αντιληπτό, ότι η γεωγραφική θέση των νομών της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας αποτελεί σε μεγάλο βαθμό προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών λόγω συγκεκριμένων κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που επικρατούν στην περιοχή. Τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, η ανυπαρξία μεγάλου αστικού κέντρου (πλην της Κοζάνης), η ενασχόληση των γονέων με αγροτικά και κτηνοτροφικά επαγγέλματα αλλά και η γενικότερη γεωγραφική απομόνωση της περιοχής (μακριά από άλλα μεγάλα αστικά κέντρα) προϋδεάζουν για μια σειρά ελλείψεων όπως π.χ. η έλλειψη μεγάλων οργανωμένων σχολικών μονάδων με προσωπικό όλων των ειδικοτήτων ή στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό με λιγότερα επαγγελματικά προσόντα.

Το εύρημα αυτό επισφραγίζει την επιλογή μας να ασχοληθούμε με τα σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας καθώς με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται τα ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της περιοχής, τα οποία ως επί το πλείστον απορρέουν από τη γεωγραφική της θέση, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται και η επίδραση αυτών των γεωοικονομικών χαρακτηριστικών στην επίδοση των μαθητών της περιοχής, ανεξαρτήτως καταγωγής. Τα μειονεκτήματα που προκύπτουν από τη

γεωγραφική θέση αυτή καθεαυτή έχουν αντίκτυπο όχι μόνο στους μαθητές, οι οποίοι στερούνται ερεθισμάτων και κινήτρων αλλά και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στερούνται ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης εξαιτίας ελλείψεων (υλικοτεχνική υποδομή, πόροι) ή άλλων προσωπικών ή επαγγελματικών δυσκολιών.

## **5. Η άποψη γονέων/εκπαιδευτικών**

Όπως έχουμε περιγράψει και σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας ζητήθηκε από γονείς και εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος έπρεπε να αξιολογήσουν δηλώσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αφορούσαν 5 παράγοντες ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας<sup>14</sup>. Από τους πέντε αυτούς παράγοντες έδωσαν θετικότερες απαντήσεις στις δηλώσεις που αφορούσαν στη διδασκαλία και στη μάθηση (παράγοντας 2) και σε αυτές που αφορούσαν στη συνεργασία σπιτιού-σχολείου (παράγοντας 4).

Ο τρόπος αξιολόγησης των συγκεκριμένων παραγόντων από τους γονείς είναι ενθαρρυντικός, καθώς φαίνεται να αναγνωρίζουν τον ρόλο του σχολείου, το οποίο κατά την άποψή τους ανταποκρίνεται στην αποστολή του, η οποία είναι να προωθήσει τη μάθηση μέσω κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας. Επιπλέον, μέσω των θετικών αξιολογήσεων της συνεργασίας σπιτιού-σχολείου, αναγνωρίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και η πρόθεση του σχολείου γενικότερα να βρίσκεται σε συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική σχέση με τους γονείς.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, αξιολογούν θετικότερα στις προτάσεις που αφορούν στο περιβάλλον μάθησης (παράγοντας 1), στις υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές (παράγοντας 3) και στη συνεργασία σπιτιού-σχολείου (παράγοντας 4), δίνοντας μια πιο παιδαγωγική χροιά στις απαντήσεις τους.

Οι θετικές απαντήσεις και των δυο εμπλεκόμενων όσον αφορά στη συνεργασία σπιτιού-σχολείου καθιστά σαφή τη σημαντικότητα του θέματος και για τις δύο πλευρές, οι οποίες αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης επικοινωνιακής συνεργασίας προς όφελος των μαθητών.

---

<sup>14</sup> Η κωδικοποίηση των παραγόντων έχει ως εξής: 1=περιβάλλον μάθησης, 2=έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση, 3=υψηλές προσδοκίες, 4=συνεργασία σπιτιού-σχολείου, 5=ενίσχυση

Αναφορικά με την συσχέτιση των απαντήσεων γονέων/εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια με τις επιδόσεις των μαθητών, αυτή είναι θετική με τον παράγοντα «έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση» (παράγοντας 2). Αυτό σημαίνει, ότι, όταν το σχολείο έχει σαφή προσανατολισμό προς τη βελτίωση και ανανέωση των διδακτικών μεθόδων με σκοπό το μέγιστο βαθμό αφομοίωσης των γνώσεων από τους μαθητές, τότε επιτυγχάνεται μεγαλύτερη ακαδημαϊκή πρόοδος για όλους τους μαθητές. Η ταύτιση του ευρήματος αυτού τόσο για τους γονείς όσο και για τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνει την σημασία του παράγοντα αυτού προβάλλοντας πρωτίστως τον μαθησιακό/παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου.

Σχετικά με το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, η ιεράρχηση των παραγόντων σχολικής αποτελεσματικότητας ανέδειξε ότι οι γονείς προκρίνουν τον παράγοντα «διδασκαλία και μάθηση» ως ενδεικτικότερο της αποτελεσματικότητας του σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν ως σημαντικότερο τον παράγοντα «σχολείο ως οργανισμός μάθησης». Η ταξινόμηση αυτή, κατά τη γνώμη μας, είναι αναμενόμενη καθώς οι γονείς από την πλευρά τους υπερτονίζουν την παιδαγωγική- εκπαιδευτική πλευρά του σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανάγκη λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που θα παρέχει επιμορφωτικές-εκπαιδευτικές ευκαιρίες για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ενδεχομένως, η ιεράρχηση αυτή εκ μέρους των εκπαιδευτικών υποδηλώνει και την ανάγκη τους για επιμορφωτικές-υποστηρικτικές δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα, αναδεικνύεται έντονα ο ρόλος του σχολείου, όσον αφορά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Έτσι, γεννιούνται ερωτήματα σχετικά με τη διαφοροποιητική του στάση απέναντι σε μαθητές που, όχι μόνο έχουν διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά και οι οποίοι βιώνουν την καθημερινότητα με διαφορετικό τρόπο, αλλά και υπό διαφορετικές συνθήκες. Το σχολείο αντιμετωπίζει ομοιογενώς τους μαθητές σε όποιο μέρος της Ελλάδας κι αν βρίσκονται, όποιο κοινωνικοοικονομικό status κι αν έχουν ή όποια κι αν είναι η καταγωγή τους. Αυτό έχει συνέπειες και στην επίδοσή τους, αφού προφανώς δεν μπορούν πάντα να ακολουθήσουν το Α.Π, με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη σχολική γνώση.

## **6. Η ανάγνωση ως διαφοροποιητικός παράγοντας επιδόσεων**

Είδαμε παραπάνω, κατά την ανάλυση των δεδομένων της α' και β' ερευνητικής περιόδου (ενότητα Δ'), ότι οι μεγαλύτερες αποκλίσεις στις επιδόσεις των μαθητών παρουσιάζονται στις δοκιμασίες της ανάγνωσης. Το εύρημα αυτό μας δημιούργησε την ανάγκη να μελετήσουμε διεξοδικότερα το ζήτημα της ανάγνωσης.

Αρχικά θα θέλαμε να αναφέρουμε τον τρόπο προσέγγισης της γλώσσας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Α' και Β' Δημοτικού. Όσον αφορά το βιβλίο του μαθητή της Γλώσσας για την Α' τάξη, υιοθετείται ένα συνδυαστικό μοντέλο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, το οποίο συνθέτει στοιχεία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου<sup>15</sup> με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής<sup>16</sup> αλλά και της ολικής προσέγγισης<sup>17</sup> της γλώσσας (βιβλίο δασκάλου Α' Δημοτικού, σελ.12). Αναφορικά με το βιβλίο μαθητή της Γλώσσας στη Β' Δημοτικού και αφού οι μαθητές έχουν μάθει να διαβάζουν στην προηγούμενη τάξη, η διάρθρωση της διδακτέας ύλης στηρίζεται στην επικοινωνιακή μέθοδο και στη λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της γλώσσας επιτελείται σε όσο το δυνατόν αυθεντικότερες επικοινωνιακές συνθήκες και επιδιώκει να αποκτήσουν τα παιδιά όλες εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας (βιβλίο δασκάλου Β' Δημοτικού, σελ.5).

Αφού αναφερθούμε σε συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, θα παραθέσουμε αρχικά ενδεικτικές πρακτικές, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών και δευτερευόντως στη βελτίωση της ικανότητας επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων μέσω της ανάγνωσης.

---

<sup>15</sup> Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος δίνει έμφαση στην αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων μέσα από συστηματική άσκηση στην κατάτμηση και επανασύνθεση πρότυπων λέξεων. Η ανάγνωση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία που αρχίζει με την αναγνώριση γραμμάτων, συνεχίζει με τις συλλαβές εμπλέκοντας αργότερα υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης με νόημα, όπως οι λέξεις ή οι φράσεις.

<sup>16</sup> Αναδυόμενη γραφή/αναδυόμενος γραμματισμός (emerging literacy): Η θεωρία αυτή τονίζει την σπουδαιότητα των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών που οι αναγνώστες φέρουν κατά την ανάγνωση.

<sup>17</sup> Ολική προσέγγιση γλώσσας/η γλώσσα ως όλο (whole language approach): Η γλώσσα είναι αδιαίρετη ενότητα δηλαδή ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή, καθώς εμφανίζονται και εξελίσσονται παράλληλα.



Οι Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson (1985:6) υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι πληροφορίες ενός κειμένου συνδυάζονται με τις γνώσεις που αποκομίζουν οι αναγνώστες από το κείμενο αυτό με σκοπό την παραγωγή νοήματος. Αυτό σημαίνει, ότι η ανάγνωση είναι μια ενεργός διαδικασία και μια συνεχής αναπτυσσόμενη δεξιότητα, η οποία εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, η οποία περιλαμβάνει τόσο το κείμενο όσο και το γνωστικό υπόβαθρο του αναγνώστη.

Ο Rumelhart (1976) προσδιορίζει την ανάγνωση ως διαδραστική διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει εκτός από το κείμενο και τις αντιληπτικές και γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης, ώστε να κατανοήσει το γραπτό κείμενο. Με δεδομένο ότι στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του γραπτού κειμένου, δίνεται σημασία στην προηγούμενη επί του θέματος γνώση του αναγνώστη για την εις βάθος και ποιοτική σύλληψη του νοήματος του κειμένου.

Σήμερα η πλειοψηφία των ειδικών αποδέχεται ότι η ανάγνωση περιλαμβάνει δύο βασικές δεξιότητες: α) τη λεκτική αναγνώριση και β) την κατανόηση. Ο ικανός αναγνώστης είναι σε θέση να διεκπεραιώνει με επιτυχία τις δύο αυτές βασικές λειτουργίες (Κουμπιάς,2004:24).

Από τη μελέτη των ευρημάτων των ερευνών της τελευταίας δεκαετίας προκύπτουν 5 γενικά συμπεράσματα όσον αφορά στην αναγνωστική λειτουργία:

- Η ανάγνωση είναι μια ερμηνευτική διαδικασία, δηλαδή ο αναγνώστης χρησιμοποιεί την προϋπάρχουσα, σχετική με το θέμα του κειμένου, γνώση και ενσωματώνει σε αυτή τις πληροφορίες που παίρνει από το κείμενο.

- Η ανάγνωση πρέπει να γίνεται με ευχέρεια δηλαδή ο αναγνώστης θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει την προφορά και την ερμηνεία των λέξεων.

- Ο μηχανισμός της ανάγνωσης απαιτεί χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της εκμάθησης.

- Η ανάγνωση χρειάζεται κίνητρα, δηλαδή ο αναγνώστης θα πρέπει να έχει λόγο για να διαβάσει κάτι.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι νευροφυσιολογικοί-σωματικοί, γνωστικοί και ψυχοκοινωνικοί. Οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες περιλαμβάνουν το φύλο του παιδιού, γλωσσικούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες. Στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας διερευνούμε τη σχέση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών σε δοκιμασίες αναγνωστικής ικανότητας και στο φύλο με συγκεκριμένους κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως

έχουμε αναλύσει σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας (μέρος Γ', παράγραφος 5). Για το λόγο αυτό στη συνέχεια παραθέτουμε απόψεις ερευνητών σχετικά με τη σχέση αναγνωστικής ικανότητας-φύλου και κοινωνικοοικονομικών δεικτών στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε τα δικά μας ευρήματα.

### **Το φύλο του παιδιού**

Όσον αφορά στις διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα με κριτήριο το φύλο των μαθητών, οι έρευνες αναφέρουν περισσότερες δυσκολίες στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (DuPaul&Stoner,1994). Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην ορθογραφία και στους μηχανισμούς του γραπτού λόγου (Vogel,1990 Στο Κουμπιάς,2004:77).

Ωστόσο, ο Beitchman και οι συνεργάτες του (1997) αμφισβητούν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά στην ανάγνωση, επισημαίνοντας ότι οι αναφερθείσες διαφορές ίσως οφείλονται σε προκαταλήψεις των δασκάλων, οι οποίες «καταλήγουν ώστε τα αγόρια με προβληματική συμπεριφορά να προτιμούνται περισσότερο από τα κορίτσια για παραπομπή αξιολόγησης».

Ο Shaywitz (1998) από την άλλη πλευρά κάνει λόγο για μεθοδολογικό λάθος, καθώς το δείγμα των ερευνών αποτελούν μαθητές μικρής ηλικίας (μέχρι Ε' Δημοτικού), ενώ αν οι έρευνες επεκτεινόταν σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας τα ευρήματα θα διαφοροποιούνταν.

Η έρευνα του Mazurkiewitz (1960) απέδειξε ότι η στάση των αγοριών απέναντι στο διάβασμα επηρεάζεται από τη στάση που έχει ο πατέρας τους αλλά και την αντίληψη πατεράδων και υιών ότι η ανάγνωση είναι κυρίως μια ενασχόληση γένους θηλυκού. Η σημασία των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων αλλά και των προτύπων που αναδεικνύει κάθε χώρα προκύπτει επίσης και μέσα από την έρευνά του Johnson (1976), των Ross&Fletch (1989), και των Downing et al. (1976).

Η Healy (1963) μέσα από την έρευνά της προβάλλει μια άλλη πτυχή των αιτιών των δυσκολιών των αγοριών στην ανάγνωση, αποδίδοντάς τες στην έλλειψη οπτικο-αντιληπτικής ανάπτυξης στις πρώτες τάξεις του σχολείου ή στην πρώιμη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης, ενώ ο Helfeldt (1983) τις αποδίδει σε νευρολογικούς παράγοντες.

Ο Balow (1963) αναφέρει διαφορές στην αναγνωστική ετοιμότητα αλλά και στις επιδόσεις στην ανάγνωση υπέρ των κοριτσιών. Ο Kegan (1964) υποστηρίζει ότι

οι μαθητές υιοθετούν ρόλους σε σχέση με το φύλο τους ήδη από τη σχολική ηλικία, ενώ τα αγόρια, ακόμα από την ηλικία των 3 ετών, μπορούν να κάνουν διαχωρισμό για το ποιες δραστηριότητες είναι «κοριτσίστικες» ή «αγορίστικες». Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από την έρευνα των Parker&Paradis (1986), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε μαθητές δημοτικού.

### **Κοινωνικό-πολιτισμικοί παράγοντες**

Η αναγνωστική ικανότητα ως ικανότητα που αποκτάται μέσα από το περιβάλλον που μας περιβάλλει, αποτελεί ένα πολιτισμικό φαινόμενο που επηρεάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον, τη στάση των γονέων απέναντι στην ανάγνωση και από την εμπειρία του παιδιού στις πρώτες σχολικές τάξεις (Κουμπιάς,2004:78).

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στη στάση των παιδιών προς την ανάγνωση είναι το οικογενειακό τους περιβάλλον και ειδικότερα οι γονείς τους (Wang,2000). Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν και οι Yarosz&Barnett (2001:75-78), οι οποίοι μέσα από την έρευνά τους βρίσκουν συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς στα παιδιά τους, με την εθνικότητα, τη γλώσσα ομιλίας στο σπίτι, την ηλικία των παιδιών, τον αριθμό αδερφών και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Μάλιστα οι Bus et al. (1995:16) θεωρούν την ενασχόληση με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων «ως τη βασικότερη προϋπόθεση για την κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης».

Πιο συγκεκριμένα, οι Faires, Nichols & Rickelman (2000:198) παραθέτουν συγκεκριμένους τομείς, τους οποίους η ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς μπορεί να βελτιώσει. Ειδικότερα, η από κοινού ενασχόληση γονέων-παιδιών με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων βελτιώνει συγκεκριμένες δεξιότητες που αφορούν στον μηχανισμό της ανάγνωσης, το λεξιλόγιο των παιδιών, το μήκος των προτάσεων που χρησιμοποιούν, την αναγνώριση γραμμάτων και συμβόλων, την αντιληπτική τους ικανότητα αλλά και ενισχύει το γενικότερο ενδιαφέρον τους για το διάβασμα. Οι ίδιοι ερευνητές μάλιστα προτείνουν και προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων, ώστε τα παιδιά να έχουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη από το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων από τους γονείς τους.

Οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες μπορούν επίσης να συμβάλλουν αρνητικά στην αναγνωστική ικανότητα του μαθητή. Παιδιά που μεγαλώνουν σε

οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου φαίνεται να έχουν την προδιάθεση να αναπτύξουν αναγνωστικές δυσκολίες (Astone & Mc Lanahan,1991 Στο Κουμπιάς, 2004:80). Στις διαφορές του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αποδίδονται και οι αναγνωστικές δυσκολίες μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε 20 χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα σε μαθητές ηλικίας 15 χρονών (Marks,2005:926-928).

Στην ίδια έρευνα αποτυπώνονται και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται υπεύθυνοι για τις διακυμάνσεις στις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση, όπως οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες, οι οποίοι περιλαμβάνουν τις εκπαιδευτικές προσδοκίες, τις στάσεις γονέων και μαθητών για την εκπαίδευση και τις εργασίες του σχολείου, τις συμπεριφορές των μαθητών αλλά και το σχολικό περιβάλλον με την έννοια ότι σε πολλά σχολεία συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο με αποτέλεσμα πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να διαχειριστούν την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού.

Σε διεθνή έρευνα για την αναγνωστική ικανότητα μαθητών 9-14 χρονών σε 32 εκπαιδευτικά συστήματα, μεταξύ των οποίων η Ελλάδα και η Κύπρος, βρέθηκε ότι για τις περισσότερες χώρες τα επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών συμβαδίζουν με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, με την υγεία των πολιτών αλλά και με τα ποσοστά αναλφαβητισμού των ενηλίκων. Θετική συσχέτιση επίσης βρέθηκε με την ύπαρξη δημόσιων και σχολικών βιβλιοθηκών, με τον δανεισμό εξωσχολικών βιβλίων, με την υποδειγματική φωναχτή ανάγνωση από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη και με τη σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές κατά την ώρα του μαθήματος. Ο τόπος διαμονής των μαθητών (αστική-αγροτική περιοχή), η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι αλλά και το φύλο επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια είχαν καλύτερες επιδόσεις με διαφορά 12 βαθμών, η οποία μειώθηκε στους 7 βαθμούς, όταν οι μαθητές έφτασαν στην ηλικία των 14 ετών (Warwick,1992:12-14).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι σύμφωνα με ευρήματα άλλων ερευνών, οι οποίες διαπιστώνουν διαφορές στις επιδόσεις γηγενών και μη μαθητών στην ανάγνωση. Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα σχετικά με τις διαφορές στις επιδόσεις των δοκιμασιών της ανάγνωσης, λαμβάνουμε υπόψη το ηλικιακό και εκπαιδευτικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και στηρίζομαστε στις απόψεις του Cummins. Ο Cummins, στο πλαίσιο της αρχής της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, κάνει λόγο για τη διαφορά στον ρυθμό ανάπτυξης της «νοητικής

ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας» των μαθητών με διαφορετική πρώτη γλώσσα σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές (Cummins, 2005).

Από την άλλη πλευρά, αν εκτιμήσουμε τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις των μαθητών με γνώμονα το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, μπορούμε να στηριχθούμε στις απόψεις του Bernstein (1971) σύμφωνα με τον οποίο υπάρχει θεμελιακή ποιοτική διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα της εργατικής τάξης και σε εκείνη της μεσοαστικής. Η διαφορά εστιάζεται στη χρήση του γραμματικού συστήματος και του λεξιλογίου εξαιτίας της διαφορετικής σχέσης της γλώσσας με την κοινωνική δομή (Banks, χ.χ. 188κ.ε.). Ο «περιορισμένος» και «επεξεργασμένος» γλωσσικός κώδικας, οι οποίοι αντιστοιχούν στις παραπάνω κοινωνικές τάξεις, διαφέρουν ως προς τη δομή τους και εκφράζουν διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις στο εσωτερικό της οικογένειας. Η οργάνωση της οικογένειας και το πώς παίρνονται οι αποφάσεις εντός της, αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας, το κλειστό και το ανοιχτό (Banks, 1987:187-194). Η φτωχή γλωσσική επικοινωνία συμβάλλει στην πολιτιστική στέρηση των παιδιών, η οποία με τη σειρά της αποτελεί αιτία αποτυχίας στο σχολείο και μη ικανοποιητικής ένταξης των παιδιών στην κοινωνία, επειδή προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Οι απόψεις του Bernstein δέχτηκαν κριτική καθώς θεωρήθηκε ότι συντηρούν τις φυλετικές διακρίσεις, ενώ ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια επιβολής ενός τρόπου ζωής, αυτού των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Πόρποδας, 1998:26).

Στην προκείμενη περίπτωση, όμως, του δείγματός μας, εφόσον η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών παρουσιάζεται να είναι χαμηλή, σύμφωνα με το προφίλ των οικογενειών του δείγματος, όπως αυτό περιγράφηκε νωρίτερα, θα μπορούσαμε ενδεχομένως να ισχυριστούμε ότι η δυσκολία στην αναγνωστική ικανότητα οφείλεται στο φτωχό από πλευράς (γλωσσικών) ερεθισμάτων οικογενειακό περιβάλλον, σύμφωνα με τα όσα παραθέσαμε παραπάνω

Στον αντίποδα των απόψεων του Bernstein βρίσκονται οι θέσεις του Labov, ο οποίος υποστηρίζει, ότι υπάρχει γλωσσική διαφοροποίηση της κατώτερης κοινωνικής τάξης και όχι «γλωσσική υστέρηση», όπως προκύπτει από τη θεωρία του Bernstein. Σύμφωνα με τον Labov, οι κοινωνικές τάξεις και οι κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες δεν συνδέονται με κάποιους ομοιογενείς κώδικες, αλλά υιοθετούν ποικίλες γλωσσικές μορφές ανάλογα με την κατάσταση (κοινωνική κατάσταση) (Φραγκουδάκη, 1985).

Η θέση αυτή του Labov προσιδιάζει σε μεγαλύτερο βαθμό στο είδος των μη ελληνικής καταγωγής μαθητών του δείγματός μας. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ένα

μέρος του δείγματος της έρευνας είναι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Οι μαθητές αυτοί, όπως προκύπτει και από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους δεν παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στο να ανταποκριθούν στις κοινωνικές περιστάσεις απλώς έχουν υιοθετήσει μια «γλωσσική μορφή», διαφορετική από την επίσημη γλώσσα που προωθείται στο σχολείο, η οποία διαμορφώνεται τόσο από τη γλώσσα επικοινωνίας του σχολείου όσο και από τη γλώσσα επικοινωνίας του σπιτιού.

Άλλωστε, η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαδικασία της ανάγνωσης τονίζεται και στον ορισμό της, ως ένα πολιτισμικό φαινόμενο που επηρεάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον, τη στάση των γονέων απέναντι στην ανάγνωση και τις εμπειρίες των μαθητών από το σχολείο. Επομένως, τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, που στην περίπτωση του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού status συνήθως είναι φτωχά, διαμορφώνουν και μια περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα (Κουμπιάς, 2004:78).

### ***7. Η αριθμητική ως διαφοροποιητικός παράγοντας επιδόσεων***

Πριν ασχοληθούμε με τον σχολιασμό των ευρημάτων της έρευνάς μας σχετικά με τις διαφοροποιήσεις των επιδόσεων των μαθητών στη δοκιμασία της αριθμητικής, θα θέλαμε να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τα σχολικά εγχειρίδια τη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών, ώστε να γίνουν κατανοητές τρεις παράμετροι: πρώτον, το είδος των ασκήσεων που περιέχουν τα σχολικά βιβλία, δεύτερον το είδος των ασκήσεων που επιλέξαμε εμείς για τη δοκιμασία της αριθμητικής και τρίτον οι διδακτικές παρεμβάσεις που προτείνουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Η διάρθρωση της διδακτέας ύλης αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας που προτείνονται συνοψίζονται στη φράση «βιωματική δράση στα μαθηματικά», υπό την έννοια όχι μόνο της απλής δράσης, αλλά της δράσης που συνδυάζεται με τη σκέψη, δηλαδή τη σκέψη πάνω στη δράση και το βίωμα. Αυτή η συλλογιστική προϋποθέτει αξιοποίηση των υπαρχόντων γνωστικών σχημάτων των μαθητών. Οι θεμελιώδεις διδακτικές αρχές με βάση τις οποίες θα πρέπει να οργανώνει το μάθημά του ο εκπαιδευτικός συνοψίζονται στα εξής: α) η μάθηση είναι μια κατασκευαστική

διαδικασία<sup>18</sup> , β) επιδιώκεται ορθολογική επικοινωνιακή προσέγγιση<sup>19</sup> και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία<sup>20</sup>, γ) γίνεται χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας<sup>21</sup> όταν και όπου χρειάζεται, δ) υιοθετείται η λύση προβλήματος ως προσέγγιση<sup>22</sup> και ε) αξιολογούνται οι ΤΠΕ και το παιχνίδι (βιβλίο δασκάλου Α' Δημοτικού, σελ.5-8).

Τις δύο τελευταίες αρχές διδασκαλίας που αναφέραμε παραπάνω θα αξιοποιήσουμε, για να περιγράψουμε στη συνέχεια ένα εναλλακτικό, παιγνιώδη τρόπο επίλυσης των προβλημάτων αριθμητικής των σχολικών βιβλίων της Α' και Β' Δημοτικού.

Ανεξάρτητα όμως από τη (διδασκτική/μαθησιακή) προσέγγιση της μαθηματικής γνώσης, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε τις δύο αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη φύση των μαθηματικών, ως γνωστικό αντικείμενο, και με τη διδασκαλία του σε τάξεις με μαθητές διαφορετικής καταγωγής.

Από τη μια πλευρά επικρατεί η άποψη ότι η «μαθηματική γλώσσα» που αποτελείται από σύμβολα και αριθμούς, κοινά δηλαδή στοιχεία για όλους τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, παρουσιάζει μικρότερο βαθμό δυσκολίας για μαθητές διαφορετικής καταγωγής. Τα μαθηματικά θεωρούνται το πιο «πολιτισμικά ουδέτερο» γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο του σχολικού προγράμματος (Kyriakides,2004:147 και Van de Walle,2005:53).

Από την άλλη πλευρά, τη θέση αυτή αντικρούουν με τη δουλειά τους οι Chronaki, Moutzouri & Magos (2015:149), οι οποίοι χρησιμοποιούν μια παιγνιώδη δραστηριότητα εξωτερικού χώρου, η οποία ονομάζεται “Number in Cultures”<sup>23</sup>, για να

---

<sup>18</sup> Η κατανόηση και η αφομοίωση της νέας γνώσης αποτελούν εσωτερικές διαδικασίες που συντελούνται από τον ίδιο τον άνθρωπο.

<sup>19</sup> Σύμφωνα με την ορθολογική επικοινωνιακή προσέγγιση η μάθηση επηρεάζεται από το ευρύτερο κοινωνικό, φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

<sup>20</sup> Στόχοι της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη της συνεργατικότητας, ο αναστοχασμός, η ενεργός συμμετοχή, η προσωπική συνάφεια και η ύπαρξη πλουραλισμού απόψεων.

<sup>21</sup> Κατά την εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εργαστούν ανεξάρτητα από τις διαφορές που παρατηρούνται στις ικανότητες, στην κοινωνική προέλευση, στο φύλο και στην εθνικότητά τους.

<sup>22</sup> Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιούνται διαφορετικές στρατηγικές στην έρευνα και στην κατανόηση των μαθησιακών περιεχομένων.

<sup>23</sup> Η δραστηριότητα “Number in Cultures” αναπτύσσεται στο άρθρο “Number in Cultures” as a Playful Outdoor Activity: Making Space for Critical Mathematics Education in the Early Years, των Chronaki, Moutzouri & Magos (2015).

εξοικειώσουν τους μαθητές με τρεις διαφορετικές ονομασίες και συμβολισμούς των αριθμών, ώστε να τους προβληματίσουν για τη σχέση αριθμού-γλώσσας και εαυτού-άλλων. Οι ίδιοι αντιτίθενται στην προσκόλληση στην αντίληψη ότι «οι αριθμοί είναι οι ίδιοι παντού» και κάνουν λόγο για την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού σε σχέση με τους αριθμούς. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή ο αριθμός εκλαμβάνεται ως μη στατική και συγκεκριμένη έννοια με πολυπολιτισμικό και ποικίλο νόημα.

Επιπρόσθετα, παρότι επικρατεί η άποψη ότι τα μαθηματικά δεν έχουν σχέση με την εθνικότητα ή τη φτώχεια, για ποιο λόγο υπάρχουν παιδιά από οικογένειες με χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση ή συγκεκριμένη καταγωγή (π.χ. Αφροαμερικάνοι, Ισπανόφωνοι, Ινδιάνοι) που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση; Αμερικανικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι αυτές οι κατηγορίες μαθητών καταλήγουν σε σχολεία με εκπαιδευτικούς κατώτερης ποιότητας, οι οποίοι δε δίνουν την απαιτούμενη έμφαση στους στόχους του Α.Π. για την καλλιέργεια ανώτερων δεξιοτήτων (επίλυση προβλημάτων) και φοιτούν σε σχολεία που στερούνται απαραίτητων ανέσεων (μέγεθος τάξεων) και τεχνολογικών υποδομών (H/Y, υλικά, εξοπλισμός), ενώ και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους είναι πολύ χαμηλές (Van de Walle, 2005:627κ.ε.). Τα αποτελέσματα αυτά των ερευνών υπερτονίζουν, όπως γίνεται κατανοητό, την σημαντική επίδραση των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών μέσα στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

Την σημασία του κοινωνικοπολιτισμικού παράγοντα κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών επισημαίνουν και οι Kaldrimidou, Sakonidis & Tzekaki (2010:110-111), οι οποίοι διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί χειρίζονται τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά των μαθηματικών σε σχέση με τις απαντήσεις και τα λάθη των μαθητών αλλά και με τον τρόπο επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε πέντε διαφορετικές περιστάσεις. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν αναδεικνύει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην επιστημολογική οργάνωση της γνώσης και στην οργάνωση της τάξης. Υποστηρίζουν, δηλαδή, ότι υπάρχει διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον στερεοτυπικό τελικά τρόπο επικοινωνίας των εμπλεκομένων στη διδασκαλία και στην οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος, με αποτέλεσμα μαθηματική γνώση και κοινωνικοπολιτισμική νόρμα να αναπαράγουν η μια την άλλη.

Σύμφωνα με τους Núria G.& P. (2001:12-15) σε μια τάξη μαθηματικών με μαθητές διαφορετικής καταγωγής, θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα της γλώσσας ομιλίας των μαθητών, όχι ως πρόβλημα, αλλά ως



παράμετρος του σχεδιασμού διδασκαλίας, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία.

Επομένως, η χρήση μαθηματικών συμβόλων από μόνη της ή η χρήση απλοϊκού λεξιλογίου από την πλευρά του εκπαιδευτικού, κατά την ώρα του μαθήματος, δεν αρκούν για ένα μάθημα, το οποίο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ερμηνεία που δίνεται από τους μαθητές στα λόγια του δασκάλου (διδασκαλία), το είδος του «κοινωνικά αποδεκτού» τρόπου συμμετοχής των μαθητών, η χρήση του βιβλίου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στοιχεία τα οποία άπτονται των κοινωνικών και πολιτισμικών βιωμάτων κάθε μαθητή. Εάν δεν τα λάβει υπόψη του αυτά ο εκπαιδευτικός, τότε μπορεί να δημιουργηθεί «πολιτισμική σύγκρουση, η οποία παρεμποδίζει την μαθησιακή διαδικασία» (Núria G.& P. 2001:12-15). Συνέπεια μιας τέτοιας πολιτισμικής σύγκρουσης μπορεί να είναι φαινόμενα όπως η απομόνωση των μαθητών, η διακοπή φοίτησης, η γνωστική και συναισθηματική τους αποστασιοποίηση αλλά και η ακαδημαϊκή αποτυχία.

Στη δική μας έρευνα σημαντική διαφορά αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο του δείγματος, έχουν όλοι γεννηθεί στην Ελλάδα και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο από τα πρώτα χρόνια της μαθητικής τους πορείας. Το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές έχουν παρακολουθήσει δύο χρόνια Νηπιαγωγείο και κάποιοι και παιδικό σταθμό, τους δίνει το συγκριτικό πλεονέκτημα της προσαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε αντίθεση με άλλες περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι έρχονται σε μεγαλύτερη ηλικία στη χώρα μας και κατατάσσονται σε τάξεις πιο προχωρημένου γλωσσικού και γνωστικού επιπέδου.

Όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις των επιδόσεων λόγω του φύλου των μαθητών, κάτι που δεν παρατηρήσαμε στη δική μας έρευνα, σύμφωνα με τον Van de Walle (2005:634-635) αυτές οφείλονται α) στο ότι η υπεροχή των αγοριών στα μαθηματικά παραμένει ένα αμετάβλητο χαρακτηριστικό της κοινωνίας, χωρίς όμως να υπάρχει βιολογική ή γενετική βάση για τις διαφορές των φύλων, β) στην επίδραση που ασκεί το εκπαιδευτικό σύστημα στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τα κορίτσια τα μαθηματικά δημιουργώντας αμφιβολίες για τις προσωπικές τους ικανότητες και χαμηλή αυτοεκτίμηση και γ) στις διαφορές που εντέλει δημιουργούνται στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών με τα κορίτσια να μην επιλέγουν επαγγέλματα ή σπουδές που σχετίζονται με τα μαθηματικά.

# **ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

## Μέρος Τρίτο

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών των δίγλωσσων μαθητών**

Μετά τη διαπίστωση, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, ότι στην ανάγνωση κυρίως παρατηρούνται αποκλίσεις στις επιδόσεις ανάμεσα στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και στους γηγενείς μαθητές, θεωρούμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε ένα μοντέλο αντιμετώπισης της διγλωσσίας, προβάλλοντας μια νέα προσέγγιση στην υπάρχουσα γλωσσοδιδασκτική κατάσταση (Στεργίου,2014) αλλά και μια προσέγγιση υποστήριξης των δυσκολιών στα μαθηματικά μέσω της διαδικασίας της ανάγνωσης.

#### ***1. Τα Συνεχή της Διγλωσσίας: το μοντέλο της Hornberger***

Το μοντέλο του γλωσσικού συνεχούς αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1990 και αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο περιγραφής της διγλωσσίας σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού σε δύο γλώσσες.

Ο γραμματισμός συχνά προσδιορίζεται ως η γνώση συγκεκριμένων στοιχείων γραφής και ανάγνωσης ανεξαρτήτως πλαισίου. Για το εγγράμματο άτομο η γνώση αυτή εμπεριέχει γνωστικά, κοινωνικά και οικονομικά οφέλη αλλά και για την κοινωνία η γνώση αυτή συμβάλλει στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, σύμφωνα με το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού (autonomous model) (Wagner,1990:8-9 Στο Hornberger,1991:3). Ένα δεύτερο μοντέλο γραμματισμού, το ιδεολογικό μοντέλο (ideological model), συνδέει άρρηκτα τον γραμματισμό με τις πολιτισμικές δυνάμεις της κοινωνίας ρίχνοντας φως στην ποικιλία πολιτισμικών πρακτικών που σχετίζονται με την γραφή και την ανάγνωση σε διαφορετικά πλαίσια (Street,1989:5 Στο Hornberger,1991:3).

Η Hornberger χρησιμοποιεί τη λογική των τεμνόμενων και ένθετων συνεχών για να αναδείξει αφενός τις πολλαπλές και πολύπλοκες σχέσεις ανάμεσα στη διγλωσσία και τον αλφαριθμητισμό, αφετέρου τη σημασία του πλαισίου, των μέσων και του περιεχομένου μέσω των οποίων αναπτύσσεται ο διγλωσσιακός γραμματισμός

(Hornberger,2004:156). Το μοντέλο των Συνεχών του Διγλωμματισμού (continua of biliteracy), σύμφωνα με την Hornberger (1990:213) είναι «ένα ολοκληρωμένο, οικολογικό<sup>24</sup> μοντέλο με τη βοήθεια του οποίου μπορεί ο εκπαιδευτικός να διεξάγει έρευνα, διδασκαλία και γλωσσικό διδακτικό σχεδιασμό σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον» (Hornberger, 2001:36). Τα συνεχή του διγλωμματισμού αποτελούν «ένα οικολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ίδια η έννοια του διγλωμματισμού θεωρεί ότι μια γλώσσα και ο γραμματισμός αναπτύσσονται σε σχέση με μια ή πολλές άλλες γλώσσες και γραμματισμούς (γλωσσική εξέλιξη)· το μοντέλο τοποθετεί την ανάπτυξη της διγλωσσίας (σε ατομικό, σχολικό, τοπικό ή κοινωνικό επίπεδο) σε σχέση με τα πλαίσια, τα μέσα και το περιεχόμενο μέσω των οποίων αναπτύσσεται (γλωσσικό περιβάλλον) και παρέχει μια βάση για την αντιμετώπιση της άνισης κατανομής ισχύος ανάμεσα σε γλώσσες και γραμματισμούς (για την μελέτη και την μείωση της γλωσσικής διακινδύνευσης)» (Hornberger, 2008:276)

Το μοντέλο αυτό «μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την ανάπτυξη της διγλωσσίας και γλωσσικής διμορφίας ως ένα συνεχές επικοινωνίας από το σπίτι στο σχολείο, από τη μια γλώσσα στην άλλη, από τη μια μορφή γλώσσας σε μια άλλη, από την κατανόηση στην παραγωγή λόγου, από την ομιλία στη γραφή» (Σκούρτου,2011:78).

Ο διγλωμματισμός σε αυτό το μοντέλο νοείται ως «οποιαδήποτε και όλες οι περιστάσεις κατά τις οποίες πραγματοποιείται επικοινωνία σε δύο (ή περισσότερες γλώσσες) μέσα ή γύρω από τη γραφή» (Hornberger,1990:213) και η ιδέα του συνεχούς μεταφέρει το μήνυμα ότι αν και ο οποιοσδήποτε μπορεί να προσδιορίσει (ή και να ονομάσει) κάποιο σημείο πάνω στο συνεχές, τα σημεία αυτά δεν είναι πεπερασμένα, στατικά ή διακριτά. Αντιθέτως, υπάρχουν άπειρα σημεία πάνω στο συνεχές, τα οποία αλληλοσχετίζονται και έχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους (Hornberger,2004:156).

Η χρήση των συνεχών ως θεμέλιου λίθου του μοντέλου σκοπό έχει από τη μία πλευρά την κατάρριψη των δυαδικών αντιθέσεων της διγλωσσίας και του αλφαριθμητισμού και από την άλλη πλευρά την ανάδειξη της συνέχειας των εμπειριών,

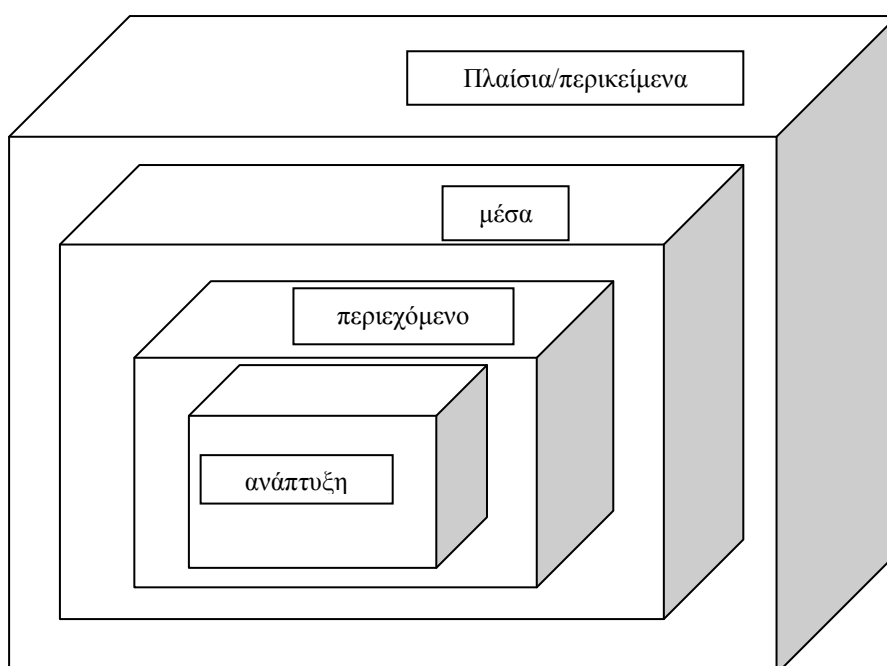
---

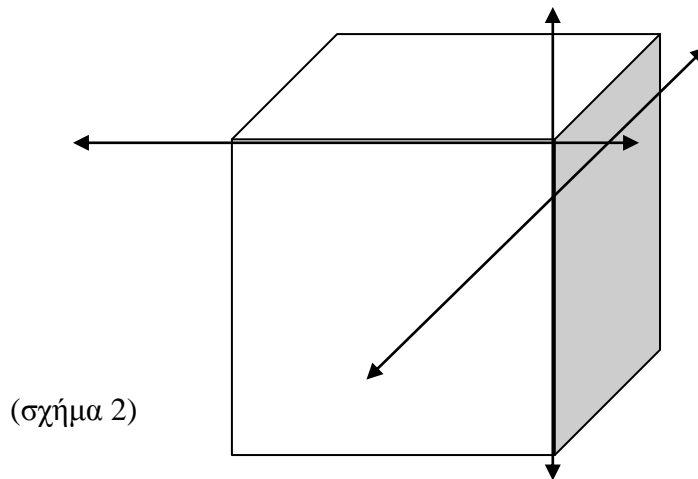
<sup>24</sup> Η αλληγορία της οικολογίας μιας γλώσσας αποτυπώνει μια σειρά ιδεολογικών ερεισμάτων για μια πολυγλωσσική πολιτική, μέσω της οποίας οι γλώσσες α) ζουν και εξελίσσονται σε ένα οικοσύστημα μαζί με άλλες γλώσσες (γλωσσική εξέλιξη), β) αλληλεπιδρούν με το κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον (γλωσσικό περιβάλλον) και γ) γίνονται είδος υπό εξαφάνιση όταν υπάρχει ανεπαρκής στήριξη από το περιβάλλον σε σχέση με άλλες γλώσσες του οικοσυστήματος (γλωσσική διακινδύνευση)

των δεξιοτήτων, των πρακτικών και της γνώσης που εκτείνονται από το ένα άκρο στο άλλο ενός οποιουδήποτε συνεχούς. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο των συνεχών αναπαριστά την ανάπτυξη του διγραμματισμού κατά μήκος τεμνόμενων δεξιοτήτων στην πρώτη και δεύτερη ή ξένη γλώσσα, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού (λόγου), στην προφορική και γραπτή γλώσσα· διαμέσου της χρήσης δύο (ή περισσότερων γλωσσών) με παρόμοια ή ανόμοια γλωσσική δομή, πάνω σε συγκλίνοντα ή αποκλίνοντα συστήματα γραφής, στα οποία το δίγλωσσο υποκείμενο εκτίθεται ταυτόχρονα ή διαδοχικά· μέσα σε πλαίσια που περικλείουν μικρο και μακρο-επίπεδα, τα οποία χαρακτηρίζονται από ανάμικτα στοιχεία του μονόγλωσσου-δίγλωσσου συνεχούς και του συνεχούς προφορικού λόγου-εγγράμματης εκφοράς λόγου· και με περιεχόμενο που ποικίλει εξαιτίας των εμπειριών και της οπτικής της πλειονότητας και της μειονότητας, της καθομιλουμένης και της επίσημης γλώσσας αλλά και των συγκεκριμενοποιημένων και αποπλαισιωμένων γλωσσικών κειμένων (Hornberger,1989 και Hornberger&Skilton-Sylvester, 2000 Στο Hornberger, 2004:156).

Το παρακάτω σχήμα αποτελεί μια οπτικοποιημένη αναπαράσταση των τεμνόμενων και ένθετων σχέσεων ανάμεσα στα συνεχή. Τα συνεχή αναπαριστώνται ως τρισδιάστατα κουτιά το ένα μέσα στο άλλο (ένθετα) (σχήμα 1) αντιπροσωπεύοντας τα πλαίσια/περικείμενα (contexts), τα μέσα (media), τα περιεχόμενα (contents) και την ανάπτυξη (development) του διγραμματισμού, ενώ κάθε κουτί αποτελεί ένα σύμπλεγμα των 3 τεμνόμενων συνεχών του (σχήμα 2).

(σχήμα 1)





(Hornberger, 2001, Multilingual language policies and the continua of biliteracy: an ecological approach)

Κάθε κουτί όπως αναφέραμε προηγουμένως αποτελείται από 3 τεμνόμενα συνεχή. Τα συνεχή κάθε κουτιού αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους αλλά υπάρχει αλληλεπίδραση και με τα συνεχή και των υπόλοιπων κουτιών συνολικά, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα συνεχή κάθε κουτιού, τα οποία συνδέονται με βέλη διπλής κατεύθυνσης, ώστε να φανεί το αχανές και η ρευστότητα κατά την κίνηση από το ένα άκρο στο άλλο (σχήμα 3) (Hornberger, 2004:156-158).

(σχήμα 3)

<b>Συνεχή Διγλωσσισμό Continua of Bilingualism<sup>25</sup></b>	
<b>Ασθενές άκρο (λιγότερη έμφαση)</b>	<b>Ισχυρό άκρο (μεγαλύτερη έμφαση)</b>
<b>Πλαίσια/περικείμενα διγλωσσισμού</b>	
Μακρο	→ μικρο-περικείμενα
Προφορικότητα	← γραπτός λόγος
Δίγλωσσα/πολύγλωσσα	→ μονόγλωσσα περικείμενα
<b>Μέσα διγλωσσισμού</b>	
Ταυτόχρονη έκθεση	→ διαδοχική έκθεση σε πρακτικές εγγραμμτισμού
Ανόμοιες δομές γλωσσών	→ παρόμοιες δομές γλωσσών
Συγκλίνοντα	← αποκλίνοντα συστήματα γραφής
<b>Περιεχόμενο διγλωσσισμού</b>	
Πλειονότητα/κυρίαρχη ομάδα	→ μειονότητα/εθνοτική ομάδα
Τοπικά προφορικά ιδιώματα	→ γραπτός λόγος
Περικειμενοποιημένα	→ αποπερικειμενοποιημένα περιεχόμενα
<b>Ανάπτυξη διγλωσσισμού</b>	
Πρόσληψη	→ παραγωγή γραπτού κειμένου
Προφορικό	→ γραπτό κείμενο
G1	←→ G2

### Πλαίσια/περικείμενα Διγλωσσισμού

Το πλαίσιο του διγλωσσισμού εκφράζει το δίλημμα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να συνδυαστούν στη διδασκαλία οι πιέσεις που ασκούνται μέσα από το τοπικό/τάξη (μικρο-επίπεδο) και το παγκόσμιο/συστημικό (μακρο-επίπεδο) γλωσσικό πλαίσιο. Σε κάθε διδακτικό πλαίσιο η σχέση κυρίαρχης-μη κυρίαρχης γλώσσας επιφέρει επιπλοκές στον διδακτικό

<sup>25</sup> Για την μετάφραση των αγγλικών όρων έχουμε δανειστεί την ορολογία που χρησιμοποιεί η Σκούρτου (2011:143-147) στο βιβλίο «Η διγλωσσία στο σχολείο», εκδ. Gutenberg

σχεδιασμό, στο Α.Π. αλλά και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης. Αναδεικνύεται η διαφορετικότητα στον γραμματισμό μέσω του σχολείου και μέσω του προφορικού λόγου ενώ παράλληλα τίθεται το ζήτημα της χρήσης της γλώσσας σε ένα δίγλωσσο ή μονόγλωσσο περιβάλλον. Η Hornberger (1998:7-12) τονίζει τη σημασία της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας για τη διαμόρφωση του είδους της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών (τι είδος τάξεων θα διαμορφωθούν π.χ. τάξεις που εστιάζουν στη Γ1, τάξεις που εστιάζουν στη Γ2 ή μικτές τάξεις) αλλά και της σημασίας που δίνεται από το Α.Π. στη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

### **Μέσα διγγραμματισμού**

Στην περίπτωση αυτή το δίλημμα που τίθεται είναι κατά πόσον ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά και να συνδυάσει την απαίτηση για ποικιλομορφία στην τυπική μορφή της γλώσσας αλλά και στην απαίτηση για επικράτηση και αξιοποίηση μη τυπικών μορφών. Τα μέσα διγγραμματισμού εμπρικλείουν τις σχέσεις ανάμεσα στις γλωσσικές δομές, τα σενάρια και τις πρακτικές αλφαριθμητισμού και την αλληλουχία και τον συνδυασμό των γλωσσικών παραλλαγών. Μέσα από την ομάδα των συνεχών που ανήκουν στα μέσα, το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση των πολλών και διαφορετικών κωδικών και καναλιών επικοινωνίας, τα οποία προκύπτουν από τον συνδυασμό στη χρήση των γλωσσών.

Η επισήμανση των ομοιοτήτων και όχι των διαφορών ανάμεσα σε δύο γλώσσες και τα συστήματα γραφής τους ως δυνητικών πόρων για την «μεταφορά» του γραμματισμού από τη μια γλώσσα στην άλλη συμβάλλει στην ανάπτυξη του διγγραμματισμού. Για τους μαθητές η ταυτόχρονη έκθεση και κατάκτηση των δύο γλωσσών θα πρέπει να θεωρείται προσόν και όχι αδυναμία, ενώ θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η επικοινωνιακή περίσταση αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η επικοινωνία, για να γίνει η αξιολόγηση του ύφους αλλά και του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν οι ομιλητές (Hornberger, 1998:27-28).

**Περιεχόμενο Διγγραμματισμού** (είναι η κατεξοχήν κατηγορία στην οποία αντανακλώνονται σχέσεις ισχύος και η οποία προστέθηκε σε δεύτερη φάση από την Hornberger)



Το περιεχόμενο του διγραμματισμού απεικονίζει το δίλημμα που υπάρχει ανάμεσα στη δυναμική επικράτηση της ταυτότητας, του πολιτισμού και της γλώσσας της πλειονότητας ή της μειονότητας. Στο συνεχές του μειονοτικού-πλειονοτικού περιεχομένου αποτυπώνεται η επιβολή της πλειονοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση (ισχυρό άκρο), της επίσημης σε αντιπαραβολή με την καθομιλουμένη, στην οποία οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μειονοτικών μαθητών δεν λαμβάνονται υπόψη, χρησιμοποιώντας αποπλαισιωμένα γλωσσικά κείμενα, όπως ασκήσεις ανάγνωσης, λεξιλογίου κ.λ.π., τα οποία δεν ευνοούν την ικανότητα σύνθεσης των γλωσσικών μερών σε ένα όλο, που θα είχε ως αποτέλεσμα ένα κείμενο με νόημα, κείμενα δηλαδή που διαθέτουν άλλωστε και την μεγαλύτερη ισχύ.

Η Skilton-Sylvester συμπληρώνει το συνεχές του περιεχομένου με πτυχές που επιτρέπουν να δούμε όχι μόνο το πώς χρησιμοποιείται και μαθαίνεται η γλώσσα, το πού χρησιμοποιείται και μαθαίνεται η γλώσσα και ποιες πτυχές μαθαίνονται και χρησιμοποιούνται αλλά και το είδος των νοημάτων που εκφράζονται σε συγκεκριμένα δίγλωσσα πλαίσια κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων πτυχών δίγλωσσης ανάπτυξης και με την βοήθεια συγκεκριμένων δίγλωσσων μέσων.

Το συνεχές των μέσων δίνει έμφαση στις μορφές της διγλωσσίας, ενώ το συνεχές του περιεχομένου δίνει έμφαση στη σημασία των μορφών αυτών (Hornberger, 1998:17). Μέσω του συνεχούς του περιεχομένου η διγλωσσία συνδέεται με τον δι-πολιτισμικό γραμματισμό ((Hornberger, 1998:18).

### **Ανάπτυξη διγραμματισμού**

Το ερώτημα που καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την περίπτωση είναι το πώς μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις διδασκαλίας και αξιολόγησης γλώσσας και περιεχομένου ταυτόχρονα. Το μοντέλο των Συνεχών του Διγραμματισμού προσφέρει τη βάση για απάντηση αυτού του διλήμματος, συνδυάζοντας τις διαστάσεις της προφορικής με την γραπτή έκφραση, της κατανόησης με την παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και την πρώτη με τη δεύτερη/ξένη γλώσσα, όχι μόνο ως προς το περιβάλλον και τα μέσα αλλά και ως προς το περιεχόμενο.

Η Hornberger (1992:162) υποστηρίζει ότι η διασυνδεσιμότητα των δύο γλωσσών, της κατανόησης και της παραγωγής λόγου αλλά και της εναλλαγής ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα για

ακουστική εξάσκηση, για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και για ανάγνωση, είναι που συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού και στις δύο γλώσσες.

Στο μοντέλο αυτό γίνεται μια αποτύπωση της πολυπλοκότητας αλλά και της αλληλεξάρτησης των παραγόντων που επιδρούν στη γλωσσική ανάπτυξη και η οποία καθιστά σαφές ότι το κατά πόσο δίνεται έμφαση σε κάποιο άκρο των αξόνων εις βάρος κάποιου άλλου είναι αποτέλεσμα της ισχύος που διαθέτουν και χρησιμοποιούν ομάδες και κοινωνίες.

Οπότε, στο πλαίσιο του λόγου περί πολυγλωσσίας ένα τέτοιο μοντέλο θα μπορούσε να βοηθήσει τόσο στη χάραξη γλωσσικών πολιτικών, όσο και στη μεταφορά τους στο διδακτικό αλλά και στο κοινωνικό επίπεδο που αφορά τη γλωσσική κατάρτιση και χρήση. Πώς; Επιχειρώντας την ενδυνάμωση των παραδοσιακά ανίσχυρων άκρων, και ευνοώντας τον συσχετισμό όλων των σημείων των συνεχών.

Βέβαια, για να συμβεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να λάβουμε υπόψη βασικά ερωτήματα που οφείλουν να απασχολήσουν κάθε ερευνητή/εκπαιδευτικό που θα προσπαθήσει να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα διγλωσσίας σε οποιοδήποτε πλαίσιο. Αρχικά, θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε το πώς αντιμετωπίζεται η διγλωσσία από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία. Κατά δεύτερον, θα πρέπει να δούμε αν εφαρμόζεται από το σχολείο κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα διγλωσσίας και κατά πόσον είναι οι εκπαιδευτικοί ενημερωμένοι ή επιμορφωμένοι πάνω σε τέτοιου είδους θέματα. Τρίτον, χρειάζεται να διερευνηθεί αν υπάρχει πρόβλεψη στο πλαίσιο του Α.Π. του μαθήματος της Γλώσσας για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας εντός του σχολικού ωραρίου και εάν μπορεί να συνδυαστεί η διδακτική πρακτική με τη στάση της κοινωνίας.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πρακτικής τα ερωτήματα αυτά μάλλον δεν μπορούν να έχουν θετική απάντηση. Το σχολικό Α.Π. προτείνει για τη συνδιδασκαλία Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών α) να δίδεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων, τα οποία προσφέρονται κυρίως με τον καθημερινό φυσικό διάλογο, τη δραματοποίηση, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, τις συμμετοχικές σχολικές εκδηλώσεις κ.ά., β) να προσφέρονται για προφορική επεξεργασία άφθονες φραστικές δομές και γ) να δίδεται έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής

γλώσσας, που παρουσιάζουν δυσκολίες για τους ξένους, όπως π.χ. είναι το φωνολογικό και κλιτικό σύστημα καθώς και ο τονισμός (ΔΕΠΠΣ,2003:43). Συνεπώς, θεωρείται δεδομένο ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών αγνοείται, παρότι στο γενικό μέρος του ΑΠΣ τονίζεται ότι δύο από τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι «η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές και η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (ΑΠΣ,2003:3).

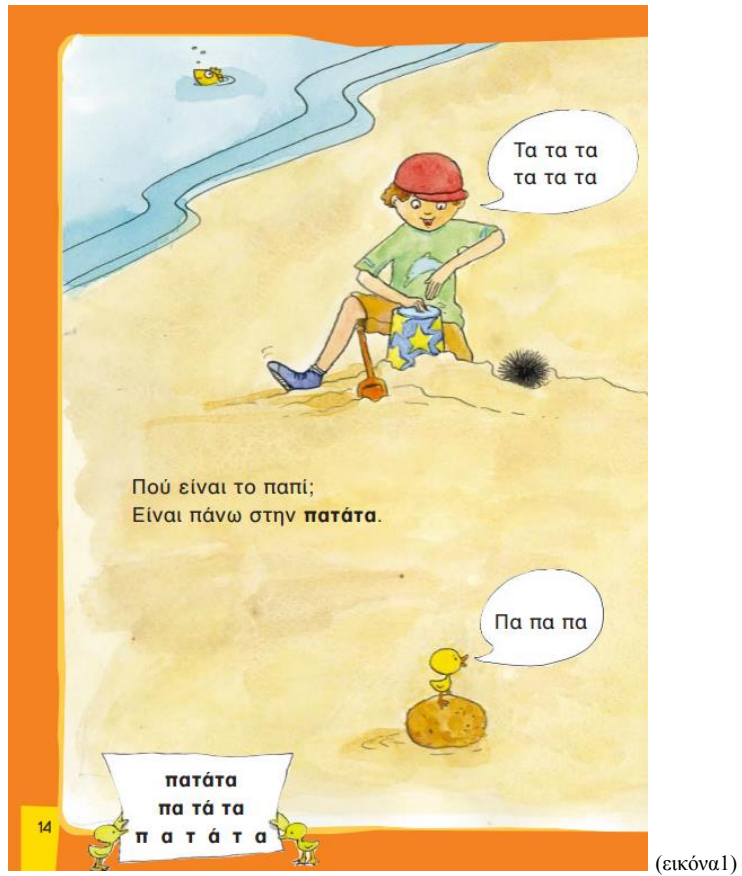
Στη συνέχεια παραθέτουμε συγκεκριμένα παραδείγματα μέσα από τα βιβλία Γλώσσας της Α' και Β' Δημοτικού, για τα οποία κάνουμε διδακτικές προτάσεις στηριζόμενοι στο μοντέλο των Συνεχών του Διγραμματισμού, λαμβάνοντας υπόψη μαθητές ελληνικής και αλβανικής καταγωγής<sup>26</sup>.

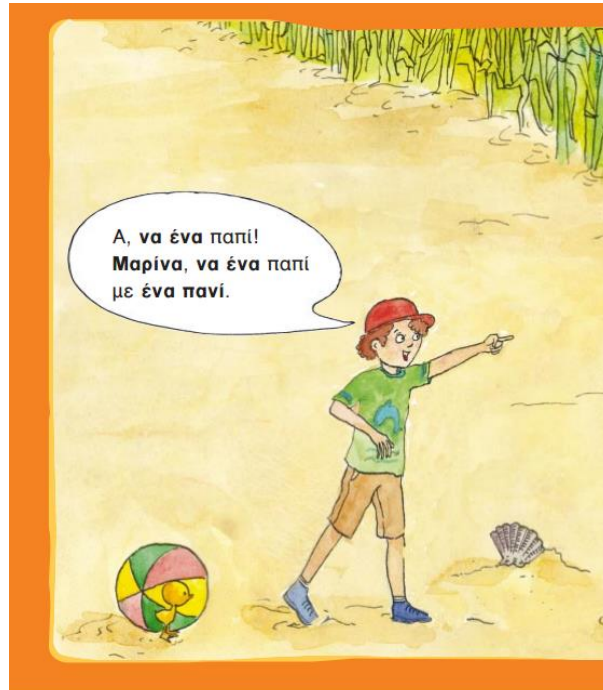
Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να διευκρινίσουμε ότι η Hornberger στην έρευνά της αναφέρεται σε τάξεις με δίγλωσσους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στη δική μας περίπτωση δεδομένου ότι η έρευνα αφορά σε σχολεία γενικής παιδείας και όχι διαπολιτισμικά, παρουσιάζουμε τα διδακτικά παραδείγματα έτσι όπως θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στην τάξη από έναν οποιοδήποτε εκπαιδευτικό, όχι απαραίτητα δίγλωσσο, ίσως με την συνδρομή των γονέων των δίγλωσσων μαθητών (βλ.σελ.211-212).

---

<sup>26</sup> Αναφερόμαστε στους μαθητές αλβανικής καταγωγής γιατί αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Παρόμοιες προσεγγίσεις μπορούν να γίνουν και για τους υπόλοιπους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Βιβλίο Γλώσσας μαθητή και Τετράδιο Εργασιών Α' Δημοτικού





Α, να ένα παπί

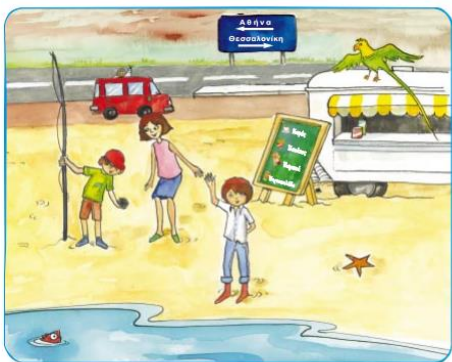
έ να πα π ί  
ν α έ ν α πα π ί

18

(εικόνα 2)

Οι σελίδες 14 και 18 του βιβλίου του μαθητή, όπως και όλο το πρώτο μέρος του βιβλίου, αποτελούνται από μια κεντρική εικόνα και τη βασική πρόταση που περιγράφει την εικόνα. Στη φάση αυτή οι δίγλωσσοι μαθητές θα μπορούσαν να δώσουν μια μικρή προφορική περιγραφή της εικόνας ή κάποιες βασικές λέξεις (π.χ. παπί, μπάλα, πατάτα, παραλία, αγόρι) στη μητρική τους γλώσσα και να γίνει ο παραλληλισμός με τα ελληνικά. Επίσης, θα μπορούσαν να έχουν σε αντιπαραβολή την πρόταση και στις δύο γλώσσες, ώστε να συγκρίνουν το σύστημα γραφής ή τη δομή της γλώσσας, ζητώντας ακόμα και τη βοήθεια των γονέων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Έτσι, από πλευράς συνεχούς πλαισίου βρισκόμαστε στο άκρο του μικρο-επιπέδου (τάξη) με καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης και ανάπτυξης της διγλωσσίας μέσω ανόμοιων συστημάτων γραφής (συνεχές μέσων).

## Αντίο, θάλασσα



- Άρη, Μαρίνα! Ελάτε! Πάμε.
- Αα, μαμά, έλα!  
Ένας αχινός!  
Θα πάρω άμμο από την παραλία.
- Αντίο, θάλασσα.

22



(εικόνα 3)

## Ένα χελιδόني



- Εδώ είναι ακόμα το χελιδόني;
- Εδώ είναι. Έλα να δεις τι έχει.
- Τι έχει;
- Έχει πέντε μικρά.
- Πετάνε;
- Πετάνε όλα. Έλα.

28

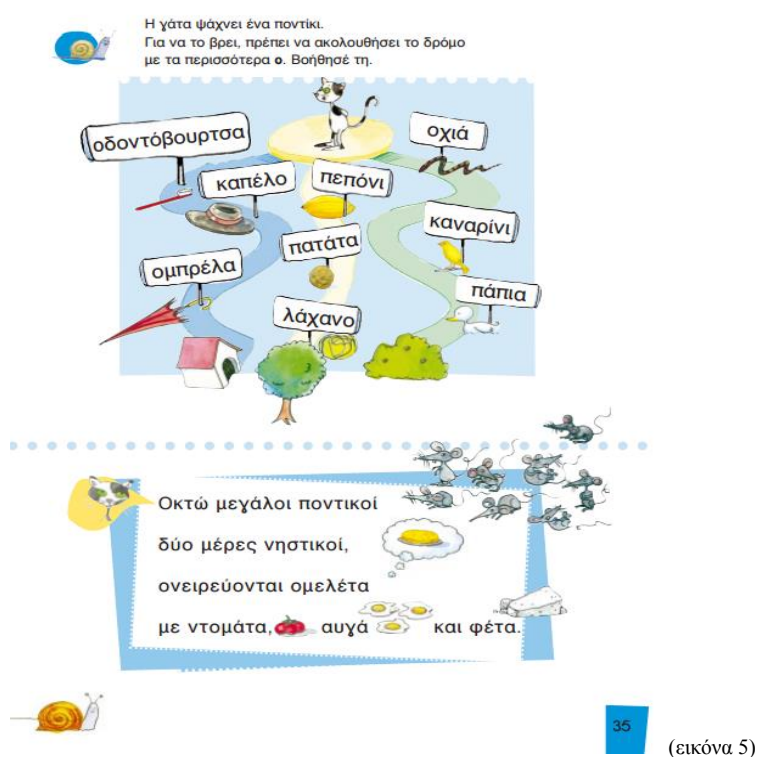


(εικόνα 4)

Οι σελίδες 22 και 28 του βιβλίου του μαθητή, όπως και όλα τα μαθήματα στο υπόλοιπο βιβλίο, παρουσιάζουν μια κεντρική εικόνα, ένα κείμενο (συνήθως διάλογο) και τη λέξη ή πρόταση που θα πρέπει οι μαθητές να μάθουν για ορθογραφία. Στην

περίπτωση αυτή οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κάνουν προφορική περιγραφή της εικόνας χρησιμοποιώντας τη Γ1, τη Γ2 ή και τις δύο ταυτόχρονα (εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων), αναλόγως πόσο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο έχουν στην καθεμιά. Μπορούν να διαβάσουν φωναχτά τον διάλογο μαζί με τον/την εκπαιδευτικό, να παίξουν παιχνίδι ρόλων αλλά και να γράψουν τη βασική λέξη ή πρόταση και στις δύο γλώσσες.



Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή λόγου, η προφορική και γραπτή έκφραση και στις δύο γλώσσες καθώς θα προχωρούν και σε πιο σύνθετες μορφές κειμένων (συνεχές ανάπτυξης διγλωσσίας).



Η σελίδα 35 αποτελεί ένα παράδειγμα των ασκήσεων που ακολουθούν συνήθως το κείμενο της κάθε ενότητας. Οι μαθητές καλούνται να αντιγράψουν λέξεις ή πρόταση, να συμπληρώσουν γράμματα ή συλλαβές, να αντιστοιχίσουν μια εικόνα με τη λέξη που την περιγράφει, να κυκλώσουν το γράμμα της ημέρας, να αντιστοιχίσουν κεφαλαία με μικρά γράμματα αλλά και να διαβάσουν μια λέξη/πρόταση ή ένα ποιηματάκι/τραγουδάκι. Στο σημείο αυτό δηλαδή γίνεται εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων. Εδώ θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός να βασιστεί στις γνώσεις των μαθητών στη Γ1 για να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές με τη Γ2. Δε θα πρέπει δηλαδή να αποκόπτεται/αγνοείται η μια γλώσσα εις βάρος της άλλης.

Στις περιπτώσεις των ασκήσεων αυτών αλλά και άλλων που θα δούμε παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια να κινηθούμε σε όλο το φάσμα του συνεχούς των μέσων επιδιώκοντας ταυτόχρονη έκθεση και στις δύο γλώσσες, παρουσίαση ανόμοιων δομών και συστημάτων γραφής. Η ταυτόχρονη κατάκτηση γλώσσας και γραμματισμού και στις δύο γλώσσες αποτελεί προσόν για τους δίγλωσσους μαθητές (Hornberger,1998:26).



-  – Θέατρο Σκιών. «Ο Καραγκιόζης θαλασσόλυκος».  
Μια παράσταση από το Σπαθάρη.
-  – Κρατά ένα θεόρατο σπαθί.  
Έχει και ένα καλάθι.  
Θα πάμε στο θέατρο;

(εικόνα 6)

Η συζήτηση για το θέατρο σκιών αλλά και για τη ζωή του Καραγκιόζη μπορεί να δώσει μια πολύ καλή ευκαιρία στους δίγλωσσους μαθητές να μιλήσουν για το πώς βρέθηκαν οι γονείς τους στην Ελλάδα, τις περιπέτειες που πέρασαν μέχρι να βρεθούν στη χώρα υποδοχής και πώς αντιμετωπίζουν τη ζωή τους σήμερα. Οι μαθητές με απλές προτάσεις μπορούν να περιγράψουν τις εντυπώσεις τους από την Ελλάδα ή τη χώρα καταγωγής των γονιών τους σε όποια γλώσσα νιώθουν πιο άνετα. Η βοήθεια του/της εκπαιδευτικού συνοψίζεται στο να δίνει κάποιες λέξεις στη Γ2 χωρίς να παρεμβαίνει στον ειρμό των σκέψεων των μαθητών. Ο σκοπός μιας τέτοιας δραστηριότητας είναι να αναγνωρίσουν οι μαθητές μέσα από ιστορίες/παραμύθια στοιχεία της δικής τους ζωής.





(εικόνα 7)

Οι πινακίδες και ετικέτες που παρουσιάζονται στο βιβλίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε οι μαθητές να φτιάξουν τις δικές τους για υπαρκτά ή φανταστικά προϊόντα αλλά και να εξοικειωθούν με ένα άλλο είδος λόγου και γραφής. Στην τάξη μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αλβανικά προϊόντα και στη συνέχεια οι μαθητές να φτιάξουν τις δικές τους διαφημίσεις με τη βοήθεια προγραμμάτων ζωγραφικής στον υπολογιστή. Άλλωστε τα παιδιά είναι αρκετά εξοικειωμένα με τις διαφημίσεις από την τηλεόραση και τους είναι αρκετά εύκολο αυτό το είδος λόγου.

Στην περίπτωση αυτή γίνεται μια εξάσκηση στο πλαίσιο του συνεχούς του περιεχομένου με έμφαση στη γλώσσα της μειοψηφίας αλλά και σε παραλλαγές αυτής μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο.



2. Ποια είναι τα ζώα που βλέπει το χελιδόνι στις ζεστές χώρες; Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν ε και θα το μάθεις.



ο ελέφαντας



η ζέβρα



το ελάφι



ο κόκορας



3. Τι έχουν τα χελιδονάκια; Συμπλήρωσε το έχει και διάβασε.

Το ένα \_\_\_\_\_ μια πιπίλα.



Το άλλο \_\_\_\_\_ ένα τόπι.



4. Τι λέει το χελιδόνι στο μικρό του;

Πάρε **πε** από το **πεπόνι**.  
Πάρε **τα** από τη **σαλάτα**.

Γράψε τα στη σειρά, βάλε τόνο και διάβασε.

\_\_\_\_\_



(εικόνα 8)



2. Γράψε τα ο.  
Θα μάθεις ποιοι είναι οι καλεσμένοι του ποντικού.



η \_\_\_χιά



ο παπαγάλ\_\_\_ς



το άλ\_\_\_γ\_\_\_



3. Τι παραγγέλνει από τον κατάλογο ο ποντικός; Συμπλήρωσε τα Ο ο.  
Βάλε τόνο όπου χρειάζεται και διάβασε.



\_\_\_μελέτα;

\_\_\_χι, πεπ\_\_\_νι.



4. Βοήθησε τον ποντικό να γράψει στην πρόσκληση το όνομα ενός ακόμα καλεσμένου. Βάλε τόνο στη λέξη.

<p>ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ</p> <p>Κυρία _____,</p> <p>ελάτε για φαγητό στις 7 μ.μ.</p> <p>Ο ποντικός</p>	<p>κ</p> <p>ο</p> <p>τ</p> <p>α</p>
--	-------------------------------------



5. Ποιο ζώο πήρε την πρόσκληση; Μάθε να το γράφεις σωστά.

Η \_\_\_\_\_.



(εικόνα 9)

Οι προηγούμενες δύο σελίδες παρουσιάζουν κάποιες από τις ασκήσεις γραμματικής αλλά και κατανόησης περιεχομένου που υπάρχουν στο βιβλίο εργασιών του μαθητή. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν γράμματα, να γράψουν λέξεις, να αντιγράψουν συλλαβές και να φτιάξουν λέξεις. Η ύπαρξη εικόνων μπορεί να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές να απαντήσουν στις ασκήσεις αλλά να κάνουν και τη σύνδεση ανάμεσα στη Γ1 και Γ2. Ο/Η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δίνει τη λέξη και στη μητρική γλώσσα των μαθητών ή θα μπορούσε να ζητά από τους ίδιους τους μαθητές τη λέξη στη γλώσσα τους.

Η επανάληψη λέξεων/φράσεων, η αντιγραφή λέξεων/φράσεων και η φωναχτή ανάγνωση αποτελούν εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής λόγου με σκοπό την ανάπτυξη της διγλωσσίας (Hornberger, 1998:12).

## Βιβλίο Γλώσσας μαθητή και Τετράδιο Εργασιών Β' Δημοτικού



(εικόνα 10)

Η πρώτη σελίδα του βιβλίου του μαθητή της Β' Δημοτικού παρουσιάζει τους ήρωες του βιβλίου. Ένα από αυτά τα παιδιά, όπως και στο βιβλίο της Α' Δημοτικού (Σαμπέρ), είναι μη ελληνικής καταγωγής (Αρμπέν). Με το παιδί αυτό θα μπορούσαν να ταυτιστούν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή οι αλλοδαποί μαθητές, με την προϋπόθεση ότι στη συνέχεια του βιβλίου θα υπάρχουν πληροφορίες σχετικές με τη ζωή, τη γλώσσα, την κουλτούρα του παιδιού αυτού. Η αναφορά του ονόματος από μόνη της δεν μπορεί να μικρύνει την απόσταση που πολλές φορές δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικής καταγωγής μέσα στην ίδια τάξη. Το βιβλίο της Γλώσσας δε δίνει τη δυνατότητα επεξεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας στην οποιαδήποτε μορφή της (γλώσσα, θρησκεία, καταγωγή, σωματικά χαρακτηριστικά, αναπηρία) κυρίως λόγω έλλειψης του κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Επομένως, η εικόνα αυτή μπορεί να αποτελέσει την καταλληλότερη αφορμή για τον/την εκπαιδευτικό να συζητήσει για τη δυναμική έννοια του πολιτισμού όπως και για αυτή της διαφορετικότητας. Ο κάθε μαθητής μπορεί να παρουσιάσει στοιχεία από τη ζωή του, μπορεί να διηγηθεί ιστορίες από τη χώρα του, να μιλήσει τη γλώσσα των γονιών του και να μάθει να εκφράζεται ελεύθερα.



### Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο

Στον πλανήτη Μπεχ ανακάλυψαν ένα πεζοδρόμιο κυλιόμενο που γυρίζει γύρω απ' όλη την πόλη. Κινείται με μικρή ταχύτητα, για να έχει ο κόσμος τον καιρό να κοιτάζει τις βιτρίνες και για να μη χάνουν την ισορροπία τους εκείνοι που θέλουν ν' ανέβουν ή να κατέβουν. Πάνω στο πεζοδρόμιο υπάρχουν παγκάκια για κείνους που θέλουν να ταξιδεύουν καθιστοί, ιδιαίτερα τα γεροντάκια και οι κυρίες με τις τσάντες με τα ψώνια.

Χάρη στην ανακάλυψη αυτού του πεζοδρομίου καταργήθηκαν τα τραμ, τα τρόλεϊ και τ' αυτοκίνητα. Ο δρόμος υπάρχει ακόμα, αλλά είναι άδειος και χρησιμεύει για να παίζουν τα παιδιά μπάλα, κι αν κανείς τροχονόμος κάνει να τους την πάρει, παίρνει κλήση.

*Τζιάνι Ροντάρι, «Παραμύθια από το τηλέφωνο», εκδ. Τεκμήριο*

(εικόνα 11)

Το παραπάνω τμήμα από το παραμύθι του Ροντάρι περιγράφει μια πόλη σε έναν άλλο πλανήτη. Με αφορμή το κείμενο αυτό οι μαθητές μπορούν να μιλήσουν ο καθένας για την πόλη του/το χωριό του, να ζωγραφίσουν και να χρησιμοποιήσουν περιγραφικό λόγο (χρήση επιθέτων) για να παρουσιάσουν το μέρος που ζουν. Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν αρχικά, αν θέλουν, να γράψουν μια παράγραφο χρησιμοποιώντας τη Γ1 και στη συνέχεια με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού να περάσουν στη Γ2. Με τον τρόπο αυτό γίνονται αντιληπτές η μετάβαση από την Γ1 στη Γ2 αλλά και οι ομοιότητες ή οι διαφορές ανάμεσα στις δομές των δύο γλωσσών αλλά και στη δομή του συγκεκριμένου είδους λόγου (συνεχές μέσων).

**Η δασκάλα πρόσεξε τη Χαρά που διάβαζε το παραμύθι και, μόλις μπήκαν στην τάξη, ρωτά τα παιδιά...**

- Δασκάλα: – Σας αρέσουν τα παραμύθια;  
Παιδιά: – Ναι! Ναι! Πολύ!  
Χαρά: – Κυρία, εσείς διαβάσετε παραμύθια;  
Δασκάλα: – Ναι, μου αρέσουν πολύ, γιατί με ταξιδεύουν σε χώρες φανταστικές.  
Λουκάς: – Εμένα μου αρέσει όταν μου τα διαβάζουν άλλοι.  
Δασκάλα: – Καλό είναι να τα διαβάσετε και μόνοι σας.  
Λουκάς: – Κυρία, κυρία, θα μας διαβάσετε **εσείς** ένα παραμύθι στην τάξη;

(εικόνα 12)

Αντίγραψε στο μπαλονάκι αυτό που ο Λουκάς λέει ευγενικά στον περιπτερά.

– Θέλω μια σοκολάτα.

– Σας παρακαλώ, μου δίνετε μια σοκολάτα;



(εικόνα 13)

Με τον διάλογο αυτό οι μαθητές κατανοούν και στη συνέχεια εξασκούνται στη χρήση του πληθυντικού ευγένειας ρίχνοντας στην ουσία το βάρος στην περίπτωση. Δίνονται εξηγήσεις σχετικά με το σε ποιους και σε ποια περίπτωση μιλάμε στο β' ενικό ή στο β' πληθυντικό πρόσωπο. Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει τον διάλογο φωναχτά, στη συνέχεια τον διαβάζει όλη η τάξη μαζί με τον/την εκπαιδευτικό και στο τέλος μοιράζονται ρόλοι και γίνεται αναπαράσταση του διαλόγου.

Η διαδικασία αυτή βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές στην ανάγνωση, έχοντας ως πρότυπο τον/την εκπαιδευτικό, ενώ ταυτόχρονα θα μπορούσε να γίνεται παραλληλισμός με το τι συμβαίνει σε άλλες γλώσσες σε ανάλογες περιπτώσεις,

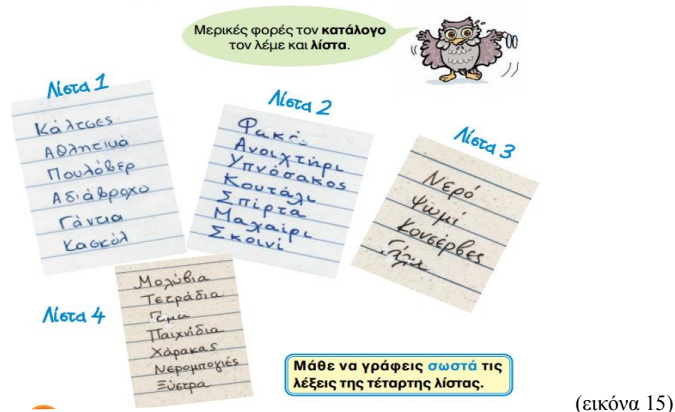
δηλαδή χρησιμοποιείται πληθυντικός ευγένειας ή όχι. Οι μαθητές θα πρέπει να παροτρύνονται να στηρίζονται στις γνώσεις της Γ1 που έχουν ήδη κατακτήσει, ως βάση για την ευκολότερη κατάκτηση της Γ2.

Μερικές φορές ονειρεύομαι πως ταξιδεύω στο διάστημα. Φτάνω σε έναν πλανήτη μακρινό και συναντώ τους εξωγήινους. **1** Είναι πολύ φιλικό και με χαιρετούν. **2** Τους χαιρετώ και εγώ. **3** Με ρωτούν πώς έφτασα εκεί και **4** τους απαντώ πως ταξίδεψα με το διαστημόπλοίο μου. **5** Μου ζητούν να μείνω μαζί τους για λίγο. **6** Εγώ δέχομαι, όμως τους λέω πως πρέπει να ειδοποιήσω τους γονείς μου. Ξαφνικά ξυπνώ και βρίσκομαι πάλι στο κρεβάτι μου.



(εικόνα 14)

Οι μαθητές με την άσκηση αυτή έρχονται σε επαφή με ένα διαφορετικό είδος λόγου, το οποίο ενδεχομένως να μην γνωρίζουν αν δεν έχουν ξαναδιαβάσει κόμικ στο σχολείο ή στο σπίτι. Η συμπλήρωση του κόμικ με τις συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες δίνονται από την άσκηση, απαιτεί κατανόηση τόσο των εικόνων όσο και του νοήματος των ίδιων των προτάσεων. Αυτή η διαδικασία ίσως να είναι δύσκολη για κάποιους δίγλωσσους μαθητές. Επομένως θα μπορούσε να δοθεί εναλλακτική μορφή στην άσκηση και να ζητηθεί από τους μαθητές να συμπληρώσουν τον διάλογο ανάμεσα στον εξωγήινο και τον αστροναύτη με δικά τους λόγια, ενώ οι δίγλωσσοι μαθητές θα μπορούσαν να βάλουν τον έναν ήρωα να μιλάει τη δική τους γλώσσα ή μια άλλη και τον άλλο την ελληνική.



Οι μαθητές στην περίπτωση των καταλόγων θα πρέπει να γνωρίζουν τη σημασία των λέξεων και στη συνέχεια να μαντέψουν την περίσταση κατά την οποία κάποιος θα χρειαζόταν τα συγκεκριμένα αντικείμενα. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει/περιγράψει τη σημασία των λέξεων στα ελληνικά και να δώσει χρόνο στους δίγλωσσους μαθητές ακόμα και να συζητήσουν μεταξύ τους στη γλώσσα τους για την ερμηνεία των λέξεων χρησιμοποιώντας το λεξικό. Στη συνέχεια μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους λίστα. Μέσα από μικτές ομάδες εργασίας (δίγλωσσων-μονόγλωσσων μαθητών) μπορούν να δημιουργηθούν λίστες με λέξεις και στις δύο γλώσσες που να αναρτώνται στην τάξη και να είναι στη διάθεση όλων των μαθητών.



## Η διαφήμιση

Καλέ τι μας λες εκεί!  
Δεν είμ' άδειο εγώ σακί,  
να μου βάζουν στο κεφάλι  
ό,τι κι όσα θέλουν άλλοι.

Τι θα φάω, τι θα πιω,  
με τι ρούχα θα ντυθώ,  
ποιο παιχνίδι θ' αποκτήσω  
και ποια τσίχλα θα μασήσω.

Όλη μέρα ολόγουρά μου,  
διαφήμιση κυρά μου,  
προσπαθείς με κάθε τρόπο  
στην καρδιά μου να βρεις τόπο.

Κι όλο πιότερο γλυκαίνεις  
κι όλο πιο πολύ ομορφαίνεις,  
αλλά... μην πανηγυρίζεις,  
γιατί δε με ξεμυαλίζεις.

*Μαρία Γουμενοπούλου*

**Μάθε να γράφεις σωστά  
την τρίτη στροφή.**



Διαλέξτε μια διαφήμιση από  
ένα περιοδικό και συζητήστε  
στην τάξη πώς περιγράφεται  
το προϊόν που διαφημίζεται.

(εικόνα 17)

Η παρουσίαση προϊόντων μέσω διαφημίσεων είναι ένας πολύ καλός τρόπος εξάσκησης σε ένας είδος λόγου που θα πρέπει να είναι σύντομο και περιεκτικό χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες λέξεις, για να πείσουμε κάποιον να αγοράσει αυτό που παρουσιάζουμε. Ταυτόχρονα, οι μαθητές εξασκούνται σε κανόνες γραμματικής και λεξιλόγιο. Η ελευθερία έκφρασης που παρέχει αυτού του είδους η άσκηση, δίνει και στους δίγλωσσους μαθητές την ευκαιρία να «κινηθούν» μεταξύ Γ1 και Γ2 παρουσιάζοντας προφορικά και γραπτά το διαφημιζόμενο προϊόν, μεταφέροντας στοιχεία και από τον δικό τους πολιτισμό (π.χ. προϊόντα που μπορεί να μην υπάρχουν στην Ελλάδα).



(εικόνα 18)

Κατά τον εορτασμό των εθνικών εορτών στο ελληνικό σχολείο δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι στις σχολικές τάξεις φοιτούν και μαθητές με μια άλλη, διαφορετική ιστορία, για τους οποίους οι δικές μας γιορτές ίσως να μην έχουν κάποιο ιδιαίτερο νόημα. Με γνώμονα το σκεπτικό αυτό θα πρέπει να δώσουμε στους μη ελληνικής καταγωγής μαθητές μας το χώρο και τον χρόνο να μιλήσουν για δικές τους εθνικές γιορτές, για τον τρόπο εορτασμού αλλά και για το νόημα που έχουν για αυτούς οι συμβολισμοί μέσα από τα ιστορικά γεγονότα. Τέτοιου είδους γεγονότα αποτελούν πρώτης τάξεως ευκαιρίες για συζήτηση χωρίς φόβο για τις απόψεις που μπορεί να ακουστούν αλλά και για την ανάδειξη του κοινού ιδεώδους της ειρήνης. Άλλωστε, η ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων και η αποδοχή του άλλου αποτελούν βασικές θέσεις του διαπολιτισμικού διαλόγου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο ίδιο πνεύμα και η Hornberger παραδέχεται, πως για να υπάρξει επιτυχία στην εφαρμογή του μοντέλου των συνεχών του διγραμματισμού, θα πρέπει να αναγνωρίζεται αντίστοιχα και η αξία των πολιτισμών όλων των μαθητών της τάξης (Hornberger,1998:7-12).

**8** **Ο ψεύτης βοσκός** **Τίτλος**

**Αρχή**  
 Ζούσε κάποτε ένας βοσκός. Κάθε πρωί πήγαινε τα πρόβατά του να βοσκήσουν.

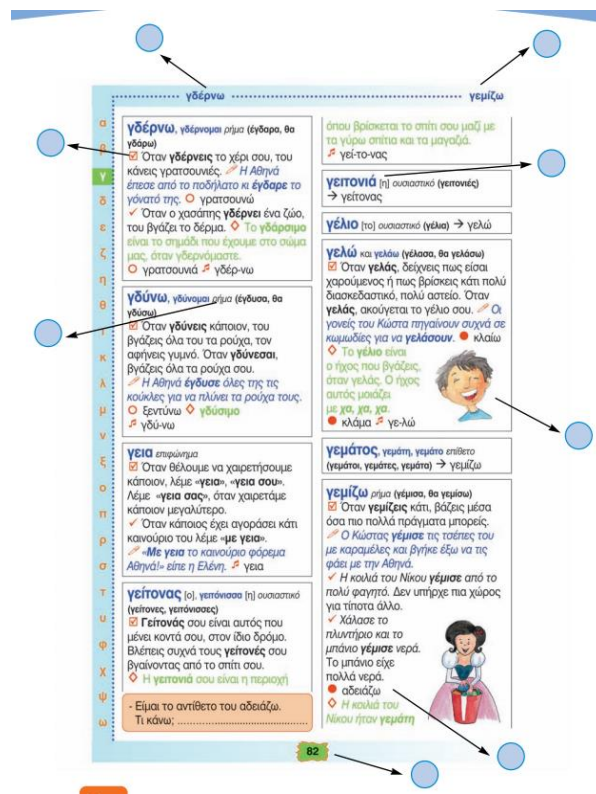
**Μέση**  
 Μια μέρα αποφάσισε να κάνει ένα αστείο, για να διασκεδάσει. Ανέβηκε σ' ένα ύψωμα και άρχισε να φωνάζει: «Λύκος! Λύκος! Τρέξτε!». Οι χωριανοί τον άκουσαν κι έτρεξαν να βοηθήσουν. Δεν είδαν όμως το λύκο. Είδαν μόνο το βοσκό να γελά κι έφυγαν θυμωμένοι.

**Τέλος**  
 Δεν πέρασε πολύς καιρός και πλησίασε στ' αλήθεια λύκος το κοπάδι. «Λύκος! Λύκος! Τρέξτε!» φώναζε τρομαγμένος ο βοσκός. Αλλά αυτή τη φορά οι χωριανοί δεν έδωσαν σημασία. Κανείς δεν τον πίστεψε και κανείς δεν έτρεξε να τον βοηθήσει. Έτσι, ο λύκος έφαγε τα πρόβατα του ψεύτη βοσκού.

*«Μύθοι του Αισώπου», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, εικονογράφηση Άννα Μενδρινού*

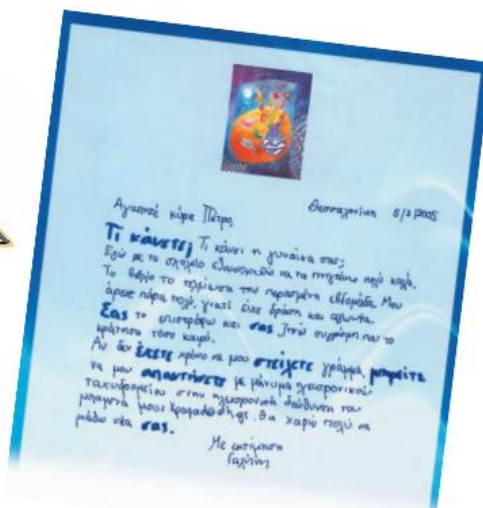
(εικόνα 19)

Η διήγηση παραμυθιών και ιδιαίτερα παραμυθιών όπως οι μύθοι του Αισώπου, τους οποίους οι μαθητές μπορεί να γνωρίζουν και σε άλλη γλώσσα, μπορεί να λειτουργήσει ως διαγλωσσική και διαπολιτισμική γέφυρα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παροτρύνει τους δίγλωσσους μαθητές να φέρουν στην τάξη ένα παραμύθι από τη χώρα τους, να το διαβάσουν στη Γ1 και στη συνέχεια να μεταφράσουν στα ελληνικά. Έτσι, επιτυγχάνεται η σύνδεση των δύο γλωσσών με τη χρήση κειμένου που άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο καλό είναι να ενισχυθεί η αναγκαιότητα να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν στη Γ1.

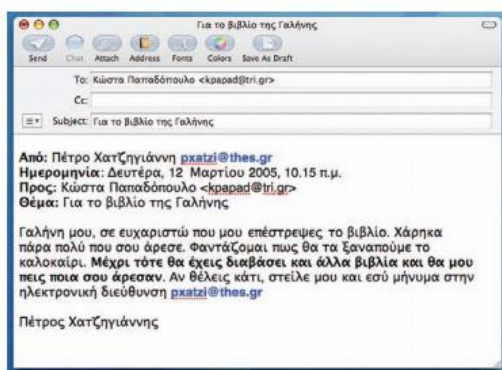


(εικόνα 20)

Αν και η χρήση λεξικού προτείνεται και από το Α.Π. στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, τις περισσότερες φορές αποφεύγεται χάριν οικονομίας χρόνου. Ωστόσο, για τους δίγλωσσους μαθητές η χρήση ενός π.χ. αλβανο-ελληνικού λεξικού θα μπορούσε να βοηθήσει στην κατανόηση δύσκολου ή εξειδικευμένου λεξιλογίου.



## 5 Να τι απάντησε ο κύριος Πέτρος στη Γαλήνη:







(εικόνα 21)



Η αποστολή γράμματος ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι δύο τρόποι επικοινωνίας που έχουν κοινά αλλά και διαφορετικά στοιχεία. Η κυριότερη διαφορά τους είναι η έκταση του κειμένου και το είδος του λόγου που χρησιμοποιείται (πιο σύντομες προτάσεις, πιο απλοϊκά νοήματα). Συνήθως, το μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι πιο σύντομο και οι μικροί μαθητές είναι σήμερα πιο εξοικειωμένοι με αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι δε θα πρέπει να εξασκηθούν και στους δύο τρόπους επικοινωνίας.

Η άσκηση αυτή μπορεί να ανοίξει για τους μαθητές πολλούς διαύλους επικοινωνίας. Οι μαθητές μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω mail για να λύνουν τυχόν απορίες στα μαθήματα, μπορούν να επικοινωνούν με τους δασκάλους τους ή με φίλους και συγγενείς που βρίσκονται σε άλλη χώρα ή ακόμα και με συνομήλικους μαθητές άλλων χωρών μέσω προγραμμάτων e-twinning.

Σύμφωνα με την Hornberger (1998:7-12) η ανταλλαγή επιστολών με μέλη της οικογένειας τους στη γλώσσα τους και η ανταλλαγή σημειωμάτων με συμμαθητές στη Γ2 αποτελούν σύνδεση των συνεχών περιεχομένου και πλαισίων.

Καθώς προχωρούσε, είδε από μακριά ένα   ..... που έμοιαζε έρημο.

Πλησίασε και   .....

Ξαφνικά   .....

(εικόνα 22)

Οι μαθητές στην άσκηση αυτή πρέπει να αφηγηθούν την ιστορία στηριζόμενοι στις εικόνες αλλά και να την συνεχίσουν. Θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν λέξεις που δείχνουν χρονική αλληλουχία αλλά και να διατηρήσουν ειρμό στην αφήγησή τους. Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να αφηγηθούν την ιστορία (γραπτά ή προφορικά) στα ελληνικά χρησιμοποιώντας αλβανικές λέξεις στα σημεία που δυσκολεύονται. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του λεξικού θα αντικαταστήσουν τις λέξεις αυτές με την ελληνική τους ερμηνεία δημιουργώντας ένα ολοκληρωμένο κείμενο με νόημα.

Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να γράψουν μια μικρή ιστορία στη γλώσσα τους και στη συνέχεια με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού θα μπορούσαν με βάση το αρχικό κείμενο να «χτίσουν» την ελληνική μετάφραση, σύμφωνα με το παράδειγμα που χρησιμοποιεί η Hornberger στην έρευνά της (Hornberger,1998:18).

Παραπάνω παραθέσαμε ενδεικτικές κατευθύνσεις επεξεργασίας δραστηριοτήτων του βιβλίου του μαθητή της Γλώσσας (Α' και Β' Δημοτικού) με βάση το μοντέλο της Hornberger. Η επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου ως βάση για την επεξεργασία διαφόρων τύπων δραστηριοτήτων έγκειται στο γεγονός ότι αρχή των θέσεων αλλά και του σκεπτικού που υιοθετεί η Hornberger στις εργασίες της είναι η καλλιέργεια και ανάπτυξη της διγλωσσίας.

Σύμφωνα με τη θεωρία Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Cummins,1999:159-162), η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στην γλώσσα υποδοχής (ελληνική) καθώς η πρώτη λειτουργεί ως βάση για την κατάκτηση της δεύτερης. Η χρήση της μητρικής γλώσσας προσφέρει πλαισιακή στήριξη (Cummins,1999:100-103), δηλαδή την δυνατότητα ενσωμάτωσης των νέων γλωσσικών στοιχείων στις προηγούμενες γλωσσικές δομές. Έτσι, προσφέρεται στον αλλοδαπό μαθητή γνωστική υποστήριξη και κίνητρο για να αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και να ανταποκριθεί σε νοητικά πολύπλοκες δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για τη σχολική επιτυχία. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζουμε στον αλλοδαπό μαθητή τις προϋποθέσεις, ώστε να διεκδικήσει ισότιμα και να πετύχει καλές σχολικές επιδόσεις (Στεργίου, 2007:1094).

Πιστεύουμε και αυτό θέλουμε να αναδείξουμε και μέσα από τα (σχολικά) παραδείγματα που αναλύουμε παραπάνω, ότι η πρακτική που εφαρμόζει το ελληνικό σχολείο ακόμα μέχρι σήμερα είναι να αγνοεί ή να υποτιμάει τη γλώσσα που μιλάει στο σπίτι του ένας μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Βεβαίως, με την πρακτική αυτή «είναι σαν να αδιαφορούμε για όλα όσα φέρει και ζει στην ατομική του σφαίρα. Αδιαφορούμε για το γεγονός ότι βρίσκεται σε διαδικασία συγκρότησης της ατομικής και της κοινωνικής του ταυτότητας, διαδικασία ιδιαίτερος πολύπλοκη σε συνθήκες δι(α)πολιτισμικότητας» (Στεργίου, 2007:1095). Για τον λόγο αυτό θεωρούμε αναγκαία την παροχή κινήτρων στις οικογένειες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά και στους ίδιους τους μαθητές, ώστε να επιμείνουν στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης στη Γ1.

Το σχολείο και ιδιαίτερα ο δάσκαλός θα πρέπει να υποστηρίξει την ελεύθερη διαμόρφωση ταυτότητας, που μπορεί να εξασφαλίσει στους μαθητές του ατομική ισορροπία και αυτοεκτίμηση. Κάτι τέτοιο βέβαια προϋποθέτει τόσο αλλαγή στοχοθεσίας όσο και αλλαγή διδακτικών πρακτικών και μεθόδων (π.χ. συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, μέθοδος jigsaw κ.α.) από την πλευρά του σχολείου και του

εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει (Στεργίου, 2007:1096). Σύμφωνα με την Μότσιου (2009:34), η εκπαιδευτική διαδικασία για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας από μαθητές προσχολικής ή και πρώτης σχολικής ηλικίας, όπως στην περίπτωση της δικής μας έρευνας, «θα πρέπει να έχει ορθές θεωρητικές και μεθοδολογικές βάσεις, να λαμβάνει δηλαδή υπόψη τις ιδιαιτερότητες της γλωσσικής, γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και να προσαρμόζει κάθε φορά την πράξη σε αυτές». Παράλληλα, μαζί με τη γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να ενισχύονται η μνήμη, η σκέψη και η παρατήρηση, να διευρύνονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να βελτιώνονται οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον και με αρωγούς τους γονείς όλων των μαθητών, ελληνικής και μη καταγωγής, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα την προσωπικότητά τους, τα ταλέντα τους και κυρίως την ταυτότητά τους μέσα σε ένα πολυ-πολιτισμικό σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.



## **2. Η προσέγγιση *Moved by Reading (MbR)*: η πρόταση των *Glenberg et. al.* και η εφαρμογή της στους δίγλωσσους μαθητές**

Η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης αλλά και η κατανόηση κειμένου αποτελούν δεξιότητες, η ανάπτυξη και η βελτίωση των οποίων συμβάλλει στην κατανόηση και των άλλων γνωστικών αντικειμένων του σχολείου, καθώς η ανάγνωση είναι η πρωταρχική πηγή συλλογής πληροφοριών. Η προσέγγιση που θα παρουσιάσουμε προτείνει την συνεργασία ανάγνωσης και μαθηματικών με σκοπό τη βελτίωση των μαθητών κατά την επίλυση προβλημάτων.

Θεωρητική βάση αυτής της πρότασης αποτελεί μια γνωστική προσέγγιση για την κατανόηση κειμένου, η οποία ονομάζεται Δεικτική Υπόθεση (*Indexical Hypothesis*). Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, νόημα δημιουργείται από μια πρόταση όταν οι λέξεις και οι φράσεις μετατρέπονται σε εμπειρία και η εμπειρία αυτή ενσωματώνεται ή περιπλέκεται, όπως καθορίζεται από τη σύνταξη της πρότασης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να ακολουθήσουν με ακρίβεια τη δομή της πρότασης και να μιμηθούν αυτό που περιγράφουν οι λέξεις με τη συγκεκριμένη σειρά. Για παράδειγμα, στην πρόταση «ο Γιώργος κρατάει 10 λουλούδια και η Φωτεινή έχει στα χέρια της άλλα 7 λουλούδια», θα πρέπει οι μαθητές να πάρουν πρώτα ένα ανθρωπάκι, το οποίο θα συμβολίζει τον Γιώργο και στη συνέχεια ένα άλλο ανθρωπάκι, το οποίο θα συμβολίζει το κορίτσι του προβλήματος και όχι το ανάποδο. Το αποτέλεσμα είναι μια προσομοίωση του περιεχομένου της πρότασης, η οποία αποτελεί ένα ενσωματωμένο νοητικό μοντέλο. Το νοητικό μοντέλο ενός κειμένου είναι η αναπαράσταση του νοήματός του και όχι αναπαράσταση της δομής του (*Glenberg, Meyer & Lindem, 1987 Στο Glenberg et al. 2012:317*).

Αποτελέσματα ερευνών έχουν αποδείξει ότι αυτού του είδους η προσέγγιση συμβάλλει στην απομνημόνευση πληροφοριών αλλά και στην κατανόηση κειμένου. Πρώτον, οι μαθητές που προσπαθούν να «μιμηθούν» (οπτικοποιήσουν) τις προτάσεις θυμούνται πολύ περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με τους μαθητές που προσπαθούν απλά να απομνημονεύσουν τις προτάσεις. Δεύτερον, η οπτικοκινητική προσέγγιση ενός κειμένου μαζί με τον λεκτικό κώδικα αποτελούν ένα διττό σύστημα κωδικοποίησης του κειμένου, το οποίο συνδυαστικά μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερης διάρκειας διατήρηση και ανάκτηση των πληροφοριών. Τρίτον, βοηθά στη δημιουργία νοητικών μοντέλων καθώς η κατανόηση κειμένου μπορεί να περιγραφεί ως η δημιουργία νοητικών μοντέλων ή αναπαραστάσεων του νοήματος

του κειμένου. Τέλος, σύμφωνα και με τις γνωστικές θεωρίες, οι λέξεις ή οι φράσεις αποκτούν νόημα από τις αντιληπτικές ιδιότητες και δραστηριότητες που δίδονται σε αντίστοιχα αντικείμενα (Glenberg et al.,2007:390).

Η πρώτη φάση της προσέγγισης Moved by Reading είναι ο σωματικός χειρισμός (physical manipulation-PM) κατά τον οποίο οι μαθητές διαβάζουν ένα κείμενο που περιγράφει γεγονότα σε συγκεκριμένο πλαίσιο (π.χ. σχολείο, αγρόκτημα, παιδική χαρά κ.α.) και στη συνέχεια προσπαθούν να χειριστούν τα κατάλληλα αντικείμενα, ώστε να αναπαραστήσουν το περιεχόμενο της πρότασης, όπως στο παράδειγμα:

«Το αγόρι παίζει μπάλα»: οι μαθητές θα πρέπει να πάρουν μια κούκλα-αγόρι και μια μπάλα και να βάλουν την κούκλα να παίζει μπάλα με τον τρόπο που περιγράφει η πρόταση.

Εάν οι μαθητές μπορέσουν να αναπαραστήσουν επακριβώς το περιεχόμενο της πρότασης σημαίνει ότι έχουν κατανοήσει το νόημα των λέξεων, τη σύνταξη της πρότασης αλλά και το νόημά της.

Η δεύτερη φάση της προσέγγισης Moved by Reading είναι ο αφαιρετικός χειρισμός (imagine manipulation-IM), σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να φανταστούν ότι χειρίζονται τα αντικείμενα όπως τους καθοδηγεί η πρόταση/το κείμενο, χωρίς να έχουν απτά αντικείμενα μπροστά τους. Αυτού του είδους η εξάσκηση βοηθάει τους μαθητές και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως η ιστορία ή τα υπόλοιπα θεωρητικά μαθήματα του Α.Π. του Δημοτικού, καθώς ευνοείται η αφαιρετική σκέψη των μαθητών. Οι μαθητές εξασκούνται στο να συνδυάζουν τις πληροφορίες στο μυαλό τους χωρίς κατ'ανάγκη να πρέπει να έχουν απτά αντικείμενα, κάτι που είναι αδύνατον να συμβεί με μαθήματα όπως η ιστορία. Αντ'αυτού μπορούν, σε μεγαλύτερες τάξεις και αφού θα έχουν εξασκηθεί στην προσέγγιση που παρουσιάζουμε, να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες (concept maps)<sup>27</sup>, οι οποίοι θα τους βοηθήσουν στην κατανόηση του μαθήματος.

---

<sup>27</sup>Concept mapping ή εννοιολογική χαρτογράφηση, είναι η τεχνική που αναπτύχθηκε από τον Novak τη δεκαετία του 1960 και αφορά στην αναπαράσταση των εννοιών και των μεταξύ τους αλληλεξαρτήσεων με κόμβους και συνδέσεις, αντιπροσωπεύοντας γνωστικές δομές που οι άνθρωποι κατασκευάζουν στο μυαλό τους. Οι εννοιολογικοί χάρτες είναι εικονογραφικοί τρόποι αποτύπωσης ιδεών στο χαρτί. Προσφέρονται για την αρχική κατανόηση και τη σύνδεση της ύλης με προηγούμενη γνώση όσο και για την επανάληψη. Στηρίζονται στην κατάταξη και ταξινόμηση του προς εκμάθηση υλικού με συστηματικό τρόπο και είναι φανερό ότι κινούνται στο θεωρητικό πλαίσιο που όρισαν οι γνωστικές προσέγγισης θεωρίες για τη μάθηση.

Η επίλυση προβλημάτων με τη βοήθεια της προσέγγισης που περιγράψαμε παραπάνω γινόταν αρχικά σε ατομικό επίπεδο, ο κάθε μαθητής δηλαδή εργαζόταν με τα δικά του αντικείμενα για την επίλυση του προβλήματος. Αυτός ο τρόπος εφαρμογής όμως ήταν εκτός των άλλων και πολυέξοδος για τις σχολικές μονάδες, οι οποίες θα έπρεπε να προμηθευτούν πολύ περισσότερα υλικά. Για τον λόγο αυτό, στη συνέχεια εφαρμόστηκε η τεχνική αυτή κατά ομάδες τριών μαθητών με εξίσου πολύ θετικά αποτελέσματα.

Κατά την ομαδική επίλυση προβλημάτων ωφελούνταν ακόμα και οι μαθητές εκείνοι από την ομάδα, οι οποίοι δεν χειρίζονταν οι ίδιοι τα αντικείμενα, αλλά παρακολουθούσαν τους συμμαθητές τους να διατάσσουν τα αντικείμενα με σκοπό την επίλυση του προβλήματος.

Το συμπέρασμα αυτό στηρίζεται στη διαπίστωση ότι α) είναι πιο ενδιαφέρον να βλέπεις τον συμμαθητή σου να χειρίζεται τα αντικείμενα παρά να τον ακούς να διαβάζει, β) το να βλέπεις τον άλλο να χειρίζεται αντικείμενα παράγει έναν οπτικό κώδικα, ο οποίος είναι παρόμοιος με τον κώδικα που ενεργοποιείται από τους χειρισμούς του ίδιου του ατόμου, και γ) σύμφωνα με πρόσφατες ανακαλύψεις της νευροεπιστήμης, το σύστημα νευρωνικών κατόπτρων (mirror neuron system) ανταποκρίνεται στην παρατήρηση κινήσεων που εκτελούνται από άλλους κατά τον ίδιο τρόπο που ανταποκρίνεται στις κινήσεις που εκτελούνται από το ίδιο το άτομο (Glenberg et al.,2007:397).

Η μεταφορά αυτής της προσέγγισης στην επίλυση προβλημάτων μαθηματικών, για τους μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού, γίνεται με την αντιμετώπιση των προβλημάτων αριθμητικής ως μικρά ολοκληρωμένα κείμενα, τα οποία αρχικά οπτικοποιούνται και αναπαριστώνται με απτά αντικείμενα και στη συνέχεια γίνονται αντικείμενο νοερού σχεδιασμού. Στην περίπτωση των προβλημάτων αριθμητικής αναπτύσσεται ένα νοητικό μοντέλο, στο οποίο α) ενσωματώνονται οι κατάλληλες αριθμητικές πληροφορίες ενώ β) χρησιμοποιούνται σχετικές γνώσεις (π.χ. γνώση προπαίδειας), όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Με την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές διδάσκονται μια θεμελιώδη στρατηγική για την κατανόηση κειμένου, όπως αυτή της προσομοίωσης του περιεχομένου, ενώ παράλληλα διδάσκονται το πώς να ακολουθούν τη λογική σειρά των γεγονότων κατά την επίλυση προβλημάτων αριθμητικής διαχωρίζοντας τις πληροφορίες που τους χρειάζονται από αυτές που δεν τους είναι απαραίτητες για να καταλήξουν στο σωστό αποτέλεσμα (Glenberg et. al.,2012:317-320).

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε προβλήματα από το βιβλίο του μαθητή της Α' και Β' δημοτικού μαζί με τις αντιπροτάσεις μας για το πώς θα μπορούσαν να διαμορφωθούν σύμφωνα με την προσέγγιση που παρουσιάσαμε παραπάνω. Σκοπός μας είναι να παρουσιάσουμε τρόπους επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων, ώστε να γίνουν πιο προσιτά και ευκολονόητα από όλους τους μαθητές και να αποδείξουμε ότι μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και όχι μόνο αυτοί που «έχουν κλίση» στα μαθηματικά.

Η υιοθέτηση ενός εναλλακτικού τρόπου επίλυσης των προβλημάτων αριθμητικής, όπως αυτού που παρουσιάζουμε στην εργασία μας, δίνει την δυνατότητα σε μαθητές μη ελληνικής καταγωγής να προσεγγίσουν την μαθηματική γνώση μέσα από τα δικά τους προσωπικά βιώματα (πολιτισμικά και γλωσσικά), αφού κάθε φορά με την αναπαράσταση του προβλήματος διαμορφώνεται εκ νέου και μια διαφορετική κοινωνικοπολιτισμική περίσταση μέσα στην οποία συμβαίνει η μάθηση. Θα μπορούσαν δηλαδή τα προβλήματα να παρουσιαστούν ακόμα και στη Γ1 με τη βοήθεια των γονέων. Μέσω μιας τέτοιας προσπάθειας οι μαθητές θα μπορούσαν να γεφυρώσουν τις διαφορές στα νοήματα ανάμεσα στις δύο γλώσσες, έστω κι αν τα μαθηματικά θεωρούνται «πολιτισμικά ουδέτερο» γνωστικό αντικείμενο, ενώ παράλληλα καλλιεργούνται δύο βασικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν και στόχο του σχολικού προγράμματος, η ανάγνωση και η αριθμητική.

## Βιβλίο μαθητή Α' δημοτικού

Ο Γιώργος είχε  γραμματόσημα.

Πήρε από τον Νίκο  γραμματόσημα.

Πόσα γραμματόσημα έχει τώρα;

$$\dots + \dots = \dots$$

Η Μαρίνα είχε 2 κούκλες. Ο Γιάννης της έδωσε

ακόμα  κούκλες.

Πόσες κούκλες έχει τώρα;

$$\dots + \dots = \dots$$

(πρόβλημα 1)

 Ο Απόστολος έχει 4 μπίλιες.  
Ο Έρνεστ του χάρισε 3 μπίλιες ακόμα.



Πόσες μπίλιες έχει τώρα ο Απόστολος;

$$\dots + \dots = \dots$$

 Πόσα κεράσια έχει ο Πυθαγόρας;



$6 + 2 = \dots$

Πόσα μήλα έχει η Υπατία;



$2 + 6 = \dots$

**μαθαίνω**  $6 + 2 = 2 + 6 = \dots$

(προβλήματα 2 & 3)

Τα τρία πρώτα παραδείγματα, από το πρώτο τεύχος του βιβλίου του μαθητή, παρουσιάζουν απλά προβλήματα πρόσθεσης με σκοπό την εξάσκηση των μαθητών στην αντιμεταθετική ιδιότητα. Η εικόνα στα παραδείγματα αυτά έχει σκοπό να διευκολύνει τους μαθητές να υπολογίσουν το αποτέλεσμα της πράξης.

Σύμφωνα όμως με την προσέγγιση του Glenberg που παρουσιάσαμε παραπάνω, η επίλυση του προβλήματος θα μπορούσε να γίνει με τη χρήση απτών αντικειμένων αρχικά, ώστε οι μαθητές να εμπλακούν προσωπικά με τη διαδικασία και να κατανοήσουν την ουσία του προβλήματος και της αριθμητικής πράξης εξασκούμενοι ταυτόχρονα και στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου. Επομένως,

χρησιμοποιώντας το τελευταίο πρόβλημα, παρουσιάζουμε το πώς θα μπορούσε να διαμορφωθεί σύμφωνα με την προσέγγιση “Moved by Reading” :

Ο Απόστολος και ο Έρνεστ είναι φίλοι. Τους αρέσει να παίζουν παιχνίδια με μπίλιες. Ο Απόστολος έχει 4 μπίλιες. Τη Δευτέρα ο Έρνεστ χάρισε στον Απόστολο άλλες 3 μπίλιες<sup>28</sup>.

Την Τρίτη ο Απόστολος είχε 3 μπίλιες και ο Έρνεστ του χάρισε άλλες 4 μπίλιες.

Πόσες μπίλιες είχε ο Απόστολος τη Δευτέρα και πόσες την Τρίτη;

Στο παραπάνω πρόβλημα, όπως και σε όλες τις ασκήσεις του συγκεκριμένου κεφαλαίου, στόχος είναι η εξάσκηση της αντιμεταθετικής ιδιότητας στην πρόσθεση.

Οι μαθητές αρχικά χρησιμοποιούν ανθρωπάκια, τα οποία αναπαριστούν τους δύο φίλους και μπίλιες (σωματικός χειρισμός).

Μετά από αρκετή εξάσκηση σε αυτόν τον τρόπο χειρισμού/επίλυσης του προβλήματος, αυτή η οπτικοποίηση γίνεται νοερά.

---

<sup>28</sup> Οι προτάσεις με την πράσινη σήμανση δείχνουν στους μαθητές τις προτάσεις που θα πρέπει να οπτικοποιήσουν.

## Τα βιβλία των παιδιών

Τα βιβλία των παιδιών  
Παρατηρώ και απαντώ στις ερωτήσεις.

Μανόλης Κορίνα Μελέτης

Έχω τέσσερα βιβλία.



► Πόσα βιβλία έχει κάθε παιδί;

Μανόλης  Κορίνα  Μελέτης

► Ποιος έχει τα περισσότερα βιβλία; .....

► Ποιος έχει τα λιγότερα βιβλία; .....

► Πόσα βιβλία έχουν μαζί τα αγόρια; .....

► Πόσα βιβλία έχουν μαζί όλα τα παιδιά; .....

(πρόβλημα 4)

Το πρόβλημα αυτό και πάλι από το βιβλίο της Α' δημοτικού δίνει πολλές και διαφορετικές πληροφορίες στους μαθητές με διαφορετικούς τρόπους, γεγονός που μπορεί εύκολα να τους μπερδέψει και να μην μπορούν να διαχωρίσουν το ουσιαστικό από το επουσιώδες. Για να γίνει το παραπάνω πρόβλημα πιο ελκυστικό για τους μαθητές, θα μπορούσε να μετατραπεί σε μια μικρή ιστορία, η οποία θα εμπλέκει τους μαθητές προσωπικά, ώστε στη συνέχεια να είναι σε θέση να την αναπαραστήσουν με αντικείμενα/παιχνίδια.

π.χ. Ο Μανόλης, η Κορίνα και ο Μελέτης (τα ονόματα του βιβλίου θα μπορούσαν να αντικατασταθούν με ονόματα μαθητών της τάξης) είναι φίλοι και ετοιμάζονται να πάνε μια βόλτα στο πάρκο.

Οι τρεις φίλοι έχουν αποφασίσει να πάρουν μαζί τους ο καθένας τα αγαπημένα του βιβλία.

Έτσι, ο Μανόλης παίρνει 4 βιβλία, η Κορίνα παίρνει 2 βιβλία και ο Μελέτης παίρνει 3 βιβλία.

Καθώς συζητούν αναρωτιούνται ποιος έχει τα περισσότερα και ποιος τα λιγότερα βιβλία.

Επίσης, τα αγόρια μετρούν τα δικά τους βιβλία και βρίσκουν ότι έχουν... βιβλία, ενώ η Κορίνα τους λέει ότι και οι τρεις μαζί έχουν... βιβλία.

Δίνοντας στους μαθητές το πρόβλημα με τον τρόπο αυτό, αρχικά θα πρέπει να σιγουρευτούμε ότι καταλαβαίνουν το λεξιλόγιο του προβλήματος και αυτό θα το αντιληφθούμε από τον τρόπο με τον οποίο θα χειριστούν τα αντικείμενα. Στη συνέχεια θα πρέπει να ανακαλύψουν ποια πράξη πρέπει να κάνουν και με ποιους αριθμούς και στο τέλος να εκτελέσουν σωστά τη μαθηματική πράξη. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει την κατανόηση του κειμένου αλλά και των μαθηματικών εννοιών που εμπλέκονται κάθε φορά.

Μετά την εξάσκηση σε τέτοιου είδους προβλήματα με τον συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης των δεδομένων, μπορούν να περάσουν και στον νοερό χειρισμό με τα ίδια θετικά αποτελέσματα.




## Μαθηματικά, βιβλίο μαθητή, Β' δημοτικού

Τα παραδείγματα που ακολουθούν προέρχονται από το βιβλίο μαθητή των Μαθηματικών και παρουσιάζουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης για την επίλυση προβλημάτων. Κατά την άποψή μας, παρότι τα προβλήματα συνοδεύονται από εικόνες, είναι τόσο πυκνογραμμένα και παρουσιάζουν πολλά και διαφορετικά δεδομένα, ώστε είναι αδύνατον ένας μαθητής, και πολύ περισσότερο ένας δίγλωσσος μαθητής, να κατανοήσει και να επιλύσει τα προβλήματα αυτά χωρίς τη βοήθεια εκπαιδευτικού.

Στα προβλήματα αυτά παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δεδομένα, οι εικόνες, συμβουλές για την επίλυσή τους, τα ερωτήματα, η πράξη με την επαλήθευση και η εκτίμηση του αποτελέσματος. Ο όγκος πληροφοριών είναι τεράστιος για να τον χειριστούν μαθητές, οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί και να μην διαβάζουν καλά ή να μην αναγνωρίζουν ακόμα με ευκολία τους αριθμούς.

## Οι ζωγραφιές της τάξης

🕒 **Πώς λύνουμε ένα πρόβλημα:**  
Τα παιδιά στολίσαν την τάξη τους με ζωγραφιές. Τα κορίτσια έφτιαξαν δέντρα.  
Τα αγόρια έφτιαξαν καραβάκια.



- Πόσα είναι όλα τα παιδιά; Εκτιμώ: Περίπου .....
- Πόσα είναι τα αγόρια; Πόσα είναι τα κορίτσια;

Η εικόνα με βοηθάει να μετρήσω.

ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΗΣ ΑΝΝΑΣ	
Αγόρια	.....
Κορίτσια	.....
Όλα τα παιδιά	.....

Ο πίνακας με βοηθάει να βρω τη λύση.

- Επαληθεύω με κάθετη πράξη.
- Πόσα περισσότερα είναι τα αγόρια; Είναι ..... περισσότερα.

Δ	Μ
<input type="text"/>	<input type="text"/>
+	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Εργασία**

1. Κάτω από το σπίτι του Άρη είναι σταματημένα 15 αυτοκίνητα, μπλε, κόκκινα και πράσινα. Τα 5 είναι κόκκινα. Πόσα μπορεί να είναι πράσινα και πόσα μπορεί να είναι μπλε;

Αν ζωγραφίσω ό,τι μου λέει το πρόβλημα, θα το καταλάβω καλύτερα...

(πρόβλημα 5)

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μια προτεινόμενη αλλαγή στο πρώτο πρόβλημα κατά το πρότυπο της προσέγγισης “Moved by Reading” :

## Οι ζωγραφιές της τάξης

Οι μαθητές της Β' τάξης του σχολείου μας, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αποφάσισαν να στολίσουν την τάξη τους με δικές τους ζωγραφιές.

Τα 15 αγόρια έφτιαξαν πολύχρωμα καραβάκια, ενώ τα 9 κορίτσια έφτιαξαν δέντρα.

Η δασκάλα μάζεψε τις ζωγραφιές των παιδιών και τις μέτρησε για να δει αν της είχαν δώσει όλοι οι μαθητές τη ζωγραφιά τους.

### • ερωτήσεις:

Πόσες θα έπρεπε να είναι όλες οι ζωγραφιές;

Τα αγόρια ή τα κορίτσια είναι περισσότερα;

Πόσα περισσότερα είναι τα αγόρια;

Στο παραπάνω πρόβλημα, όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο, οι γενικές πληροφορίες/συμβουλές αλλά και τα δεδομένα του προβλήματος δίνονται όλα μαζί, με αποτέλεσμα οι μαθητές να δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τα στοιχεία στα οποία θα πρέπει να βασιστούν (χρήσιμες/άχρηστες πληροφορίες για την επίλυση του προβλήματος), ώστε να απαντήσουν στα ερωτήματα του προβλήματος χωρίς την καθοδήγηση του δασκάλου.

## Η δανειστική βιβλιοθήκη

### 🕒 Πώς υπολογίζουμε γρήγορα πολλούς αριθμούς;

Τα παιδιά φτιάχνουν δανειστική βιβλιοθήκη στην τάξη τους. Τη Δευτέρα τα παιδιά έφεραν 11 βιβλία με παραμύθια. Την Τρίτη έφεραν άλλα 4 βιβλία με παραμύθια. Την Τετάρτη έφεραν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης 5 ακόμα βιβλία με παραμύθια. Η δασκάλα έφερε την Πέμπτη 14 βιβλία με παραμύθια.

- Πόσα βιβλία με παραμύθια έφεραν τα παιδιά; Εκτιμώ περίπου.....
- Πόσα συνολικά παραμύθια έχει τώρα η βιβλιοθήκη; Περίπου.....

Υπολογίζουμε με ακρίβεια και ελέγχουμε τις εκτιμήσεις μας.



- Βοηθώ τα παιδιά να συμπληρώσουν τον πίνακα.

Έφεραν	Ακριβώς...	Περίπου...
τη Δευτέρα:	11	10
την Τρίτη:		
την Τετάρτη:		
την Πέμπτη:		
Σύνολο:		

Ελέγχο με νοερές  
 $11 + 4 + 5 + 14 = \dots\dots\dots$

και κάθετες πράξεις

ΔΜ	ΔΜ
11	14
+4	+5
...	...

Σύνολο: ... + ... = ...

(πρόβλημα 6)

Και σε αυτό το παράδειγμα παρατηρούμε ότι οι πληροφορίες είναι πυκνογραμμένες και παρότι υπάρχει συνοδευτική εικόνα, αυτή δε βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην επίλυση του προβλήματος. Αν το πρόβλημα παρουσιαζόταν με τη μορφή που προτείνουμε θα ήταν πολύ πιο εύκολο για όλους τους μαθητές να ακολουθήσουν συγκεκριμένα βήματα και να καταλήξουν στην επίλυσή του. Στην αντιπρόταση που παραθέτουμε στη συνέχεια θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και το πινακάκι του βιβλίου.

## Η δανειστική βιβλιοθήκη

Οι μαθητές της Β' τάξης του σχολείου μας αποφάσισαν μαζί με τη δασκάλα τους να δημιουργήσουν δανειστική βιβλιοθήκη για τους μαθητές της τάξης. Η δασκάλα ζήτησε από τους μαθητές να φέρουν από το σπίτι τους βιβλία που είχαν ήδη διαβάσει και θα πρότειναν και στους συμμαθητές τους να τα διαβάσουν.

Έτσι, τη Δευτέρα η Μαρία έφερε 11 βιβλία, την Τρίτη ο Νασίμ έφερε 4 βιβλία με παραμύθια από τη χώρα του, την Τετάρτη ο Γιάννης έφερε 5 βιβλία με μύθους του Αισώπου και την Πέμπτη η δασκάλα έφερε 14 βιβλία με αγαπημένες της ιστορίες.

Από την επόμενη μέρα οι μαθητές θα έπρεπε να καταγράψουν τους τίτλους των βιβλίων που είχαν στη βιβλιοθήκη και να ξεκινήσουν να δανείζονται.

- **ερωτήσεις:**

Ποιος έφερε τα περισσότερα βιβλία;

Πόσα βιβλία έχει η βιβλιοθήκη συνολικά;

Πόσα βιβλία χρειάζονται ακόμα για τα φτάσουν στα 50 βιβλία;

## Στις εκπτώσεις

🕒 **Γιατί στην καθημερινή μας ζωή κάνουμε εκπτώσεις πριν υπολογίσουμε με ακρίβεια;**  
 Ο Νικόλας πήγε με το μεγάλο αδερφό του για να αγοράσουν στις εκπτώσεις αγαπημένα σιντί, βιβλία και επιτραπέζια παιχνίδια.

Εγώ θα πάρω το βιβλίο που κάνει 20 €.

Ίσωνα, κοίτα! Θα αγοράσω δύο σιντί και το επιτραπέζιο που θέλω! Κάνει τώρα 23 €.

Είδος	Αρχική τιμή	Εκπτώσιμη τιμή
Μπάλα	16€	14€
CD	15€	13€
CD	13€	11€
Βιβλίο	55€	50€
Τετράδια	21€	20€
επιτραπέζιο	25€	23€

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΕΙΟ - ΕΙΔΗ ΔΩΡΩΝ  
 ΤΑΣΟΣ ΚΟΛΛΙΑΣ  
 Μεταίων 38, Ν. Ιωνία  
 ΑΓΙΟΣΟΦΕΙΑ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΛΟΠΟΝΗΣΟΥ

Επιτραπέζιο 23 €  
 Σιντί 13 €  
 Σιντί 11 €  
 Βιβλίο 50 €  
**ΣΥΝΟΛΟ 97 €**

• Ο Ίσωνας και ο Νικόλας υπολόγισαν ότι τα χρήματα που έπρεπε να πληρώσουν ήταν λιγότερα από 70 €. Κατάλαβαν ότι η ταμίας είχε κάνει λάθος. Τι λάθος έκανε η ταμίας; Πόσο κοστίζουν όλα όσα αγόρασαν τα παιδιά;

🗨️ Συζητάμε στην τάξη.

• Πόσα ρέστα θα πάρουν τα παιδιά αν έδωσαν και ;

Εκτιμώ: Περίπου ..... €

Υπολογίζω με αριθμούς:

(πρόβλημα 7)

Το παραπάνω πρόβλημα ενώ παρουσιάζει μια περίπτωση από την καθημερινή ζωή των μαθητών, εντούτοις ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι αριθμοί (τιμές) στα καρτελάκια θα μπορούσε πολύ εύκολα να μπερδέψει τους μαθητές και να θεωρήσουν ότι έχουν τετραψήφιους αριθμούς, τους οποίους δεν είναι ακόμα σε θέση να αναγνωρίσουν και να διαβάσουν. Επομένως, είτε θα έπρεπε οι τιμές να παρουσιαστούν πιο ξεκάθαρα είτε να παρουσιαστούν με τη βοήθεια πίνακα, π.χ.

ΤΙΜΟΚΑΤΑΛΟΓΟΣ		
Είδος	Αρχική τιμή	Εκπτώσιμη τιμή
Μπάλα	16€	14€
CD	15€	13€
CD	13€	11€
Βιβλίο	55€	50€
Τετράδια	21€	20€
επιτραπέζιο	25€	23€

Ο Νικόλας με τον μεγάλο του αδερφό, τον Ιάσονα πήγαν στο βιβλιοπωλείο της γειτονιάς τους για να αγοράσουν βιβλία, CD και επιτραπέζια παιχνίδια κατά την περίοδο των εκπτώσεων που οι τιμές είναι χαμηλότερες.

Ο Νικόλας ήθελε να αγοράσει δύο CDs και ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, ενώ ο αδερφός του ο Ιάσωνας ήθελε μόνο ένα βιβλίο.

Τα παιδιά κοίταζαν τον τιμοκατάλογο που βρισκόταν δίπλα στα αγαπημένα τους αντικείμενα για να δουν αν τους φτάνουν τα χρήματα που τους είχαν δώσει οι γονείς τους.

- **ερωτήσεις:**


Πόσα χρήματα κόστιζαν αυτά που ήθελε να αγοράσει ο Νικόλας;

Πόσα χρήματα κόστιζε το βιβλίο του Ιάσονα;

Αν τα παιδιά είχαν μαζί τους 70€ μπορούσαν να αγοράσουν όλα όσα ήθελαν;

Πόσα χρήματα χρειάζονταν ακόμα;

## Στο λιμάνι



Ο Μανώλης θα πάει την Κυριακή στη νονά του στον Πειραιά. Ξεκίνησε με τους γονείς του από το Ηράκλειο. Εκεί ανέβηκαν συνολικά 250 επιβάτες. Στο λιμάνι της Σαντορίνης κατέβηκαν 30 επιβάτες και ανέβηκαν 180. Στο λιμάνι της Τήνου ανέβηκαν 20, αλλά δεν κατέβηκε κανένας. Πόσοι επιβάτες έφτασαν στο λιμάνι του Πειραιά;

Εκτιμώ: περίπου ..... επιβάτες.

• Συμπληρώνω τον πίνακα.

Οι επιβάτες που:	ανέβηκαν	κατέβηκαν
στο Ηράκλειο	.....	.....
στη Σαντορίνη	.....	.....
στην Τήνο	.....	.....
Συνολικά	.....	.....

Υπολογίζω με ακρίβεια το σύνολο των επιβατών:

Ελέγχω με τον άβακα:

(πρόβλημα 8)

Το πρόβλημα αυτό, το οποίο βρίσκεται προς το τέλος του βιβλίου του μαθητή, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι είναι πιο κοντά στον τρόπο παρουσίασης των προβλημάτων σύμφωνα με την προσέγγιση που παρουσιάζουμε. Η διατύπωση θα μπορούσε να αλλάξει ως εξής, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές:

## Στο λιμάνι

Ο Μανώλης θα πάει την Κυριακή στη νονά του στον Πειραιά. Ο ίδιος μαζί με την οικογένειά του ξεκίνησαν από το Ηράκλειο της Κρήτης με το πλοίο, το οποίο κατά τη διαδρομή θα έκανε στάση στη Σαντορίνη και την Τήνο για να αφήσει και να πάρει επιβάτες με τελικό προορισμό το λιμάνι του Πειραιά.

Στο Ηράκλειο ανέβηκαν 250 επιβάτες.

Στη Σαντορίνη κατέβηκαν 30 επιβάτες και ανέβηκαν 180.

Στην Τήνο κατέβηκαν 20 επιβάτες και δεν ανέβηκε κανένας.

Πόσοι επιβάτες έφτασαν στο λιμάνι του Πειραιά στο τέλος του ταξιδιού;  
(υπολόγισε χρησιμοποιώντας το πινακάκι του προβλήματος)

## Z. Επίλογος

Η ενασχόλησή μας με ένα τόσο σημαντικό και επίκαιρο ζήτημα όπως αυτό της σχολικής αποτελεσματικότητας μας οδήγησε στην επιβεβαίωση πολύ βασικών συμπερασμάτων όσον αφορά στον ρόλο του σχολείου στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών.

Αντιλήψεις που επικρατούν στον χώρο του σχολείου και πολλές φορές διαμορφώνουν όχι μόνο την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αμφισβητούνται ή επιβεβαιώνονται μέσα από συγκεκριμένα ευρήματα της έρευνάς μας. Η στερεοτυπική αντίληψη για παράδειγμα ότι τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά έναντι των κοριτσιών, τα οποία έχουν καλύτερες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα, καταρρίπτεται αφού δεν βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στις επιδόσεις και το φύλο των μαθητών.

Επιπλέον, η άποψη που υποστηρίζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς, ότι δηλαδή οι μαθητές που στο σπίτι χρησιμοποιούν τη Γ1 και όχι τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, έχουν χαμηλότερες επιδόσεις, αμφισβητείται και μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα, καθώς αποδείχθηκε ότι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες της ευρύτερης περιοχής που ζουν οι μαθητές αλλά και της οικογένειας ειδικότερα, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών. Το εύρημα αυτό θα πρέπει ουσιαστικά να απενοχοποιήσει τους αλλοδαπούς γονείς, οι οποίοι πιέζουν τα παιδιά τους να μιλούν τη Γ2 αποποιούμενοι τη δική τους πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα αλλά και να αφυπνίσει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να στηριχθούν στις γνώσεις της Γ1 για να «χτίσουν» την εκμάθηση της Γ2.

Κρίνεται αναγκαίο «να αποδοθεί η πρέπουσα αξία στις «άλλες» γλώσσες και στους «άλλους» πολιτισμούς των μαθητών, η οποία θα πρέπει να μεταφερθεί και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης που προέρχονται από την πλειονοτική κουλτούρα, ώστε να είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας» (Griva & Chostelidou, 2011a Στο Γρίβα & Στάμου, 2014:93).

Θα είχε σίγουρα μεγάλο ενδιαφέρον αν μπορούσαμε να καλύψουμε ερευνητικά μεγαλύτερο αριθμό σχολείων άρα και μαθητών ή αν μπορούσαμε να ξανασυναντήσουμε ερευνητικά τους ίδιους μαθητές κατά την τελευταία χρονιά φοίτησής τους στο Δημοτικό (Στ' τάξη), ώστε να καταγράψουμε την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Με τη βοήθεια μιας τέτοιας μελλοντικής έρευνας θα μπορούσαμε να



διαπιστώσουμε την σταθερότητα των σχολικών επιδράσεων στους ίδιους μαθητές κατά την είσοδο και έξοδό τους από το δημοτικό σχολείο. Επιπρόσθετες πληροφορίες θα μπορούσαμε να αντλήσουμε σε περίπτωση που η έρευνα διεξαγόταν με τους ίδιους μαθητές κατά την διάρκεια των σπουδών τους στο Γυμνάσιο, ώστε να διερευνηθεί η ύπαρξη σταθερότητας των σχολικών επιδράσεων από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

Επέκταση και εξέλιξη της δικής μας έρευνας θα μπορούσε να περιλαμβάνει την εξέταση των μαθητών στον γραπτό λόγο, σε άλλα γνωστικά αντικείμενα π.χ. φυσική ή την παρατήρηση των μαθητών σε μη γνωστικού χαρακτήρα δραστηριότητες, ώστε να διερευνηθεί η επίδραση του σχολείου και στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Όσον αφορά στο δείγμα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή συνεντεύξεων των αλλοδαπών γονέων και των παιδιών τους σχετικά με θέματα που αφορούν στη διγλωσσία και στην αντιμετώπισή της από την πλευρά των εκπαιδευτικών/του σχολείου και των ίδιων των γονέων.

Η συγκεκριμένη έρευνα θεωρούμε ότι μπορεί να βοηθήσει γονείς και εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με τη συνάφεια του κοινωνικοοικονομικού και εκπαιδευτικού προφίλ των οικογενειών με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, αλλά και σχετικά με ζητήματα που διχάζουν την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως η επιλογή του κατάλληλου τρόπου παιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών μη ελληνικής καταγωγής κυρίως σε περιοχές όπου δεν υπάρχει υποδομή, επαγγελματική υποστήριξη μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης και ενημερωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Αποτελεί χρέος του σύγχρονου ελληνικού σχολείου να αμβλύνει τις διαφορές σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο με τη διαμόρφωση σχολικού περιβάλλοντος όπου ευνοείται η διαπροσωπική επαφή, η αλληλόδραση και η συνεργασία, ώστε να προωθηθεί η κατανόηση και η εκτίμηση της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναδείξουν την διαφορετικότητα μέσω των αρχών και των θέσεων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και να χρησιμοποιούν τα πορίσματα των διεθνών ερευνών Σχολικής Αποτελεσματικότητας με στόχο τη Σχολική Βελτίωση μέσα από προγράμματα και δράσεις, οι οποίες θα αναδιαμορφώσουν τη σχολική κουλτούρα και θα οδηγήσουν σε ουσιαστικά αποτελεσματικά σχολεία για όλους τους μαθητές.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες

- Andreano M.J. & Cahill L. (2009). Sex influences on the neurobiology of learning and memory. *Learning Memory*, vol.16,pp.248-266.
- Baker T.& Clark J. (2011), Educational equity in ethnically diverse group work, *Intercultural Education*, vol.22, No.5, pp.411-422.
- Bleszynska M.K. (2008), Constructing Intercultural Education. *Intercultural Education*, vol.19:6, pp.537-545.
- Bosker R.& Scheerens J. (1989), Issues in the interpretation of the results of school effectiveness research, *International Journal of Educational Research*, vol.1,7, pp741-751.
- Brandsma P.H. & Knuver J.W.M. (1989). Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic. *International Journal of Educational Research*, vol.1,7,pp.777-788.
- Caldwell B. (2007). *The maturing of a movement: tracking research, policy and practice in Australia* Στο Townsend T. (2007). International Handbook of School Effectiveness and Improvement, vol.1, pp307-324.
- Cargill-Power C. (1980). Approaches to improving reading skill of the bilingual student. *NABE journal*,vol.5 No.3 pp.93-100.
- Catarci M. (2014), Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study, *Intercultural Education*, DOI:10.1080/14675986.2014.886820.
- Cheng Y.&Tam W. (2007). *School Effectiveness and Improvement in Asia: Three waves, nine trends and challenges* Στο Townsend T. (2007). International Handbook of School Effectiveness and Improvement, vol.1, pp.245-268.
- Chiu M. & Chang C. (2006). Gender, Context and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading*, vol.10:4, pp.331-362.
- Chronaki A., Moutzouri G. & Magos K. (2015). “Number in Cultures” as a Playful Outdoor Activity: Making Space for Critical Mathematics Education in the Early Years Στο Gellert, Rodriguez, Hahn & Kafoussi (2015). Educational Paths to Mathematics. pp.143-159. Springer.
- Coddington S. C. & Gutrie T. J. (2009). Teacher and Student Perceptions of Boys’ and Girls’ Reading Motivation, *Reading Psychology*, vol.30:3, pp.225-249.

- Coe R. & Fitz-Gibbon T.C. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, vol.24:4, pp.421-438.
- Coulby D. (2006), Intercultural education: theory and practice, *Intercultural Education*, vol.17, No.3, pp.245-257.
- Cotton K. (1995), Effective Schooling Practices: A Research Synthesis, NWREL.
- Glenberg A., Willford J., Gibson B., Goldberg A.& Zhu X. (2012). Improving Reading to Improve Math. *Scientific Studies of Reading*, vol.16:4, pp.316-340.
- Creemers B. & Reezigt G. (1997), School effectiveness and school improvement: sustaining links, *School Effectiveness and school improvement Journal*, vol.8, No.4, pp.396-429.
- Creemers B. & Reezigt G. (2005), School effectiveness and school improvement: The background and outline of the project, *School Effectiveness and school improvement Journal*, vol.16, No.4, pp.359-371.
- Erwin B. (1991). The relationship between background experience and students' comprehension: A cross-cultural study. *Reading Psychology*, vol.12:1, pp.43-61.
- Faires J., Nichols D. W. & Rickelman J. R. (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology*, vol.21:3, pp.195-215.
- Fleisch B. (2007). *History of the School Effectiveness and Improvement movement in Africa* Στο Townsend T. (2007). International Handbook of School Effectiveness and Improvement, vol.1, pp341-350.
- Gauvain, Savage, & McCollum (2000). Reading at home and at school in the primary grades: cultural and social influences. *Early Education & Development*, vol.11, pp.447-463.
- Glenberg A., Willford J., Gibson B., Goldberg A. & Zhu X. (2012). Improving Reading to Improve Math. *Scientific Studies of Reading*. vol.16:4, pp.316-340.
- Glenberg M. A., Brown M. & Levin R. J. (2007). Enhancing comprehension in small reading groups using a manipulation strategy. *Contemporary Educational Psychology*. Vol.32, pp.389-399.
- Glenberg M. A. & Robertson A. D. (1999). Indexical Understanding of Instructions. *Discourse Processes*. Vol.28:1, pp.1-26.

- Glenberg M. A., Goldberg B. A. & Zhu X. (2011). Improving early reading comprehension using embodied CAI. *Instructional Science*, vol.39, pp.27-39.
- Goldstein H. & Woodhouse G. (2000). School effectiveness research and Educational policy. *Oxford Review of Education*, vol.26:3&4, pp.353-363.
- Gundara S.J.&Portera A.(2008). Theoretical reflections on intercultural education, *Intercultural Education*, vo.19:6, pp.463-468.
- Hallinger Ph. & Murphy F.J.(1986). The social context of Effective schools. *American Journal of Education*, vo.94,3,pp.328-355.
- Harris A., Bennett N. & Preedy M.(2003), *Organizational effectiveness and improvement in education*, USA: Open University Press.
- Hopkins D. & Reynolds D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*, vol.27:4, pp.459-475.
- Hornberger N. (2001). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: an ecological approach. *Language Policy*, vol.1:1, pp.27-51.
- Hornberger N. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: educational linguistics in practice. *Bilingual Education and Bilingualism*. Vol.7:2&3, pp.155-171.
- Kaldrimidou M., Sakonidis C., Tzekaki M., Anthony G. (editor) et al. (2010). Teachers' Management of the Meaning Construction in the Mathematics Classroom: Research on Mathematics Teacher Education: recruitment, retention and teacher identity, Sweden: SMDF.
- Kalekin-Fishman D. (2004), Diagnosing inequalities in schooling: Ogbu's orientation and wider implications, *Intercultural Education*, vol.15:4, pp.413-430.
- Kennedy E. et al. (1993), A Multilevel Analysis of Phase II of the Louisiana School Effectiveness Study, 4<sup>th</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sweden: January 1993.
- Kyriakides L. (2004), Differential school effectiveness in relation to sex and social class: some implications for policy evaluation, *Educational Research and Evaluation*, vol.10, 2, pp.141-161.
- Le Roux J. (2001), Effective Schooling is Being Culturally Responsive, *Intercultural Education*, vol.12, No.1, pp.41-50.

- Levine U.D. & Lezotte W.L. (1990), *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*, The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Luyten H., Visscher A. & Witziers B. (2005), School Effectiveness Research: From review of the criticism to recommendations for further development, *School Effectiveness and school improvement Journal*, vol.16, No.3, pp.249-279.
- MacBeath J. & Mortimore P. (2001), *Improving school effectiveness*, UK: Open University Press.
- MacKenna E. (1997). Gender Differences in Reading Attitudes. Master thesis. ERIC ED 407653.
- Maiztegui-Onate C.& Santibanez-Gruber R. (2008), Access to education and equity in plural societies, *Intercultural Education*, vol.19:5, pp.373-381.
- Marks N. G. (2005). Accounting for immigrant and non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*, vo.28:5, pp.925-946.
- Min Shim J. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: it is not just about lack of knowledge about others, *Intercultural Education*, vol.23:3, pp.209-220.
- Mortimore P. (2001). Globalisation, Effectiveness and Improvement, *School Effectiveness and school improvement Journal*, vol.12:1, pp.229-249.
- Mucherah W. & Yoder A. (2008). Motivation for Reading and Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*, vol.29:3, pp. 214-235.
- Muijs D., Harris A., Chapman C., Stoll L. & Russ J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas- A review of research evidence, *School Effectiveness and school improvement Journal*, vol.15:2, pp.149-175.
- Núria G. & P. (2001). Teaching Mathematics in Multilingual Classrooms, *Educational Studies in Mathematics*, vol.47:1, pp.7-33.
- Nuttall D., Goldstein H., Prosser R. & Rasbash J. (1989). Differential School Effectiveness, *International Journal of Educational Research*, vol.1:7, pp.769-776.

- Palardy G.J. (2008). Differential school effects among low, middle and high social class composition schools: a multiple group, multilevel growth curve analysis, *School Effectiveness and School Improvement*, vol.19:1, pp.21-49.
- Portera A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, vol.19:6, pp.481-491.
- Reynolds D. & Cuttance P. (1996). *School effectiveness: Research, policy and practice*, London:Cassell.
- Reynolds D., Sammons P., de Fraine B., Townsend T. & van Damme J. (2011). Educational Effectiveness Research (EER): A state of the art review, 24<sup>th</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus, 4-7/1/11.
- Sackney L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years Στο Townsend T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, vol.1, pp.167-182.
- Sammons P. (1993), Differential school effectiveness: results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data, *British Educational Research Journal*, vol.19, No.4, pp.381-405.
- Sammons P. (1995), Gender, Ethnic and Socio-economic Differences in Attainment and Progress: a longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*, vol.21:4,pp.465-485.
- Sammons P. (1996), Complexities in the Judgements of School Effectiveness, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, vol.2:2 pp.113-149.
- Sammons P., Hillman J. & Mortimore P. (1995), *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Sammons P., Nuttall D. & Cuttance P. (1993), Differential school Effectiveness: results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data, vol.19,4,pp.381-405.
- Scheerens J. & Creemers B. (1989) Conceptualizing School Effectiveness, *International Journal of Educational Research*, vol.1:7,pp.691-706
- Scheerens J. (1992), *Effective schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Scheerens J. (1999). *School Effectiveness in Developed and Developing Countries; a review of the research evidence*. University of Twente/The World Bank.

- Scheerens J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Scheerens J. & Bosker R.(1997), *The foundations of educational effectiveness*. Oxford:Pergamon.
- Schuck H.D., Pintrich R.P. & Meece L.J.,(2010), Τα κίνητρα στην εκπαίδευση, επιμέλεια Ν.Μακρής-Δ.Πνευματικός,Αθήνα: Gutenberg.
- Slee R., Weiner G. with Tomlinson S.(1998), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*, London: Falmer Press.
- Stergiou, L.(2015). Language biographies and identity construction as a challenge for intercultural education: a case study. In G. Nikolaou, L. Bash,(eds) *Cultural Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21<sup>st</sup> century and beyond*. Cd-rom Proceedings of the International Annual Conference of the International Association for Intercultural Education (IAIE), ISBN: 978-618-82063-0-4, Ioannina, 2015.
- Stoll L. & Fink D. (1996), *Changing our schools*. UK: Open University Press.
- Stringfield S. & Teddlie C. (1988). A time to summarize: The Louisiana School Effectiveness Study, *Educational Leadership*,vol. pp.43-49.
- Suarez-Ortega M., Balesteros-Velasquez B.&Malik-Lievano B. (2010), Educational achievement and effective schools: examples of best practice, *Intercultural Education*, vol.23:1, pp.1-13.
- Teddlie C. & Reynolds D. (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London:Falmer.
- Teddlie C. & Reynolds D. (2001). Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol.12:1, pp.41-82.
- Thanassoulis E.(1996). Altering the Bias in Differential School Effectiveness Using Data Envelopment Analysis. *The Journal of the Operational Research Society*, vol.47:7,pp.882-894.
- Theodosiou-Zipiti G., Lamprianou I., West M.&Muijs D. (2011), Attainment gap and responsible factors: a quantitative study in secondary schools in Cyprus, *Intercultural Education*, vol.22:6, pp529-544.

- Thomas S. et al (1997), Differential secondary school effectiveness: comparing the performance of different pupil groups, *British Educational Research Journal*, vol.23:4, pp.451-469.
- Townsend T. (1994), *Effective schooling for the community: Core-plus education*, London:Routledge.
- Townsend T. (2000), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, part 1 & 2, USA:Springer.
- Uline C., Miller D. & Tschannen-Moran M. (1998). School Effectiveness: The Underlying Dimensions. *Educational Administration Quarterly*, vol.34:4, pp.462-483.
- Van der Werf G.(1997), Differences in School and Instruction Characteristics between High-, Average- and Low-Effective Schools, *School Effectiveness and Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol.8:4,pp.430-448.
- Warwick B. E. (1992). How in the world do students read? IEA study of reading literacy. ERIC ED 360613.
- Wilson M. K.& Trainin G.(2007). First-Grade Students' Motivation and Achievement for Reading, Writing and Spelling. *Reading Psychology*, vol.28:3, pp.257-282.
- Xin Ma (2000). Socioeconomic Gaps in Academic Achievement Within Schools: Are They Consistent Across Subject Areas?. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, vol.6:4,pp.337-355.
- Yarosz J. D. & Barnett S. W. (2001). Who reads to young children?: Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, vol.22:1, pp.67-81



## Ελληνόγλωσσες

- Cummins J.(2005), Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης Χρ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών αναγκών και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. [www.diaropolis.auth.gr](http://www.diaropolis.auth.gr) προσπελάστηκε στις 10/5/2015.
- Γκόβαρης Χρ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». Παιδαγωγικός Λόγος, τευχ.3, σελ.23-30.
- Γκόβαρης Χρ. (2004). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος Ε. Αθ. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γρίβα Ε. Α. & Στάμου Α. Γ. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων, Θεσσαλονίκη: εκδ. Δέσποινα Κυριακίδη
- Δαμανάκης Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. Τα εκπαιδευτικά, τευχ.16, σελ.76-87.
- Κοριλάκη Π. (2005), Διαφορές επίδοσης και προόδου σε σχέση με την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη και το φύλλο κατά την 6η δημοτικού στην Ελλάδα, και τρόποι μείωσής τους: μια έρευνα πρωτοβάθμιας σχολικής αποτελεσματικότητας, Διδακτορική Διατριβή, University of London. Institute of Education. Bedford Group of Longitudinal Studies.
- Μιχόπουλος Α.(1998). Εκπαιδευτική Διοίκηση: Διαδικασίες δομικής μορφολογίας, Αθήνα:Glory Book-Economist.
- Μότσιου Ε. (2009). Η ξένη/δεύτερη γλώσσα στην προσχολική ηλικία: προβληματισμοί και κατευθύνσεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.48, σελ.25-37.
- Μπάκας Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη,τ.1, σελ.117-125.
- Νικολάου Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παγγέ Τ. (2004): Το internet και οι υπηρεσίες του: Η διδακτική αξιοποίηση τους από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Ν, τ.3, σελ.73-80 (<http://ejournals.epublishing.ekt.gr>).
- Παγγέ Π. (1997). Η εισαγωγή των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στο νηπιαγωγείο μέσω εφαρμογών πολυμέσων: Μια εφαρμογή, Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Ν, τ.1, σελ.111-117 (<http://ejournals.epublishing.ekt.gr>).
- Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Ε. (2005). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Λευκωσία: έκδοση συγγραφέων.
- Πασιαρδής Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκούρτου Ε. (2011). Η Διγλωσσία στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Στεργίου Λ. (2005). Εμείς και οι Άλλοι. Κρίσεις και διακρίσεις. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών έναντι της ετερότητας Στο Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος (επιμ.), Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Ατραπός.
- Στεργίου Λ. (2006). Προκαταλήψεις και νηπιαγωγείο: Ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-θεωρία και πράξη, τεύχος 1, σελ.56-68.
- Στεργίου Λ. (2007). Η σιωπή των αλλοδαπών: αναφορά στην εκπαίδευση των ελλειμματικών μαθητών. Πρακτικά συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Ιωάννινα, 17-20/5/2007.
- Στεργίου Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές Στο Μπάρος, Στεργίου, Χατζηδήμου (επιμ.) Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης,σελ.213-230, Αθήνα: διάδραση.
- Φραγκουδάκη Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Εκδ.Παπαζήση
- Van de Walle A.J. (2005). Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Μια εξελικτική διδασκαλία. Τριανταφυλλίδης Τ.(επιμ.), Αλεξανδροπούλου Α. & Κομπορόζος Β. (μετάφραση). Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

### ΝΟΜΟΣ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ

- 2<sup>ο</sup> Δ.Σ Καστοριάς
- 4<sup>ο</sup> Δ.Σ Καστοριάς
- 2<sup>ο</sup> Δ.Σ Άργους Ορεστικού
- 3<sup>ο</sup> Δ.Σ Άργους Ορεστικού
- Δ.Σ Δισπηλιού
- 1<sup>ο</sup> Δ.Σ Μανιάκων
- Δ.Σ Τοιχιού
- Δ.Σ Κολοκυνθούς
- Δ.Σ Χιλιοδένδρου
- Δ.Σ Κωσταραζίου

### ΝΟΜΟΣ ΓΡΕΒΕΝΩΝ

- 1<sup>ο</sup> Δ.Σ Γρεβενών
- 3<sup>ο</sup> Δ.Σ Γρεβενών
- 4<sup>ο</sup> Δ.Σ Γρεβενών
- 1<sup>ο</sup> Δ.Σ Δεσκάτης
- 2<sup>ο</sup> Δ.Σ Δεσκάτης
- Δ.Σ Καρπερού

### ΝΟΜΟΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

- 1<sup>ο</sup> Δ.Σ Φλώρινας
- 3<sup>ο</sup> Δ.Σ Φλώρινας
- 5<sup>ο</sup> Δ.Σ Φλώρινας
- 1<sup>ο</sup> Δ.Σ Αμυνταίου
- 3<sup>ο</sup> Δ.Σ Αμυνταίου
- Δ.Σ Λεχόβου
- Δ.Σ Μελίτης
- Δ.Σ Ξινού Νερού
- Δ.Σ Φιλώτα
- Δ.Σ Αρμενοχωρίου
- Δ.Σ Αμμοχωρίου

## **ΝΟΜΟΣ ΚΟΖΑΝΗΣ**

- 4<sup>ο</sup> Δ.Σ Κοζάνης
- 6<sup>ο</sup> Δ.Σ Κοζάνης
- 8<sup>ο</sup> Δ.Σ Κοζάνης
- 9<sup>ο</sup> Δ.Σ Κοζάνης
- 13<sup>ο</sup> Δ.Σ Κοζάνης
- 14<sup>ο</sup> Δ.Σ Κοζάνης
- Δ.Σ Κοίλων
- 1<sup>ο</sup> Δ.Σ Πτολεμαΐδας
- 5<sup>ο</sup> Δ.Σ Πτολεμαΐδας
- Δ.Σ Ξηρολίμνης
- 1<sup>ο</sup> Δ.Σ Κρόκου
- 1<sup>ο</sup> Δ.Σ Σιάτιστας
- 3<sup>ο</sup> Δ.Σ Σιάτιστας
- Δ.Σ Γαλατινής
- Δ.Σ Νεάπολης
- Δ.Σ Αιανής
- Δ.Σ Τσοτυλίου
- Δ.Σ Βελβεντού
- 1<sup>ο</sup> Δ.Σ Σερβίων
- 4<sup>ο</sup> Δ.Σ Σερβίων

<b>ΣΧΟΛΕΙΟ</b>	<b>ΑΓΟΡΙΑ</b>	<b>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</b>	<b>ΜΑΘ. ΜΕΤΑΝ. ΥΠΟΒ.</b>
1ο ΦΛΩΡΙΝΑΣ	10	4	3
3ο ΦΛΩΡΙΝΑΣ	10	7	3
ΜΕΛΙΤΗ	8	7	-
ΑΜΜΟΧΩΡΙ	2	5	1
1ο ΔΕΣΚΑΤΗΣ	4	10	-
2ο ΔΕΣΚΑΤΗΣ	5	6	1
1ο ΜΑΝΙΑΚΩΝ (Α2)	12	5	1
1ο ΑΜΥΝΤΑΙΟΥ (Α1)	3	8	1
3ο ΑΜΥΝΤΑΙΟΥ	12	8	4
ΚΟΙΛΑ	6	13	3
2ο ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	10	5	-
4ο ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	10	9	1
2ο ΑΡΓΟΥΣ	4	13	3
3ο ΑΡΓΟΥΣ	13	7	4
ΤΟΙΧΙΟ	5	4	2
ΚΟΛΟΚΥΝΘΟΥ	6	5	2
ΧΙΛΙΟΔΕΝΔΡΟ	6	5	-
ΔΙΣΠΗΛΙΟ	5	10	-
ΚΩΣΤΑΡΑΖΙ	5	5	2
ΑΙΑΝΗ	9	6	3
9ο ΚΟΖΑΝΗΣ (Α2)	8	6	-
2ο ΚΟΖΑΝΗΣ	9	9	2
6ο ΚΟΖΑΝΗΣ	9	12	2
8ο ΚΟΖΑΝΗΣ	7	6	2
14ο ΚΟΖΑΝΗΣ (Α2)	10	11	2
1ο ΣΙΑΤΙΣΤΑΣ (Α2)	8	8	2
3ο ΣΙΑΤΙΣΤΑΣ	9	7	-
ΛΕΧΟΒΟ	2	2	-
ΞΗΡΟΛΙΜΝΗ	5	3	-
ΕΙΝΟ ΝΕΡΟ	3	3	1
ΚΑΡΠΕΡΟ	1	5	2
13ο ΚΟΖΑΝΗΣ (Α3)	7	10	3
1ο ΠΤΟΛΕΜΑΙΔΑΣ	8	7	4
5ο ΠΤΟΛΕΜΑΙΔΑΣ	9	7	1
ΤΣΟΥΤΥΛΙ	7	9	2
ΝΕΑΠΟΛΗ	5	4	1
1ο ΣΕΡΒΙΩΝ	7	4	2
4ο ΣΕΡΒΙΩΝ	6	3	2

ΒΕΛΒΕΝΤΟ (Α2)	8	4	3
ΓΑΛΑΤΙΝΗ	7	9	2
ΚΡΟΚΟΣ	7	6	2
ΑΡΜΕΝΟΧΩΡΙ	8	3	2
ΦΙΛΩΤΑΣ	6	5	3
1ο ΓΡΕΒΕΝΩΝ	10	9	2
3ο ΓΡΕΒΕΝΩΝ	4	7	1
4ο ΓΡΕΒΕΝΩΝ	10	9	2
ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	325	312	80
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	637		

<b>ΓΟΝΕΙΣ ΑΠΟ ΑΛΒΑΝΙΑ <u>ΜΟΝΟ</u></b>			
	<b>ΜΗΤΕΡΑ</b>	<b>ΠΑΤΕΡΑΣ</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>
<b>ΓΡΕΒΕΝΑ</b>	8	8	16
<b>ΚΑΣΤΟΡΙΑ</b>	12	12	24
<b>ΦΛΩΡΙΝΑ</b>	8	8	16
<b>ΚΟΖΑΝΗ</b>	20	18	38
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	48	46	

<b>ΓΟΝΕΙΣ ΑΠΟ ΑΛΛΗ ΧΩΡΑ</b>			
	<b>ΜΗΤΕΡΑ</b>	<b>ΠΑΤΕΡΑΣ</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>
	<b>ΓΡΕΒΕΝΑ</b>		
<b>Γερμανία</b>	6	6	
<b>Ρωσία</b>	1		
<b>Σουηδία</b>	3		
<b>Βοσνία</b>	1		
<b>Καναδάς</b>	1		
<b>Αυστραλία</b>		1	
<b>Τασκένδη</b>		1	
<b>ΗΠΑ</b>		1	21
	<b>ΚΑΣΤΟΡΙΑ</b>		
<b>Αγγλία</b>	1		
<b>Ισπανία</b>	2		
<b>Γερμανία</b>	5	2	
<b>Γαλλία</b>	1		
<b>Καναδάς</b>	2	2	
<b>ΗΠΑ</b>		1	
<b>Ν.Αφρική</b>		1	17
	<b>ΦΛΩΡΙΝΑ</b>		
<b>Ρωσία</b>	3		
<b>Γερμανία</b>	2	9	
<b>Σκόπια</b>	1		
<b>Καναδάς</b>	1		
<b>Αρμενία</b>		1	
<b>Ολλανδία</b>		1	
<b>Βέλγιο</b>		1	19
	<b>ΚΟΖΑΝΗ</b>		
<b>Ρωσία</b>	2	1	



<b>Ουγγαρία</b>	1		
<b>Αρμενία</b>	1		
<b>Γερμανία</b>	4	5	
<b>ΗΠΑ</b>	1		
<b>Ελβετία</b>	1		
<b>Αυστραλία</b>	1		
<b>Ουκρανία</b>	1		
<b>Αυστραλία</b>		1	19
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>42</b>	<b>34</b>	

Μετά την Αλβανία η επομένη καταγωγή με τα περισσότερα άτομα είναι η Γερμανία:

**Μητέρα: 17**

**Πατέρας: 22**

**ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ**  
**Α' δημοτικού (κεφ.1-23)**

1. Συμπλήρωσε ένα από τα σύμβολα  $<$ ,  $>$ ,  $=$

$$\begin{array}{r} 7+1 \underline{\hspace{1cm}} 8 \\ 4 \underline{\hspace{1cm}} 2+0 \\ 5+3 \underline{\hspace{1cm}} 6+3 \\ 10 \underline{\hspace{1cm}} 1 \end{array}$$

2. Υπολόγισε και συμπλήρωσε τα αθροίσματα

α)  $15+5=$        $9-3=$        $3+4=$        $17-2=$   
β)  $1+1+10+2=$      $2+2+2=$        $2+13+1=$        $3+5+1+0=$

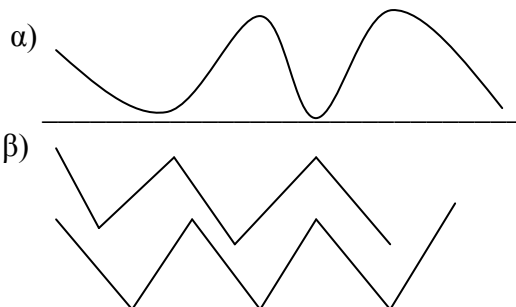
γ)

$$\begin{array}{r} 3 \\ 5 \\ \hline +0 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 8 \\ \hline +2 \end{array}$$

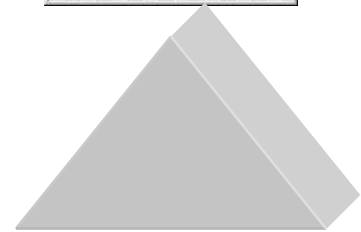
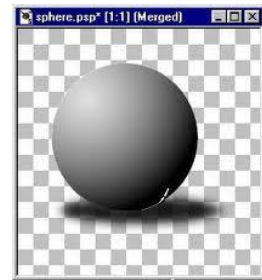
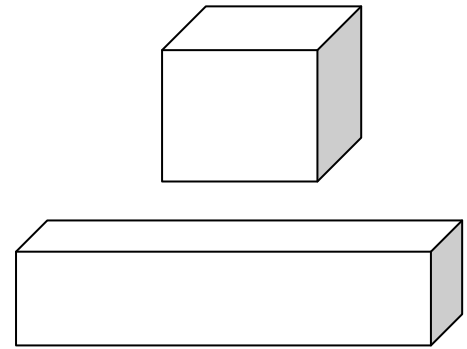
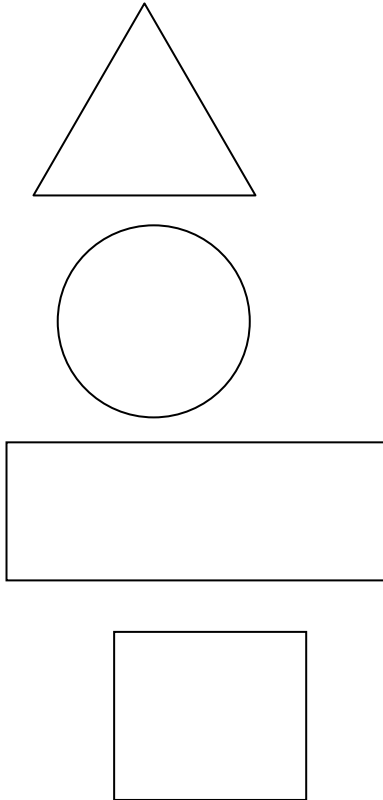
3. Κύκλωσε τα τρίγωνα ανάμεσα στα παρακάτω σχήματα



4. Βρες την πιο μακριά γραμμή από το κάθε ζευγάρι



5. Αντιστοίχισε κάθε αντικείμενο με τη σκιά του



6. Αν κάθε κουτί Kinder έχει 10 μπάρες σοκολάτας, γράψε πόσες μπάρες έφαγε το κάθε παιδί

1<sup>ος</sup> μαθητής

10 KINDER	=	<input type="text"/>
		<input type="text"/>

2<sup>ος</sup> μαθητής

10 KINDER	=	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
		<input type="text"/>		<input type="text"/>
		<input type="text"/>		<input type="text"/>

3<sup>ος</sup> μαθητής

10 KINDER	=	<input type="text"/>
-----------	---	----------------------

4<sup>ος</sup> μαθητής

10 KINDER
-----------

10 KINDER

**7. Συμπλήρωσε τα πινακάκια...**

α) κατεβαίνοντας ανά 2 μέχρι το 0

<b>20</b>					<b>10</b>				<b>2</b>	
-----------	--	--	--	--	-----------	--	--	--	----------	--

β) ανεβαίνοντας ανά 3 μέχρι το 18

<b>0</b>				<b>12</b>		
----------	--	--	--	-----------	--	--

**Καλή επιτυχία!!!**

**Τεστ Μαθηματικών**  
**Β' τάξη (κεφ.1-33)**

1. Συμπλήρωσε ένα από τα σύμβολα  $<$ ,  $>$ ,  $=$

$35 \underline{\hspace{1cm}} 53$	$79-30 \underline{\hspace{1cm}} 54+10$	
$60+30 \underline{\hspace{1cm}} 30+45$	$3 \cdot 4 \underline{\hspace{1cm}} 2 \cdot 6$	$54-9 \underline{\hspace{1cm}} 72-8$

2. Υπολόγισε τα αποτελέσματα των πράξεων

$\begin{array}{r} 37 \\ +62 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 59 \\ -43 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 57 \\ +9 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 63 \\ +30 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 66 \\ -8 \\ \hline \end{array}$
--	--	---	--	---

3. Γράψε το **μισό** και το **διπλάσιο** κάθε αριθμού

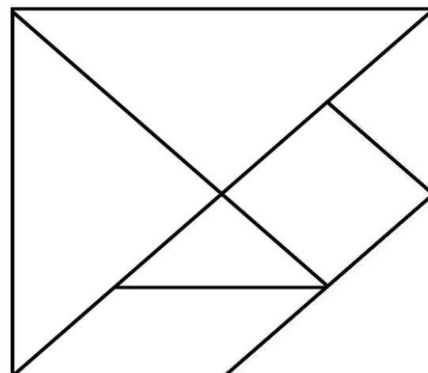
μισό	αριθμός	διπλάσιο
	8	
	12	
	26	

4. Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις χρησιμοποιώντας την πράξη του πολλαπλασιασμού

- Πόσα χέρια έχουν 5 αγόρια; \_\_\_\_\_
- Πόσα πόδια έχουν 4 γάτες; \_\_\_\_\_
- Πόσα δάχτυλα χεριών έχουν 3 παιδιά; \_\_\_\_\_
- Πόσα αυγά είναι οι 6 εξάδες; \_\_\_\_\_
- Πόσες μέρες έχουν οι 2 εβδομάδες; \_\_\_\_\_

5. Διάλεξε 2 σχήματα από το τάγκραμ για να φτιάξεις ένα τετράγωνο με δύο τρόπους

α' τρόπος: \_\_\_\_\_  
β' τρόπος: \_\_\_\_\_



6. α) Ανεβείτε 10-10 από το 8 ως το 98

8			38			68			98
---	--	--	----	--	--	----	--	--	----

β) Κατεβείτε 5-5 από το 100 ως το 50

100		90				70	65			50
-----	--	----	--	--	--	----	----	--	--	----

7. Σημείωσε αν είναι λάθος (Λ) ή σωστή (Σ) η παρακάτω ανάλυση των αριθμών:

Αριθμός	Ανάλυση αριθμού	Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ)
37	$30+7= 3\Delta$ και $7M$	
50	$5+0= 50\Delta$	
61	$60+1= 61M$	
93	$90+3= 9M$ και $3\Delta$	
5	$5= 5\Delta$	
$\Delta$ για τις δεκάδες $M$ για τις μονάδες		

Καλή επιτυχία!!!

**Τεστ αναγνωστικής ικανότητας/κατανόησης κειμένου**  
**Βιβλίο Γλώσσας Α' Δημ. «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες»**  
**1<sup>ο</sup> τεύχος, ενοτ.Α1-Α4**

**Τα παράξενα των ζώων.....!**

Ο Άρης και ο αχινός περιμένουν την κότα, την Τιτίνα με το τόπι. Ο παπαγάλος τρώει ένα κομμάτι πεπόνι. Ο Τάσος, το σαλιγκάρι κρύβεται μέσα στη σαλάτα με την πατάτα. Ο κύριος με το καπέλο κρατάει ένα πακέτο και φωνάζει: «Έλα, έχω ένα χελιδόνι!». Η γάτα είναι πάνω στο μηχανάκι. Ο ιπποπόταμος στη θάλασσα παίζει θέατρο σκιών ενώ η καμήλα τρώει μήλα μέσα στη σκηνή. Ο ρινόκερος και ο κόκορας ψάχνουν το κορίτσι που λέει ιστορίες. Πού να είναι; Το ζιζάνιο χάθηκε στη ζύμη. Νυχτώσε! Στη λίμνη, η Νένα με τη Συννεφένια κοιτούν το κουτάβι με το σωσίβιο. Μόνο στο σκοτάδι ψάχνει μια βάρκα να κρυφτεί. Στον κήπο, το γουρούνι με τη μύτη σαν σαλάμι, συζητά με την αλεπού και θαυμάζει την ουρά της.

**Ερωτήσεις κατανόησης:**

1. Τι τρώει ο παπαγάλος;
2. Πού βρίσκεται το ζιζάνιο;
3. Με τι μοιάζει η μύτη του γουρουνιού;

**Τεστ αναγνωστικής ικανότητας/κατανόησης κειμένου**  
**Βιβλίο Γλώσσας Β' Δημ. «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»**  
**α' & β' τεύχος, ενοτ.1-16**

**Τα παράξενα των ζώων...! (2)**

Η κοκκινωπή αλεπού ζωγραφίζει με τις νερομπογιές ένα χαρούμενο ανοιξιάτικο τοπίο. Ο πράσινος βάτραχος στέκεται μπροστά από μια πινακίδα που γράφει: «Μην πατάτε το γρασίδι». Ο κροκόδειλος ετοιμάζει τη λίστα με τα πράγματα που θα πάρει μαζί του για τις διακοπές του τον Αύγουστο στην Ευρώπη. Μπαινοβγαίνει στο νερό και σκέφτεται. Η αρκούδα στέλνει μια επιστολή με παραλήπτη τη μακρινή της ξαδέρφη στο Βόρειο Πόλο. Ο ψηλόλιγνος πελεκάνος επισκέπτεται την οικογένειά του στο λούνα παρκ με το αερόστατο. Τα γαϊδούρια στο νησί τρέχουν κάτω από τον καυτό ήλιο και ξεδιψούν με δροσερό νερό.

**Ερωτήσεις κατανόησης:**

1. Τι γράφει η πινακίδα που διαβάζει ο βάτραχος;
2. Που θα πάει διακοπές ο κροκόδειλος;
3. Με τι πάει στο λούνα παρκ ο πελεκάνος;

Νομός:

Σχολείο:

A/A μαθητή:

Τάξη: Α' / Β'

Φύλο μαθητή: Αγόρι / κορίτσι

Καταγωγή:

ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ		
	Α' μέτρηση	Β' μέτρηση
Μπερδεύει γράμμα(τα)		
Δεν αναγνωρίζει γράμμα(τα)		
Συλλαβίζει		
Παραλείπει λέξη/λέξεις		
Δεν μπορεί να διαβάσει λέξη		
Μαντεύει λέξη από το αρχικό γράμμα		
Δεν διαβάζει τις τελείες/ερωτηματικό		
Απαντά στην ερώτηση σύμφωνα με ότι θυμάται, όχι συγκεκριμένη απάντηση		
Δεν απαντά καθόλου σε ερώτηση		



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

Παρακαλώ επιλέξτε κυκλώνοντας την απάντηση που προσεγγίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την άποψή σας σχετικά με τα παρακάτω ζητήματα:

### Α. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

1	Οι σχολικές εγκαταστάσεις είναι «φιλικές» προς τους μαθητές	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
2	Η τάξη αποτελεί ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
3	Δίνεται έμφαση στην οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ

### Β. ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

1	Τηρείται το ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς να χάνονται άσκοπα διδακτικές ώρες	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
2	Το σχολείο δίνει έμφαση στην επίδοση των μαθητών και στη βελτίωσή της	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
3	Αφιερώνεται ο προβλεπόμενος για κάθε μάθημα χρόνος	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ

### Γ. ΥΨΗΛΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ

1	Αντιλαμβάνεστε την υιοθέτηση υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές εκ μέρους του εκπαιδευτικού της τάξης	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
2	Οι μαθητές γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς σε κάθε μάθημα/δραστηριότητα	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
3	Στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος γίνονται δράσεις που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ

### Δ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΠΙΤΙΟΥ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1	Διατηρείτε συνεργατικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
2	Υπάρχει αμφίδρομη ενημέρωση για την επίδοση/πρόοδο των μαθητών	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
3	Υπάρχουν κοινοί στόχοι για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ

### Ε. ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ

	Σημειώστε πόσο συχνά .....	Πολύ συχνά	συχνά	σπάνια	καθόλου
1	Χρησιμοποιείτε τον (λεκτικό) έπαινο (πχ Μπράβο! Πολύ καλά τα πήγες!) για να ενισχύσετε το παιδί σας				
2	Προσφέρετε υλικά αγαθά για να δείξετε στο παιδί σας ότι είστε ικανοποιημένοι από την πρόοδό του στα μαθήματα				
3	Επιτρέπετε στο παιδί σας να ασχοληθεί με μια προσφιλή του δραστηριότητα ως ένδειξη επιβράβευσης για την πρόοδό του στα μαθήματα				
4	Χρησιμοποιείτε μορφές αρνητικής ενίσχυσης (πχ τιμωρία, αρνητικά σχόλια, στέρηση παιχνιδιού κα)				

**Στ. Ιεραρχήστε τα παρακάτω χαρακτηριστικά, τα οποία συμβάλλουν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, από το πιο σημαντικό (1) στο λιγότερο σημαντικό (11), βάζοντας στο κουτάκι τους αριθμούς από το 1(το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό) ως 11 (το λιγότερο σημαντικό χαρακτηριστικό).**

- Εκπαιδευτική ηγεσία
- Κοινά οράματα και στόχοι
- Περιβάλλον μάθησης
- Έμφαση στη μάθηση και τη διδασκαλία
- Στοχοκεντρική διδασκαλία
- Υψηλές προσδοκίες
- Θετική ενίσχυση
- Καταγραφή προόδου μαθητών
- Δικαιώματα και υποχρεώσεις μαθητών
- Συνεργασία σπιτιού-σχολείου
- Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

(Sammons P., Hillman J. & Mortimore P.,1995)

**Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που αφιερώσατε και για τη βοήθεια σας!!**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Παρακαλώ επιλέξτε κυκλώνοντας την απάντηση που προσεγγίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την άποψή σας σχετικά με τα παρακάτω ζητήματα:

### Α. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

1	Οι σχολικές εγκαταστάσεις είναι «φιλικές» προς τους μαθητές	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
2	Η τάξη αποτελεί ένα ελκυστικό εργασιακό περιβάλλον	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
3	Το σχολείο (εκπαιδευτικοί/διευθυντής) δίνει έμφαση στην οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο τάξης και σχολείου	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ

### Β. ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1	Αφιερώνεται χρόνος για συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο και τον σκοπό των μαθησιακών δράσεων	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
2	Τηρείται αυστηρά το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
3	Δείχνετε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των μαθητών	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ

### Γ. ΥΨΗΛΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ

1	Υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές σας ανεξαρτήτως επιπέδου	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
2	Οι μαθητές γνωρίζουν το στόχο κάθε μαθήματος/διδασκτικής ενότητας (ώστε να αναπτύξουν το κίνητρο για να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία)	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
3	Στο πλαίσιο των μαθημάτων γίνονται δράσεις (πχ. projects) που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ

### Δ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΠΙΤΙΟΥ-ΓΟΝΕΩΝ

1	Διατηρείτε συνεργατικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών σας	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
2	Υπάρχει αμφίδρομη ενημέρωση για την πρόοδο/τις επιδόσεις των μαθητών	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
3	Υπάρχουν κοινοί στόχοι (εκπαιδευτικός/γονείς) για την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, όταν χρειάζεται	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ

### Ε. ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ

	Σημειώστε πόσο συχνά....	Πολύ συχνά	συχνά	σπάνια	καθόλου
1	Χρησιμοποιείτε λεκτική μορφή ενίσχυσης (πχ. Μπράβο! Πολύ καλά! κ.α.) στους μαθητές σας				
2	Τους επιβραβεύετε με υλικά αγαθά (πχ. καραμέλες, μικρά παιχνίδια κ.α.)				
3	Τους αφήνετε να ασχοληθούν με την αγαπημένη τους δραστηριότητα/παιχνίδι μετά από μια καλή επίδοση στο μάθημα/τεστ				
4	Χρησιμοποιείτε πχ. την τιμωρία ή κάποιο αρνητικό σχόλιο ή άλλη μορφή αρνητικής ενίσχυσης				

**Στ. Ιεραρχήστε τα παρακάτω χαρακτηριστικά, τα οποία συμβάλλουν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, από το πιο σημαντικό (1) στο λιγότερο σημαντικό (11), βάζοντας στο κουτάκι τους αριθμούς από το 1(το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό) ως 11 (το λιγότερο σημαντικό χαρακτηριστικό).**

- Εκπαιδευτική ηγεσία
- Κοινά οράματα και στόχοι
- Περιβάλλον μάθησης
- Έμφαση στη μάθηση και τη διδασκαλία
- Στοχοκεντρική διδασκαλία
- Υψηλές προσδοκίες
- Θετική ενίσχυση
- Καταγραφή προόδου μαθητών
- Δικαιώματα και υποχρεώσεις μαθητών
- Συνεργασία σπιτιού-σχολείου
- Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

(Sammons P., Hillman J. & Mortimore P.,1995)

**Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που αφιερώσατε και για τη βοήθεια σας!!**

**ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ (Α' Δημ.)**

**1<sup>ο</sup> ΤΕΥΧΟΣ, ΕΝΟΤΗΤΕΣ Α1-Α4**

**Όνομα μαθητή/μαθήτριας:**

**Σχολείο:**

**Τάξη: Α'**

	<b>ΜΕ ΕΥΚΟΛΙΑ Α</b>	<b>ΜΕ ΣΧΕΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ Β</b>	<b>ΚΑΝΕΙ ΛΑΘΗ Γ</b>	<b>ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΒΟΗΘΕΙΑ Δ</b>	<b>ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ Ε</b>
Ολική εκμάθηση των λέξεων: <b>έχει, είναι, και, όχι, τι</b>					
Γραφή, αναγνώριση και ενσυνείδητη επεξεργασία των φθόγγων-γραμμάτων της αλφαβήτας					
Επισήμανση της αλφαβητικής σειράς					
Ανάλυση και σύνθεση λέξεων σε γράμματα και συλλαβές					
Επισήμανση και χρήση του τόνου					
Επισήμανση της τελείας					
Επισήμανση του ερωτηματικού					
Αναγνωστική ευχέρεια					
Κατανόηση γραπτού λόγου					

**ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (Α' Δημ.)**  
**1<sup>η</sup> ΠΕΡΙΟΔΟΣ (ΚΕΦ.1-23)**

**Όνομα μαθητή/μαθήτριας:**

**Σχολείο:**

**Τάξη: Α'**

	<b>ΜΕ ΕΥΚΟΛΙΑ Α</b>	<b>ΜΕ ΣΧΕΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ Β</b>	<b>ΚΑΝΕΙ ΛΑΘΗ Γ</b>	<b>ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΒΟΗΘΕΙΑ Δ</b>	<b>ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ Ε</b>
Αναγνωρίζει τη φόρμα και την ονοματολογία των εξής επίπεδων σχημάτων: <b>τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος, ορθογώνιο</b>					
Αναγνωρίζει τη φόρμα και την ονοματολογία των εξής στερεών σωμάτων: <b>τριγ.πυραμίδα, κύβος, στερεό ορθογώνιο, σφαίρα, κύλινδρος</b>					
Αριθμεί προφορικά ευθέως και αντιστρόφως μέχρι το 20					
Απαριθμεί ποσότητες έως 20 αντικειμένων					
Διαβάζει και γράφει αριθμούς μέχρι το 20					
Αναλύει προσθετικά και εκτελεί προσθέσεις με τους αριθμούς μέχρι το 10					
Γνωρίζει τους τακτικούς αριθμούς μέχρι το 10					
Χρησιμοποιεί τα σύμβολα $<$ , $>$ , $=$ για να συγκρίνει αριθμούς μέχρι το 10					

**ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ (Β' Δημ.)**

**1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup> ΤΕΥΧΟΣ, κεφ.1-16**

**Όνομα μαθητή/μαθήτριας:**

**Σχολείο:**

**Τάξη: Β'**

	<b>ΜΕ ΕΥΚΟΛΙΑ Α</b>	<b>ΜΕ ΣΧΕΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ Β</b>	<b>ΚΑΝΕΙ ΛΑΘΗ Γ</b>	<b>ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΒΟΗΘΕΙΑ Δ</b>	<b>ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ Ε</b>
Διπλά σύμφωνα και συνδυασμός φωνηέντων					
Ρήματα είμαι και έχω					
Σύνταξη Υ-Ρ-Α και Υ-Ρ-Κ					
Πολυσύλλαβες και σύνθετες λέξεις					
Παρομοίωση					
Περιγραφή					
Επίπεδα ύφους					
Χρήση διαλυτικών/αποστρόφου					
Περιγραφή (προσώπου, αντικειμένου, ζώου)- χρήση επιθέτων					

**ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ**  
**ΚΕΦ.1-33**

**Όνομα μαθητή/μαθήτριας:**

**Σχολείο:**

**Τάξη: Β'**

	<b>ΜΕ ΕΥΚΟΛΙΑ Α</b>	<b>ΜΕ ΣΧΕΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ Β</b>	<b>ΚΑΝΕΙ ΛΑΘΗ Γ</b>	<b>ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΒΟΗΘΕΙΑ Δ</b>	<b>ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ Ε</b>
Απαρίθμηση μέχρι το 100 (ανά 1,2,5,10 ανεβαίνοντας-κατεβαίνοντας)					
Γραφή και εκτέλεση κάθετης πράξης					
Επίλυση προβλημάτων (μοντελοποίηση με διάφορες στρατηγικές)					
Αναγνώριση αξίας θέσης ψηφίου					
Εύρεση μισού-διπλάσιου					
Αναγνώριση γεωμετρικών στερεών και συσχέτισή τους με τα αντίστοιχα γεωμετρικά σχήματα					
Αθροιστική ανάλυση αριθμών					
Πολλαπλασιασμός (προπαίδειες 1-10)					