



**ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ**
www.ouc.ac.cy

*ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙ-
ΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ*

*ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ*

*“ΜΒΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕ-
ΩΝ”*

ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ:

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΠΑΡΑ-
ΠΛΕΥΡΗ Ή ΑΝΤΙΘΕΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΟΥΚΗΣ

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΙΩΤΗΣ

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΜΑΪΟΣ, 2021

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Διοίκησης Επιχειρήσεων

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Αποτελεσματικό Σχολείο και Υποστηρικτική
Διαδικασία: Παράπλευρη ή Αντίθετη Λειτουργία**

Παναγιώτης Κουκης

Επιβλέπων Καθηγητής

Αθανάσιος Μιχιώτης

Μάιος 2021

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Παναγιώτης Κούκης, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Πρόγραμμα Σπουδών Διοίκησης Επιχειρήσεων του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Προγράμματος Σπουδών.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου Αθανάσιο Μιχιώτη για την κομβική του προσφορά και στήριξη καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής αυτής της διπλωματικής. Συμπληρωματικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μαθηματικούς Νίκο Ξεφτεράκη και Αχιλλέα Καρύδα για την πολύτιμη βοήθειά τους, και τις πολύ ενδιαφέρουσες συζητήσεις που κάναμε επί του θέματος, όπως και τον αδελφό μου Νικόλαο Κούκη για την καθοριστική βοήθειά του σε πολυπλευρο επίπεδο. Ξεχωριστές ευχαριστίες στους μαθητές μου, τους αφανείς ήρωες της όλης προσπάθειας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η υποστηρικτική διαδικασία, που εκφράζεται μέσω της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ενυπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τις απαρχές του 20^{ου} αιώνα, ακολουθώντας μια παράλληλη, αλλά και αρκετές φορές συγκρουσιακή πορεία με την επίσημη δημόσια εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου της υποστηρικτικής διαδικασίας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, κατά πόσον η σχολική και η φροντιστηριακή εκπαίδευση λειτουργούν υποστηρικτικά ή σε πλήρη αντιδιαστολή και ασυμβατότητα.

Στο θεωρητικό μέρος της μελέτης παρουσιάζεται η έννοια του σχολείου, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, γίνεται εκτενής αναφορά στα στοιχεία που θα πρέπει να διαθέτει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ώστε να καταστεί αποτελεσματική η διδασκαλία του. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, καθώς και με την ιστορική αναδρομή της παρουσίας της με βάση τις σημαντικότερες ημερομηνίες σταθμούς, που επηρέασαν την εξέλιξη και διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην εδραίωσή της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας βασικό εργαλείο αποτελεί το ερωτηματολόγιο, βάσει του οποίου γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ποιοί είναι οι παράγοντες του φροντιστηριακού περιβάλλοντος οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές στην καλύτερη αφομοίωση κατά τη διδακτική διαδικασία και σε τι βαθμό είναι εφικτό οι παράγοντες αυτοί να μεταφερθούν μέσα στη σχολική μονάδα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος διερευνάται η κατανόηση του μαθήματος στο σχολείο και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Το δεύτερο μέρος καταλαμβάνουν αντίστοιχες ερωτήσεις, αυτή τη φορά όμως για την κατανόηση του μαθήματος στο φροντιστηριακό περιβάλλον, ενώ το τρίτο μέρος περιλαμ-

βάνει δημογραφικά στοιχεία. Μέσα από την έρευνα θα γίνει προσπάθεια να μελετηθούν τα στοιχεία του φροντιστηριακού περιβάλλοντος, που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης, ενώ θα διερευνηθεί αν τα στοιχεία αυτά επηρεάζονται από τους δημογραφικούς παράγοντες του δείγματος που επιλέχθηκε.

Λέξεις - κλειδιά: Εκπαίδευση, Αποτελεσματικό σχολείο, Ιδιωτική εκπαίδευση, Δημόσια εκπαίδευση, Φροντιστηριακή εκπαίδευση.

ABSTRACT

Supplementary tutoring in the form of shadow education has been part of the Greek education system since the start of the 20th century. During its journey, it has followed mostly parallel with the mainstream public education system. In rare occasions though, their paths have also conflicted

The main purpose of the current master thesis is to analyze the role of shadow education as part of the overall Greek education system, focusing specifically in comparing and contrasting the efficiency of these two systems. Furthermore we'd like to shed light into whether these two systems supplement each other or are in direct conflict in today's educational system. The thesis comprises of two main parts; first is the theoretical part where we give the definition and delve into the concept of the modern school, as well as the main characteristics and factors that are believed to lead to an overall efficient educational procedure, paying special attention to the characteristics, specific to the tutors. We wrap up the theoretical part by presenting the course of shadow education in Greece, from its birth until today, analyzing key dates and facts along this route which paved its way to its establishment as an undisputed piece in today's educational system.

In the second part of the thesis, we are trying to find, in an experimental manner, the main factors that lead to an efficient shadow education system, as well as get some insight into the similarities and differences between the shadow and the mainstream educational system. What features are unique to each system? Which ones are worth porting from one to another so that we increase its efficiency?

To give answers to these questions, we have assembled, distributed, and collected the results of an online survey. In this we are looking to understand how the students view the mainstream and shadow education system, and what do they think their pros and cons are. We are also collecting a number of demographics regarding so that we can further analyze the students' background, see whether that affects the findings of

our research and ultimately gain more confidence with regards to the sample of this survey.

keywords: Education, Effective School, Private Education, Public Education, Shadow education

Περιεχόμενα

Πνευματικά δικαιώματα	4
Ευχαριστίες	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	8
Περιεχόμενα	10
Εισαγωγή.....	14
Κεφάλαιο 1. Σχολείο.....	16
1.1 Η έννοια του σχολείου	16
1.2 Σύγχρονες προκλήσεις.....	17
Κεφάλαιο 2. Αποτελεσματικό σχολείο.....	20
2.1 Γενικό πλαίσιο αποτελεσματικότητας-ποιότητας.....	20
2.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση: “αποτελεσματικότητα”, “αποδοτικότητα” και “ποιότητα” στην εκπαίδευση.....	22
2.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	26
2.4 Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας με βάση την έρευνα στο διεθνή χώρο 27	
2.5 Αποτελεσματικότητα και σύγχρονη έρευνα.....	30
Κεφάλαιο 3. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.....	32
3.1 Κυριότερα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού.....	34
3.1.1 Σαφήνεια οδηγιών.....	34
3.1.2 Εποικοδομητική εξήγηση.....	34
3.1.3 Προγραμματισμός και σχεδιασμός της διδασκαλίας.....	34
3.1.4 Ερωτήσεις.....	34

3.1.5	Ικανοποίηση των πραγματικών αναγκών	34
3.2	Υλοποίηση στόχων μαθητών.....	35
3.2.1	Εμπλοκή μαθητών	35
3.2.2	Ευκαιρίες για μάθηση.....	35
3.2.3	Σωστή χρήση του μαθησιακού χρόνου	35
3.2.4	Κλίμα τάξης	35
3.2.5	Έπαινος και θετική ενίσχυση	35
3.2.6	Πειθαρχία και κανόνες.....	35
3.2.7	Υψηλές προσδοκίες.....	36
3.2.8	Έλεγχος της προόδου.....	36
3.2.9	Επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή	36
3.2.10	Εποικοδομητική ανατροφοδότηση.....	36
3.2.11	Διανοητικά ενδιαφέροντα εργασία.....	36
3.3	Χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εποπτικών μέσων	37
3.3.1	Γνώση των γνωστικών αντικειμένων	37
3.3.2	Αίσθηση του σκοπού.....	37
3.3.3	Χιούμορ.....	37
3.4	Αποτελεσματική Διδασκαλία.....	37
Κεφάλαιο 4.	Φροντιστηριακή Εκπαίδευση.....	40
4.1	Ορισμός.....	40
4.2	Σκιώδης Εκπαίδευση.....	41
4.3	Ιστορική αναδρομή της εξέλιξης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	43
4.3.1	Απαρχές της φροντιστηριακής εκπαίδευσης	43
4.3.2	Η θεσμοθέτηση του Φροντιστηρίου μέσω του Α.Ν. 2545/40.....	44

4.3.3	Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964.....	45
4.3.4	Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1976	46
4.3.5	Η δεκαετία 1980.....	47
4.3.6	Η δεκαετία 1990.....	47
4.3.7	Νέος αιώνας έως σήμερα.....	48
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία Ερωτηματολογίου		49
5.1	Σκοπός και βασικά στοιχεία Μεθοδολογίας	49
5.2	Η μέθοδος της ποσοτικής Έρευνας	50
5.3	Πληθυσμός έρευνας.....	51
5.4	Ερωτηματολόγιο έρευνας	51
5.5	Δείγμα έρευνας	52
5.6	Επεξεργασία αποτελεσμάτων	52
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου.....		53
6.1	Δημογραφικά Στοιχεία	53
6.2	Κατανόηση μαθήματος στο σχολείο (Α΄ μέρος ερωτηματολογίου)	57
6.3	Κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο (Β΄ μέρος ερωτηματολογίου) & Σύγκριση του με την κατανόηση μαθήματος στο σχολικό περιβάλλον	67
6.4	Μέτρηση αξιοπιστίας ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο σχολείο.....	77
6.5	Μέτρηση αξιοπιστίας ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο	77
6.6	Μέτρηση συσχέτισης ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο σχολείο.....	78
6.7	Μέτρηση συσχέτισης ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο	81

6.8	Επιρροή των δημογραφικών στοιχείων στις ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο σχολείο	83
6.9	Επιρροή των δημογραφικών στοιχείων στις ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο.....	90
	Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα	98
	Κεφάλαιο 8. Παράρτημα – Δομή Ερωτηματολογίου.....	102
8.1	Ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία των μαθητών στο σχολείο.....	103
8.2	Ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία των μαθητών στο φροντιστήριο	104
8.3	Ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών	105
	Κεφάλαιο 9. Βιβλιογραφία	107

Εισαγωγή

Το σχολείο, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους και διαχρονικότερους θεσμούς εξέλιξης και διαμόρφωσης των πνευματικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων του ανθρώπου. Η ωρίμανση, κοινωνικοποίηση, καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχολικό περιβάλλον. Αποτελεί, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη η διαρκής αναβάθμισή του, η βελτίωση του, η στελέχωσή του με προσωπικό (εκπαιδευτικούς) που ασπάζονται οράματα και ιδανικά και έχουν ως κίνητρο την ακατάπαυστη και ασίγαστη τάση για εξέλιξη. Στόχος οφείλει να είναι ένα σύγχρονο σχολείο, που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σημερινής εποχής και θα καλύπτει πολυδιάστατα τις ανάγκες των μαθητών. Στο πλαίσιο της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης αρωγός και συνοδοιπόρος θα μπορούσε να σταθεί η ιδιωτική εκπαίδευση, το φροντιστήριο.

Αν και στην ελληνική πραγματικότητα το φροντιστήριο, έχει καθιερωθεί με τον υποτιμητικό όρο «παραπαιδεία», εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της έννοιας «σκιώδης εκπαίδευση», ένα σύνολο, δηλαδή, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται εκτός της επίσημης εκπαίδευσης και έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν την επίσημη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή.

Η ενίσχυση, υποστήριξη και συμπόρευση της επίσημης και της παράπλευρης υποστηρικτικής διαδικασίας αποτελεί και το σκοπό της παρούσας εργασίας, που θα προσπαθήσει να δώσει απάντηση στο ερώτημα, αν ο επίσημος θεσμοθετημένος φορέας εκπαίδευσης της πολιτείας που εκφράζεται μέσω του σχολείου, μπορεί να αντλήσει θετικά στοιχεία και προσλαμβάνουσες από την «σκιώδη εκπαίδευση», δηλαδή το φροντιστήριο. Πιο αναλυτικά, θα διερευνηθεί η δυνατότητα του φροντιστηρίου να συμβάλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Η μελέτη έχει χωριστεί σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, καταλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο 1^ο γίνεται αναφορά στην έννοια του σχολείου. Στο 2^ο αναλύονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Το 3^ο κεφάλαιο εστιάζει στα στοιχεία που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ώστε να καταστεί αποτελεσμα-

τική η διαδασκαλία του. Τέλος, το 4^ο επικεντρώνεται στην φροντιστηριακή εκπαίδευση, ξεκινώντας με τον ορισμό της, αναλύοντας τα στοιχεία που την χαρακτηρίζουν και ολοκληρώνοντας με την διαχρονική της εξέλιξη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το ερευνητικό μέρος, περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια: το 5^ο κεφάλαιο το οποίο αναλύει την μεθοδολογία της έρευνας, το 6^ο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και το 7^ο κεφάλαιο στο οποίο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται η συζήτηση της αξιοποίησης τους.

Κεφάλαιο 1.

Σχολείο

1.1 Η έννοια του σχολείου

Το σχολείο, ως φορέας της εκπαίδευσης, αποτελεί ταυτόχρονα έναν κυρίαρχο κοινωνικό θεσμό. Στην πορεία της ιστορικής του εξέλιξης ο ρόλος και οι στόχοι του έχουν επηρεαστεί από ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις και μετασχηματισμούς. Ο όρος σχολείο παράγεται από την αρχαία ελληνική λέξη «σχολή» που σήμαινε ελεύθερη ασχολία, ελεύθερο χρόνο, αργία ή απραξία. Αυτό αυτόματα συνεπάγεται ότι παλαιότερα δεν φοιτούσαν όλοι οι νέοι στα σχολεία. Ο όρος «σχολείο», κατά την περίοδο της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας παίρνει την έννοια του ιδρύματος μαθητών, του τόπου μαθήσεως, του οίκου μορφώσεως των νέων και ενός συνόλου μαθητών. Από την ελληνική λέξη «σχολή» προήλθε ετυμολογικά η λέξη «schola» και από αυτήν αργότερα η έννοια του σχολείου σε ορισμένες νεολατινικές γλώσσες (στην αγγλική – school, στη γερμανική – schule), (Μετοχιανάκης 2000).

Ιστορικά, το σχολείο ως χώρος ανάδειξης της γνώσης και καλλιέργειας της προσωπικότητας, αλλά και ως ισχυρό όργανο στην υπηρεσία της εκάστοτε πολιτικής και ιδεολογικής καθεστηκυίας τάξης εμφανίζεται με την ανάπτυξη των σύγχρονων εθνικών κρατών. Με την πάροδο του χρόνου, ο ρόλος του εδραιώνεται, ενισχύεται και επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με τις συνθήκες και τους αντίστοιχους στόχους που καλείται να εκπληρώσει. Σύγχρονοι θεωρητικοί χαρακτηρίζουν το σχολείο ως τον κοινωνικό θεσμό που εντάσσεται στο πνεύμα μιας δυναμικής εκπαίδευσης η οποία λειτουργεί με γνώμονα το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό αναπτύσσεται. Ο Τσαούσης (Τσαούσης 1989), θεωρεί ότι το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης των νέων, ενώ ο Κωνσταντίνου (Κωνσταντίνου 2005) το χαρακτηρίζει ως ένα κοινωνικό δημιούργημα, το οποίο προέκυψε για να ικανοποιηθούν βασικές κοινωνικές ανάγκες.

Αποτελώντας ένα επιμέρους κομμάτι του κοινωνικού συστήματος, το οποίο συνιστούν ένα πλήθος στοιχείων καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο, το σχολείο είναι δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ένα υποσύστημα της κοινωνίας, δομημένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση, αναπόσπαστο μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με υποσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (κοινωνικούς οργανισμούς, ομάδες ατόμων κ.ά.). (Μιχόπουλος 1998)(Πετρίδου 2002). Ο Πασιαρδής (Πασιαρδής 2004), προσδίδει στο σχολείο μία διαφορετική διάσταση ορίζοντάς το ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα ή αλλιώς ένα ημι-διαπερατό πλέγμα μερών που αλληλεπιδρούν και το κρατάνε ζωντανό ως οργανισμό που αξιώνει το πέρας μιας πολύ σημαντικής αποστολής.

Από όλα τα παραπάνω, είναι φανερό ότι διακρίνουμε ποικίλες ερμηνείες της έννοιας του σχολείου, οι οποίες προσδιορίζονται σε κάθε περίπτωση σε σχέση με το πλαίσιο λειτουργίας του. Οι ορισμοί που προσδιορίζουν το σχολείο ως κοινωνικό θεσμό, υπεύθυνο για τη μετάδοση της γνώσης, συνιστούν μια παραδοσιακή έννοια του σχολείου. Αντίθετα, ορισμοί που περιγράφουν το σχολείο ως οργανισμό όπου τα μέρη του αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για τη διεκπεραίωση κάποιου σκοπού ή ως ανοικτό σύστημα που αλληλεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον συνιστούν μια δυναμική έννοια του σχολείου. Συνολικά, το σχολείο είναι ένας σύνθετος οργανισμός ο οποίος, ως θεσμικό στοιχείο κάθε οργανωμένης κοινωνίας, αντανακλά την ίδια την ιδεολογία της και επηρεάζει πολλαπλά τη λειτουργία της (Κοκκινέλη 2017)

1.2 Σύγχρονες προκλήσεις

Στο πλαίσιο του σύγχρονου απαιτητικού του ρόλου, τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες, είναι φανερό ότι το σχολείο απομακρύνεται από την παραδοσιακή του έννοια και εξελίσσεται προκειμένου να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Οι διαρκώς αυξανόμενες προκλήσεις, που καλείται να αντιμετωπίσει, καθιστούν αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του και την αφομοίωση σύγχρονων και αποτελεσματικών πρακτικών προκειμένου να εναρμονίζεται με τη σύγχρονη πραγματικότητα και να καθίσταται μια δημιουργική και παραγωγική ενεργός μονάδα της σύγχρονης κοινωνίας. Σε

αυτή την κατεύθυνση, η διαρκής αναζήτηση για την πληρέστερη και πλέον αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου επιβεβαιώνεται τόσο από τις συνεχείς μελέτες του επιστημονικού κόσμου, όσο και από τις συνεχείς προσπάθειες της πολιτείας και των διεθνών θεσμών (Μιχαήλ and Πρασίνου 2018).

Τα τελευταία χρόνια, η αλλαγή που παρατηρείται στον σύγχρονο κόσμο επηρεάζει σημαντικά την εκπαίδευση, η οποία καλείται να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής. Το σχολείο, ως οργανισμός, με παιδαγωγικό προσανατολισμό, που βρίσκεται σε δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης με τη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, επανασχεδιάζει τις προτεραιότητες του προς την κατεύθυνση μιας αναβαθμισμένης και ουσιαστικής παιδείας, μέσα από την υιοθέτηση σύγχρονων εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να εναρμονίζεται με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης με την αλματώδη ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας παρατηρούνται διαρκώς αλλαγές σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία τεχνολογική επανάσταση και το καταιγισμό πληροφοριών, με συνέπεια την ανάγκη για συνεχείς αλλαγές που έχουν ως φυσικό επακόλουθο την καλλιέργεια αβεβαιότητας. Κύρια και έντονα χαρακτηριστικά της η μεγάλη πολυπλοκότητα και πολυπολιτισμικότητα. Οι αλλαγές, που είναι εμφανείς στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή, επηρεάζουν και τον χώρο της εκπαίδευσης και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. (Τερζής 1993)

Σε αυτό το έντονα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται σημαντικά από τις ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις που προσδιορίζουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό αναπτύσσεται, λειτουργεί και εξελίσσεται.

Αποτελώντας βασικό συστατικό της κοινωνίας, δε μπορούν να διαφοροποιηθεί από το υπάρχον περιβάλλον. Μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις η ποιοτική αναβάθμιση και η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του σχολείου κυριαρχούν στον σύγχρονο επιστημονικό και ακαδημαϊκό διάλογο, τόσο σε επίπεδο εθνικό όσο και διεθνές. Είναι επιτακτική ανάγκη μέσα σε αυτό το περιβάλλον συρρί-

κνωσης του κοινωνικού κράτους και μείωσης των δημόσιων δαπανών, το σχολείο να συνεχίσει να εκπληρώνει τους σκοπούς και τους στόχους του με το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Προς αυτή την κατεύθυνση, στρέφονται οι προσπάθειες όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Διαδοχικές μεταρρυθμίσεις, εκπαιδευτικά συγγράμματα και δημόσιος διάλογος δίνουν προτεραιότητα στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η έρευνα και η μελέτη για το αποτελεσματικό σχολείο μπορεί να συνεισφέρει σε αυτή την προσπάθεια. Η μελέτη των ερευνών που έχουν προηγηθεί και η χρήση της γνώσης που προέρχεται από αυτές και αφορούν αποτελεσματικότητα του σχολείου θα βοηθήσει. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η παρούσα μελέτη και η έρευνα.

Κεφάλαιο 2.

Αποτελεσματικό σχολείο

2.1 Γενικό πλαίσιο αποτελεσματικότητας-ποιότητας

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι ερευνητές επισημαίνουν συνεχώς την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή τους στις σύγχρονες πολύπλοκες κοινωνικές συνθήκες (Αθανασούλα-Ρέππα et al. 1999) Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που αφορούν τη σύγχρονη εκπαίδευση είναι η σχολική αποτελεσματικότητα (school effectiveness) η οποία συνιστά το κυρίαρχο ζητούμενο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Στη βιβλιογραφία η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση είναι συχνά άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της ποιότητας. Οι δύο έννοιες προσδιορίζονται από κοινού σε μία δυναμική και αμφίδρομη σχέση όπου η ποιότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση και σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας (Μιχαήλ and Πρασίνου 2018).

Τι εννοούμε όμως, και πώς ορίζουμε την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού; Τι είναι αυτό που κάνει ένα σχολικό οργανισμό πιο αποτελεσματικό; Το ερώτημα «ποιο σχολείο θεωρείται ότι είναι αποτελεσματικό;», σαφώς και δεν μπορεί να απαντηθεί μονοδιάστατα. Ούτε, όμως, η απλή παράθεση παραγόντων που κάνουν ένα σχολείο αποτελεσματικό δίνει μια εμπειριστατωμένη και πλήρη απάντηση.

Ο ορισμός του αποτελεσματικού σχολείου, όπως προκύπτει και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, φαίνεται να είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο και δαιδαλώδες ζήτημα, καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με τα αποτελέσματα του σχολείου και ειδικότερα με το ποια σχολεία θεωρούνται ή όχι ως αποτελεσματικά. Ως αποτελεσματικότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί η μέτρηση της επιτυχίας, σε ένα συνδυασμό με τις ανάγκες των μαθητών, τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών τους. Παράλλη-

λα, όμως, ανάλογα με την οπτική που αντιμετωπίζεται το σχολείο, χρησιμοποιούνται αντίστοιχα κριτήρια για να προσδιορίζεται η αποτελεσματικότητα και να επηρεάζεται η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτά τα κριτήρια (Μιχαήλ and Πρασίνου 2018) μπορεί να είναι:

- η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου,
- το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου
- η διοίκηση της τάξης
- οι προσδοκίες από τους μαθητές,
- το όραμα
- η σχολική επιτυχία
- η συνεργασία με τους γονείς

Ακόμη, τα τελευταία χρόνια η έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου μερικές φορές υποκαθίσταται από την έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς και την έννοια της σχολικής βελτίωσης. Αποτελεσματικότητα και ποιότητα συνυπάρχουν ως συμπληρωματικές έννοιες και αποτελούν τρόπο περιγραφής και εξήγησης της οργανωσιακής απόδοσης (Miskel and Hoy 2001). Στην σύγχρονη επιστημονική έρευνα η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα συμπορεύονται σε μία διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης παρά τις μεταξύ τους διαφορές και συνδέονται με τη λειτουργία και την εξέλιξη των οργανισμών. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, οι εν λόγω έννοιες λειτουργούν συνδυαστικά χωρίς ωστόσο να επικαλύπτει η μία την άλλη. Η αποτελεσματικότητα στην σύγχρονη εκπαίδευση συνδέεται με την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων της. Η ποιότητα, από την άλλη πλευρά, σχετίζεται με την ηθική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, το βαθμό επίτευξης των προγραμματισμένων στόχων και το επίπεδο ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαβουράκη et al. 2008) Σε κάθε περίπτωση, η ενίσχυση της ποιότητας αποτελεί σημαντική προτεραιότητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς και οι δύο αυτές έννοιες αποτελούν κινητήριο δύναμη ανάπτυξης και προόδου των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών (Πασιαρδής and Πασιαρδή 2000)

2.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση: “αποτελεσματικότητα”, “αποδοτικότητα” και “ποιότητα” στην εκπαίδευση

Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίο να αποσαφηνιστεί και να εξηγηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο συνυπάρχουν και συμβιώνουν οι έννοιες «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα» και «ποιότητα» στην εκπαίδευση, ώστε να δημιουργηθεί επαρκέστερα ένα περιβάλλον όσο το δυνατόν καλύτερης κατανόησης τους. Η αποτελεσματικότητα ως έννοια, όπως τονίστηκε και προηγουμένως, είναι πολυσύνθετη, γεγονός το οποίο καταδεικνύεται από τους ποικίλους ορισμούς που έχουν δοθεί για να σκιαγραφήσουν το περιεχόμενό της. Έχει, ωστόσο, ιδιαίτερη σημασία για τον προσδιορισμό του περιεχομένου της έννοιας η οπτική μέσω της οποίας την προσεγγίζουμε: ποιος ρωτάει, κάτω από ποιές συνθήκες και από ποια θέση (Cameron and Whetten 1983)(Faerman and Quinn 1985) (Scheerens and Bosker 1998). Ο όρος «αποτελεσματικότητα» (effectiveness) χαρακτηρίζει την ιδιότητα του αποτελεσματικού, αυτού που μπορεί να φέρει αποτέλεσμα (effect). Είναι η ιδιότητα που οφείλει ή είναι υποχρεωμένος να έχει κάποιος, ώστε να εκπληρώνει, να συμπληρώνει και να τελειοποιεί με τις ενέργειές του οτιδήποτε αναλαμβάνει, η ικανότητα δηλαδή να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Στασινούλια 2019). Ειδικότερα ο όρος περιγράφει το άτομο εκείνο το οποίο συμπληρώνει, ολοκληρώνει, τελειοποιεί, και φέρει εις πέρας ό,τι αναλαμβάνει (Ανδρεαδάκης and Καδιανάκη 2010). Επίσης, σύμφωνα με τον Μιχαλόπουλο (Μιχαλόπουλος 2007) η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται με την υλοποίηση προγραμματισμένων στόχων και θεωρείται ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης της διοικητικής λειτουργίας. Συνεπώς, είναι η ικανότητα οργάνωσης, ώστε να πετυχαίνει κανείς συγκεκριμένους και προκαθορισμένους στόχους.

Η έννοια «αποτελεσματικότητα» για το σχολείο, διαφοροποιείται από εκείνη που αφορά άλλες οργανώσεις, καθώς τα βασικά ερωτήματα για το σχολείο, ως οργάνωση, άπτονται στο πεδίο της παιδαγωγικής θεωρίας. Η αδυναμία, επομένως, να διατυπωθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για το τι σημαίνει «αποτελεσματικό» σχολείο φαίνεται να είναι εγγενής στον ίδιο τον θεσμό της εκπαίδευσης (Παπαναούμ 1995).

Ως αποτελεσματικότητα του σχολείου, συνεπώς, νοείται ο βαθμός στον οποίο κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο που εδράζεται. Αυτό συνεπάγεται ότι η κάθε σχολική μονάδα οριοθετεί την αποτελεσματικότητά της, θέτει στόχους, σχεδιάζει την επίτευξή τους, αξιολογεί την επίτευξη των στόχων αυτών και επανασχεδιάζει (Κατσαρού and Λιακοπούλου 2014). Αντίθετα, ο όρος «αποδοτικότητα» (efficiency) αναφέρεται στο λόγο κόστους προς αποτελεσμάτων. Οι Scheerens και Bosker (Scheerens and Bosker 1998) υποστηρίζουν ότι με τον όρο «αποτελεσματικότητα» εννοούμε τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ τον όρο «αποδοτικότητα» τον συνδέουμε με την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος με το μικρότερο δυνατό κόστος. Η αποδοτικότητα, δηλαδή, είναι συνώνυμη της αποτελεσματικότητας αρκεί να επιτυγχάνεται με το χαμηλότερο κόστος. Μια απλοποιημένη προσέγγιση της διακριτής σχέσης ανάμεσα στις έννοιες της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας είναι αυτή του Levacic (Levačić 1992). Σύμφωνα με αυτή, η έννοια της αποδοτικότητας σημαίνει «κάνω τα πράγματα σωστά» ενώ η έννοια της αποτελεσματικότητας σημαίνει «κάνω τα σωστά πράγματα» (Καρατζιά-Σταυλιώτη and Λαμπρόπουλος 2006). Έτσι, όταν μια παραγωγική μονάδα ή ένας οργανισμός καταφέρνει να σημειώνει ταυτόχρονα υψηλή αποδοτικότητα και υψηλή αποτελεσματικότητα, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι επιτυγχάνει χαμηλό κόστος αλλά και ικανοποίηση στα άτομα που απολαμβάνουν τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες που προκύπτουν από την παραγωγική διαδικασία.

Η «αποτελεσματικότητα» και «αποδοτικότητα» ως έννοιες συσχετίζονται με τη διαδικασία παραγωγής ενός οργανισμού, δηλαδή τη μετατροπή των εισροών (inputs) σε εκροές (outputs) (Scheerens and Bosker 1998). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μιας σχολικής μονάδας με καθορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, χαρακτηριστικά και κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο αποτελούν τις εισροές, ενώ οι επιδόσεις τους αποτελούν τα προϊόντα, τις εκροές. Ο τρόπος για να μετατραπούν οι εισροές σε προϊόντα είναι να οργανωθεί και να σχεδιαστεί μια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει παραμέτρους όπως η οργάνωση και διοίκηση της τάξης και η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και μαθησιακών δραστηριοτήτων, με στόχο την απόκτηση

των απαιτούμενων γνώσεων από τους μαθητές. Το γεγονός αυτό θα είχε άμεσο αντίκτυπο στις επαναληπτικές σχολικές δοκιμασίες και μακροπρόθεσμο στην είσοδο των μαθητών στην αγορά εργασίας (Ανδρεαδάκης and Καδιανάκη 2010) . Οι Κασσωτάκης και Φλουρής (Κασσωτάκης and Φλουρής 2006), από την άλλη πλευρά, συνδέουν την έννοια της αποτελεσματικότητας με αυτή της αξιολόγησης, καθώς ο βαθμός της αποτελεσματικότητας χαρακτηρίζεται από την αξιολόγηση της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Εν κατακλείδι, αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση είναι έννοιες αλληλένδετες, καθώς η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας αποτελεί προϊόν αξιολόγησης (Στασινούλια 2019).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ποιότητα στην εκπαίδευση, γεγονός το οποίο συνδέεται με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις και στα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 2008) . Παρατηρείται, επίσης, έντονος προβληματισμός τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο, όσον αφορά την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την πρόοδο και ανάπτυξη του σχολείου (Βαβουράκη et al. 2007). Η συγκεκριμένη τάση συνδέεται άμεσα με την αποκέντρωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, την αυτονομία του σχολείου και την ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων σε θέματα που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον για την βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου διαδραματίζει κομβικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα, προσδίδει πρωταγωνιστικό ρόλο στο σχολείο και προβάλλει ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (ΥΠΑΙΘΠΑ 2012)

Η σύνδεση της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας με την εκπαίδευση αποτελεί μία σύγχρονη πρόταση, η υιοθέτηση της οποίας μπορεί να συμβάλλει πολλαπλά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Η αναζήτηση και εφαρμογή της ποιότητας, τόσο ως προϋπόθεση όσο και ως αποτέλεσμα, στο πλαίσιο μιας γενικευμένης αλλαγής στην υπάρχουσα κουλτούρα, προσανατολίζει τη σύγχρονη εκπαίδευση σε καινοτόμες πρακτικές που αποσκοπούν στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και λειτουργία της.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης συχνά προσδιορίζεται βάσει της επίδρασης που ασκεί στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου και συνδέεται με την αποτελεσματικότητά τους στην πράξη. (Μιχαήλ and Πρασίνου 2018)

Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, ποιοτική θεωρείται η εκπαίδευση που βοηθά το άτομο να αναπτυχθεί σε πνευματικό αλλά και ηθικό επίπεδο, ώστε να επιτύχει την δομή μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ενός άρτιου χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Ματθαίου (Ματθαίου 2007), «ποιοτική χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση που προετοιμάζει το άτομο να μαθαίνει και να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακίνδυνου, να διαχειρίζεται την πληροφορία, τον κίνδυνο και τις προσωπικές του σχέσεις, να καινοτομεί και να παραγάγει». Η προσέγγιση αυτή τοποθετεί τη γνώση χρήσης των εργαλείων που παρέχονται και τις δεξιότητες στον πυρήνα της ποιοτικής εκπαίδευσης, γεγονός που συμβάλλει ώστε η ποιότητα στην εκπαίδευση να κρίνεται εκ του αποτελέσματος. Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση συμβάλλουν οι υποδομές, τόσο σε υλικοτεχνικό όσο και σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού, ωστόσο η εστίαση είναι πάντα στα αποτελέσματα, σε γνώσεις, δεξιότητες, νοοτροπίες και συμπεριφορές που απαιτεί η αγορά (Ματθαίου 2007).

Η συζήτηση γύρω από την «αποτελεσματικότητα» και την «ποιότητα της αξιολόγησης» στην εκπαίδευση είναι ολοένα και εντεινόμενη πλέον και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς τα θεσμικά όργανα δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον και επιζητούν μεγαλύτερη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Εφόσον το ανθρώπινο δυναμικό θεωρείται κύριος πόρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων προβάλλουν ως κύριος μοχλός ανάπτυξης και κατά συνέπεια κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων (Βαβουράκη Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Κούτρα & Σοφού, 2008 (Βαβουράκη et al. 2008))

2.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (School Effectiveness Research -SER) παρουσιάστηκε τη δεκαετία του '60 στις Η.Π.Α. και κατέχει σημαντική θέση στον εκπαιδευτικό διάλογο σε παγκόσμιο επίπεδο. Η χρονική της αφετηρία εντοπίζεται το 1966, όταν ο James Coleman και οι συνεργάτες του δημοσίευσαν τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποίησαν, με τίτλο «ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες» (Coleman et al. 1966).

Η έρευνα αυτή όπως και η αντίστοιχη του Christopher Jencks, το 1972, οδήγησαν στην διαπίστωση ότι η ακαδημαϊκή επίδοση εξαρτάται καθοριστικά από το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον των εμπλεκόμενων ατόμων, ενώ περιορισμένη φαντάζει να είναι η επίδραση που ασκεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα μορφωτικά αποτελέσματα (Ανδρεαδάκης 2009). Οι έρευνες αυτές λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους όπως η φυλή και το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ένα μικρό μόνο ποσοστό της σχολικής επιτυχίας μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Τα κατοπινά χρόνια πολλοί ερευνητές μελέτησαν το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας και αντέκρουσαν τα πορίσματα των προαναφερθεισών ερευνών, επισημαίνοντας τον σημαντικό ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι, ελάχιστα χρόνια αργότερα, το 1979, το παράδειγμα του Ronald R. Edmonds και των συνεργατών του, οι οποίοι μέσα από σχετικές έρευνες υποστήριξαν ότι ο κυριότερος λόγος για την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών είναι η παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια τα σχολεία θα έπρεπε να διαμορφώσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική, ώστε να γίνουν αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές. Οι έρευνες αυτές καθώς και ένας μεγάλος αριθμός νέων ερευνών που ακολούθησαν δημιούργησαν το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools), το οποίο ξεκίνησε να αναδύεται προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές της δεκαετίας του '80 ενώ σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα έλαβε παγκόσμιες διαστάσεις (Θεριανός 2001). Ακόμα, όμως

και στα χρόνια που ακολούθησαν αλλά και στη σημερινή εποχή , το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων συνεχίζει να βρίσκεται στο επίκεντρο διεθνών ερευνών οι οποίες, σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (Παμουκτσόγλου 2001), επιχείρησαν να απαντήσουν στο ζήτημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των ατόμων, καθώς απέβλεπαν στο να ενισχύσουν τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα.

Παράλληλα , οι Mortimore (Mortimore 1991) και Thrupp (Thrupp 1999) την δεκαετία του 1990 τόνισαν πως, όταν η διοίκηση του σχολείου και οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία μοιράζονται ένα κοινό όραμα, το σχολείο ασκεί σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη και βελτίωση των μαθητών και της επίδοσής τους,.

2.4 Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας με βάση την έρευνα στο διεθνή χώρο

Ο Edmonds (Edmonds 1979), πρώτος, σχηματοποίησε τους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου ως :

- Η ηγετική παρουσία του διευθυντή στο σύνολο της σχολικής δραστηριότητας.
- Το σχολικό κλίμα που εξασφαλίζει και προάγει τη μάθηση.
- Η έμφαση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων.
- Οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή πορεία όλων των μαθητών.
- Το συστηματικό και οργανωμένο πλαίσιο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Τα επόμενα χρόνια η έρευνα, σε διεθνές επίπεδο, ανέδειξε ένα σύνολο μεταβλητών που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου , οι οποίες διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη, από αυτές, περιλαμβάνει τις οργανωτικές ή διαρθρωτικές μεταβλητές, που είναι :

- Η έμφαση στη διοίκηση της σχολικής μονάδας που αντανακλάται στην αυτονομία του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Η ισχυρή διοίκηση του εκάστοτε διευθυντή.
- Η συνεργασία με τους γονείς.
- Ο προσανατολισμός στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων.
- Το συστηματικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Η πολιτική αναγνώρισης των επιτυχιών
- Η αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου για ακαδημαϊκά επιτεύγματα.
- Η παρεχόμενη οικονομική στήριξη από τις εκπαιδευτικές αρχές.

Η δεύτερη κατηγορία μεταβλητών περιλαμβάνει τους παράγοντες πορείας ή διαδικασιών, οι οποίοι αναφέρονται στις σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα (Καρατζιά-Σταυλιώτη 1999) (Δούκας 2001) και διαμορφώνουν ουσιαστικά τη σχολική κουλτούρα. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- Η συνεργασία και αλληλεγγύη μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Η συνέπεια και δικαιοσύνη στην εφαρμογή των κανόνων.
- Οι υψηλές προσδοκίες.
- Το ισχυρό αίσθημα κοινοτισμού που ενισχύει την κοινή πεποίθηση υλοποίησης των στόχων.

Παράλληλα οι έρευνες των Mortimore (Mortimore 1991b) και Sammons (Sammons 1999) εστιάζουν σε 11 παράγοντες που καθιστούν τα σχολεία αποτελεσματικά:

- Επαγγελματική ηγεσία.
- Μαθησιακό περιβάλλον.
- Κοινό όραμα και στόχοι.
- Εστίαση στη μάθηση και τη διδασκαλία.
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.
- Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών.

- Συνεργασία οικογένειας-σχολείου.
- Σκοποθετική διδασκαλία.
- Θετική ενίσχυση.
- Υψηλές προσδοκίες.
- Το σχολείο ως «μανθάνων» οργανισμός.

Στο σημείο αυτό, προκειμένου να αποφευχθούν παρερμηνείες αναφορικά με το χαρακτηρισμό ενός σχολείου ως αποτελεσματικού, πρέπει εστιάσουμε την προσοχή μας σε κάποιες ιδιαίτερα σημαντικές παρατηρήσεις. Αρχικά, είναι αναγκαίο να τονιστεί πως «η αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό του σχολείου, επειδή μπορεί να εκληφθεί ως αποτελεσματικό κάποια σχολική χρονιά, αλλά όχι την επόμενη, ενώ μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε μία τάξη, αλλά όχι σε μία άλλη» (Van der Werf 1997). Επιπλέον, η στείρα και άκριτη υιοθέτηση των χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας δε συνεπάγεται και την αποτελεσματικότητά του σχολείου. Είναι συνήθεις οι περιπτώσεις όπου ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό χωρίς να υιοθετεί κάποιο ή κάποια από τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας. Η λίστα των χαρακτηριστικών λειτουργεί ως κατευθυντήρια γραμμή και όχι ως μονοδιάστατη «συνταγή» προς υλοποίηση. Ακόμα, όμως, θα πρέπει να επισημανθεί πως «ο μηχανισμός που θα οδηγήσει ένα μη αποτελεσματικό σχολείο να γίνει αποτελεσματικό ίσως να διαφέρει από το μηχανισμό που απαιτείται για να παραμείνει ένα αποτελεσματικό σχολείο ως τέτοιο» (Sammons 1999)

Το γεγονός, λοιπόν, ότι μεγάλος αριθμός ερευνών εστιάζει στο αποτελεσματικό σχολείο και στους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας, προσεγγίζοντας το αντικείμενο αυτό από διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως και τα ποικίλα συμπεράσματα των ερευνών που καταπιάνονται με το θέμα αυτό, καταδεικνύει με σαφή τρόπο την πολυπλοκότητα του αντικειμένου και τη δυσκολία, ενδεχομένως, να προσδιοριστούν με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου.

2.5 Αποτελεσματικότητα και σύγχρονη έρευνα

Στις μέρες μας, η σύγχρονη έρευνα δεν επικεντρώνεται στη δυνατότητα του σχολείου να επηρεάσει τη σχολική επιτυχία, καθώς αυτό αποτελεί πλέον κοινή αντίληψη αλλά εστιάζει στις στρατηγικές που είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν προκειμένου να επιτευχθεί αφενός η αναβάθμιση των μη αποτελεσματικών σχολείων αφετέρου η περαιτέρω βελτίωση όσων από αυτά παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στους μαθητές. Τα αποτελέσματα των νεότερων ερευνών συμβάλουν στην ενίσχυση της άποψης ότι το σχολείο μέσω της δομής, του τρόπου οργάνωσης και της λειτουργίας του, καθώς και μέσω ποικίλων παραμέτρων και διαδικασιών διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, τα οποία έχουν επίκεντρο τον μαθητή. Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (Ανδρεαδάκης 2009) οι σύγχρονοι ερευνητές επικεντρώνονται στην παρατήρηση και ανάδειξη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί υιοθετούν και τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών προάγοντας μορφωτικά αποτελέσματα, ανώτερα από εκείνα που θα προσδιόριζε η μορφωτική και κοινωνική τους προέλευση, ενώ σύμφωνα με τους Reynolds (Reynolds and Cuttance 1992), Creemers and Reezigt (Creemers and Reezigt 1997), οι ερευνητικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται :

- Στην αναζήτηση του τρόπου κατά τον οποίο διαμορφώνονται οι εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος.
- Στον προσδιορισμό των παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.
- Στον καθορισμό της διαδικασίας ενίσχυσης ενός σχολικού οργανισμού προκειμένου να αφενός να βελτιώσει και αφετέρου να διατηρήσει την αποτελεσματικότητά του.

Μέσα σε λίγες δεκαετίες, λοιπόν, είναι ορατός ο προσανατολισμός της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας, στην ισότητα των ευκαιριών στη μάθηση και στην αναγκαιότητα καθορισμού των παραμέτρων που συνθέτουν το σύγχρονο αποτελε-

σματικό σχολείο. Έργο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η βελτίωση όλων των σχολείων ανεξαιρέτως, αλλά και των λιγότερο αποτελεσματικών ειδικότερα.

Κεφάλαιο 3.

Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου. Είναι η κινητήρια δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να θεωρηθεί, όμως, περισσότερο επιδραστική η συμμετοχή του, χρειάζεται να βρει το απαιτούμενο μέσο, ώστε να καταστήσει τη διδασκαλία του αποτελεσματική. Οι δάσκαλοι θεωρούνται από τους μαθητές, ως αυθεντία, ως πρότυπο και ως η μόνη πηγή όλων των γνώσεων και των πληροφοριών μέσα στην τάξη. Επομένως οι μαθητές θα μαθαίνουν ευκολότερα, αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και έχουν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία τους (Onoshakrokaïye 2011). Οι μαθητές αντλούν και επηρεάζονται από τη προδιάθεση – στάση των εκπαιδευτικών τους, για να διαμορφώσουν τη δική τους στάση, η οποία μπορεί τελικά να επηρεάσει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Η στάση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους πρέπει να είναι θετική, έτσι ώστε να μπορούν να τους προσεγγίσουν. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενισχύει χαρακτηριστικά όπως η αυτοπεποίθηση, η δημιουργικότητα, ο ενθουσιασμός, το χιούμορ, η σταθερότητα, η ευελιξία, η υπομονή, η προσήλωση στο έργο, το ενδιαφέρον για τους μαθητές, το αίσθημα δικαιοσύνης και ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών (Harslett et al. 2000), (Malikow 2006), (McBer 2000).

Ποιο είναι, όμως, το περιεχόμενο που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς και τι είναι σημαντικό για αυτούς στο συγκεκριμένο χώρο εργασίας τους ; Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, επειδή τα χαρακτηριστικά σχολικής αποτελεσματικότητας θα μετασχηματιστούν σε αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, όταν ο εκπαιδευτικός διαθέτει την ικανότητα προσαρμογής των νέων πληροφοριών στην καθημερινή πρακτική του.

Ο εκπαιδευτικός κατέχει την παιδαγωγική γνώση, τις διδακτικές μεθοδολογίες, τη βασική ψυχολογική διάσταση της μάθησης και τα γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μετασχηματίζει το θεωρητικό υπόβαθρο, προκειμένου να επιτευχθούν οι γενικοί και ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας. Η πολυπλοκότητα της μαθησιακής διαδικασίας απαιτεί από αυτόν τη δυνατότητα κριτικής προσέγγισης της εργασίας του, την κατοχή ενός αυξημένου ρεπερτορίου δράσεων και στρατηγικών και την προσαρμογή αυτών στις ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού (Cooper and McIntyre 1996). Πώς, όμως, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εργάζονται, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι τρόποι με τους οποίους ένας εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργεί στην τάξη του αποτελεσματικά είναι πραγματικά πολλοί.

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού καθρεπρίζεται στην εργασία του μαθητή. Στη σχέση αυτή, όμως, συμβάλλουν και πλήθος στοιχείων που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Έτσι, εξαιτίας αυτής της διαπίστωσης προτείνεται «η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού να θεωρείται όχι ως ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του, αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με τις συνθήκες εργασίας του» (Yin Cheong and Kwok Tung 1998). Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικός σε μία συγκεκριμένη τάξη μαθητών, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι θα είναι το ίδιο αποτελεσματικός σε μία άλλη τάξη μαθητών. Η παραπάνω διαπίστωση ισχύει φυσικά και αντίστροφα. Η αλληλεπίδραση που υφίσταται στη σχολική τάξη ανάμεσα στο σύνολο των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει ένας εκπαιδευτικός και στο ευρύτερο πλαίσιο όπου η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης λαμβάνει χώρα καθορίζει αποφασιστικά την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Οι έρευνες για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έχουν σαν κύριο στόχο τους να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα του εκπαιδευτικού που πιθανώς να ευθύνονται περισσότερο για τη μη επιτυχημένη μαθησιακή πορεία των μαθητών (Παμουκτσόγλου 2003).

3.1 Κυριότερα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με συνοπτικό τρόπο μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Μερκούρη 2015) :

3.1.1 Σαφήνεια οδηγιών

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός παρέχει οδηγίες στους μαθητές του με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητές και να τους δίνεται η δυνατότητα να γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς και για ποιόν λόγο.

3.1.2 Επικοινωνιακή εξήγηση

Είναι μείζονος σημασίας ζήτημα, η παρουσίαση εννοιών στην τάξη και η όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση τους από τους μαθητές. Ακρίβεια και σαφήνεια στην παρουσίαση του μαθήματος.

3.1.3 Προγραμματισμός και σχεδιασμός της διδασκαλίας.

Αυτό περιλαμβάνει:

- Προγραμματισμός των δραστηριοτήτων και σαφής καθορισμός διδακτικών στόχων.
- Επιλογή κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας, επιλογή και οργάνωση της ύλης.

3.1.4 Ερωτήσεις

Οι ερωτήσεις θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των ικανοτήτων των μαθητών, μακροπρόθεσμα, όμως, θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου ικανοτήτων όπως επίτευξη λύσης προβλημάτων δημιουργικής σκέψης.

3.1.5 Ικανοποίηση των πραγματικών αναγκών

Στο πλαίσιο της υλοποίησης των στόχων, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί ο εξατομικευμένος ρυθμός μάθησης του κάθε μαθητή.

3.2 Υλοποίηση στόχων μαθητών

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι ενήμεροι, εκ των προτέρων, για τους στόχους, τους οποίους καλούνται να κατακτήσουν τους εξής στόχους.

3.2.1 Εμπλοκή μαθητών

Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και η ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους οφείλει να ενθαρρύνεται και να επικροτείται.

3.2.2 Ευκαιρίες για μάθηση

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να παρέχονται στους μαθητές επιλεγμένα υλικά μάθησης, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το επίπεδο των ικανοτήτων τους, ενώ είναι επιτακτική η ανάγκη της συνεχούς ανατροφοδότησης, ώστε να κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους.

3.2.3 Σωστή χρήση του μαθησιακού χρόνου

Αποφυγή περισπασμών που οδηγούν σε σπατάλη χρόνου εξασφαλίζει αύξηση του χρόνου που επενδύεται στη μάθηση.

3.2.4 Κλίμα τάξης

Η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελεί ισχυρό κίνητρο για μάθηση και ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας, με θετικά αποτελέσματα τα οποία μεγιστοποιούνται, όταν ο εκπαιδευτικός διακρίνεται για την αποτελεσματική διαχείριση

της τάξης.

3.2.5 Έπαινος και θετική ενίσχυση

Είναι προτιμότερη η θετική ενίσχυση από την κριτική και την τιμωρία.

3.2.6 Πειθαρχία και κανόνες

Υιοθέτηση και εφαρμογή ενός πλαισίου κανόνων μέσα στην τάξη που διέπεται από σαφήνεια, συνέπεια, δικαιοσύνη και ισότητα. Το προφίλ του εκπαιδευτικού που

σκιαγραφείται παρουσιάζει ένα πρόσωπο φιλικό, δίκαιο, που επιβάλλει την πειθαρχία, χωρίς να εστιάζει σε ποινές και τιμωρίες αλλά σε συμβουλές.

3.2.7 Υψηλές προσδοκίες

Οι υψηλές προσδοκίες του εκπαιδευτικού αποτελούν εφαλτήριο, για διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών.

3.2.8 Έλεγχος της προόδου

Διαρκής και λεπτομερής έλεγχος των εργασιών των μαθητών και αξιολόγησή τους. Γνώση του πραγματικού επιπέδου των μαθητών, των ελλείψεών τους και της προόδου που έχουν επιτελέσει.

3.2.9 Επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή

Προϋπόθεση αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού , αλλά και διαμόρφωσης κλίματος αгаστής συνεργασίας με τους μαθητές, αποτελεί η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή. Εκπαιδευτικός και μαθητές ενεργούν ως ισότιμοι συμμετοχοί στην αμφίδρομη διαδικασία της ομιλίας και της ακρόασης, αλληλεπιδρούν και θέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα συνεργάζονται κατά την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας.

3.2.10 Εποικοδομητική ανατροφοδότηση

Η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών πρέπει να στοχεύει στην απόκτηση των πληροφοριών και στοιχείων που θα καθοδηγήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και στη δημιουργία αναφοράς σε σχέση με αυτά που έχουν ήδη επιτευχθεί, παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση και παρακίνηση προς το σύνολο των μαθητών.

3.2.11 Διανοητικά ενδιαφέρονσα εργασία

Ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργική φαντασία τους, να αναπτύξουν δεξιότητες υψηλού επίπεδου και να διευρύνουν τους ορίζοντες και τα όρια της γνώσης τους.

3.3 Χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εποπτικών μέσων

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του μαθήματος εφαρμόζουν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές και τα κατάλληλα μέσα διδασκαλίας, εμπλουτίζοντας την μεθοδολογία τους με εποπτικά υλικά και μέσα.

3.3.1 Γνώση των γνωστικών αντικειμένων

Βασικό προσόν του εκπαιδευτικού είναι η βαθιά γνώση του αντικειμένου που διδάσκει, χωρίς να παραβλέπεται η άρτια κατάρτισή του σε παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο.

3.3.2 Αίσθηση του σκοπού.

Η καλλιέργεια αισθήματος κοινού σκοπού και στόχου έχει θετικό αντίκτυπο στην διαδικασία μάθησης και ενισχύει τις προσπάθειες των μαθητών

3.3.3 Χιούμορ

Το χιούμορ και η φιλική διάθεση αποτελούν επικοινωνιακά όπλα στη «φαρέτρα» του εκπαιδευτικού ώστε να προσεγγίσει τους μαθητές του και να διαμορφώσει ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Βέβαια, είναι αναγκαίος ο καθορισμός των ορίων χρήσης του ώστε να μην υπάρχουν παρερμηνείες και παρεξηγήσεις.

Συμπερασματικά, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με εστίαση στη διαπροσωπική σχέση που οικοδομεί με τους μαθητές του, την αμεροληψία και τη δικαιοσύνη που τον διακρίνει, καθώς και τις τεχνικές διδασκαλίας και διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί, αποτελούν ουσιώδη χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και συνιστούν κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματική διδασκαλία.

3.4 Αποτελεσματική Διδασκαλία

Η έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι πολυεπίπεδη και παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την οπτική και τις παραμέτρους με τις οποίες συσχετίζεται. Η αποτελεσματική διδασκαλία τα τελευταία χρόνια αποτελεί το κύριο ζητούμενο για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. (Στασινούλια 2019)

Θεωρείται ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών τα οποία αλληλεπιδρούν δυναμικά και επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών (Davey 1991). Είναι ένας συνδυασμός πολλών παραγόντων που σχετίζονται με το γνωστικό και συναισθηματικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους αλλά και τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν. Αποτελεί, δηλαδή έναν εύστοχο συνδυασμό της καλής διαχείρισης της τάξης, της οργάνωσης, του αποτελεσματικού σχεδιασμού αλλά και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον Jarvis (Jarvis 2011), οι βασικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης συνοψίζονται στα ακόλουθα:

Η μάθηση πρέπει να είναι μια ενεργητική διαδικασία στην οποία καθηγητές και μαθητές συνεργάζονται και οι δεύτεροι εμπλέκονται σε υψηλό βαθμό στη μαθησιακή διαδικασία.

- Η διδασκαλία θα πρέπει να καλλιεργήσει δεξιότητες στους μαθητές για να τους προετοιμάσει για τις εξετάσεις.
- Η διδασκαλία θα πρέπει να συνδέει τη θεωρία και την πράξη με την πραγματική ζωή.
- Η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
- Η μάθηση ενισχύεται μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους. Η χρήση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να ενθαρρύνεται.
- Η διδασκαλία θα πρέπει να αναπτύξει κριτική σκέψη στους μαθητές.

Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι συνυφασμένη και άρρηκτα συνδεδεμένη με τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Σε βαθμό μάλιστα, που τα όρια διάκρισής τους καθίσταται αρκετά περίπλοκο να περιγραφούν με σαφήνεια. Σύμφωνα με τους Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (Ανδρεαδάκης and Καδιανάκη 2010) , οι έννοιες «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» ταυτίζονται. Η αποτελεσματική

διδασκαλία προϋποθέτει έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και αντίστροφα. Ο εκπαιδευτικός ως συνιστώσα ζωτικής σημασίας στη μαθησιακή διαδικασία, διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Εκείνος, άλλωστε, αναλαμβάνει την ευθύνη της οργάνωσης και σχεδίασης του όλου εγχειρήματος και προσδοκά να επιτύχει τους στόχους, που έχει εξαρχής θέσει.

Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας μπορούν να συνοψιστούν και να διατυπωθούν σε ένα σύνολο παραμέτρων, που αποτελεί το αποτέλεσμα σύγκλισης συμπερασμάτων ερευνών, που έχουν διεξαχθεί την δεκαετία του 2000. Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια που συνιστούν την αποτελεσματική διδασκαλία (Good and Lavigne 2017), είναι: (Petty 2006), (Stronge 2007)

- Δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος προσανατολισμένου στο έργο.
- Δημιουργία και διατήρηση ρυθμού στο μάθημα.
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα.
- Σαφήνεια των εξηγήσεων και κατευθύνσεων του εκπαιδευτικού.
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και των εξατομικευμένων αναγκών τους.
- Ικανοποίηση των μαθησιακών στόχων.
- Παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στους μαθητές.
- Παρουσίαση καλά δομημένου και οργανωμένου μαθήματος.
- Ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Ορθή χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων.

Κεφάλαιο 4.

Φροντιστηριακή Εκπαίδευση

4.1 Ορισμός

Σύμφωνα με το ετυμολογικό λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη (Μπαμπινιώτης 2011):

- **Φροντίζω** < αρχ. φροντ – ίζω : συλλογίζομαι, μεριμνώ, επιμελούμαι [ήδη από τον 6 ο αι. π.Χ. στον Θέογνι].
- **Φροντιστής** < αρχ. φροντιστής : αυτός που εξετάζει σε βάθος – φιλόσοφος (περιπαικτικά για τον Σωκράτη από τον Αριστοφάνη), (ελνστ.) αυτός που φροντίζει για κάτι < ρ. φροντ – ίζω.
- **Φροντιστήριο** < αρχ. φροντισ – τήριον : τόπος μελέτης και στοχασμού [ήδη από τον 5ο αιώνα π.Χ. στον Αριστοφάνη. (ελνστ.) σχολή, σπουδαστήριο, αίθουσα διδασκαλίας.

Ο ορισμός της φροντιστηριακής εκπαίδευσης αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα για την επιστημονική κοινότητα. Αν και η ορολογία ποικίλει ανά τις χώρες (Bray 2011) (shadow education, tutoring, cram school, parallel education, coaching), εντούτοις όλες από κοινού περιγράφουν την ίδια μορφή εκπαίδευσης: την ιδιωτική εκπαίδευση, που παρέχεται ταυτόχρονα με την τυπική με σκοπό τη βελτίωση της βαθμολογίας ή (και) την επίτευξη επιτυχίας σε εξετάσεις.

Με σύγχρονους ως φροντιστήριο ορίζεται ο κρατικός ή ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός οργανισμός, ο οποίος υλοποιώντας το θεσμό του ολοήμερου σχολείου ή / και της διαβίου εκπαίδευσης, λειτουργεί παράλληλα, συμπληρωματικά κι ενισχυτικά στο υφιστάμενο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας τα προγράμματα των σπουδών του στις ειδικές απαιτήσεις των μαθητών ή / και των κηδεμόνων τους, ώστε να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να καλύπτει τους προσωπικούς εκπαιδευτικούς τους στόχους. Όπου αναφέρεται ο όρος εκπαιδευτικός οργανι-

σμός ή εκπαιδευτική μονάδα συγκεκριμένα, εννοείται μια ένωση προσώπων με συ-ντεταγμένη κατανομή ρόλων/ ευθυνών, αρμοδιοτήτων και σχέσεων και σκοπό την προσθήκη αξίας ή / και επίτευξη οφέλους, μέσω της παραγωγής προϊόντων ή / και υπηρεσιών εκπαίδευσης (ΕΛΟΤ 2008), (Σύμβουλοι Πιστοποίησης Επιχειρήσεων 2010)

Ο Μπαμπινιώτης (Μπαμπινιώτης 2006), ορίζει το φροντιστήριο ως «το ιδιωτικό εκ-παιδευτήριο που βοηθάει τους μαθητές στα σχολικά ή πανεπιστημιακά μαθήματα και στην προετοιμασία για τις εξετάσεις τους». Ο Τσαούσης (Νόβα-Καλτσούνη 2010) υ-ποστηρίζει ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι ένα σύστημα εκπαιδευτικών υπηρε-σιών, που έχει αναπτυχθεί παράλληλα με το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και χωρί-ζεται σε δυο μέρη: ένα ανεπίσημα ενσωματωμένο στην εκπαίδευση και ένα το οποίο επιδιώκει μια θέση στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η προσέγγιση του Τσαούση είναι ενδιαφέρουσα, καθώς υπογραμμίζει την ανταγωνιστική σχέση που συχνά υπάρ-χει ανάμεσα στην τυπική και τη φροντιστηριακή εκπαίδευση.

4.2 Σκιώδης Εκπαίδευση

Στην ελληνική πραγματικότητα η φροντιστηριακή εκπαίδευση καλείται συχνά παρα-παιδεία. Η συγκεκριμένη ορολογία εμφορείται αρνητικής χροιάς καθώς αναφέρεται σε παράνομη εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία προκύπτει λόγω αδήλων ιδιαι-τέρων μαθημάτων, στα οποία καταφεύγουν αδιόριστοι εκπαιδευτικοί για να αντιμε-τωπίσουν τα βιοποριστικά προβλήματα που προκύπτουν λόγω υψηλής ανεργίας ή ακόμα και καθηγητές του δημοσίου ώστε να εξασφαλίσουν κάποιο επιπλέον εισό-δημα. Ο όρος, όμως, έχει επικρατήσει και σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιείται για οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα δεν συνδέεται με το σχολικό περιβάλλον. Έτσι η χρήση του επεκτείνεται και στην φροντιστηριακή εκπαίδευση. Για τους Λιο-δάκη Νεκταρία και Λιοδάκη Νικόλαο (Λιοδάκη and Λιοδάκης 2016), ο όρος παραπαι-δεία αναφέρεται στο σύνολο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών, από τα ενισχυτικά μαθήματα για το σχολείο έως τα μαθήματα μουσικής ή υπολογιστών.

Το φαινόμενο, όμως, της παραπαιδείας δεν συναντάται μόνο στον ελληνικό εκπαι-δευτικό χώρο. Διεθνώς ο όρος παραπαιδεία αποδίδεται ως «σκιώδης εκπαίδευση». Η

«σκιάδης εκπαίδευση» (shadow education) εμφανίζεται ως όρος το 1992 από τους Stevenson & Baker για να περιγράψει ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται εκτός της επίσημης εκπαίδευσης και έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν την επίσημη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή (Stevenson and Baker 1992). Η αρχική χρήση, λοιπόν του όρου επιδιώκει να περιγράψει και να αναδείξει τη στενή σχέση μεταξύ του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και των εκτεταμένων εξω-σχολικών δραστηριοτήτων.

Για τον Bray (Bray 1999), σκιάδης εκπαίδευση είναι η συμπληρωματική διδασκαλία που προσφέρεται (είτε σε ολιγομελή τμήματα είτε με τη μορφή ατομικής εκπαίδευσης) με σκοπό το κέρδος, πέρα από τα επίσημα κρατικά ή ιδιωτικά σχολεία και στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης ή να τους προετοιμάσει για εξετάσεις. Ο Bray ισχυρίστηκε ότι η «σκιάδης εκπαίδευση» είχε λόγο ύπαρξης, μόνο εξαιτίας της κύριας σχολικής εκπαίδευσης και ευθυγραμμίζονταν απόλυτα με αυτή. Οι Baker et al (Baker et al. 2001) χρησιμοποιούν τον όρο shadow education για να περιγράψουν τις μαθητικές δραστηριότητες εκτός σχολείου, που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με την επίσημη εκπαίδευση και τα οποία χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις και να αυξήσουν τις ευκαιρίες τους στην εκπαίδευση. Ο όρος , «σκιάδης εκπαίδευση» στην Γαλλική γλώσσα αποδίδεται ως «éducation parallèle», ενώ στην ρουμανική «sistemul paralel de educatie» (Bray 2011) υπογραμμίζοντας τη διαφορά από την τυπική εκπαίδευση και θέτοντας τη φροντιστηριακή εκπαίδευση ένα βήμα παράλληλα αλλά ταυτόχρονα κάτω από αυτήν.

Παράλληλα, για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση χρησιμοποιείται και ο όρος non-formal education, αν και κυρίως υποδηλώνει την οποιαδήποτε εκούσια συστηματική μαθησιακή επιχείρηση (εκτός της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης), στην οποία τα μέσα και οι μέθοδοι προσαρμόζονται και επιλέγονται για συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς ή καταστάσεις, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η επίτευξη της μαθησιακής αποστολής και να ελαχιστοποιηθούν οι περιορισμοί του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Kleis 1974).

Βασιζόμενοι, λοιπόν, στους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνουμε τη σύγκλισή τους ως προς την σταθερή στοχοθεσία της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, η οποία αφορά τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και την επιτυχή έκβαση των εξετάσεων που σχετίζονται με το σχολείο. Ταυτόχρονα, αναδεικνύουν την στενή σχέση με την τυπική εκπαίδευση, συχνά ανταγωνιστική και για πολλούς επιζήμια, οπωσδήποτε όμως σημαντική (Dierkes 2010).

Στη σύγχρονη εποχή, το φαινόμενο της «σκιώδους εκπαίδευσης» παρατηρείται έντονα σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο. Πολλά οργανωμένα συστήματα σκιώδους εκπαίδευσης γίνονται ιδιαίτερα δημοφιλή στην Ασία (κυρίως την Νοτιοανατολική Ασία) και την Βόρεια Αμερική. Στην Ευρώπη παρατηρείται μια διχασμένη συμπεριφορά, μεταξύ των χωρών του Βορρά και του Νότου. Στον Βορρά η διεισδυτικότητα της «σκιώδους εκπαίδευσης» παραμένει μειωμένη, σε αντίθεση με το Νότο (Ιταλία, Μάλτα, Κύπρος, Ελλάδα) όπου η υπάρχει η υψηλότερη πανευρωπαϊκή εδραίωσή της. Παράλληλα, όμως και στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη, συναντάται μια τάση αναγνώρισης της σημαντικότητάς της και ανάδειξη της χρησιμότητας και των ωφελειών της (Bray 2011).

4.3 Ιστορική αναδρομή της εξέλιξης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

4.3.1 Απαρχές της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Η ιστορία του Ελληνικού φροντιστηρίου ξεκινά στις αρχές του 20ου αιώνα, με τον Παναγιώτη Ζερβό, διδάκτορα μαθηματικών, να ιδρύει το πρώτο φροντιστήριο. Τον Απρίλιο του 1903 ο Παναγιώτης Ζερβός, τότε διδάκτωρ μαθηματικών του πανεπιστημίου της Αθήνας, απολύεται από υπουργό ο οποίος θεωρεί ότι δεν τον ψήφισε στις βουλευτικές εκλογές και ιδρύει το πρώτο συστηματικό και οργανωμένο φροντιστήριο, στο οποίο εργάζεται μέχρι το 1908, για να επανέλθει τον Νοέμβριο του 1920 όταν η μεταπολίτευση απολύει όλους τους καθηγητές του Πανεπιστημίου (Χατζητέγας 2004). Ο διωγμός πολλών εκπαιδευτικών λόγω κοινωνικών φρονημάτων από το δημόσιο σχολείο επί δικτατορίας Θ. Πάγκαλου αλλά και επί δικτατορίας Ι. Μεταξά οδήγησε σε περαιτέρω προσπάθειες ίδρυσης οργανωμένων ελληνικών φροντιστηρίων.

4.3.2 Η θεσμοθέτηση του Φροντιστηρίου μέσω του Α.Ν. 2545/40.

Επίσημα το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα θεσμοθετούνται με τον « Αναγκαστικό Νόμο 2545/40 Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων, οικοτροφείων », ο οποίος ψηφίστηκε από τη δικτατορική κυβέρνηση του Ι. Μεταξά και ισχύει μέχρι και σήμερα. Συγκεκριμένα στην παράγραφο 1 του άρθρου 63 του Α.Ν. 2545/40, αναφέρεται ότι : « Ως φροντιστήριο ... λογίζεται η εν τω αυτώ χώρω διδασκαλία μαθημάτων εις ομάδα προσώπων πλειόνων των πέντε εν συνόλω καθ' εβδομάδα, προς συμπλήρωσιν και εμπέδωσιν γνώσεων αναγομένων εις τον κύκλον των μαθημάτων της στοιχειώδους, μέσης, ανωτέρας και ανωτάτης εκπαιδεύσεως ... επί τρεις το πολύ ώρας ημερησίως ως προς τας εκ των αυτών προσώπων αποτελουμένης ομάδας» (Ennomothesia.gr 1940). Η θεσμική αναγνώριση του φροντιστηρίου κατοχυρώνει μια θεσμοποιημένη δραστηριότητα που μέχρι τότε λειτουργούσε άτυπα.

Οπωσδήποτε πάντως η εμφάνισή του πρέπει να συνδεθεί με τη γενίκευση των εξεταστικών δοκιμασιών ως μέσου επιλογής εκείνων που θα προωθούνταν στα ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα, όπως για πρώτη φορά προβλέπεται στη μεταρρύθμιση του 1929 (Θεοχάρη 2013).

Το σύστημα των εξετάσεων την περίοδο αυτή δημιουργούσε δυσκολίες στους υποψηφίους καθώς υπήρχε η απαραίτητη αντιστοιχία ανάμεσα στην εξεταστέα και την διδακτέα ύλη. Το ίδιο, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αποτέλεσε το εφαλτήριο για την δημιουργία και την εξέλιξη του θεσμού του φροντιστηρίου. Οι καθηγητές που απασχολούνται στα φροντιστήρια, οι φροντιστές, είναι απαραίτητο να κατέχουν τους απαιτούμενους τίτλους σπουδών και τις ικανότητες για τις οποίες θα μπορούσαν να διοριστούν σε αντίστοιχες θέσεις σε δημόσια σχολεία. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, οι καθηγητές που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία δεν επιτρέπεται να είναι ταυτόχρονα και ιδιοκτήτες φροντιστηρίων, αλλά μπορούν να απασχολούνται σε αυτά έως και δώδεκα ώρες την εβδομάδα. Επίσης, αναφέρεται ρητά στον Νόμο περί Φροντιστηρίων, ότι αυτά δεν γίνεται να αποκαλούνται ως «Ακαδημία», «Ακαδημαϊκόν» ή «Εθνικόν», απαγορεύεται επίσης να φέρουν τίτλους ως σχολές ή να παρουσιάζονται ως σχολεία και να υπόσχονται ότι μπορούν να χορηγήσουν τίτλους σπουδών (Χατζηδάκη 2020).

4.3.3 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964

Το 1964, συντελείται μια σημαντική τομή στην εκπαιδευτική ζωή της χώρας. Με νομοθετική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου (4379/1964) (Iep.edu.gr 1964), καθιερώνεται η δωρεάν παιδεία σε όλες τις βαθμίδες, καθώς επίσης και η δωρεάν παροχή σχολικών βιβλίων σε όλους του μαθητές. Επιπλέον, το ακαδημαϊκό απολυτήριο αποτελεί τον τρόπο εισαγωγής στην Ανώτερη εκπαίδευση (Παπανούτσος 1965).

Ταυτόχρονα, ιδρύονται νέα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Ιωάννινα, Πάτρα), ενώ οι εισαγωγικές εξετάσεις αποκτούν πανελλήνιο χαρακτήρα, τα θέματα τίθενται από καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης και όχι από πανεπιστημιακούς και η αξιολόγηση γίνεται ενιαία και αντικειμενικά (Σταυρίδη-Πατρικίου 1995). Με αυτόν τον τρόπο, η πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση γίνεται περισσότερο προσιτή και έτσι επιχειρείται ο περιορισμός της αναγκαιότητας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Στην πράξη, όμως, συντελείται το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα. Τα φροντιστήρια δέχονται ισχυρή ώθηση και ουσιαστικά αρχίζουν να παγιώνονται στην αντίληψη του κόσμου ως μια εκπαιδευτική υπηρεσία, που δεν επιζητεί να υποκαταστήσει το σχολείο, αλλά να προετοιμάσει τους μαθητές για την άκρως ανταγωνιστική και επίπονη διαδικασία των εξετάσεων.

Ο ίδιος ο Παπανούτσος, σε άρθρο που δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα «ΤΑ ΝΕΑ» με τίτλο «Ένας αποδιοπομπαίος τράγος – Τα Φροντιστήρια» δίνει την πραγματική διάσταση του ρόλου τους και διαλύει τις οποιοσδήποτε αβάσιμες ενστάσεις ως προς τον πραγματικό τους ρόλο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Η ιδιωτική "παρασχολική" εκπαίδευση έγινε ο αποδιοπομπαίος τράγος για τις αμαρτίες μας. Κάθε φορά που αρμόδιοι και αναρμόδιοι στηλιτεύουν τα "κακώς κείμενα" στο σχολικό μας καθεστώς και εξεγείρονται για την καθυστέρησή μας στο μέγα τούτο εθνικό θέμα, στόχος της οργής τους είναι τα "Φροντιστήρια". Αν η δωρεάν παιδεία (λέγουν) έγινε μύθος, είναι γιατί όσα εξοικονομούμε από τη μόρφωση των παιδιών μας στα δημόσια σχολεία, τα καταθέτουμε πολλαπλάσια στα "Φροντιστήρια" [...] Έννοια σας! Σύντομα θα παταχθεί το οργανωμένο έγκλημα και θα ζήσετε... Ας βάλουμε όμως τα πράγματα στη θέση τους. Ότι τα «Φροντιστήρια» κάνουν χρυσές δουλειές,

αφού τα φώτα τους έχουν γίνει είδος πρώτης ανάγκης, είναι βέβαιο. Τούτο όμως δεν είναι λόγο Γιατί, επιτέλους, δεν μας αναγκάζουν αυτά να γίνουμε πελάτες τους, εμείς προστρέχουμε στη βοήθειά τους για να σώσουμε από τον καταποντισμό τις οικογενειακές μας φιλοδοξίες και όπως είναι φυσικό προσφερόμενη αυτή την επικουρία την ακριβοπληρώνουμε. Η δικαιοσύνη μάλιστα απαιτεί να αναγνωρίσουμε ότι τα «Φροντιστήρια» όχι μόνο βοήθησαν και βοηθούν τα παιδιά μας να ανεβούν τις σκάλες του Πανεπιστημίου, αλλά και το Πανεπιστήμιο (ας ονομάσουμε έτσι όλα τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) το βοήθησαν και το βοηθούν να διατηρήσει σε κάποιο επίπεδο τις σπουδές του. [...] Πάντως δεν είναι εκείνα που δημιούργησαν την ανάγκη μιας ιδιωτικής παρασχολικής παιδείας, αλλά κάτι άλλο, που όλοι γνωρίζουμε κι ας μη το ομολογούμε».

Παράλληλα εικάζει ότι: «...τα φροντιστήρια θα πληθύνουν, ως η άμμος της θαλάσσης και θα εισδύσουν έως τους πιο μικρούς συνοικισμούς και τα πιο απόμερα χωριά...», γεγονός που επαληθεύτηκε συν τω χρόνo , καθώς ενώ το 1973 υπήρχαν περίπου 800 φροντιστήρια, το 2020 ο αριθμός τους υπερβαίνει τις 2000 σύμφωνα με κλαδική μελέτη για τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, η οποία εξέτασε την εγχώρια αγορά των φροντιστηρίων και πραγματοποιήθηκε από την εταιρεία I-CAP για λογαριασμό του επαγγελματικού επιμελητηρίου Αθηνών (ΕΕΑ) έπειτα από πρότασή της ομοσπονδίας εκπαιδευτικών-φροντιστών Ελλάδας (ΟΕΦΕ)

4.3.4 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1976

Το 1976 ο εισηγητής της πλειοψηφίας (Κυβέρνηση Ν.Δ.) κατακεραύνωνε το παλαιό σύστημα (εισιτήριες εξετάσεις) που είχε επαναφέρει η δικτατορία ως τρόπο εισαγωγής στις ανώτερες και ανώτατες σχολές « διότι κατήντησε πλέον να μην υπάρχει μαθητής που να μην κάνει ιδιαίτερα μαθήματα » και ευαγγελίζονταν ότι έρχεται να διορθώσει τα σφάλματα του παρελθόντος με την καθιέρωση των πανελληνίων εξετάσεων, με σκοπό τον εξορθολογισμό της παιδείας και την πάταξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Μάλιστα τόνιζε χαρακτηριστικά, πως : « είναι δυνατόν ν' απαλλαγούμε από το καρκίνωμα των φροντιστηρίων και της δαπάνης δια την παρακρατικήν παιδείαν ». Τα νομοθετήματα, λοιπόν, της τότε κυβέρνησης είχαν ως σταθερό προσανατολισμό τον περιορισμό των φροντιστηρίων και την μείωση των οικονομι-

κών πόρων που διοχετεύονταν προς εκείνα. Τα αποτελέσματα, όμως, δεν ήταν τα προσδοκώμενα. Σε αυτό συνετέλεσε καθοριστικά και το γεγονός ότι, κατά την περίοδο της δικτατορίας, οι εκπαιδευτικοί που έχασαν τη δουλειά τους στον δημόσιο τομέα, λόγω κοινωνικών φρονημάτων, εργάστηκαν στην φροντιστηριακή εκπαίδευση, γεγονός που συνέβαλε καθοριστικά στην βελτίωση του επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης.

4.3.5 Η δεκαετία 1980

Η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίζεται από την καθιέρωση του συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των Γενικών Εξετάσεων (Δέσμες), το οποίο ήταν το μακροβιότερο σύστημα που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα μέχρι και το 1999. (1351/1983/ΦΕΚ 56 Α΄) (E-nomothesia.gr 1983). Την περίοδο, αυτή, η φροντιστηριακή εκπαίδευση εκτοξεύει την δημοφιλία της και εδραιώνει μια σημαντική βάση κοινού ο-ποίο απευθύνεται. Παράλληλα, όπως και σε κάθε αλλαγή εκπαιδευτικού συστήματος, ο αριθμός τους αυξάνεται περαιτέρω και και ξεπερνά τα 1000.

4.3.6 Η δεκαετία 1990

Με τον Ν. 2525/97 (E-nomothesia.gr 1997) καθιερώνεται το ενιαίο λύκειο, το οποίο καταργεί τους τρεις τύπους λυκείου που υπήρχαν έως τότε (Γενικό λύκειο, Τεχνικό και Επαγγελματικό λύκειο και Ενιαίο Πολυκλαδικό λύκειο) και εδραιώνεται ως μοναδικός τύπος λυκείου στην Ελλάδα, ενώ εφαρμόζεται νέο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, εισάγονται νέα διδακτικά αντικείμενα και αναμορφώνεται το διδακτικό υλικό. Η φροντιστηριακή εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία με τα νέα δεδομένα, καθώς το ενιαίο λύκειο αποτελεί το στάδιο της τριετούς προετοιμασίας των παιδιών για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα φροντιστήρια αποκτούν διευρυμέ-νες αρμοδιότητες αναλαμβάνοντας να παίξουν ένα επιπλέον ρόλο, «αυτόν του προ-σανατολιστή, αφού υποδεικνύουν στους μαθητές ποιες θα είναι οι σωστότερες επι-λογές μαθημάτων για να συγκεντρώσουν ευκολότερα τα μόρια που χρειάζονται για την εισαγωγή τους σε κάποια σχολή ... χρησιμοποιώντας τελικά ένα πολύ κατευθυ-ντικό μοντέλο εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού» (Κοντογιαννο-πούλου-Πολυδωρίδη 1995).

4.3.7 Νέος αιώνας έως σήμερα

Στις δύο πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα οι συνεχείς αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν καταστήσει σχεδόν απαραίτητη την φροντιστηριακή υποστήριξη των μαθητών για την επιτυχή είσοδό τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι διάφορες μορφές των πανελληνίων εξετάσεων που ξεκινούν με τις κατευθύνσεις (έως το 2015, Ν. 2525/1997/ΦΕΚ 188 Α'), Ν. 2909/2001/ΦΕΚ 90 Α') (E-nomothesia.gr 2001), Ν. 3966/2011/ΦΕΚ 118 Α' (E-nomothesia.gr 2011) το Νέο Λύκειο των ομάδων προσανατολισμού (Ν.4186/2013/ΦΕΚ 193 Α') (Minedu.gov.gr 2013) το Νέο Σύστημα του 2016 (Ν. 4327/2015) (E-nomothesia.gr 2015) και τις αλλαγές του 2020 (Ν. 4692/2020/ΦΕΚ 111) (E-nomothesia.gr 2020) με στόχο την συνολική αναβάθμιση του σχολείου όλων των βαθμίδων, περιέπλεξαν ακόμη περισσότερο τα εκπαιδευτικά ζητήματα αντί να οδηγήσουν σε μια συνολική απλοποίηση και εξορθολογισμό. Έτσι το φροντιστήριο συνεχίζει να καθίσταται απαραίτητο στην επίτευξη του στόχου της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία Ερωτηματολο- γίου

5.1 Σκοπός και βασικά στοιχεία Μεθοδολογίας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας καθώς και τα βασικά στοιχεία της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκαν ώστε να πραγματοποιηθεί η έρευνα αυτή.

Ειδικότερα, ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσουμε αν ο βαθμός στον οποίο η παράλληλη στήριξη (φροντιστήριο) μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς την ενίσχυση της αποτελεσματικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Σε διαφορετική περίπτωση θα πρέπει να μελετήσουμε το ερώτημα αν η λειτουργία του φροντιστηρίου έρχεται σε αντιδιαστολή (αντιπαράθεση) με την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Επιμέρους, θα μελετήσουμε ποιοι είναι οι παράγοντες του φροντιστηριακού περιβάλλοντος οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές στην καλύτερη αφομοίωση κατά τη διδακτική διαδικασία. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να μεταφερθούν μέσα στη σχολική μονάδα;

Ολοκληρώνοντας, ευελπιστούμε να δώσουμε απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα – ερευνητικές υποθέσεις:

- Το σχολικό περιβάλλον επιδρά στη ψυχολογία των μαθητών με ανάλογο τρόπο όπως το φροντιστηριακό περιβάλλον;
- Οι καθηγητές στο σχολείο παρέχουν με τον τρόπο διδασκαλίας τους τα απαραίτητα ερεθίσματα ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών;

- Η συνεργασία καθηγητών και μαθητών στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας είναι στο ιδανικό επίπεδο εξυπηρέτησης του κοινού στόχου της μάθησης;
- Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των καθηγητών της σχολικής μονάδας, όπως και τα επόπτικα μέσα που χρησιμοποιούν, θεωρούνται επαρκή από τους μαθητές;
- Το φροντιστήριο λειτουργεί μόνο ως παράγοντας απόκτησης εξειδικευμένης γνώσης από τους μαθητές ή τους βοηθά και σε επίπεδο προσαρμογής σε ένα περιβάλλον μάθησης;
- Όλα οι παραπάνω παράγοντες που αναφέρθηκαν επηρεάζονται από τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, τάξη, κατεύθυνση και βαθμολογία προηγούμενης τάξης);

Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα πραγματοποιήσαμε ποσοτική έρευνα χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αυτό το δημιουργήθηκε και φιλοξενήθηκε στην πλατφόρμα Google μέσω του λογισμικού Google Forms. Οποιοσδήποτε μπορεί να το δει χρησιμοποιώντας το σύνδεσμο: <https://forms.gle/gRRfaLx3LZqkDJ5SA>

5.2 Η μέθοδος της ποσοτικής Έρευνας

Η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία της ποσοτικής έρευνας. Η ποσοτική έρευνα χωρίζεται σε δύο φάσεις:

- Η φάση του σχεδιασμού (πρώτη φάση): στο στάδιο αυτό, διατυπώσαμε τους σκοπούς και τις υποθέσεις της έρευνας (τα οποία θα αποδεχτούμε ή θα απορρίψουμε), αποφασίσαμε τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουμε και στη συνέχεια σχεδιάσαμε την υλοποίηση της.
- Η φάση της υλοποίησης: στο στάδιο αυτό, συλλέξαμε όλα τα στοιχεία, επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα και στο τέλος διατυπώσαμε τα συμπεράσματα.

5.3 Πληθυσμός έρευνας

Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από μαθητές Β΄ και Γ΄ Λυκείου των περιφερειών της Αττικής, της Ευβοίας και της Λάρισας που παράλληλα με το σχολικό περιβάλλον παρακολουθούν μαθήματα παράλληλης στήριξης σε φροντιστηριακό περιβάλλον.

5.4 Ερωτηματολόγιο έρευνας

Βασικό εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτελεί το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, όπως προαναφέραμε το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε ψηφιακή μορφή σε μαθητές χρησιμοποιώντας ένα εισαγωγικό επεξηγηματικό κείμενο, στο οποίο περιγράψαμε την ταυτότητα και τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας. Παράλληλα, είχαμε φροντίσει να ενημερώσουμε τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (που ανάλαβαν την προώθησή του) να απευθυνθούν σε αυτούς για οποιαδήποτε διευκρίνιση χρειαστούν. Τέλος, στο εισαγωγικό κείμενο διευκρινίσαμε ότι θα τηρήσουμε όλες τις αρχές της δεοντολογίας, σχετικά με τα προσωπικά δεδομένα, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων του δείγματος.

Το ερωτηματολόγιο μας αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος (Α μέρος) οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την κατανόηση του μαθήματος στο σχολείο μέσω εννιά ερωτήσεων που αφορούν τη συμπεριφορά – βοήθεια του καθηγητή κατά τη διαδικασία μάθησης, το επίπεδο γνώσεων του καθηγητή αλλά και των εποπτικών μέσων που χρησιμοποιεί στο μάθημα καθώς και την ευχαρίστηση (ικανοποίηση) τους από το μάθημα του καθηγητή στο σχολικό περιβάλλον.

Αντίστοιχα, στο δεύτερο μέρος (Β΄ μέρος), οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε εννιά παρόμοιες ερωτήσεις (με το Α΄ μέρος) που αφορούν την αξιολόγηση της κατανόησης του μαθήματος από καθηγητή του φροντιστηριακού περιβάλλοντος.

Τέλος, στο τρίτο μέρος (Γ΄ μέρος), ζητάμε από τους μαθητές να απαντήσουν σε τέσσερα δημογραφικά στοιχεία τα οποία είναι: το φύλο τους, η τάξη που φοιτούν, η κατεύθυνσή τους και ο βαθμός αποφοίτησης από την προηγούμενη τάξη.

Αναλυτικά παρουσιάζουμε τις παραπάνω ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, στο τέλος της εργασίας, στο Παράρτημα Α.

5.5 Δείγμα έρευνας

Ο προσδιορισμός του δείγματος της έρευνας έγινε με τυχαία επιλογή (τυχαίο δείγμα) από τον πληθυσμό των μαθητών που φοιτούν στη Β΄ και Γ΄ τάξη Λυκείου μέσα από σχολικές μονάδες της Αττικής, της Ευβοίας και της Λάρισας. Συνολικά απάντησαν 81 άτομα, οπότε το δείγμα θεωρείται ικανοποιητικό. Ακόμα, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι πριν την τελική συμπλήρωση, δώσαμε το δείγμα πιλοτικά σε 10 άτομα προκειμένου να εντοπίσουμε για δυσκολίες και παραβλέψεις του ερωτηματολογίου.

5.6 Επεξεργασία αποτελεσμάτων

Αφού συλλέξαμε τα αποτελέσματα, μετά πραγματοποιήσαμε την επεξεργασία τους. Η επεξεργασία αυτή έγινε με τη χρήση του Στατιστικού Λογισμικού Πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

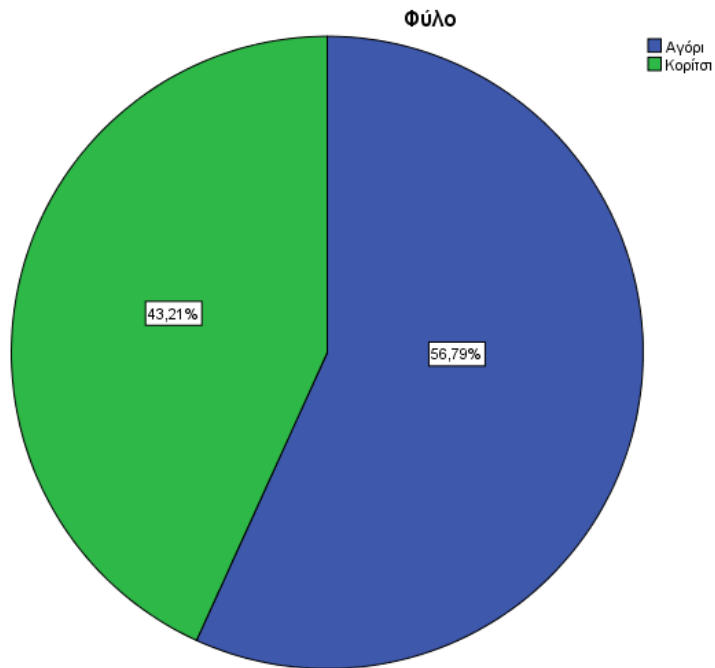
6.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 81 μαθητές. Από αυτούς το 56,8% (46 μαθητές) είναι αγόρια, ενώ το 43,2% (35 μαθητές) είναι κορίτσια. Οπότε παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των αγοριών σε σχέση με τους κοριτσιών είναι περίπου ίσα, με τα αγόρια να υπερτερούν σε λίγο μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια. Ακόμα, 46,9% (38 μαθητές) παρακολουθούν τη Β' Λυκείου, ενώ 53,1% (43 μαθητές) παρακολουθούν την Γ' Λυκείου. Και σε αυτήν την περίπτωση τα ποσοστά των μαθητών είναι περίπου ισόποσα. Όσον αφορά την κατεύθυνση που παρακολουθούν τα πράγματα διαφοροποιούνται. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό (με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες κατευθύνσεις) ανήκει στην οικονομική & πληροφορική κατεύθυνση (49,4%, 40 μαθητές). Αυτό είναι πολύ λογικό αφού αν μελετήσουμε και τα στατικά στοιχεία των πανελλαδικών εξετάσεων κάθε έτους, θα διαπιστώσουμε ότι οι πλειοψηφία των υποψηφίων σε αρκετά υψηλά ποσοστά ακολουθεί την οικονομική και πληροφορική κατεύθυνση. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι θετικές σπουδές με ποσοστό 25,9% (21 μαθητές), οι ανθρωπιστικές σπουδές (ποσοστό 17,3%, 14 μαθητές) και τέλος οι σπουδές υγείας με το μικρότερο ποσοστό (7,4%, 6 μαθητές), γεγονός αναμενόμενο με βάση τα στατιστικά που αναφέραμε προηγουμένως. Το τελευταίο δημογραφικό του ερωτηματολογίου είναι ο βαθμός αποφοίτησης από την προηγούμενη τάξη. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (60,5%, 49 μαθητές) αποφοίτησαν με βαθμό από 15 - 18. Ύστερα ακολουθεί το ποσοστό των μαθητών που άριστυσαν (30,9%, 25 μαθητές) και τέλος ακολουθεί το ποσοστό των μαθητών που αποφοίτησαν με βαθμό από 12 - 15 (8,6%, 7 μαθητές). Στον παρακάτω πίνακα και τα παρακάτω διαγράμματα παρουσιάζουμε αναλυτικά τα παραπάνω στοιχεία:

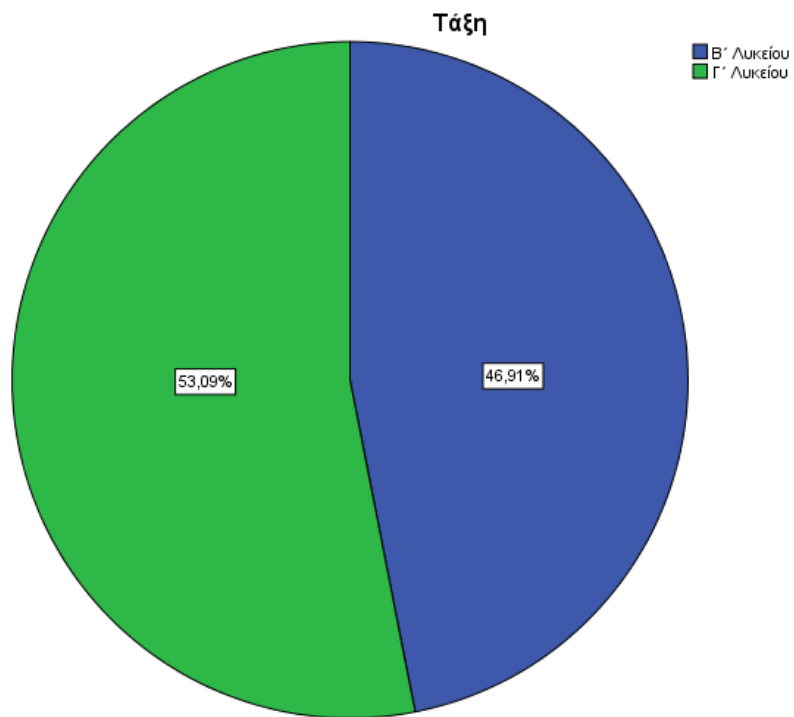
Δημογραφικά Στοιχεία		
1. ΦΥΛΟ		
	Ποσοστό	Άτομα
ΑΓΟΡΙ	56,8%	46
ΚΟΡΙΤΣΙ	43,2%	35
2. ΤΑΞΗ		
	Ποσοστό	Άτομα
Β' ΛΥΚΕΙΟΥ	46,9%	38
Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ	53,1%	43
3. ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ		
	Ποσοστό	Άτομα
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	17,3%	14
ΣΠΟΥΔΕΣ ΥΓΕΙΑΣ	7,4%	6
ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	25,9%	21
ΣΠΟΥΔΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	49,4%	40
4. ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ		
	Ποσοστό	Άτομα
12.0 - 15.0	8,6%	7
15.0 - 18.0	60,5%	49

ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΣ ΑΠΟ 18.0	30,9%	25
----------------------	-------	----

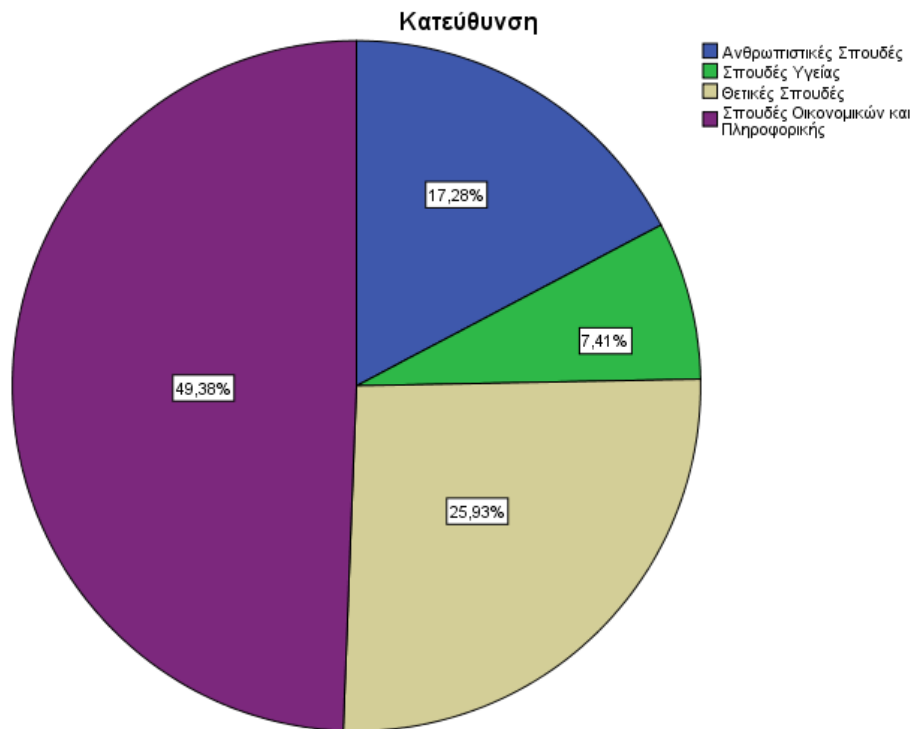
Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος



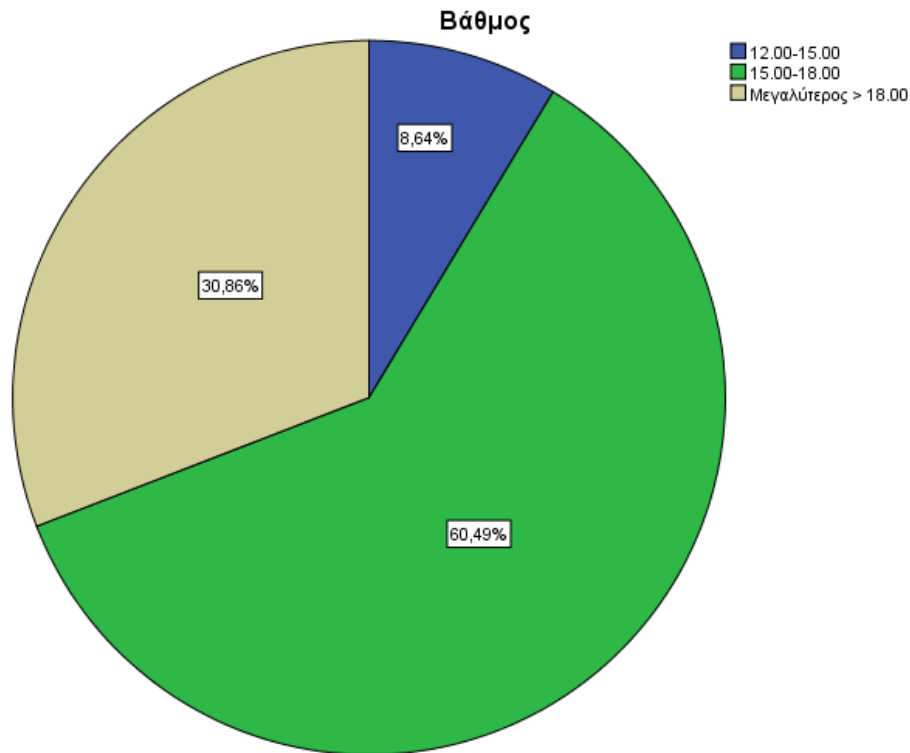
Σχήμα 1. Φύλο δείγματος



Σχήμα 2. Τάξη δείγματος



Σχήμα 3. Κατεύθυνση δείγματος



Σχήμα 4. Βαθμός δείγματος

6.2 Κατανόηση μαθήματος στο σχολείο (Α' μέρος ερωτηματολογίου)

Για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε το βαθμό κατανόησης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον λάβαμε υπόψη μας τις απαντήσεις τους σε 8 ερωτήσεις (μετρούμενες υπό κλίμακα αρεσκείας – likert από 1-7, όπου 1 η μέγιστη αρνητική απάντηση και 7 η μέγιστη θετική), τα αποτελέσματα των οποίων θα παρουσιάσουμε ακολούθως:

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση «Σ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο σχολείο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα» η πλειοψηφία του δείγματος κινείται προς την κατεύθυνση μη κατανόησης του μαθήματος αφού το ποσοστό της 3^{ης} απάντησης είναι 33,3%. Αυξημένο είναι και το ποσοστό των μαθητών που διατηρούν ουδέτερη στάση στο συγκεκριμένο ερώτημα, κατέχοντας το ποσοστό του 27,2%.

Σχετικά με τη δεύτερη ερώτηση «Σ2.Ο καθηγητής στο σχολείο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)» η πλειοψηφία του δείγματος κινείται προς τη θετική κατεύθυνση (δηλαδή προς το γεγονός ότι ο καθηγητής προσπαθεί) αφού μεγαλύτερα ποσοστά του δείγματος, το 22,2% και το 17,3% έχουν απαντήσει με βαθμολογίες 5 και 6 αντίστοιχα.

Η επόμενη ερώτηση «Σ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο σχολείο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)» βρίσκει το δείγμα διχασμένο ως προς τις απαντήσεις του, αφού τα ποσοστά των απαντήσεων σε βαθμολογίες 1-5 (δεν είναι ευχάριστο έως μου είναι ευχάριστο) κυμαίνονται ισόποσα. Ειδικότερα, οι βαθμολογίες 1 (δεν είναι ευχάριστο) και 5 (είναι ευχάριστο) έχουν ποσοστό 14,8%, ενώ σε παρόμοια ποσοστά κυμαίνονται και οι αρνητικές απαντήσεις με βαθμολογίες 2 (16,0%) και 3 (19,8%) καθώς και ουδέτερη απάντηση 4 (18,5%). Αν θέλουμε να δούμε σφαιρικά, ως σύνολο τις απαντήσεις βγάζουμε το συμπέρασμα ότι επικρατεί η αρνητική στάση του δείγματος, οπότε θα λέγαμε ότι σε γενικές γραμμές δεν είναι ευχάριστο το μάθημα του καθηγητή στο σχολείο για τους περισσότερους μαθητές.

Ακολουθεί η ερώτηση «Σ4.Ο καθηγητής μου στο σχολείο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα» βρίσκει το δείγμα πάλι διχασμένο ως προς τις απαντήσεις του, αφού τα ποσοστά των απαντήσεων σε βαθμολογίες 1-6 (διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ πολύ) κυμαίνονται ισόποσα. Ειδικότερα, οι βαθμολογίες 4 (ουδέτερη στάση) και 5 (συμφωνώ) έχουν ποσοστό 18,5%, ενώ σε παρόμοια ποσοστά κυμαίνονται και οι αρνητικές απαντήσεις με βαθμολογίες 2 (17,3%) και 1 (13,6%) καθώς και θετική απάντηση 6 (συμφωνώ πολύ) (12,3%). Συνεπώς, το δείγμα δεν ακολουθεί μια ξεκάθαρη στάση ως προς την άποψη αυτή οπότε εδώ δημιουργείται μια σύγχυση ως προς τη στάση που κρατούν οι καθηγητές σε αυτό το χαρακτηριστικό. Άλλοι καθηγητές δείχνουν να είναι θετικοί να βοηθήσουν τους μαθητές εκτός διδακτικής ώρας, ενώ άλλοι εκτελούν τα καθήκοντα τους τυπικά μόνο κατά τη διάρκεια της της διδακτικής ώρας διδασκαλίας τους.

Συνεχίζοντας στην ερώτηση «Σ5.Ο καθηγητής μου στο σχολείο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα» οι μαθητές δεί-

χνουν να συμφωνούν πολύ με την άποψη αυτή αφού το ποσοστό τους στην απάντηση 6 έχει την τιμή 29,6% (ποσοστό αρκετά υψηλότερο από τις υπόλοιπες απαντήσεις). Άρα, η γενική άποψη που έχουν οι μαθητές για τους καθηγητές τους σχολείου είναι ότι είναι οργανωμένοι και γνώστες του αντικειμένου διδασκαλίας τους.

Όσον αφορά την ερώτηση «Σ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο σχολείο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος» επικρατεί συνολικά η αρνητική βαθμολογία (δεν επαρκούν) αφού τα ποσοστά των βαθμολογιών 1-4 (δεν επαρκούν έως διατηρώ ουδέτερη στάση) είναι αρκετά ισχυρά: η βαθμολογία 1 έχει ποσοστό 11,1%, η βαθμολογία 2 έχει ποσοστό 16,0%, η βαθμολογία 3 έχει ποσοστό 19,8%, η βαθμολογία 4 έχει ποσοστό 19,8%.

Τέλος, η ερώτηση «Σ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο σχολείο», που αφορά δηλαδή τη συνολική αξιολόγηση του μαθητή για το μάθημα του καθηγητή του σχολείου, το δείγμα μας δίνει στη συντριπτική της πλειοψηφία ουδέτερη στάση με το υψηλότερο ποσοστό των 39,5% να επικρατεί σε μέγιστο βαθμό των υπολοίπων.

Στους παρακάτω πίνακες και σχήματα παρουσιάζονται όλα τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν:

Σ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο σχολείο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1	5	6,2	6,2	6,2
2	8	9,9	9,9	16,0
3	27	33,3	33,3	49,4
4	22	27,2	27,2	76,5
5	12	14,8	14,8	91,4

6	3	3,7	3,7	95,1
7	4	4,9	4,9	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

Πίνακας 2. Απαντήσεις Ερώτησης Σ1

Σ2.0 καθηγητής στο σχολείο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1	13	16,0	16,0	16,0
2	12	14,8	14,8	30,9
3	7	8,6	8,6	39,5
4	13	16,0	16,0	55,6
5	18	22,2	22,2	77,8
6	14	17,3	17,3	95,1
7	4	4,9	4,9	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

Πίνακας 3. Απαντήσεις Ερώτησης Σ2

Σ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο σχολείο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1	12	14,8	14,8	14,8
2	13	16,0	16,0	30,9
3	16	19,8	19,8	50,6

4	15	18,5	18,5	69,1
5	12	14,8	14,8	84,0
6	6	7,4	7,4	91,4
7	7	8,6	8,6	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

Πίνακας 4. Απαντήσεις Ερώτησης Σ3

Σ4.0 καθηγητής μου στο σχολείο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1	11	13,6	13,6	13,6
2	14	17,3	17,3	30,9
3	8	9,9	9,9	40,7
4	15	18,5	18,5	59,3
5	15	18,5	18,5	77,8
6	10	12,3	12,3	90,1
7	8	9,9	9,9	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

Πίνακας 5. Απαντήσεις Ερώτησης Σ4

Σ5.0 καθηγητής μου στο σχολείο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό

1	7	8,6	8,6	8,6
2	6	7,4	7,4	16,0
3	11	13,6	13,6	29,6
4	12	14,8	14,8	44,4
5	14	17,3	17,3	61,7
6	24	29,6	29,6	91,4
7	7	8,6	8,6	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

Πίνακας 6. Απαντήσεις Ερώτησης Σ5

Σ6. Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο σχολείο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1	9	11,1	11,1	11,1
2	13	16,0	16,0	27,2
3	16	19,8	19,8	46,9
4	16	19,8	19,8	66,7
5	13	16,0	16,0	82,7
6	6	7,4	7,4	90,1
7	8	9,9	9,9	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

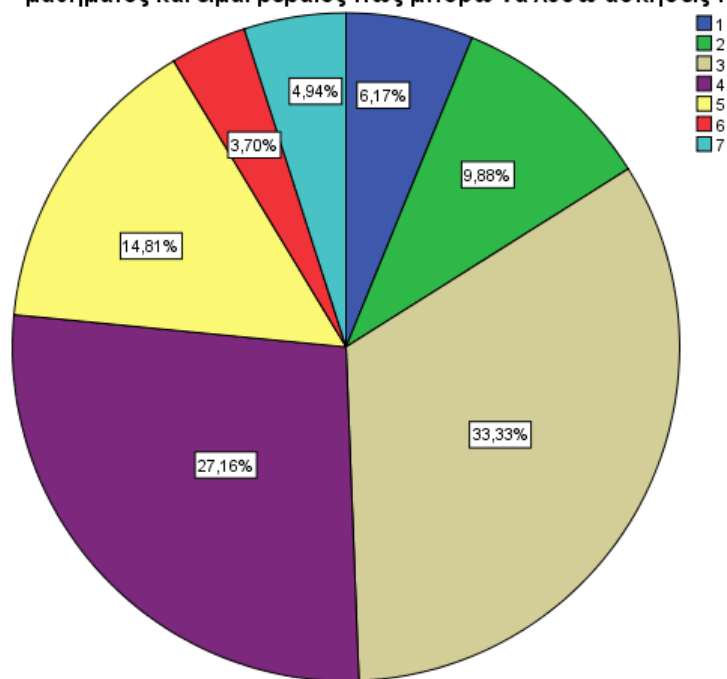
Πίνακας 7. Απαντήσεις Ερώτησης Σ6

Σ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο σχολείο

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1	6	7,4	7,4	7,4
2	9	11,1	11,1	18,5
3	16	19,8	19,8	38,3
4	32	39,5	39,5	77,8
5	14	17,3	17,3	95,1
6	4	4,9	4,9	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

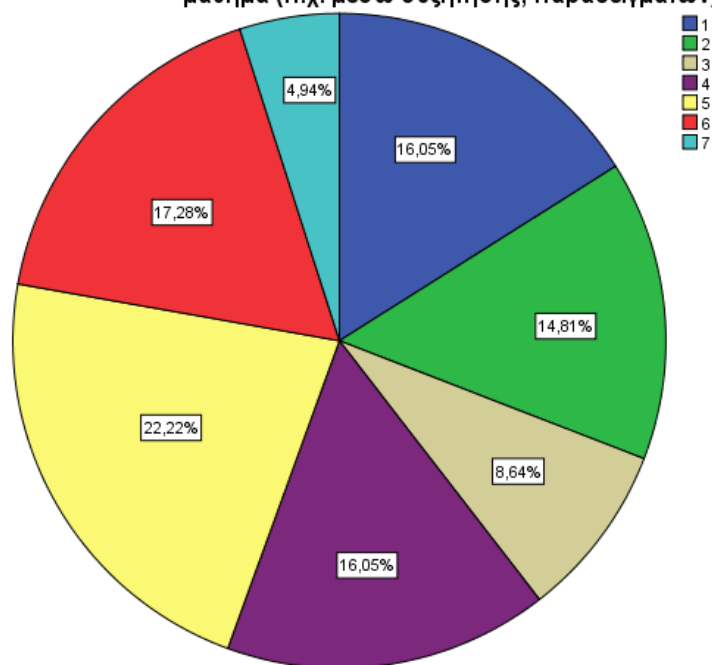
Πίνακας 8. Απαντήσεις Ερώτησης Σ8

Σ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο σχολείο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα



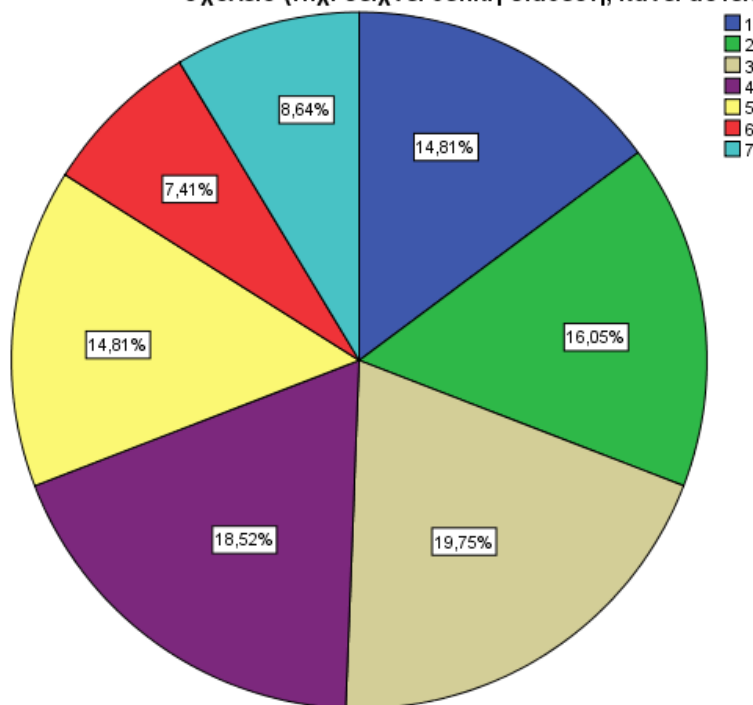
Σχήμα 5. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Σ1.

Σ2.Ο καθηγητής στο σχολείο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)



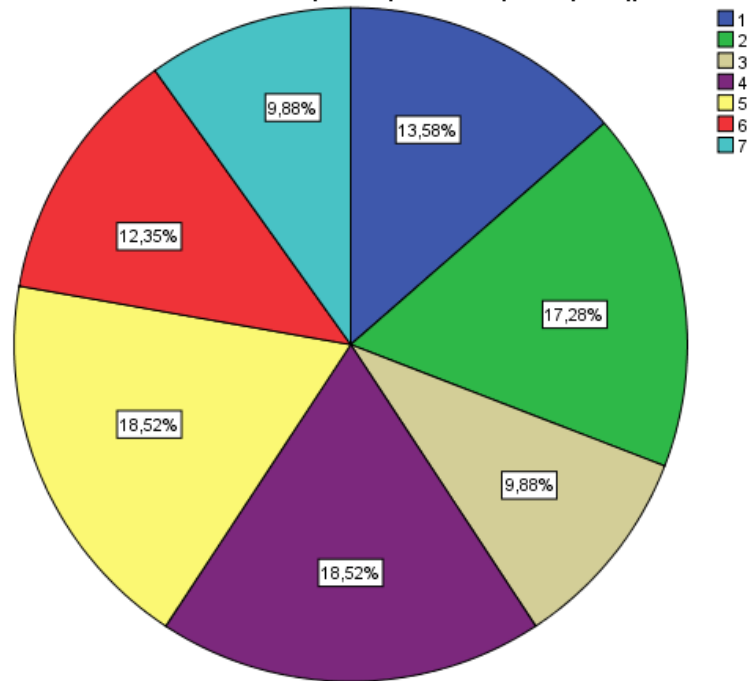
Σχήμα 6. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Σ2.

Σ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο σχολείο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)



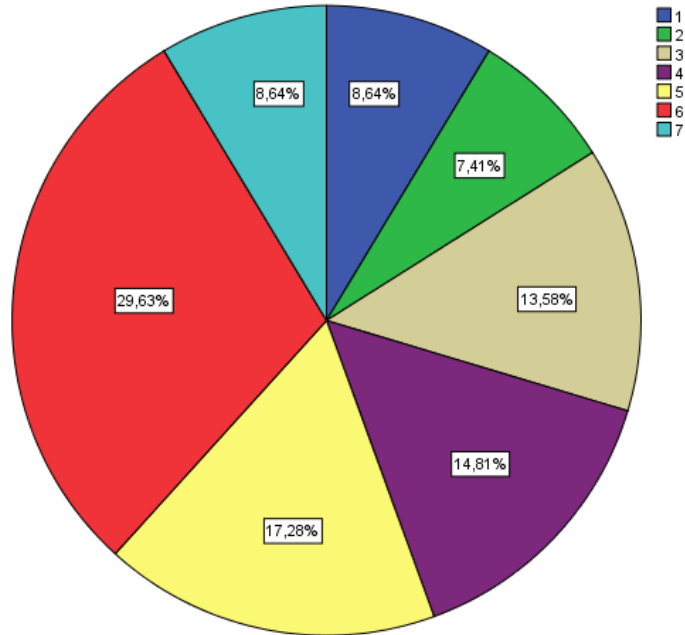
Σχήμα 7. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Σ3.

Σ4.Ο καθηγητής μου στο σχολείο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα



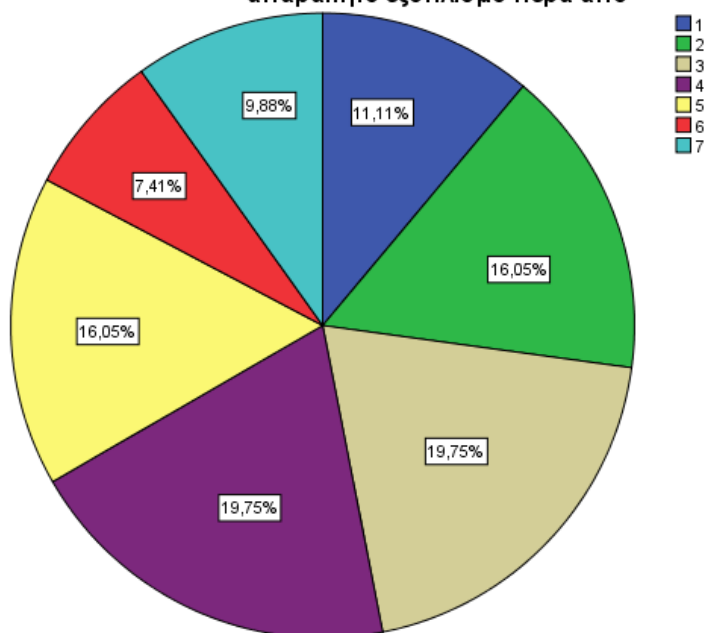
Σχήμα 8. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Σ4.

Σ5.Ο καθηγητής μου στο σχολείο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα



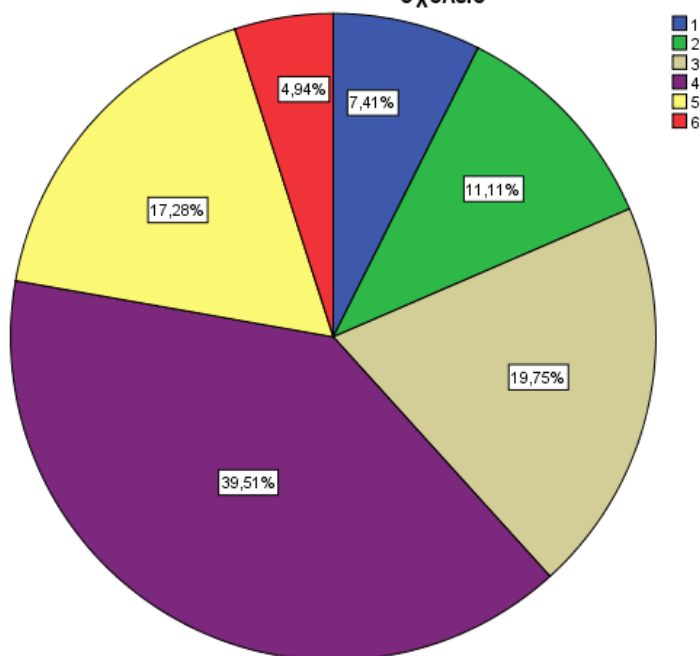
Σχήμα 9. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Σ5.

Σ6. Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο σχολείο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις; Έχει τον απαραίτητο εξοπλισμό πέρα από



Σχήμα 10. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Σ6.

Σ8. Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο σχολείο



Σχήμα 11. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Σ8.

6.3 Κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο (Β' μέρος ερωτηματολογίου) & Σύγκριση του με την κατανόηση μαθήματος στο σχολικό περιβάλλον

Ομοίως με το προηγούμενο μέρος, για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε το βαθμό κατανόησης των μαθητών στο φροντιστήριο λάβαμε υπόψη μας τις απαντήσεις τους σε 8, παραπλήσιες με τις προηγούμενες, ερωτήσεις (μετρούμενες υπό κλίμακα αρεσκείας – likert από 1-7, όπου 1 η μέγιστη αρνητική απάντηση και 7 η μέγιστη θετική), τα αποτελέσματα των οποίων θα παρουσιάσουμε ακολούθως:

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση «Φ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο φροντιστήριο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα» η πλειοψηφία του δείγματος κινείται προς τη θετική κατεύθυνση (πολύ καλής κατανόησης του μαθήματος) αφού το ποσοστό της 6ης απάντησης είναι 54,3%. Αυξημένο είναι και το ποσοστό των μαθητών που συμφωνούν απόλυτα στο συγκεκριμένο ερώτημα, κατέχοντας το ποσοστό του 29,6%.

Αντίστοιχα στην όμοια ερώτηση για το σχολείο (ερώτηση Σ1) το δείγμα είχε απαντήσει εντελώς διαφορετικά αφού είχε επικρατήσει το ποσοστό της μη κατανόησης και της ουδέτερης στάσης στην ερώτηση αυτή. Συνεπώς, παρατηρούμε ότι οι μαθητές αισθάνονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό σίγουροι για τον εαυτό τους όσον αφορά την επίλυση ασκήσεων όταν διδάσκονται το μάθημα στο φροντιστήριο από ότι όταν στο σχολείο.

Σχετικά με τη δεύτερη ερώτηση «Φ2.Ο καθηγητής στο φροντιστήριο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)» το συντριπτικό υψηλό ποσοστό του δείγματος κινείται προς τη θετική κατεύθυνση (δηλαδή προς το γεγονός ότι ο καθηγητής προσπαθεί στο απόλυτο) αφού η βαθμολογία 7 κατέχει το ποσοστό του 86,4%.

Αντίστοιχα στην όμοια ερώτηση για το σχολείο (ερώτηση Σ2) το δείγμα είχε απαντήσει περίπου προς αυτήν την κατεύθυνση (μεγαλύτερα ποσοστά στις βαθμολογίες 5 και 6) χωρίς όμως να έχει η θετική στάση να έχει τα συντριπτικά θετικά ποσοστά που έχει στην φροντιστηριακή εκπαίδευση.

Η επόμενη ερώτηση «Φ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο φροντιστήριο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)» βρίσκει το δείγμα για άλλη μια φορά «στραμμένο» προς πολύ υψηλά ποσοστά προς τη θετική κατεύθυνση (μου είναι πολύ ευχάριστο). Ειδικότερα, οι βαθμολογίες 6 (μου είναι πολύ ευχάριστο) και 7 (μου είναι πάρα πολύ ευχάριστο) έχουν ποσοστά 29,63% και αντίστοιχα 62,96%.

Αντίστοιχα στην όμοια ερώτηση για το σχολείο (ερώτηση Σ3) το δείγμα ήταν πολύ διχασμένο ως προς τις απαντήσεις του αφού τα ποσοστά των απαντήσεων σε βαθμολογίες 1-5 (δεν είναι ευχάριστο έως μου είναι ευχάριστο) κυμαίνονται ισόποσα. Μάλιστα τα ποσοστά των βαθμολογιών 6-7 ήταν πάρα πολύ μικρό σε αντίθεση με την ερώτηση Φ3 που έχουν επικρατήσει οι βαθμολογίες αυτές στο έπακρον.

Ακολουθεί η ερώτηση «Φ4.Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα» βρίσκει το δείγμα πάλι σε υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας, αφού το 75,3% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή (βαθμολογία 7) και το 18,5% συμφωνεί πολύ (βαθμολογία 6).

Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αντίστοιχη ερώτηση του σχολείου (ερώτηση Σ4), όπου το δείγμα ήταν αρκετά διχασμένο στις απαντήσεις του. Στο φροντιστήριο παρατηρούμε ότι ο καθηγητής είναι πρόθυμος να εξυπηρετήσει τις απορίες των μαθητών και εκτός διδακτικών ωρών, σε αντίθεση με το σχολείο όπου ο καθηγητής δεν είναι πάντα πρόθυμος και αυτό το αξιολογούν κατάλληλα οι μαθητές.

Συνεχίζοντας στην ερώτηση «Φ5.Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα» οι μαθητές δείχνουν να συμφωνούν πολύ με την άποψη αυτή αφού το ποσοστό τους στην απάντηση 7 έχει την τιμή 70,4% (ποσοστό αρκετά υψηλότερο από τις υπόλοιπες απαντήσεις), καθώς και 24,7% στην απάντηση 6. Άρα, η γενική άποψη που έχουν οι μαθητές για τους καθηγητές τους φροντιστηρίου είναι ότι είναι πολύ οργανωμένοι και πολύ καλοί γνώστες του αντικειμένου διδασκαλίας τους.

Παρόμοια θετική στάση είχαν δείξει και στην αντίστοιχη ερώτηση του σχολείου (ερώτηση Σ5) μόνο που τα ποσοστά της θετικής τους στάσης ήταν υψηλά σε σχέση με

τις υπόλοιπες απαντήσεις αλλά πολύ χαμηλότερα σε σχέση με τα απόλυτα ποσοστά που έχουν παρουσιάσει στην ερώτηση του φροντιστηρίου.

Όσον αφορά την ερώτηση «Φ6. Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο φροντιστήριο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος» επικρατεί συνολικά σε υπέρτατο βαθμό η θετική άποψη (επαρκούν πάρα πολύ) αφού τα ποσοστά των βαθμολογιών 6 και 7 είναι της τάξεως του 43,2% και 51,9% αντίστοιχα.

Αντίθετα, όσον αφορά την αντίστοιχη ερώτηση για το σχολείο (ερώτηση Σ6) οι απαντήσεις των μαθητών συγκλίνουν προς την αρνητική βαθμολογία αφού θεωρούν ότι δεν επαρκούν τα βιβλία και ο εξοπλισμός του σχολικού περιβάλλοντος.

Τέλος, η ερώτηση «Φ8. Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο φροντιστήριο», που αφορά δηλαδή τη συνολική αξιολόγηση του μαθητή για το μάθημα του καθηγητή του φροντιστηρίου, το δείγμα μας δίνει στη συντριπτική του πλειοψηφία απόλυτη ικανοποίηση αφού η βαθμολογία 7 έχει υψηλότερο ποσοστό 64,2% και η βαθμολογία 6 κατέχει το πολύ σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 29,6%.

Αντίθετα, οι μαθητές στην αντίστοιχη ερώτηση του σχολείου, διατηρούν ουδέτερη στάση, μη μπορώντας να υιοθετήσουν ξεκάθαρα μια θετική ή αρνητική συμπεριφορά σχετικά με την ικανοποίησή τους από το μάθημα του σχολείου. Σε αντίθεση, στο φροντιστηριακό περιβάλλον είναι ξεκάθαρα θετικά διακείμενοι υπέρ της ευχαρίστησης από το μάθημα του καθηγητή.

Συμπερασματικά, αξίζει να αναφέρουμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις του φροντιστηρίου οι μαθητές δεν έχουν απαντήσει καθόλου (ή σχεδόν καθόλου) αρνητικά, δίνοντας πάντα πολύ αυξημένα ποσοστά θετικής συμπεριφοράς προς τα χαρακτηριστικά του φροντιστηρίου.

Στους παρακάτω πίνακες και σχήματα παρουσιάζονται όλα τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν για το φροντιστηριακό περιβάλλον:

Φ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο φροντιστήριο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1	1	1,2	1,2	1,2
5	12	14,8	14,8	16,0
6	44	54,3	54,3	70,4
7	24	29,6	29,6	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

Πίνακας 9. Απαντήσεις Ερώτησης Φ1

Φ2.Ο καθηγητής στο φροντιστήριο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
2	1	1,2	1,2	1,2
5	3	3,7	3,7	4,9
6	7	8,6	8,6	13,6
7	70	86,4	86,4	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

Πίνακας 10. Απαντήσεις Ερώτησης Φ2

Φ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο φροντιστήριο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό

4	2	2,5	2,5	2,5
5	4	4,9	4,9	7,4
6	24	29,6	29,6	37,0
7	51	63,0	63,0	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

Πίνακας 11. Απαντήσεις Ερώτησης Φ3

Φ4.0 καθηγητής μου στο φροντιστήριο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών (π.χ. κατά τα διαλείμματα) και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
5	5	6,2	6,2	6,2
6	15	18,5	18,5	24,7
7	61	75,3	75,3	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

Πίνακας 12. Απαντήσεις Ερώτησης Φ4

Φ5.0 καθηγητής μου στο φροντιστήριο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
4	1	1,2	1,2	1,2
5	3	3,7	3,7	4,9
6	20	24,7	24,7	29,6

7	57	70,4	70,4	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

Πίνακας 13. Απαντήσεις Ερώτησης Φ5

Φ6. Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο φροντιστήριο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)

	Άτομα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
4	1	1,2	1,2	1,2
5	3	3,7	3,7	4,9
6	35	43,2	43,2	48,1
7	42	51,9	51,9	100,0
Σύνολο	81	100,0	100,0	

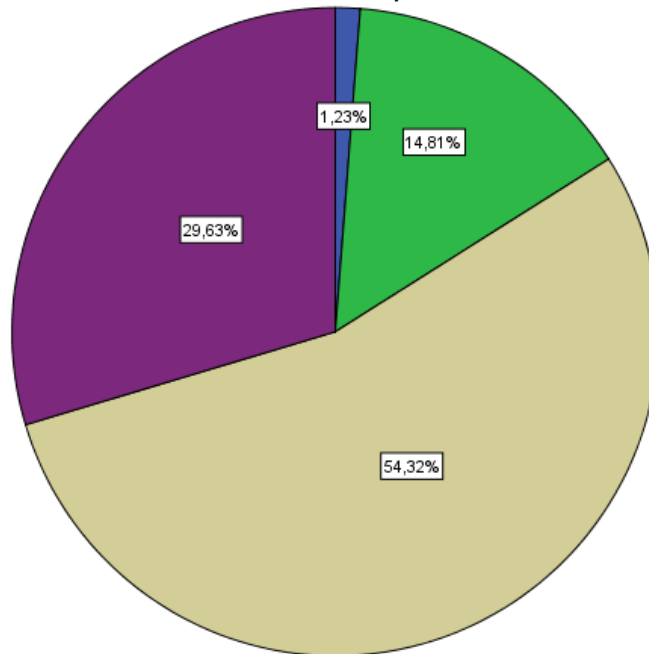
Πίνακας 14. Απαντήσεις Ερώτησης Φ6

Φ8. Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο φροντιστήριο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	5	6,2	6,2	6,2
6	24	29,6	29,6	35,8
7	52	64,2	64,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

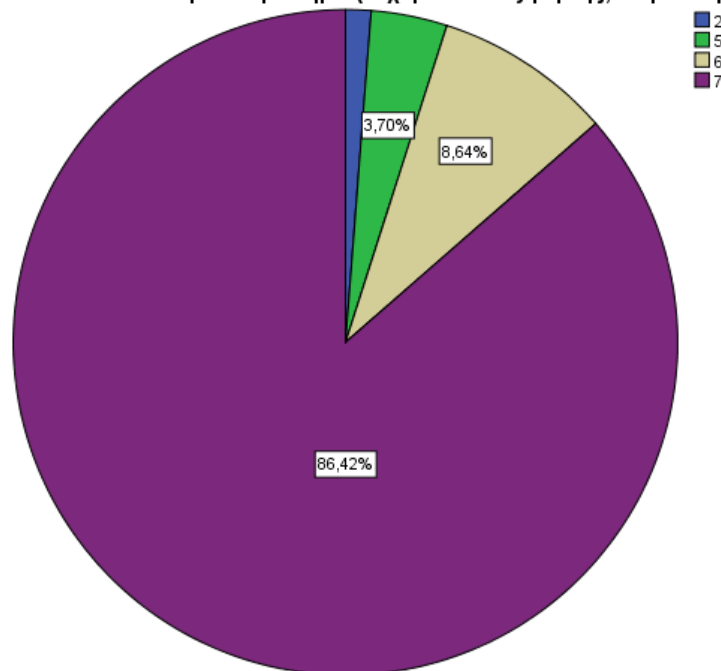
Πίνακας 15. Απαντήσεις Ερώτησης Φ8

Φ1. Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο φροντιστήριο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα



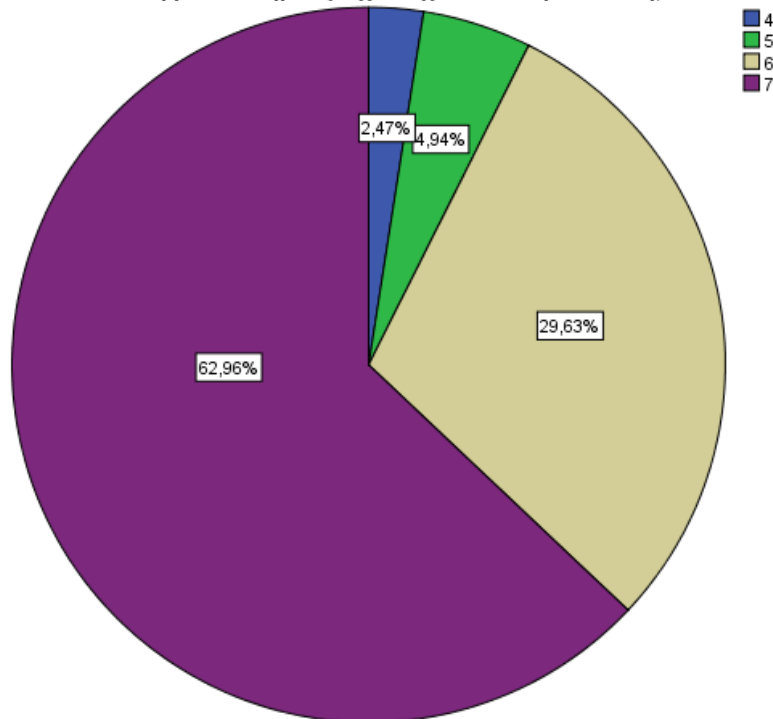
Σχήμα 12. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Φ1.

Φ2. Ο καθηγητής στο φροντιστήριο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)



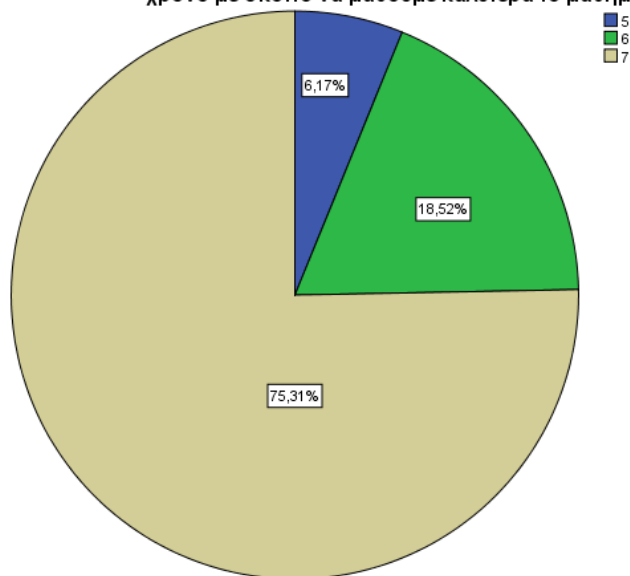
Σχήμα 13. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Φ2.

Φ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο φροντιστήριο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)



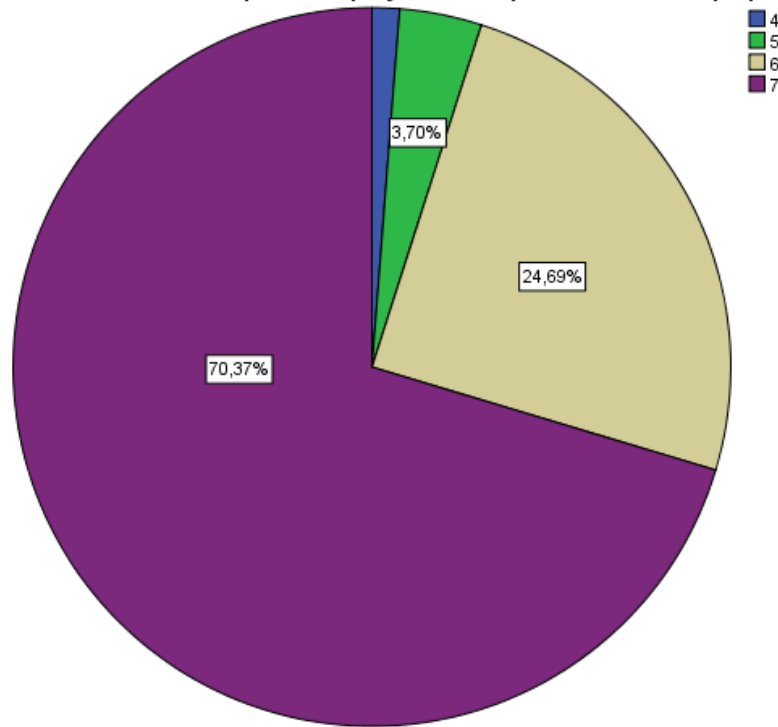
Σχήμα 14. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Φ3.

Φ4.Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών (π.χ. κατά τα διαλείμματα) και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα



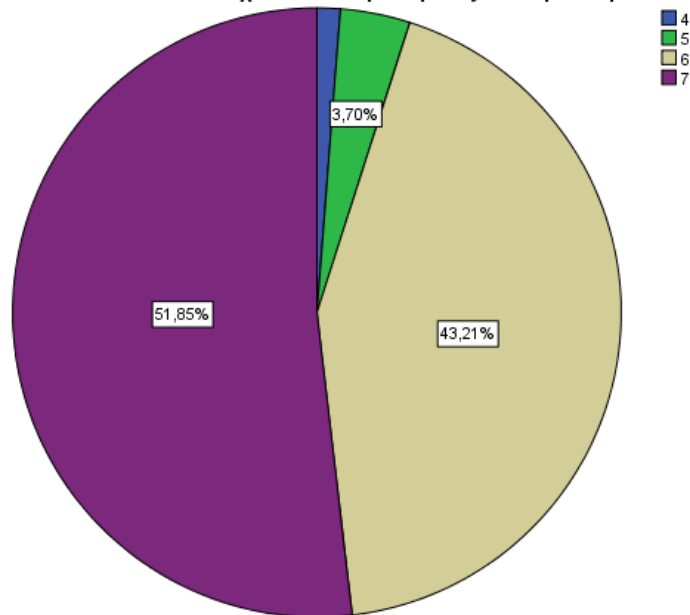
Σχήμα 15. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Φ4.

Φ5.Ο καθηγητής μου στο φρονιστήριο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα



Σχήμα 16. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Φ5.

Φ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο φρονιστήριο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις; Έχει τον απαραίτητο εξοπλισμό πέρα



Σχήμα 17. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Φ6.



Σχήμα 18. Κυκλικό Διάγραμμα ερώτησης Φ8.

Ολοκληρώνοντας τις ερωτήσεις του πρώτου και δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όσον αφορά την ερώτηση «Σ7.Επιλέξτε ποιες από τις παρακάτω έννοιες χαρακτηρίζουν την μάθηση στο σχολείο» οι απαντήσεις που κυριάρχησαν ήταν οι ακόλουθες: «Βαρετό μάθημα», «Αδιαφορία εκπαιδευτικών», «Έλλειψη παραδειγμάτων», «Φόβος να σηκώσω το χέρι» που περιγράφουν με απλές λέξεις τη γενική εικόνα του σχολικού μαθήματος. Παρόλα αυτά θα πρέπει να τονίσουμε ότι υπήρξε ένα μικρό ποσοστό μαθητών που υποστήριξε τις φράσεις «Καλό κλίμα» και «Καλή συνεργασία καθηγητών μαθητών», χωρίς όμως να μπορεί να υπερτερήσει στις προηγούμενες αντιλήψεις.

Αντίστοιχα, παρόμοιας φιλοσοφίας είναι η ερώτηση «Φ7.Επιλέξτε ποιες από τις παρακάτω έννοιες χαρακτηρίζουν την μάθηση στο φροντιστήριο» στην οποία οι απαντήσεις που κυριαρχούν είναι: «Καλή συνεργασία καθηγητή μαθητών», «Καλό κλίμα», «Ζωντάνια», «Διαδραστικό μάθημα». Παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με αυτές της ερώτησης Σ7, γεγονός που ενισχύει τις θετικές επιπτώσεις που έχει η παράλληλη στήριξη, σε σχέση με το σχολείο στοιχεία του οποίου θα πρέπει

να εμπλουτιστούν με τα θετικά στοιχεία που κερδίζουν οι μαθητές από την παράλληλη στήριξη.

6.4 Μέτρηση αξιοπιστίας ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο σχολείο

Προκειμένου να μετρήσουμε τον βαθμό αξιοπιστίας ή αλλιώς την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση του μαθήματος στο σχολικό περιβάλλον χρησιμοποιούμε το στατιστικό συντελεστή Cronbach's alpha. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής Cronbach's alpha λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Όσο πιο κοντά στο 1 είναι ο συντελεστής τόσο πιο μεγάλη είναι η αξιοπιστία των ερωτήσεων. Ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές που είναι μεγαλύτερες από 0,6.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα εκτελέσουμε το μοντέλο για τον συντελεστή Cronbach's alpha για τις ερωτήσεις Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8. Συνεπώς, λαμβάνουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Βαθμός Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Αριθμός ερωτήσεων
,828	7

Ο συντελεστής Cronbach's alpha λαμβάνει τιμή 0,828, η οποία είναι πάρα πολύ υψηλή, συνεπώς οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές θεωρούμε ότι είναι πολύ αξιόπιστες ως προς τη συνοχή τους.

6.5 Μέτρηση αξιοπιστίας ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο

Παρόμοια με τα προηγούμενα, προκειμένου να μετρήσουμε τον βαθμό αξιοπιστίας ή αλλιώς την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση του μαθήματος στο φροντιστηριακό περιβάλλον χρησιμοποιούμε το στατιστικό συντελεστή Cronbach's alpha.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα εκτελέσουμε το μοντέλο για τον συντελεστή Cronbach's alpha για τις ερωτήσεις Φ1, Φ2, Φ3, Φ4, Φ5, Φ6, Φ8. Συνεπώς, λαμβάνουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Βαθμός Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Αριθμός ερωτήσεων
,828	7

Ο συντελεστής Cronbach's alpha λαμβάνει τιμή 0,828, η οποία είναι πάρα πολύ υψηλή, συνεπώς οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές θεωρούμε ότι είναι πολύ αξιόπιστες ως προς τη συνοχή τους.

Βαθμός Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Αριθμός ερωτήσεων
,803	7

Ο συντελεστής Cronbach's alpha λαμβάνει τιμή 0,803, η οποία είναι πάρα πολύ υψηλή, συνεπώς οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές θεωρούμε ότι είναι πολύ αξιόπιστες ως προς τη συνοχή τους.

6.6 Μέτρηση συσχέτισης ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο σχολείο

Προκειμένου να μετρήσουμε τον βαθμό συσχέτισης (γραμμικής) μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση του μαθήματος στο σχολείο χρησιμοποιούμε έναν στατιστικό συντελεστή που ονομάζεται συντελεστής Pearson. Ο συντελεστής Pearson μετράει τη θετική ή αρνητική γραμμική σχέση (σχέση αναλογίας) που υπάρχουν μεταξύ των ερωτήσεων Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6 και Σ8. Ο συντελεστής Pearson λαμβάνει τιμές μεταξύ 0 έως 1 για θετική συσχέτιση και -1 έως 0 για αρνητική συσχέτιση. Όσο

πιο κοντά λαμβάνει τιμή στο 1 τόσο μεγαλύτερη είναι η θετική συσχέτιση και όσο πιο κοντά λαμβάνει τιμή στο -1 τόσο μεγαλύτερη είναι η αρνητική συσχέτιση. Πιο αναλυτικά για τιμές από 0 έως 0,3 έχουμε πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση, για τιμές από 0,3 έως 0,5 έχουμε μικρή (ασθενής) θετική συσχέτιση, για τιμές από 0,5 έως 0,7 έχουμε μεσαία θετική συσχέτιση, για τιμές από 0,7 έως 0,8 έχουμε ισχυρή θετική συσχέτιση και τέλος για τιμές από 0,8 έως 1 έχουμε πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές του συντελεστή Pearson για τις ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση του μαθήματος στο σχολείο:

Συντελεστής Pearson

	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ8
Σ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο σχολείο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα	1	,355	,307	,183	,337	,319	,444
Σ2.Ο καθηγητής στο σχολείο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)	,355	1	,573	,515	,582	,402	,532
Σ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο σχολείο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)	,307	,573	1	,527	,334	,198	,552

Σ4.Ο καθηγητής μου στο σχολείο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα	,183	,515	,527**	1	,500	,242	,375
Σ5.Ο καθηγητής μου στο σχολείο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα	,337	,582	,334	,500	1	,604	,442
Σ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο σχολείο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)	,319	,402	,198	,242	,604	1	,369
Σ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο σχολείο	,444	,532	,552	,375	,442	,369	1

Πίνακας 15. Συντελεστής Pearson Κατανόησης μαθήματος στο σχολείο

Με βάση τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι ο συντελεστής Pearson λαμβάνει τιμές από 0,183 (πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων Σ1 και Σ4) έως 0,604 (αρκετά ικανοποιητική θετική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων Σ5 και Σ6). Οι περισσότερες τιμές αναδεικνύουν ότι υπάρχει μια μέτρια (μεσαία) θετική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων.

6.7 Μέτρηση συσχέτισης ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο

Προκειμένου να μετρήσουμε τον βαθμό συσχέτισης (γραμμικής) μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση του μαθήματος στο φροντιστήριο χρησιμοποιούμε και εδώ τον στατιστικό συντελεστή Pearson. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές του συντελεστή Pearson για τις ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση του μαθήματος στο φροντιστήριο:

Συντελεστής Pearson

	Φ1	Φ2	Φ3	Φ4	Φ5	Φ6	Φ8
Φ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο φροντιστήριο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα	1	,683**	,432**	,300**	,314**	,154	,258*
Φ2.Ο καθηγητής στο φροντιστήριο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)	,683**	1	,463**	,558**	,387**	,229*	,332**
Φ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο φροντιστήριο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)	,432**	,463**	1	,431**	,382**	,400**	,407**

Φ4.0 καθηγητής μου στο φροντιστήριο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών (π.χ. κατά τα διαλείμματα) και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα	,300**	,558**	,431**	1	,244*	,285*	,404**
Φ5.0 καθηγητής μου στο φροντιστήριο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα	,314**	,387**	,382**	,244*	1	,327**	,425**
Φ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο φροντιστήριο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)	,154	,229*	,400**	,285*	,327**	1	,406**
Φ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο φροντιστήριο	,258*	,332**	,407**	,404**	,425**	,406**	1

Πίνακας 16. Συντελεστής Pearson Κατανόησης μαθήματος στο φροντιστήριο

Με βάση τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι ο συντελεστής Pearson λαμβάνει τιμές από 0,154 (πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων Φ1 και Φ6) έως 0,683 (αρκετά ικανοποιητική θετική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων Φ1 και Φ2). Οι περισσότερες τιμές αναδεικνύουν ότι υπάρχει μια μέτρια (μεσαία) θετική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων.

6.8 Επιρροή των δημογραφικών στοιχείων στις ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο σχολείο

Στο σημείο αυτό θα μελετήσουμε αν το φύλο επηρεάζει το δείγμα στις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με την κατανόηση του μαθήματος στο σχολείο. Με άλλα λόγια, υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των αγοριών και των κοριτσιών σε σχέση με την κατανόηση του μαθήματος στο σχολείο; Για να απαντήσουμε σε αυτήν την ερώτηση θα εκτελέσουμε το στατιστικό τεστ Independent Sample T-Test. Το τεστ αυτό χωρίζει το δείγμα σε δύο υποομάδες (αγόρια, κορίτσια) και μελετά αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις μέσες τιμές τους. Αν η τιμή του μεγέθους sign. (p-value) είναι μεγαλύτερη από 0,05 τότε δεν υπάρχει διαφορά, ενώ αν είναι μικρότερη του 0,05 τότε υπάρχει διαφορά μεταξύ τους. Εκτελώντας το τεστ αυτό για τις ερωτήσεις Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8 λάβαμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

ΦΥΛΟ & ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
Ερώτηση	Τιμή (sign.)	Ύπαρξη ή όχι διαφοράς
Σ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο σχολείο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα	0,344	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ2.Ο καθηγητής στο σχολείο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)	0,158	Δεν υπάρχει διαφορά

Σ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο σχολείο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)	0,088	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ4.Ο καθηγητής μου στο σχολείο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα	0,434	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ5.Ο καθηγητής μου στο σχολείο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα	0,057	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο σχολείο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)	0,240	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο σχολείο	0,047	Υπάρχει διαφορά

Πίνακας 17. Φύλο και Κατανόηση μαθήματος στο σχολείο

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφορά στην συμπεριφορά των αγοριών σε σχέση με των κοριτσιών στην Ερώτηση Σ8 ($sign=0047 < 0,05$)

Στη συνέχεια, θα μελετήσουμε αν η τάξη επηρεάζει το δείγμα στις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με την κατανόηση του μαθήματος στο σχολείο. Εκτελώντας πάλι το στατιστικό τεστ Independent Sample T Test λάβαμε τα αποτελέσματα:

ΤΑΞΗ & ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ερώτηση	Τιμή (sign.)	Υπαρξη ή όχι διαφοράς
Σ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο σχολείο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα	0,649	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ2.Ο καθηγητής στο σχολείο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)	0,255	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο σχολείο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)	0,097	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ4.Ο καθηγητής μου στο σχολείο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα	0,972	Δεν υπάρχει διαφορά

Σ5.Ο καθηγητής μου στο σχολείο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα	0,404	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο σχολείο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)	0,297	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο σχολείο	0,072	Δεν υπάρχει διαφορά

Πίνακας 18. Τάξη και Κατανόηση μαθήματος στο σχολείο

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές Β΄ Λυκείου και Γ΄ Λυκείου στις απόψεις τους σε καμία από τις ερωτήσεις που αφορούν το σχολείο.

Ύστερα, θα μελετήσουμε αν η κατεύθυνση επηρεάζει το δείγμα στις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με την κατανόηση του μαθήματος στο σχολείο. Προκειμένου να μελετήσουμε την υπόθεση αυτή θα εκτελέσουμε το στατιστικό τεστ του Πίνακα ANOVA. Ο πίνακας ANOVA μοιάζει με το Independent Sample T Test μόνο που τώρα το δείγμα χωρίζεται σε παραπάνω από δυο υποομάδες ανάλογα με τις κατηγορίες του δημογραφικού στοιχείου που θέλουμε να μελετήσουμε. Εκτελώντας τον Πίνακα ANOVA λάβαμε τα αποτελέσματα:

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ & ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ερώτηση	Τιμή (sign.)	Υπαρξη ή όχι διαφοράς
Σ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο σχολείο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα	0,981	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ2.Ο καθηγητής στο σχολείο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)	0,515	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο σχολείο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)	0,650	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ4.Ο καθηγητής μου στο σχολείο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα	0,160	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ5.Ο καθηγητής μου στο σχολείο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα	0,123	Δεν υπάρχει διαφορά

Σ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο σχολείο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)	0,185	Δεν υπάρχει διαφορά
Σ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο σχολείο	0,068	Δεν υπάρχει διαφορά

Πίνακας 19. Κατεύθυνση και Κατανόηση μαθήματος στο σχολείο

Από τον παραπάνω πίνακα (αφού καμία τιμή δεν είναι μικρότερη από 0,05) παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα την κατεύθυνσή τους σε σχέση με τις απόψεις τους σε καμία από τις ερωτήσεις που αφορούν το σχολείο.

Τέλος, θα μελετήσουμε αν ο βαθμός της προηγούμενης τάξης επηρεάζει το δείγμα στις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με την κατανόηση του μαθήματος στο σχολείο. Προκειμένου να μελετήσουμε την υπόθεση αυτή θα εκτελέσουμε το στατιστικό τεστ του Πίνακα ANOVA. Εκτελώντας τον Πίνακα ANOVA λάβαμε τα αποτελέσματα:

ΒΑΘΜΟΣ & ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
Ερώτηση	Τιμή (sign.)	Ύπαρξη ή όχι διαφοράς

<p>Σ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο σχολείο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα</p>	<p>0,542</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>
<p>Σ2.Ο καθηγητής στο σχολείο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)</p>	<p>0,457</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>
<p>Σ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο σχολείο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)</p>	<p>0,802</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>
<p>Σ4.Ο καθηγητής μου στο σχολείο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα</p>	<p>0,093</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>
<p>Σ5.Ο καθηγητής μου στο σχολείο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα</p>	<p>0,212</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>
<p>Σ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο σχολείο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)</p>	<p>0,646</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>

Σ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο σχολείο	0,784	Δεν υπάρχει διαφορά
---	-------	---------------------

Πίνακας 20. Βαθμός και Κατανόηση μαθήματος στο σχολείο

Από τον παραπάνω πίνακα (αφού καμία τιμή δεν είναι μικρότερη από 0,05) παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα τον βαθμό τους σε σχέση με τις απόψεις τους σε καμία από τις ερωτήσεις που αφορούν το σχολείο.

6.9 Επιρροή των δημογραφικών στοιχείων στις ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο

Στο σημείο αυτό θα μελετήσουμε αν το φύλο επηρεάζει το δείγμα στις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με την κατανόηση του μαθήματος στο φροντιστήριο. Με άλλα λόγια, υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των αγοριών και των κοριτσιών σε σχέση με την κατανόηση του μαθήματος στο φροντιστήριο; Για να απαντήσουμε σε αυτήν την ερώτηση θα εκτελέσουμε το στατιστικό τεστ Independent Sample T-Test. Εκτελώντας το τεστ αυτό για τις ερωτήσεις Φ1, Φ2, Φ3, Φ4, Φ5, Φ6, Φ8 λάβαμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

ΦΥΛΟ & ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ		
Ερώτηση	Τιμή (sign.)	Υπαρξη ή όχι διαφοράς

<p>Φ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο φροντιστήριο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα</p>	<p>0,613</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>
<p>Φ2.Ο καθηγητής στο φροντιστήριο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)</p>	<p>0,310</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>
<p>Φ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο φροντιστήριο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)</p>	<p>0,447</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>
<p>Φ4.Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα</p>	<p>0,402</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>
<p>Φ5.Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα</p>	<p>0,010</p>	<p>Υπάρχει διαφορά</p>
<p>Φ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο φροντιστήριο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)</p>	<p>0,289</p>	<p>Δεν υπάρχει διαφορά</p>

Φ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο φροντιστήριο	0,801	Δεν υπάρχει διαφορά
--	-------	---------------------

Πίνακας 21. Φύλο και Κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφορά στην συμπεριφορά των αγοριών σε σχέση με των κοριτσιών στην Ερώτηση Φ5 (sign=0010 < 0,05)

Στη συνέχεια, θα μελετήσουμε αν η τάξη επηρεάζει το δείγμα στις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με την κατανόηση του μαθήματος στο φροντιστήριο. Εκτελώντας πάλι το στατιστικό τεστ Independent Sample T Test λάβαμε τα αποτελέσματα:

ΤΑΞΗ & ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ		
Ερώτηση	Τιμή (sign.)	Ύπαρξη ή όχι διαφοράς
Φ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο φροντιστήριο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα	0,229	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ2.Ο καθηγητής στο φροντιστήριο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)	0,075	Δεν υπάρχει διαφορά

Φ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο φροντιστήριο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)	0,067	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ4.Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα	0,783	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ5.Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα	0,188	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο φροντιστήριο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)	0,202	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο φροντιστήριο	0,009	Υπάρχει διαφορά

Πίνακας 22. Τάξη και Κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές Β΄ Λυκείου και Γ΄ Λυκείου στις απόψεις τους ως προς την γενική ευχαρίστησή τους από το μάθημα του φροντιστηρίου ($sign=0,009 < 0,05$).

Ύστερα, θα μελετήσουμε αν η κατεύθυνση επηρεάζει το δείγμα στις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με την κατανόηση του μαθήματος στο φροντιστήριο. Προκειμένου

να μελετήσουμε την υπόθεση αυτή θα εκτελέσουμε το στατιστικό τεστ του Πίνακα ANOVA. Εκτελώντας τον Πίνακα ANOVA λάβαμε τα αποτελέσματα:

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ & ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ		
Ερώτηση	Τιμή (sign.)	Ύπαρξη ή όχι διαφοράς
Φ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο φροντιστήριο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα	0,309	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ2.Ο καθηγητής στο φροντιστήριο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)	0,441	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο φροντιστήριο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)	0,261	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ4.Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα	0,109	Δεν υπάρχει διαφορά

Φ5.Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα	0,234	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο φροντιστήριο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)	0,430	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο φροντιστήριο	0,067	Δεν υπάρχει διαφορά

Πίνακας 23. Κατεύθυνση και Κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο

Από τον παραπάνω πίνακα (αφού καμία τιμή δεν είναι μικρότερη από 0,05) παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα την κατεύθυνσή τους σε σχέση με τις απόψεις τους σε καμία από τις ερωτήσεις που αφορούν το φροντιστήριο.

Τέλος, θα μελετήσουμε αν ο βαθμός της προηγούμενης τάξης επηρεάζει το δείγμα στις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με την κατανόηση του μαθήματος στο φροντιστήριο. Προκειμένου να μελετήσουμε την υπόθεση αυτή θα εκτελέσουμε το στατιστικό τεστ του Πίνακα ANOVA. Εκτελώντας τον Πίνακα ANOVA λάβαμε τα αποτελέσματα:

ΒΑΘΜΟΣ & ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ

Ερώτηση	Τιμή (sign.)	Υπαρξη ή όχι διαφοράς
Φ1.Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο σχολείο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα	0,001	Υπάρχει διαφορά
Φ2.Ο καθηγητής στο σχολείο προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)	0,110	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ3.Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο σχολείο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)	0,101	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ4.Ο καθηγητής μου στο σχολείο απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα	0,480	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ5.Ο καθηγητής μου στο σχολείο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα	0,530	Δεν υπάρχει διαφορά

Φ6.Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής στο σχολείο κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος (είναι αρκετά απλά τα βιβλία ή είναι περίπλοκα; Περιέχουν αρκετές ασκήσεις;)	0,974	Δεν υπάρχει διαφορά
Φ8.Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο σχολείο	0,569	Δεν υπάρχει διαφορά

Πίνακας 24. Βαθμός και Κατανόηση μαθήματος στο φροντιστήριο

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα τον βαθμό τους σε σχέση με τις απόψεις τους όσον αφορά την ερώτηση Φ1 (sign=0,001 < 0,05).

Κεφάλαιο 7.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσουμε αν ο βαθμός στον οποίο η παράλληλη στήριξη (φροντιστήριο) μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς την ενίσχυση της αποτελεσματικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας ή σε διαφορετική περίπτωση αν η λειτουργία του φροντιστηρίου έρχεται σε αντιδιαστολή (αντιπαραθήση) με την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Βασικό εργαλείο αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο μας αποτελούσαν από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος (Α μέρος) οι μαθητές καλούνταν να αξιολογήσουν την κατανόηση του μαθήματος στο σχολείο μέσω εννιά ερωτήσεων που αφορούν τη συμπεριφορά – βοήθεια του καθηγητή κατά τη διαδικασία μάθησης, το επίπεδο γνώσεων του καθηγητή αλλά και των εποπτικών μέσων που χρησιμοποιεί στο μάθημα καθώς και την ευχαρίστηση (ικανοποίηση) τους από το μάθημα του καθηγητή στο σχολικό περιβάλλον.

Αντίστοιχα, στο δεύτερο μέρος (Β' μέρος), οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε εννιά παρόμοιες ερωτήσεις (με το Α' μέρος) που αφορούν την αξιολόγηση της κατανόησης του μαθήματος από καθηγητή του φροντιστηριακού περιβάλλοντος.

Τέλος, στο τρίτο μέρος (Γ' μέρος), ζητήσαμε από τους μαθητές να απαντήσουν σε τέσσερα δημογραφικά στοιχεία τα οποία είναι: το φύλο τους, η τάξη που φοιτούν, η κατεύθυνσή τους και ο βαθμός αποφοίτησης από την προηγούμενη τάξη.

Το δείγμα μας αποτελούνταν από 81 μαθητές. Από αυτούς 46 μαθητές (56,8%) ήταν αγόρια, ενώ 35 μαθητές(43,2%) ήταν κορίτσια. Οπότε ο αριθμός των αγοριών υπερτερούσε σε ένα σχετικά μικρό ποσοστό σε σχέση με τον αριθμό των κοριτσιών. Ακόμα, 38 μαθητές (46,9%) παρακολουθούν τη Β' Λυκείου, ενώ 43 μαθητές (53,1%) παρακολουθούν την Γ' Λυκείου.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες κατευθύνσεις) άνηκε στην οικονομική & πληροφορική κατεύθυνση (49,4%, 40 μαθητές). Στη συνέχεια, οι θετικές σπουδές με ποσοστό 25,9% (21 μαθητές), οι ανθρωπιστικές

σπουδές (ποσοστό 17,3%, 14 μαθητές) και τέλος οι σπουδές υγείας με το μικρότερο ποσοστό (7,4%, 6 μαθητές). Η διαφορά στο ποσοστό της κατεύθυνσης οικονομικών και πληροφορικής οφείλεται ξεκάθαρα στο γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών λυκείου επιλέγουν να στραφούν προς αυτή την κατεύθυνση. Οπότε η τάση αυτή ήταν απόλυτα λογικό να αποτυπωθεί και στο δείγμα μας.

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση «Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα» η πλειοψηφία του δείγματος κινείται προς την κατεύθυνση της μη κατανόησης του μαθήματος ή της ουδέτερης στάσης για το σχολείο, ενώ για το φροντιστήριο κινείται προς την κατεύθυνση της πολύ καλής κατανόησης.

Την ίδια τάση παρατηρούμε και στην τρίτη ερώτηση «Μου είναι πολύ ευχάριστο να παρακολουθώ το μάθημα του καθηγητή μου στο σχολείο (π.χ. δείχνει θετική διάθεση, κάνει αστεία)», όπου πάλι επικρατεί η αρνητική στάση των μαθητών, σε αντίθεση με το φροντιστήριο, όπου κυριαρχεί η θετική και η απόλυτα θετική στάση.

Όμοια συμπεριφορά παρατηρούμε στην 6^η ερώτηση «Τα βιβλία και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεση του ο καθηγητής κατά το μάθημα αρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος» όπου επικρατεί συνολικά η αρνητική βαθμολογία (δεν επαρκούν) για το σχολείο, σε αντίθεση με το φροντιστήριο όπου επικρατεί σε υπέρτατο βαθμό η θετική άποψη.

Στην 4^η ερώτηση «Ο καθηγητής μου απαντάει ερωτήσεις μας και εκτός διδακτικών ωρών, π.χ. στα διαλείμματα, και ευχαρίστως βάζει παραπάνω χρόνο με σκοπό να μάθουμε καλύτερα το μάθημα» βρίσκει το δείγμα διχασμένο ως προς τις απαντήσεις του όσον αφορά το σχολείο, αφού τα ποσοστά των απαντήσεων σε βαθμολογίες 1-6 (διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ πολύ) κυμαίνονται σχεδόν ισόποσα, ενώ για το φροντιστήριο το δείγμα κινείται σε υψηλότατα ποσοστά συμφωνίας.

Στην 8^η ερώτηση «Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου», που αφορά δηλαδή τη συνολική αξιολόγηση του μαθητή για το μάθημα του καθηγητή, το δείγμα στη συντριπτική του πλειοψηφία διατηρεί ουδέτερη στάση για το σχολείο, ενώ υπάρχει απόλυτη ικανοποίηση για το φροντιστήριο.

Θετική στάση των μαθητών ως προς το σχολείο διακρίνεται στην δεύτερη ερώτηση «Ο καθηγητής προσπαθεί ενεργά να με βοηθήσει να καταλάβω το μάθημα (π.χ. μέσω συζήτησης, παραδειγμάτων)», όπου η πλειοψηφία του δείγματος κινείται προς τη θετική κατεύθυνση (δηλαδή προς το γεγονός ότι ο καθηγητής προσπαθεί), όπως και για το φροντιστήριο.

Την θετικότερη άποψη για το σχολείο συγκεντρώνει η 5^η ερώτηση «Ο καθηγητής μου είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα», όπου οι μαθητές δείχνουν να συμφωνούν πολύ με την άποψη αυτή αφού το ποσοστό τους στην απάντηση 6 έχει την τιμή 29,6% (ποσοστό αρκετά υψηλότερο από τις υπόλοιπες απαντήσεις), ενώ άκρως θετική άποψη υπάρχει και για το φροντιστήριο, όπου κυριαρχεί η απάντηση 7 με ποσοστό 75,3%.

Παράλληλα θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όσον αφορά την 7^η ερώτηση «Επιλέξτε ποιες από τις παρακάτω έννοιες χαρακτηρίζουν την μάθηση στο σχολείο» οι απαντήσεις που κυριάρχησαν ήταν οι ακόλουθες: «Βαρετό μάθημα», «Αδιαφορία εκπαιδευτικών», «Έλλειψη παραδειγμάτων», «Φόβος να σηκώσω το χέρι» που περιγράφουν με απλές λέξεις τη γενική εικόνα του σχολικού μαθήματος, ενώ ένα μικρό ποσοστό μαθητών υποστήριξε τις φράσεις «Καλό κλίμα» και «Καλή συνεργασία καθηγητών μαθητών». Αντίθετα για το φροντιστήριο οι απαντήσεις που κυριαρχούν είναι: «Καλή συνεργασία καθηγητή μαθητών», «Καλό κλίμα», «Ζωντάνια», «Διαδραστικό μάθημα».

Από όλα τα παραπάνω, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι το γνωστικό υπόβαθρο των καθηγητών του σχολείου, η οργάνωση του μαθήματος και η διάθεση τους να βοηθήσουν τους μαθητές ως προς την κατανόηση του μαθήματος δεν αμφισβητείται. Παρατηρείται, όμως, έντονη αδυναμία ως προς την θετική ενέργεια και το ευχάριστο κλίμα, που διακρίνει το μάθημα στο σχολείο, γεγονός που αποτυπώνεται έντονα και στη διάθεση των μαθητών και επηρεάζει καταλυτικά την συνεργασία με τους καθηγητές και την εν γένει κατανόηση του μαθήματος από εκείνους. Αναδύεται, λοιπόν, ξεκάθαρα η επιθυμία των μαθητών για καλύτερη επικοινωνία με τους καθηγητές του σχολικού περιβάλλοντος και περισσότερη κατανόηση των εξατομικευμένων και ιδιαίτερων δεξιοτήτων του κάθε παιδιού από τους διδάσκοντες.

Η παράλληλη στήριξη υπερτερεί καταλυτικά σε σχέση με το σχολείο ως προς τα στοιχεία της γόνιμης και συνεργατικής αλληλεπίδρασης μαθητών και καθηγητών και αυτά ακριβώς τα θετικά στοιχεία θα ήταν απόλυτα ευκταίο να μεταφερθούν και να εμπλουτίσουν και το σχολικό περιβάλλον.

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να τονίσουμε ότι ο βαθμός αξιοπιστίας ή αλλιώς η εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση του μαθήματος στο σχολικό περιβάλλον, όπως και στο φροντιστήριο είναι αρκετά υψηλή αφού ο στατιστικό συντελεστή Cronbach's alpha λαμβάνει τιμές 0,828 και 0,803 αντίστοιχα.

Όσον αφορά τον βαθμό συσχέτισης (γραμμικής) μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν την κατανόηση του μαθήματος χρησιμοποιώντας τον στατιστικό συντελεστή Pearson, διακρίνουμε μέτρια (μεσαία) θετική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων τόσο για το σχολείο όσο και για το φροντιστήριο.

Τέλος, με χρήση του στατιστικού τεστ Independent Sample T Test και του στατιστικού τεστ του Πίνακα ANOVA διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει επιρροή των δημογραφικών στοιχείων στην κατανόηση του μαθήματος τόσο στο σχολείο όσο και στο φροντιστήριο με εξαίρεση την ερώτηση Σ8 «Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο σχολείο», όπου οι απαντήσεις επηρεάζονται σε σχέση με το φύλο των μαθητών. Το φύλο των μαθητών επηρεάζει και την ερώτηση Φ5 «Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο είναι οργανωμένος και ξέρει ακριβώς την ύλη που θα μας κάνει στην κάθε διδακτική ώρα». Η τάξη των μαθητών επηρεάζει την ερώτηση Φ8 «Συνολικά, πόσο ευχαριστημένος είσαι από το μάθημα του καθηγητή σου στο φροντιστήριο». Τέλος, ο βαθμός της προηγούμενης τάξης επηρεάζει τις απαντήσεις στην ερώτηση Φ1 «Στο τέλος μίας διδακτικής ώρας στο φροντιστήριο έχω καταλάβει το αντικείμενο του μαθήματος και είμαι βέβαιος πως μπορώ να λύσω ασκήσεις πάνω στο θέμα».

Κεφάλαιο 8. Παράρτημα – Δομή Ερωτημα- τολογίου

Παρακάτω παρατίθενται εικόνες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα. Μπορείτε να βρείτε και να συμπληρώσετε και εσείς το ερωτηματολόγιο αν επισκεφτείτε την σελίδα: <https://forms.gle/gRRfaLx3LZqkDJ5SA>

8.3 Ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών

Κατανόηση δείγματος ερωτηθέντων

Σκοπός των επόμενων ερωτήσεων είναι η κατανόηση του δείγματος των ερωτηθέντων προκειμένου να βεβαιωθούμε πως είτε το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, άρα και αξιόπιστο, είτε, σε περίπτωση που δεν είναι, να το γνωρίζουμε προκειμένου να προσαρμόσουμε κατάλληλα την ανάλυση των αποτελεσμάτων

Το φύλλο μου είναι *

- Αγόρι
- Κορίτσι

Η τάξη μου είναι *

- Β' Λυκείου
- Γ' Λυκείου

Εφόσον είστε μαθητής της Γ' Λυκείου η ομάδα προσανατολισμού σας είναι

- Ανθρωπιστικών Σπουδών
- Θετικών Σπουδών
- Σπουδών Υγείας
- Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής

Την προηγούμενη σχολική χρονιά, ο μέσος όρος μου ήταν *

- Μεγαλύτερος του 18.0
- Μεταξύ 15.0 και 18.0
- Μεταξύ 12.0 και 18.0
- Κάτω του 12.0

Back

Submit

Page 4 of 4

Κεφάλαιο 9.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Αναστασία, Κουτούζης Μανώλης, Μαυρογιώργος Γεώργιος, Νιτσόπουλος Βασίλειος, and Χαλκιώτης Δημήτριος. 1999. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α΄. 2η. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρεαδάκης, Νικόλαος. 2009. “Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός.” Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ανδρεαδάκης, Νικόλαος, and Μαρία Καδιανάκη. 2010. “Εμπειρική Μελέτη Της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας Και Του Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού.” Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών, 2010.

Βαβουράκη, Αγάπη, Αικατερίνη Ζουγανέλη, Σοφού Ευστρατία, and Χρυσούλα Κούτρα. 2007. “Ευρωπαϊκές Θέσεις Για Την Ποιότητα Στην Εκπαίδευση.” Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007.

———. 2008. “Η Ποιότητα Στην Εκπαίδευση: Έρευνα Για Την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών Του Συστήματος Πρωτοβάθμιας Και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.” Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008.

Δούκας, Χρήστος. 2001. “Ποιότητα Και Αξιολόγηση Στην Εκπαίδευση.” Μέντορας, 2001.

ΕΛΟΤ. 2008. “Πιστοποίηση Ποιότητας Υπηρεσιών Εκπαίδευσης.” 2008. http://www.elot.gr/465_ELL_HTML.aspx.

Θεοχάρη, Ιοκάστη. 2013. “Διερεύνηση Των Παραγόντων Που Επιδρούν Στη Διαμόρφωση Των Κριτηρίων Επιλογής Της Εξωσχολικής Υποστήριξης Των Μαθητών Από Τους Γονείς Τους.” Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Θεριανός, Κωνσταντίνος. 2001. "Σχολική Αποτελεσματικότητα: Μεθοδολογικά Και Πολιτικά Ζητήματα." Σύγχρονη Εκπαίδευση, 2001.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ελένη. 1999. "Σχολική Αποτελεσματικότητα, Μία Συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση." Μέντορας, 1999.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ελένη, and Χάρης Λαμπρόπουλος. 2006. Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα Και Ποιότητα Στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Και Οικονομία. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μιχάλης, and Γεώργιος Φλουρής. 2006. Μάθηση Και Διδασκαλία Σύγχρονες Απόψεις Για Τις Διαδικασίες Της Μάθησης Και Της Μεθοδολογίας Της Διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ελένη, and Μαρία Λιακοπούλου. 2014. Θέματα Διδασκαλίας Και Αγωγής Στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Βελτιώνοντας Την Αποτελεσματικότητα Του Σχολείου: Προγραμματισμός Και Αυτοαξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Κοκκινέλη, Κυριακή. 2017. "Αξιολόγηση Του Σχολικού Κλίματος Από Τη Σκοπιά Των Εκπαιδευτικών Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Του Νομού Ιωαννίνων."
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γίτσα. 1995. Κοινωνιολογική Ανάλυση Της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Αργυρός. 2005. Πώς Θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά Το Σχολείο Σου. Λευκωσία: Καντζηλάρη.
- Λιοδάκη, Νεκταρία, and Νικόλαος Λιοδάκης. 2016. "Some Effects of the Economic Crisis on Shadow Education in Greece." University of Crete, Rethymnon , Wilfrid Laurier University.
- Ματθαίου, Δημήτριος. 2007. "Ποιότητα Στην Εκπαίδευση. Ιδεολογικές Ορίζουσες, Εννοιολογήσεις Και Πολιτικές - Μια Συγκριτική Θεώρηση." Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 2007.

Μερκούρη, Ελισσάβετ. 2015. “Ο Ρολος Της Επικοινωνίας Στη Διοίκηση Του Σχολείου. Το Αίτημα Για Αποτελεσματικό Σχολείο Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.”

Μετοχιανάκης, Ηλίας. 2000. Εισαγωγή Στην Παιδαγωγική Α΄. Ηράκλειο: Ιδιωτική Έκδοση.

Μιχαήλ, Κωνσταντίνος, and Ουρανία Πρασίνου. 2018. “Ποιοτικά Χαρακτηριστικά Του Αποτελεσματικού Σχολείου. Ερευνητική Προσέγγιση Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.”

Μιχαλόπουλος, Νικόλαος. 2007. Η Δημόσια Διοίκηση Στην Εποχή Των Αποτελεσμάτων. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.

Μιχόπουλος, Αναστάσιος. 1998. Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. 2006. Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Με Σχόλια Για Τη Σωστή Χρήση Των Λέξεων. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

———. 2011. Ετυμολογικό Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Ιστορία Των Λέξεων. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Νόβα-Καλτσούνη, Χριστίνα. 2010. Κοινωνιολογία Της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Παμουκτσόγλου, Αναστασία. 2001. “Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά Και Αντιλήψεις Σε Μια Προσπάθεια Αξιολόγησής Του.” Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 2001.

———. 2003. Αξιολόγηση Και Σχολικός Σύμβουλος. Συνιστώσες Της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαναούμ, Ζωή. 1995. Η Διεύθυνση Του Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Παπανδρέου, Ανδρέας. 1993. Μεθοδολογία Της Διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Παπανούτσος, Ευάγγελος. 1965. Αγώνες Και Αγωνία Για Την Παιδεία. Αθήνα: Ίκαρος.
- Πασιαρδής, Πέτρος. 2004. Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από Την Περίοδο Της Ευμενούς Α-διαφορίας Στη Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Πέτρος, and Γεωργία Πασιαρδή. 2000. Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρίδου, Ευγενία. 2002. “Διοίκηση Ποιότητας Στην Εκπαίδευση.” Διοικητική Ενημέρωση, 2002.
- Στασινούλια, Άννα. 2019. “Διερεύνηση Των Αντιλήψεων Των Μαθητών Της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Για Τα Χαρακτηριστικά Του Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού.”
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρένα. 1995. Μηχανισμοί Και Όροι Επιλογής Για Την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Γενικές Εξετάσεις : ο Φάυλος Κύκλος Των Συνεπειών. Αθήνα: Ίδρυμα Μωραΐτη.
- Σύμβουλοι Πιστοποίησης Επιχειρήσεων, Κύκλος Ποιότητας. 2010. “Σύστημα Διαχείρισης Ποιότητας Υπηρεσιών Εκπαίδευσης.” 2010. https://www.qic.gr/?section=1796&language=el_GR..
- Τερζής, Νίκος. 1993. Εκπαιδευτική Πολιτική Και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσαούσης, Δημήτρης. 1989. Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΑΙΘΠΑ, ΙΕΠ. 2012. Αξιολόγηση Του Εκπαιδευτικού Έργου Της Σχολικής Μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2008. Η Ποιότητα Στην Εκπαίδευση. Έρευνα Για Την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών Του Συστήματος Πρωτοβάθμιας Και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.

Χατζηδάκη, Αναστασία-Μαρία. 2020. “Η Φροντιστηριακή Εκπαίδευση Στην Ελλάδα Την Εποχή Της Κρίσης Από Τη Μεριά Των Εκπαιδευτικών. Κοινωνικοπαιδαγωγικές Προσαρμογές.” ΕΚΠΑ.

Χατζητέγας, Γεώργιος. 2004. “100 Χρόνια Ελληνικό Φροντιστήριο. Το Μετερίζι Της Ελευθερίας Της Διδασκαλίας.” Hagitegas.Gr/Bio/. 2004. <http://www.hagitegas.gr/2004/03/trpith-apopsh-100-xronia-elliniko-frontistirio-to-meterizi-tis-eleytherias-tis-didaskalias>.

Baker, David, Akiba Motoko, Gerald LeTendre, and Alexander Wiseman. 2001. “Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement.” *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23.

Bray, Mark. 1999. *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

———. 2011. “The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and Its Implications for Policy Makers in the European Union.” Brussels.

Cameron, Kim, and David Whetten. 1983. *Organizational Effectiveness: A Comparison of Multiple Models*. New York: Academic Press.

Coleman, James, Ernest Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander Mood, Frederick Weinfeld, and Robert York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Government Printing Office.

Cooper, Paul, and Donald McIntyre. 1996. *Effective Teaching and Learning: Teachers’ and Students’ Perspectives*. London: Open University Press.

Creemers, Bert, and Gerry Reezigt. 1997. *School Effectiveness and School Improvement*. Oxfordshire: Routledge.

Cullingford, Cedric. 1995. *The Effective Teacher*. London: Cassell.

Davey, Bruce. 1991. "Evaluating Teacher Competence through the Use of Performance Assessment Tasks: An Overview." *Journal of Personnel Evaluation in Education*.

Dierkes, Julian. 2010. "Teaching in the Shadow: Operators of Small Shadow Education Institutions in Japan." *Asia Pacific Education Review*.

E-nomothesia.gr. 1940. "Αναγκαστικός Νόμος 2545/1940 - ΦΕΚ 287/Α/10-9-1940." 1940. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/idiotike-ekpaideuse-phrontisteria/anagkastikos-nomos-2545-1940-phek-287a-10-9-1940.html>.

———. 1983. "Νόμος 1351/1983 - ΦΕΚ 56/Α/26-4-1983 Εισαγωγή Σπουδαστών Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Και Άλλες Διατάξεις." 1983. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/n-1351-1983.html>.

———. 1997. "Νόμος 2525/1997 - ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997 : Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση Των Αποφοίτων Του Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Αξιολόγηση Του Εκπαιδευτικού Έργου Και Άλλες Διατάξεις." 1997.

———. 2001. "Νόμος 2909/2001 - ΦΕΚ 90/Α/2-5-2001 : Ρυθμίσεις Θεμάτων Εισαγωγής Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Και Άλλες Διατάξεις." 2001. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2909-2001.html>.

———. 2011. "Νόμος 3966/2011 - ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011 : Θεσμικό Πλαίσιο Των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση Του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών Και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» Και Λοιπές Διατάξεις." 2011. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3966-2011.html>.

———. 2015. "Νόμος 4327/2015 - ΦΕΚ Α 50/14-5-2015 : Επείγοντα Μέτρα Για Την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια Και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Και Άλλες Διατάξεις." 2015. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4327-2015.html>.

———. 2020. "Νόμος 4692/2020 - ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020 : Αναβάθμιση Του Σχολείου Και Άλλες Διατάξεις." 2020.

Edmonds, Ronald. 1979. "Effective Schools for the Urban Poor." *Educational Leadership*, 1979.

Faerman, Sue, and Robert Quinn. 1985. *Effectiveness: The Perspective from Organizational Theory*. The Review of Higher Education. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/doi:10.1353/rhe.1985.0006>.

Good, Thomas L., and Alyson L. Lavigne. 2017. *Looking in Classrooms*. Looking in Classrooms. <https://doi.org/10.4324/9781315627519>.

Harslett, Mort, Bernard Harrison, John Godfrey, Gary Partington, and Kaye Richer. 2000. "Teacher Perceptions of the Characteristics of Effective Teachers of Aboriginal Middle School Students." *Australian Journal of Teacher Education* 25 (2).

Iep.edu.gr. 1964. "Νόμος 4379/1964 (ΦΕΚ 182, 24-10-1964) 'Περί Οργανώσεως Και Διοικήσεως Της Γενικής (Στοιχειώδους Και Μέσης) Εκπαιδεύσεως'." ΙΕΠ, Ιστορική Συλλογή. 1964. <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=05-00009&tab=02>.

Jarvis, Matt. 2011. *Teaching Psychology 14-19: Issues and Techniques*. London: Routledge.

Kleis, Russell. 1974. *Non-Formal Education: The Definitional Problem*. Program of Studies in Non-Formal Education Discussion Papers Number 2. Program of studies in non-formal education at Michigan State University.

Levačić, Rosalind. 1992. "Local Management of Schools: Aims, Scope and Impact." *Educational Management & Administration*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/174114329202000102>.

Malikow, Max. 2006. "Effective Teacher Study." *National Forum Of Teacher Education* 16.

McBer, Hay. 2000. "Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness."

Minedu.gov.gr. 2013. "N.4186/2013/ΦΕΚ 193 Α': Αναδιάρθρωση Της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Λοιπές Διατάξεις." Εφημερίς Της Κυβερνήσεως Της Ελληνικής Δημοκρατίας. 2013.

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf.

Miskel, Cecil, and Wayne Hoy. 2001. *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill Companies, Incl. 6th ed.

Mortimore, Peter. 1991a. "School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? School Effectiveness and School Improvement.," no. 3: 213–29.

———. 1991b. "The Nature and Findings of Research on School Effectiveness in the Primary Sector."

Onoshakpokaiye, Odiri. 2011. "The Influence of Teachers' Attitude on Students' Learning of Mathematics in Nigerian Secondary Schools." Delta State.

Petty, Geoff. 2006. *Evidence Based Teaching: A Practical Approach*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Reynolds, David, and Peter Cuttance. 1992. *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell.

Sammons, Pat. 1999. "School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century." 13 (5).

Scheerens, Jaap, and Roel Bosker. 1998. *The Foundations of Educational Effectiveness*. Choice Reviews Online. Vol. 35. Oxford: Pergamon. <https://doi.org/10.5860/choice.35-2851>.

Stevenson, David Lee, and David Baker. 1992. "Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan." *American Journal of Sociology* 97: 1639–57.

Stronge, James. 2007. *Qualities of Effective Teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Thrupp, Martin. 1999. *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic! School Mix, School Effectiveness and the Social Limits of Reform*. McGraw-Hill Higher Education.

Werf, Guido Van der. 1997. "Differences in School and Instruction Characteristics between High-Average and Low Effective Schools." 8: 430-48.

Yin Cheong, Cheng, and Tsui Kwok Tung. 1998. "Research on Total Teacher Effectiveness: Conception Strategies." *International Journal of Educational Management*, 39-47.