



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΜΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

*Η παρατήρηση ως εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης στην ειδική αγωγή και
εκπαίδευση*

Όνοματεπώνυμο: Μυρίδου Λαμπρινή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Κασιμάτη Αικατερίνη
καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ

Μέλη Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής:
Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Μούτσιος-Ρέντζος Ανδρέα, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

26/12/2023

Ευχαριστίες

Καθώς ολοκληρώνω την παρούσα διπλωματική εργασία, επιθυμώ ειλικρινά να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς όσους συνέβαλαν στην υλοποίηση αυτού του έργου. Είναι αδύνατον να μην αναφέρω την εκτίμησή μου προς τους καθηγητές που αποτελούν τη συντονιστική επιτροπή αυτού του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, καθώς και προς την αξιότιμη επιβλέπουσά μου, την καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ Δρ. Κασιμάτη Αικατερίνη. Η επιστημονική καθοδήγηση, η υποστήριξή και η επιμέλειά της ήταν καθοριστικές για την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας, καθώς επέδειξε πνεύμα συνεργασίας και ισότιμης μεταχείρισης και με βοήθησε να εξελιχθώ σε επιστημονικό επίπεδο.

Επίσης θα ήθελα να δώσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου σε όλους τους συμφοιτητές μου για τη συναδελφικότητα και της ευχάριστη ατμόσφαιρα που δημιουργούσαν στις συζητήσεις μας εντός και εκτός του πλαισίου των σπουδών μας.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
1 Εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης, της αυθεντικής αξιολόγησης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης	10
1.1 Είδη και σκοποί αξιολόγησης.....	11
1.1.1 Αυθεντική αξιολόγηση	11
1.1.2 Διαμορφωτική αξιολόγηση.....	13
1.2 Το πρόγραμμα σπουδών και τα πρότυπα μάθησης επικοινωνούν τι αναμένεται να γνωρίζουν και να μπορούν οι μαθητές να κάνουν	15
1.2.1 Αξιολόγησηστηντάξη	16
1.2.2 Αξιολόγηση από τονεκπαιδευτικό.....	17
1.2.3 Εθνικέςεξετάσεις	19
1.2.4 Εθνικές αξιολογήσεις.....	20
1.2.5 Εθνικοίφορείς αξιολόγησης	21
2 Συστηματική παρατήρηση.....	22
2.1 Ηλεκτρονικήμάθηση και συστηματική παρατήρηση	23
2.2 ΣκοποίΠαρατήρησηςστηντάξη	25
2.2.1 Περιγραφή διδακτικών διαδικασιών.....	26
2.2.2 Η παρατήρηση στις υπηρεσίες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων .	28
2.2.3 Παρατήρηση και Βελτίωση των διδακτικών πρακτικών	29
2.3 Πλεονεκτήματα της χρήσης της παρατήρησης στην τάξη	32
2.4 Περιορισμοί ΠαρατήρησηςστηνΤάξη	33
2.4.1 Θεωρητική και γνωσιολογικήκριτική	33
2.4.2 Μεθοδολογικές ανησυχίες	34
2.4.3 Πραγματιστικές ανησυχίες.....	36

2.5	Η εννοιολογική προσέγγιση της ειδικής αγωγής	38
2.6	Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	39
3	Ερευνητικό μέρος	43
3.1	Σχεδιασμός	43
3.2	Εργαλείο	43
3.2.1	Ερευνητικά Ερωτήματα	43
3.2.2	Δείγμα	44
3.2.3	Ανάλυση Δεδομένων	44
3.3	Συζήτηση	87
4	Συμπεράσματα	95
4.1	Περιορισμοί έρευνας	99
4.2	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	100
	Βιβλιογραφία.....	103
	Παράρτημα- Ερωτηματολόγιο.....	114

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας η παρατήρηση ως εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση με τη χρήση ποσοτικής μεθόδου (ανάλυση ερωτηματολογίων με το πρόγραμμα SPSS). Στόχος ήταν η αξιολόγηση της στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το μοντέλο της παρατήρησης ως τεχνικής αξιολόγησης και η συσχέτιση με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη ήταν ποσοτική και βασίστηκε στη συλλογή δεδομένων μέσω ενός ερωτηματολογίου, που διανεμήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είχε σχεδιαστεί για να συγκεντρώσει δεδομένα σχετικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την τεχνική της παρατήρησης στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης.

Από τα δεδομένα αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση έναντι της αποτελεσματικότητας της τεχνικής της παρατήρησης, εκτιμώντας τη δυνατότητά της να ενισχύσει τη σχέση με τους γονείς, να μειώσει το άγχος και να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξή τους. Η θετική στάση αυτή συσχετίζεται σαφώς με το φύλο, καθώς οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη θετική κλίση σε σχέση με τους άνδρες. Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ανοιχτοί και θετικοί απέναντι στην παρατήρηση, ενώ η μεγαλύτερη ηλικία συνδέεται με λιγότερο θετική στάση προς αυτή την τεχνική. Συνολικά, παρατηρείται ότι οι ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι λιγότερο πρόθυμοι να αναγνωρίσουν τα οφέλη της παρατήρησης σε σύγκριση με τους νεότερους.

Abstract

In the present study, observation will be investigated as an alternative evaluation technique in special education and training using a quantitative method (questionnaire analysis with the SPSS program). their demographics.

The methodology used in this study was quantitative and based on data collection through a questionnaire distributed through the Google Forms platform.

The questionnaire used was designed to collect data on the participants' views and perceptions regarding the observation technique in special education.

From this thesis it was found that teachers express a positive attitude towards the effectiveness of the observation technique, appreciating its potential to strengthen the relationship with parents, reduce stress and contribute to their personal development. This positive attitude is clearly related to gender, as women show a higher positive inclination than men. In addition, it is observed that younger teachers are more open and positive towards observation, while older age is associated with a less positive attitude towards this technique. Overall, a clear pattern is observed where older teachers seem less willing to recognize the benefits of observation compared to younger ones.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζει μια σειρά προκλήσεων, και η αξιολόγηση αποτελεί ζωτικό μέρος αυτής της διαδικασίας. Ενώ η παραδοσιακή αξιολόγηση βασίζεται συχνά σε τυποποιημένες δοκιμασίες και αξιολογήσεις, η παρατήρηση αναδεικνύεται ως ενδιαφέρουσα εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Η παρατήρηση προσφέρει πλούσια και πολυδιάστατη εικόνα των εκπαιδευτικών αναγκών και δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Με τη χρήση αυτής της τεχνικής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί τη συμπεριφορά, την επικοινωνία και την ανταπόκριση του μαθητή σε διάφορες εκπαιδευτικές καταστάσεις. Αυτή η εναλλακτική προσέγγιση δίνει έμφαση στην ατομική πρόοδο και τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της παρατήρησης είναι η δυνατότητά της να αναδεικνύει τις δεξιότητες που δεν μπορεί να αξιολογήσει αποτελεσματικά μια τυποποιημένη δοκιμασία. Για παράδειγμα, η κοινωνική δεξιότητα, η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία με άλλους μπορούν να αξιολογηθούν καλύτερα μέσω παρατηρήσεων σε πραγματικές καταστάσεις.

Επιπλέον, η παρατήρηση ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικοτήτων, καθώς όλοι μπορούν να συνεισφέρουν στη διαδικασία αξιολόγησης. Αυτή η συνεργατική προσέγγιση ενισχύει την κοινότητα γύρω από τον μαθητή και συμβάλλει στην εξατομίκευση της εκπαίδευσης.

Τέλος, η παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα για συνεχή αξιολόγηση και προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος σύμφωνα με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητή. Αυτή η ευελιξία είναι καθοριστική για την επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Στην παρούσα μελέτη θα ερευνηθεί η παρατήρηση ως εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση με τη χρήση ποσοτικής μεθόδου (ανάλυση ερωτηματολογίων με τη μέθοδο SPSS). Στόχος είναι η αξιολόγηση της στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το μοντέλο της παρατήρησης ως τεχνικής αξιολόγησης και η συσχέτιση με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

1 Εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης, της αυθεντικής αξιολόγησης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία αντιπροσωπεύει ένα ουσιαστικό κομμάτι του εκπαιδευτικού ιστού, καθώς διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό της προόδου των μαθητών, στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και στη συνεχή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση όχι μόνο παρέχει μια στιγμιαία ματιά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων αλλά και αποτελεί ένα εργαλείο για τη διαρκή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Συμεωνίδου, 2020).

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους, όπως οι προκειμένου να αξιολογηθεί η απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, και δεξιοτήτων των μαθητών. Οι παραδοσιακές εξετάσεις μπορεί να αποτελούν ένα μέσο αξιολόγησης, αλλά συνήθως συνδυάζονται με πιο διαφοροποιημένες μορφές αξιολόγησης, όπως οι εργασίες, τα project, οι συζητήσεις, και η παρατήρηση.

Ένας σημαντικός στόχος της αξιολόγησης είναι η προώθηση της βαθιάς κατανόησης και της εφαρμογής των γνώσεων. Αντί να επικεντρώνεται αποκλειστικά στην απομνημόνευση, η αξιολόγηση προωθεί την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά, να αναλύουν, και να επιλύουν προβλήματα. Μέσω της ενσωμάτωσης πρακτικών, όπως οι εφαρμογές στην πραγματική ζωή και ο δημιουργικός σχεδιασμός, η αξιολόγηση ενισχύει την εφαρμοσμένη μάθηση (Τσαρικτσή, 2019).

Επιπλέον, η διαμόρφωση των αξιολογητικών διαδικασιών ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Καλεί τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα ισχυρά τους σημεία, τις αδυναμίες τους, και τους βοηθά να θέτουν στόχους για την περαιτέρω ανάπτυξη. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την ευαισθησία των μαθητών για τη διαδικασία μάθησης και τη δική τους ευθύνη για την εκπαιδευτική πορεία τους.

Συνολικά, η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύει τη σημασία της διαρκούς βελτίωσης και προόδου. Μέσω μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης που συνδυάζει ποικίλες μορφές αξιολόγησης, ενθαρρύνει την ανάπτυξη όχι μόνο των γνώσεων αλλά και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης κοινωνίας.

1.1 Είδη και σκοποί αξιολόγησης

Οι αξιολογήσεις μπορούν γενικά να κατηγοριοποιηθούν σε αξιολογήσεις στην τάξη, εθνικές εξετάσεις και εθνικές αξιολογήσεις. Η αξιολόγηση έχει παραδοσιακά έναν αθροιστικό σκοπό, με στόχο να εξηγήσει και να τεκμηριώσει τη μάθηση που έχει συμβεί.

Η Αθροιστική αξιολόγηση συνοψίζει τη μάθηση που πραγματοποιήθηκε με σκοπό την καταγραφή, τη σήμανση ή την πιστοποίηση των επιτευγμάτων.

Πολλές χώρες τονίζουν τώρα επίσης τη σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία στοχεύει στην κατανόηση της μάθησης, όπως συμβαίνει, προκειμένου να ενημερώσει και να βελτιώσει την επακόλουθη διδασκαλία και μάθηση (ΟΟΣΑ, 2013). Η διαμορφωτική αξιολόγηση αναγνωρίζεται πλέον ότι αποτελεί βασικό μέρος της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης και έχει αποδειχθεί ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών μεταξύ όλων των παρεμβάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (Black and Wiliam, 1998). Η Διαμορφωτική αξιολόγηση προσδιορίζει τις πτυχές της μάθησης καθώς αναπτύσσονται ακόμη, προκειμένου να διαμορφωθεί η διδασκαλία και να βελτιωθεί η μετέπειτα μάθηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται συχνά απουσία βαθμολόγησης. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος μπορεί να κάνει ερωτήσεις στους μαθητές στο τέλος του μαθήματος για να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με το πόσο έχουν κατανοήσει οι μαθητές το περιεχόμενο και να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες για να σχεδιάσει τη μελλοντική διδασκαλία *OECD (2013)*

1.1.1 Αυθεντική αξιολόγηση

Η αυθεντική αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν ουσιαστικό πυλώνα για την προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών. Αντίθετα με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης που εστιάζουν κυρίως στην απόκτηση γνώσεων μέσω των εξετάσεων, η αυθεντική αξιολόγηση αποσκοπεί στην παρακολούθηση και καταγραφή της πορείας του μαθητή, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση, τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητά του (Ρέντα, 2023).

Η αυθεντική αξιολόγηση δίνει έμφαση στη διαδικασία μάθησης, όχι μόνο στο τελικό αποτέλεσμα. Αντί να μετρά την επιτυχία με βάση τον αριθμό των σωστών απαντήσεων σε ένα τεστ, επικεντρώνεται στο πώς ο μαθητής φτάνει σε αυτές τις απαντήσεις, ποια εργαλεία χρησιμοποιεί και πώς αντιμετωπίζει προκλήσεις και λάθη. Μέσω της παρατηρησιακής αξιολόγησης, των έργων, των συζητήσεων και άλλων δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός αποκτά πολυποικίλες πληροφορίες για την πρόοδο και την ανάπτυξη του μαθητή (Καραγεώργου κ.α., 2021).

Η διαδικασία αυθεντικής αξιολόγησης ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά για τον εαυτό τους.

Αυτό σημαίνει ότι προωθείται η ικανότητα να αξιολογούν διάφορες πτυχές της διαδικασίας μάθησης, αναπτύσσοντας έτσι τις δεξιότητες της αντικειμενικής ανάλυσης (Δαμάδογλου, 2020)

Η αυθεντική αξιολόγηση ωθεί τους μαθητές προς την αυτοεπέκταση, καθώς οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τον αναστοχασμό τους.

Ακόμα, προάγεται η αυτοδιοίκηση, καθώς οι μαθητές πρέπει να αναλάβουν τον έλεγχο της διαδικασίας μάθησης τους, καθιστώντας τους ενεργούς συμμετέχοντες στην εκπαίδευσή τους (Ρέντα, 2023).

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της αυθεντικής αξιολόγησης είναι η προώθηση της αυτοκριτικής και της αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά για τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν τα δικά τους δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους, προωθώντας έτσι την αυτοεπέκταση και την αυτοδιοίκηση (Τσαρικτσή, 2019).

Επιπλέον, η αυθεντική αξιολόγηση στηρίζει την ατομικοποίηση της εκπαίδευσης, καθώς λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών. Αναγνωρίζει την πολυμορφία των τρόπων μάθησης και προσαρμόζει την αξιολόγηση για να ανταποκριθεί σε αυτήν, προάγοντας έτσι μια πιο δίκαιη και ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία.

Συνολικά, η αυθεντική αξιολόγηση αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό βήμα προς μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που επικεντρώνεται στη διαρκή βελτίωση, την ανάπτυξη χαρακτήρα και τη διαμόρφωση ενεργών, αυτοσχεδιαστικών μαθητών.

1.1.2 Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί έναν πρωτοποριακό τρόπο αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία της συνεχούς βελτίωσης, της ανάπτυξης και της εξέλιξης των μαθητών. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης που επικεντρώνονται στη συγκεκριμένη στιγμή της αξιολόγησης, η διαμορφωτική προσεγγίζει τη μάθηση ως ένα διαρκές και δυναμικό εγχείρημα (Κόκκινος, 2023).

Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει ρόλο στη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας, προσαρμόζοντας συνεχώς τις δραστηριότητες και τις μεθόδους διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποδίδει έμφαση στην προσωπικοποίηση της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ταχύτητες και τις εξειδικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή.

Ο στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να παρέχει συγκεκριμένα, άμεσα και εποικοδομητικά σχόλια προς τους μαθητές, προκειμένου να κατανοήσουν την πρόοδο τους, τις επιτυχίες και τις πιθανές περαιτέρω βελτιώσεις. Μέσω συχνών αξιολογήσεων και ανάδρασης, οι μαθητές αναπτύσσουν αυτογνωσία και ευαισθησία στον τρόπο που προσεγγίζουν τη μάθηση (Ρέντα, 2023).

Ένα ουσιαστικό κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η ενθάρρυνση της συνεργασίας και της αμοιβαίας υποστήριξης. Οι μαθητές καλούνται να εργαστούν από κοινού, να μοιραστούν ιδέες και να υποστηρίξουν την πρόοδο των συμμαθητών τους. Μέσω αυτής της διαδικασίας, διαμορφώνεται ένα περιβάλλον αμοιβαίας εκμάθησης, όπου η κοινότητα της τάξης συμβάλλει στη βελτίωση του ατομικού και συλλογικού επιπέδου μάθησης (Τσαρικτσή, 2019).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, παρά τα πολλά της πλεονεκτήματα, αντιμετωπίζει και ορισμένες προκλήσεις που μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητά της. Ας εξετάσουμε ορισμένες από αυτές τις προκλήσεις: (Ρέντα, 2023)

Αντικειμενικότητα της Αξιολόγησης:

Ένα βασικό πρόβλημα είναι η δυσκολία επίτευξης αντικειμενικότητας στη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς η αξιολόγηση είναι περισσότερο ενσυνείδητη και υποκειμενική.

Χρονικές Απαιτήσεις:

Η προσωπική παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου κάθε μαθητή απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό. Οι περιορισμένοι πόροι χρόνου μπορεί να αποτελέσουν πρόκληση για την υλοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης σε μεγάλες τάξεις.

Συνεργασία και Επικοινωνία: (Τσαρικτσή, 2019)

Η ανάγκη για συνεργασία και αμοιβαία υποστήριξη ανάμεσα στους μαθητές μπορεί να συναντήσει εμπόδια σε περιβάλλοντα όπου η συνεργασία δεν είναι πάντα εφικτή ή οργανωμένη.

Αντίσταση από τους Μαθητές: (Ρέντα, 2023)

Ορισμένοι μαθητές ενδέχεται να αντιμετωπίζουν αντίσταση στην ανοιχτή αξιολόγηση και την προσωπική ανάλυση των επιδόσεών τους.

Ανισορροπία Επίπεδου Συμμετοχής:

Ορισμένοι μαθητές ενδέχεται να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενώ άλλοι μπορεί να είναι περισσότερο περιορισμένοι ή αναστατωμένοι από αυτήν.

Παρόλες αυτές τις προκλήσεις, η διαμορφωτική αξιολόγηση παραμένει ένα σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της μάθησης, αντιμετωπίζοντας αυτές τις προκλήσεις με δημιουργικότητα, ευελιξία και στοχευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση (Κόκκινος, 2023).

Συνοψίζοντας, η διαμορφωτική αξιολόγηση αντιπροσωπεύει έναν εξελιγμένο τρόπο αξιολόγησης που ευνοεί την ευελιξία, την προσαρμογή και τη συνεχή βελτίωση. Μέσω της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην αξιολογητική διαδικασία, διαμορφώνεται μια πιο ανεκτική, διαφοροποιημένη και αποτελεσματική εκπαιδευτική εμπειρία (Συμεωνίδου, 2020).

1.2 Το πρόγραμμα σπουδών και τα πρότυπα μάθησης επικοινωνούν τι αναμένεται να γνωρίζουν και να μπορούν οι μαθητές να κάνουν

Το πρόγραμμα σπουδών αντιπροσωπεύει το σχέδιο και την οργάνωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου που προσφέρεται σε μια σχολική μονάδα. Αποτελεί έναν συστηματικό σχεδιασμό των μαθημάτων, των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των αξιολογήσεων που καθοδηγούν τη μάθηση των μαθητών. Το πρόγραμμα σπουδών διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων, καθορίζοντας τις θεματικές ενότητες, το βάθος της μάθησης, και τους στόχους εκμάθησης για κάθε επίπεδο.

Τα πρότυπα μάθησης αποτελούν τα πρότυπα και τις προδιαγραφές που καθορίζουν τις αναμενόμενες επιδόσεις και επιτυχίες των μαθητών. Προσδιορίζουν τις γενικές δεξιότητες, τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές σε κάθε στάδιο της εκπαίδευσής τους. Τα πρότυπα αποτελούν μια είσοδο για τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και λειτουργούν ως μέτρο αξιολόγησης της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων.

Η επικοινωνία μεταξύ προγράμματος σπουδών και προτύπων μάθησης είναι ουσιώδης για τη συνοχή και τη συνεκτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δύο αυτοί παράγοντες συνεργάζονται για να καθορίσουν το "τι" πρέπει να διδαχθεί και το "πώς" θα επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Συνεπώς, η συνεκτική αυτή προσέγγιση διασφαλίζει όχι μόνο τη συμφωνία μεταξύ των διαφόρων επιπέδων εκπαιδευτικής ιεραρχίας, αλλά και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ως συνόλου.

Τα κοινά αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα βάσει των οποίων αξιολογούνται οι μαθητές είναι σημαντικά για τον προσδιορισμό του επιπέδου μάθησής τους και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να γίνουν βελτιώσεις (ΟΟΣΑ, 2013). Οι προσδοκίες για τη μάθηση των μαθητών μπορούν να τεκμηριωθούν και να εξηγηθούν με διάφορους

τρόπους. Πολλές χώρες τα ορίζουν ως μέρος των εθνικών προτύπων μάθησης. Άλλοι τα ενσωματώνουν στα εθνικά τους πλαίσια προγραμμάτων σπουδών (ΟΟΣΑ, 2013).

Ενώ τα περισσότερα πρότυπα αναφοράς οργανώνονται σύμφωνα με το επίπεδο του βαθμού μαθητή, ορισμένες χώρες αρχίζουν να τα οργανώνουν σύμφωνα με επίπεδα ικανοτήτων (π.χ. αρχάριοι και προχωρημένοι), καθένα από τα οποία μπορεί να καλύπτει πολλές τάξεις. Αυτή η διαμόρφωση επιτρέπει την πιο εξατομικευμένη διδασκαλία των μαθητών, αλλά απαιτεί περισσότερη εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς ώστε να κατανοούν και να χρησιμοποιούν σωστά τα πρότυπα κατά την αξιολόγηση των μαθητών.

1.2.1 Αξιολόγηση στην τάξη

Μεταξύ των διαφορετικών τύπων αξιολόγησης, η αξιολόγηση στην τάξη έχει τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών (Absolum, Flockton, Hattie, Hipkins, & Reid, 2009). Η αξιολόγηση στην τάξη υποστηρίζει τη μάθηση με την τακτική παρακολούθηση της μάθησης και της προόδου, την παροχή πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς για την κατανόηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών και την καθοδήγηση της διδασκαλίας και βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν τα επόμενα βήματα στη μάθησή τους μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχουν οι καθηγητές τους. Οι αξιολογήσεις στην τάξη αποτελούν αντικείμενο διαχείρισης από τους δασκάλους στις τάξεις και μπορούν να έχουν τόσο αθροιστικούς όσο και διαμορφωτικούς σκοπούς. Μπορούν να παραδοθούν σε διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένων κλειστών ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, ημι-κατασκευασμένων ερωτήσεων σύντομης απάντησης και απαντήσεων ανοιχτού τύπου, όπως δοκίμια ή έργα. Απαιτούνται διαφορετικές μορφές αξιολόγησης για την αξιολόγηση διαφορετικών δεξιοτήτων και θεμάτων. Γενικά, ωστόσο, η αξιολόγηση πολύπλοκων ικανοτήτων και δεξιοτήτων υψηλότερης τάξης απαιτεί τη χρήση πιο ανοιχτών εργασιών αξιολόγησης (Swanson & Vaughn, 2010).

Τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς οι περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ έχουν υιοθετήσει περισσότερα προγράμματα σπουδών που βασίζονται στις ικανότητες, υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για αξιολογήσεις που βασίζονται στην απόδοση, όπως

πειράματα ή έργα. Αυτοί οι τύποι αξιολογήσεων απαιτούν από τους μαθητές να κινητοποιήσουν ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων και γνώσεων και να επιδείξουν πιο σύνθετες ικανότητες, όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων (ΟΟΣΑ, 2013). Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη αποτελεσματικής, αξιόπιστης, βασισμένης στην απόδοση αξιολόγησης μπορεί να είναι πρόκληση. Οι χώρες του ΟΟΣΑ που προσπάθησαν να προωθήσουν αυτό το είδος αξιολόγησης διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκαν πολύ περισσότερη υποστήριξη από ό,τι αρχικά είχε προβλεφθεί.

1.2.2 Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό

Η αξιολόγηση θεωρείται πλέον ως βασική παιδαγωγική δεξιότητα. Προκειμένου να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την αξιολόγηση στην τάξη, οι δάσκαλοι πρέπει να κατανοήσουν πώς μπορούν να αξιολογηθούν οι εθνικές προσδοκίες μάθησης – καθώς και η πορεία των μαθητών για να τις φτάσουν – μέσω μιας ποικιλίας αξιολογήσεων (Καλατζής, 2022). Οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν τι συντελεί σε μια αξιολόγηση ποιότητας – εγκυρότητα, αξιοπιστία, δικαιοσύνη – και πώς να κρίνουν εάν μια αξιολόγηση πληροί αυτά τα πρότυπα (βλ. Πλαίσιο 2.2). Η ανατροφοδότηση είναι σημαντική για τα μελλοντικά επιτεύγματα των μαθητών και οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ικανοί να παρέχουν εποικοδομητική και ακριβή ανατροφοδότηση (Nikolaos, 2019)

Πλαίσιο 2.1 Βασικοί όροι αξιολόγησης

- **Εγκυρότητα** – επικεντρώνεται στο πόσο κατάλληλη είναι μια αξιολόγηση σε σχέση με τους στόχους της. Μια έγκυρη αξιολόγηση μετρά τι αναμένεται να γνωρίζουν και να μάθουν οι μαθητές όπως ορίζεται στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών.
- **Αξιοπιστία** – επικεντρώνεται στο πόσο συνεπής είναι η αξιολόγηση για τη μέτρηση της μάθησης των μαθητών. Μια αξιόπιστη αξιολόγηση παράγει παρόμοια αποτελέσματα παρά το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται, για παράδειγμα

σε διαφορετικές τάξεις ή σχολεία. Οι αξιόπιστες αξιολογήσεις παρέχουν συγκρίσιμα αποτελέσματα.

Πηγή : OECD (2013)

Πολλές χώρες του ΟΟΣΑ επενδύουν ολοένα και περισσότερο στην ανάπτυξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ξεκινώντας από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο παρελθόν, η αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση ήταν κυρίως θεωρητική. Αρκετές χώρες προσπαθούν τώρα να το κάνουν πιο πρακτικό, δίνοντας έμφαση στις ευκαιρίες για πρακτική μάθηση, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές αξιολογήσεις για παράδειγμα. Οι χώρες ενθαρρύνουν τους παρόχους αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών να κάνουν αυτή τη στροφή ενσωματώνοντας πρότυπα αξιολόγησης στις απαιτήσεις διαπίστευσης προγραμμάτων και στις προσδοκίες των νέων δασκάλων που αναφέρονται στα εθνικά πρότυπα εκπαιδευτικών.

Είναι σημαντικό η αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση να ενισχύεται μέσω της συνεχούς, ενδοσχολικής ανάπτυξης. Η αλλαγή της κουλτούρας της αξιολόγησης στα σχολεία – ειδικά η εισαγωγή πιο διαμορφωτικών προσεγγίσεων και αξιολογήσεων που βασίζονται στην απόδοση και η αποτελεσματικότερη χρήση των αθροιστικών αξιολογήσεων – απαιτεί σημαντική και διαρκή υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, όπως η εκπαίδευση στην αξιολόγηση και περισσότερες ευκαιρίες συνεργασίας στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν αποτελεσματικές προσεγγίσεις αξιολόγησης, παρέχει ζωτική ενθάρρυνση. Οι διευθυντές παιδαγωγικών σχολείων διαδραματίζουν επίσης ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία μιας συνεργατικής κουλτούρας επαγγελματικής έρευνας και μάθησης σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης (Παρίσης, 2021).

Τέλος, οι χώρες πρέπει να επενδύσουν σημαντικά σε πρακτικούς πόρους για να διασφαλίσουν ότι οι μαθησιακές προσδοκίες που καθορίζονται στα εθνικά έγγραφα αποτελούν κεντρικό σημείο αναφοράς αξιολόγησης για τους δασκάλους και τους μαθητές στην τάξη. Αυτοί οι πόροι περιλαμβάνουν ρουμπρίκες που ορίζουν κριτήρια αξιολόγησης, παραδείγματα αξιολόγησης που ευθυγραμμίζονται με τα εθνικά πρότυπα και επισημασμένα παραδείγματα εργασίας των μαθητών. Όλο και περισσότερο, οι χώρες καθιστούν αυτούς τους πόρους διαθέσιμους στο διαδίκτυο μέσω διαδραστικών πλατφορμών που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην ανάπτυξη

προτύπων, γεγονός που διευκολύνει το μεγαλύτερο αίσθημα ιδιοκτησίας των πόρων και καθιστά πιο πιθανό τη χρήση τους (Καλατζής, 2022).

1.2.3 Εθνικές εξετάσεις

Οι εθνικές εξετάσεις είναι τυποποιημένες αξιολογήσεις που αναπτύσσονται σε εθνικό ή κρατικό επίπεδο με επίσημες συνέπειες για τους μαθητές. Η συντριπτική πλειονότητα των χωρών του ΟΟΣΑ (31) έχει πλέον εξαγωγικές εξετάσεις στο τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών ή/και για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντανακλώντας τις αυξανόμενες προσδοκίες όσον αφορά την επίδοση των μαθητών και τη σημασία των διαφανών συστημάτων για τον προσδιορισμό της πρόσβασης σε περιορισμένες ευκαιρίες περαιτέρω εκπαίδευσης (Darling-Hammond, 2016). Οι εθνικές εξετάσεις γίνονται λιγότερο συχνές σε άλλα σημεία μετάβασης, καθώς οι χώρες προσπαθούν να άρουν τα εμπόδια στην πρόοδο και να μειώσουν την έγκαιρη παρακολούθηση. Μεταξύ εκείνων των χωρών του ΟΟΣΑ (περίπου οι μισές) που συνεχίζουν να χρησιμοποιούν εθνικές εξετάσεις για να ενημερώσουν το πρόγραμμα ή/και το σχολείο για τους εισακτέους στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λίγες βασίζονται αποκλειστικά ή και κυρίως στα αποτελέσματα των εξετάσεων για να καθορίσουν τα επόμενα βήματα ενός μαθητή (Black&Wiliam, 2018).

Ενώ η αξιολόγηση στην τάξη είναι η πιο σημαντική αξιολόγηση για τη μάθηση, τα στοιχεία δείχνουν ότι ο ρυθμός της μάθησης επιβραδύνεται χωρίς εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης, όπως οι εξετάσεις. Οι εθνικές εξετάσεις σηματοδοτούν το επίτευγμα των μαθητών και σε πολλές χώρες φέρουν υψηλά διακυβεύματα για τις μελλοντικές επιλογές εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας των μαθητών, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν να παρακινηθούν οι μαθητές να κάνουν αίτηση (Bishop, 1999) . Είναι επίσης πιο αξιόπιστα από την αξιολόγηση στην τάξη και λιγότερο επιρρεπή σε προκαταλήψεις και άλλες υποκειμενικές πιέσεις, καθιστώντας τα πιο αντικειμενική και αναμφισβήτητα δικαιότερη βάση για τη λήψη αποφάσεων όταν οι ευκαιρίες είναι περιορισμένες, όπως η πρόσβαση σε πανεπιστήμια ή σχολεία υψηλής ζήτησης (Xu, &Brown, 2016).

Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμοί σχετικά με τη χρήση των εξετάσεων. Για παράδειγμα, μπορούν να παρέχουν μόνο ένα περιορισμένο στιγμιότυπο της μάθησης των μαθητών με βάση την απόδοση σε μεμονωμένες ασκήσεις με πίεση χρόνου. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η ανησυχία, οι περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ συμπληρώνουν τα δεδομένα των εξετάσεων με πληροφορίες αξιολόγησης στην τάξη, απόψεις δασκάλων, προσωπικές δηλώσεις μαθητών, συνεντεύξεις και εξωσχολικές δραστηριότητες για να καθορίσουν τις εκπαιδευτικές διαδρομές στην ανώτερη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μια άλλη ανησυχία είναι ότι το υψηλό διακύβευμα των εξετάσεων μπορεί να στρεβλώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Εάν οι εξετάσεις δεν είναι ευθυγραμμισμένες με το πρόγραμμα σπουδών, οι δάσκαλοι μπορεί να αισθάνονται υποχρεωμένοι να αφιερώνουν υπερβολικό χρόνο στην τάξη στην προετοιμασία των εξετάσεων αντί να ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών. Ομοίως, οι μαθητές μπορούν να περάσουν σημαντικό χρόνο εκτός της τάξης προετοιμάζοντας τις εξετάσεις μέσω ιδιωτικών φροντιστηρίων. Για να αποφευχθεί αυτή η κατάσταση, τα θέματα στις εξετάσεις πρέπει να αποτελούν έγκυρη αξιολόγηση των μαθησιακών προσδοκιών του προγράμματος σπουδών και να ενθαρρύνουν τη μάθηση υψηλής ποιότητας σε μια σειρά από ικανότητες (William, & Thompson, 2017).

Οι περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ λαμβάνουν μέτρα για να αντιμετωπίσουν τον αρνητικό αντίκτυπο που μπορεί να έχει η πίεση των εξετάσεων στην ευημερία, τις στάσεις και τις προσεγγίσεις των μαθητών στη μάθηση. Για παράδειγμα, η Κορέα έχει εισαγάγει ένα σύστημα εξαμήνου χωρίς τεστ στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δραστηριότητες όπως η εξέλιξη της σταδιοδρομίας και η φυσική αγωγή για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής των μαθητών και τη μείωση του άγχους (ΟΟΣΑ, 2016).

1.2.4 Εθνικές αξιολογήσεις

Οι εθνικές αξιολογήσεις παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες για τη μάθηση των μαθητών χωρίς συνέπειες για την πρόοδο των μαθητών. Σε ολόκληρο τον ΟΟΣΑ, η συντριπτική πλειονότητα των χωρών (30) έχουν εθνικές αξιολογήσεις για την παροχή αξιόπιστων δεδομένων σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, συγκριτικά μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών και με την πάροδο του χρόνου (βλ.

Αξιολόγηση στην τάξη). Ο κύριος σκοπός μιας εθνικής αξιολόγησης είναι η παρακολούθηση του συστήματος και, για το λόγο αυτό, παρέχουν βασικές πληροφορίες για την αξιολόγηση του συστήματος (Darling-Hammond, 2016).

Οι χώρες ενδέχεται επίσης να χρησιμοποιούν εθνικές αξιολογήσεις για πιο σαφείς σκοπούς βελτίωσης, όπως για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές πληρούν τα εθνικά πρότυπα επιδόσεων και να εντοπίσουν τα μαθησιακά κενά που χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η παροχή λεπτομερούς ανατροφοδότησης σε εκπαιδευτικούς και σχολεία σχετικά με κοινά προβλήματα και αποτελεσματικές απαντήσεις είναι κρίσιμης σημασίας.

Πολλές χώρες του ΟΟΣΑ χρησιμοποιούν επίσης εθνικές αξιολογήσεις για σκοπούς σχολικής λογοδοσίας, αν και υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στο πόσο βάρος δίνεται στα δεδομένα. Αυτό συμβαίνει επειδή η μάθηση των μαθητών επηρεάζεται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων πέρα από την επιρροή του σχολείου ή του δασκάλου – όπως η προηγούμενη μάθηση, τα κίνητρα, οι ικανότητες και το οικογενειακό τους υπόβαθρο (ΟΟΣΑ, 2013) .

1.2.5 Εθνικοί φορείς αξιολόγησης

Η ανάπτυξη εθνικών εξετάσεων και αξιολογήσεων υψηλής ποιότητας απαιτεί μια σειρά από ειδικές γνώσεις αξιολόγησης σε τομείς όπως η ψυχομετρία και η στατιστική. Πολλές χώρες του ΟΟΣΑ έχουν δημιουργήσει κυβερνητικές υπηρεσίες για εξετάσεις και αξιολογήσεις όπου συγκεντρώνεται αυτή η εμπειρογνωμοσύνη. Η δημιουργία ενός ξεχωριστού οργανισμού με σταθερή χρηματοδότηση και επαρκείς πόρους συμβάλλει επίσης στη διασφάλιση της ανεξαρτησίας και της ακεραιότητας, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για εθνικές εξετάσεις υψηλού κινδύνου.

2 Συστηματική παρατήρηση

Η συστηματική παρατήρηση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο της διαδικασίας εκπαιδευτικής προόδου. Αποσκοπεί στο να παρέχει βαθειά κατανόηση της απόδοσης των μαθητών, των διαδικασιών διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Μέσω της παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πολύτιμα δεδομένα που τους επιτρέπουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, να αναγνωρίσουν ατομικές ανάγκες των μαθητών και να προωθήσουν τη συνεχή βελτίωση (Σταύρου, 2022).

Η διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης συχνά περιλαμβάνει την παρακολούθηση των μαθημάτων, την αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας, την ανάλυση της απόκρισης των μαθητών και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί ενεργά με τους μαθητές, παρακολουθεί τη συνεργασία τους και αξιολογεί τις ατομικές τους επιδόσεις (Σακελλαρίου κ.α., 2022).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της συστηματικής παρατήρησης είναι η δυνατότητα άμεσης ανταπόκρισης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του κατευθείαν με βάση τα παρατηρούμενα δεδομένα, προωθώντας έτσι την προσαρμογή και την αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η συστηματική παρατήρηση συμβάλλει στη δημιουργία μιας πολυδιάστατης αντίληψης για τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο την ακαδημαϊκή τους απόδοση αλλά και τις δεξιότητες τους στον τομέα της κοινωνικής συνεργασίας και της αυτοεκτίμησης (Κλαπαδώρα, 2021).

Διαφαίνεται λοιπόν ότι η συστηματική παρατήρηση αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό ρόλο ως συνεχούς παρατηρητή και προσαρμοστή, προωθώντας την ατομική πρόοδο και τη συνολική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τη χρήση αυτής της μεθόδου, η εκπαίδευση καθίσταται δυναμική και προσαρμόσιμη στις σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις, ενισχύοντας την ποιότητα της μάθησης και την ανάπτυξη των μαθητών.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η προσεκτική παρακολούθηση των μαθητών, γνωστή ως παρατήρηση, αποτελεί μία από τις πιο κοινές πρακτικές συλλογής, ανάλυσης και

αξιολόγησης δεδομένων από εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτήν την τεχνική προκειμένου να παρακολουθήσουν την πρόοδο της μαθησιακής διαδικασίας και να αντλήσουν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την εξέλιξη, την πρόοδο, και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους (Σακελλαρίου κ.α., 2022).

Σε ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού του επιτρέπει να παρακολουθεί συστηματικά τους μαθητές και να συλλέγει δεδομένα που αφορούν τον τρόπο συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, την προσπάθειά τους, το ενδιαφέρον τους, καθώς και άλλες σημαντικές πτυχές, όπως ο τρόπος επικοινωνίας και ο βαθμός συνεργασίας (Σταύρου, 2022). Το φύλλο παρατήρησης χρησιμοποιείται καθημερινά ως εργαλείο για την αξιολόγηση των μαθητών, παρέχοντας συνοπτικές παρατηρήσεις για την εξέλιξη του κάθε μαθητή σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Αυτές οι παρατηρήσεις σχετίζονται με πτυχές όπως οι προσπάθειες τους, η ενεργητική συμμετοχή τους, και η ανταπόκρισή τους σε διάφορες δραστηριότητες (Κασσωτάκης, 2012).

2.1 Ηλεκτρονική μάθηση και συστηματική παρατήρηση

Στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς η φύση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας υπόκειται σε αλλαγές (πλέον αναφερόμαστε σε ηλεκτρονική τάξη, όπου οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης μέσω ψηφιακών εργαλείων, ανταλλάσσουν μηνύματα, χρησιμοποιούν μαθησιακό υλικό, επικοινωνούν και συνεργάζονται είτε στον ίδιο χώρο είτε απομακρυσμένα), η συστηματική παρατήρηση και οι αντίστοιχες πηγές δεδομένων υπόκεινται σημαντικές αλλαγές (Κλαπαδώρα, 2021).

Το κύριο αντικείμενο της παρατήρησης στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης είναι η καταγραφή της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης των μαθητών (τόσο ατομικά όσο και στο πλαίσιο ομάδας), των εργαλείων που χρησιμοποιούν, της επικοινωνίας και της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης, και του πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο και το αντικείμενο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Σταύρου, 2022). Η συλλογή πληροφοριών-δεδομένων προέρχεται

από ποικίλες πηγές, όπως τα αρχεία καταγραφής (logfiles) που αυτοματοποιημένα αποθηκεύονται στο πληροφοριακό σύστημα και περιλαμβάνουν πληροφορίες για τις δραστηριότητες αλληλεπίδρασης των μαθητών, τα αρχεία βίντεο, ή ακόμα και τις χειρόγραφες σημειώσεις του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η ανάλυση και η αποτίμηση των πολλαπλών και ποικιλόμορφων δεδομένων που προέρχονται από την παρατήρηση των μαθητών αποτελεί για τον εκπαιδευτικό μια εξαιρετικά σύνθετη, χρονοβόρα και πολύπλοκη εργασία. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της ηλεκτρονικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ερμηνεύσει και να αξιοποιήσει το σύνολο των δεδομένων χρειάζεται τη συνδρομή, την καθοδήγηση και την υποστήριξη από εργαλεία που θα συλλέγουν (συλλογή και ενσωμάτωση πολλαπλών και διαφορετικών αρχείων δεδομένων παρατήρησης), θα επεξεργάζονται, θα συσχετίζουν τα δεδομένα και θα τα οπτικοποιούν με τρόπο εύληπτο και κατανοητό (Σακελλαρίου κ.α., 2022).

Η συστηματική παρατήρηση στην τάξη είναι μια ποσοτική μέθοδος μέτρησης των συμπεριφορών της τάξης από άμεσες παρατηρήσεις που καθορίζει τόσο τα γεγονότα ή τις συμπεριφορές που πρόκειται να παρατηρηθούν όσο και τον τρόπο καταγραφής τους. Γενικά, τα δεδομένα που συλλέγονται από αυτή τη διαδικασία επικεντρώνονται στη συχνότητα με την οποία εμφανίστηκαν συγκεκριμένες συμπεριφορές ή τύποι συμπεριφοράς στην τάξη και μετρά τη διάρκειά τους. Υπάρχουν πολλά στοιχεία που είναι κοινά στα περισσότερα συστήματα παρατήρησης: (Κασσωτάκης, 2012).

- σκοπός για την παρατήρηση
- λειτουργικούς ορισμούς όλων των παρατηρούμενων συμπεριφορών
- διαδικασίες κατάρτισης για παρατηρητές
- μια συγκεκριμένη εστίαση παρατήρησης
- μια ρύθμιση
- μια μονάδα χρόνου
- πρόγραμμα παρατήρησης
- μια μέθοδο καταγραφής των δεδομένων
- μια μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων (Stallings and Mohlman, σελ. 469–471)

Πριν από τη χρήση συστηματικών μεθόδων παρατήρησης, η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία συνήθως αποτελούνταν από υποκειμενικά δεδομένα που βασίζονταν σε προσωπικές και ανέκδοτες αναφορές αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Προκειμένου να αναπτυχθεί μια επιστημονική βάση για τη διδασκαλία, οι ερευνητές άρχισαν να χρησιμοποιούν τα πιο αντικειμενικά και αξιόπιστα μέτρα της συστηματικής παρατήρησης στην τάξη. Στο τελευταίο τέταρτο του εικοστού αιώνα, αρκετές εκατοντάδες διαφορετικά συστήματα παρατήρησης αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στις τάξεις. Υπήρξαν ομοίως εκατοντάδες μελέτες που χρησιμοποίησαν συστήματα παρατήρησης στην τάξη από τη δεκαετία του 1970 (Κλαπαδώρα, 2021).

Αν και υπάρχουν διάφοροι τύποι διαδικασιών ή τεχνικών παρατήρησης που έχουν χρησιμοποιηθεί για την εξέταση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (π.χ. διαγράμματα, κλίμακες αξιολόγησης, λίστες ελέγχου και αφηγηματικές περιγραφές), η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη διαδικασία ή μέθοδος έρευνας ήταν η συστηματική παρατήρηση στην τάξη που βασίζεται σε συστήματα διαδραστικής κωδικοποίησης. Αυτά τα διαδραστικά συστήματα κωδικοποίησης επιτρέπουν στον παρατηρητή να καταγράφει σχεδόν όλα όσα κάνουν οι μαθητές και οι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια ενός δεδομένου χρονικού διαστήματος. Αυτά τα συστήματα αλληλεπίδρασης είναι πολύ αντικειμενικά και συνήθως δεν απαιτούν από τον παρατηρητή να εξάγει υψηλά συμπεράσματα ή κρίσεις σχετικά με τις συμπεριφορές που παρατηρεί στην τάξη (Κλαπαδώρα, 2021). Με άλλα λόγια, αυτά τα συστήματα παρατήρησης χαμηλών συμπερασμάτων παρέχουν συγκεκριμένες και εύκολα αναγνωρίσιμες συμπεριφορές που οι παρατηρητές μπορούν εύκολα να κωδικοποιήσουν. Μερικά από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα όργανα παρατήρησης είναι το Brophy-GoodDyadicInteractionSystem, το StallingsObservationSystem και το ClassroomObservation Schedule. Όλα έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως σε ερευνητικές μελέτες και σε έργα ανάπτυξης εκπαιδευτικών που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη (Σακελλαρίου κ.α., 2022).

2.2 Σκοποί Παρατήρησης στην τάξη

Η παρατήρηση στην τάξη έχει πολλούς έγκυρους και σημαντικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Αυτή η ενότητα συνοψίζει τρεις σημαντικούς σκοπούς ή τομείς όπου η συστηματική παρατήρηση στην τάξη έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως: (1) περιγραφή των εκπαιδευτικών πρακτικών. (2) διερεύνηση εκπαιδευτικών ανισοτήτων για

διαφορετικές ομάδες μαθητών και (3) βελτίωση της διδασκαλίας των δασκάλων στην τάξη με βάση την ανατροφοδότηση από τα ατομικά προφίλ της τάξης ή του σχολείου (Cohen, J., & Goldhaber, D. 2016).

2.2.1 Περιγραφή διδακτικών διαδικασιών.

Ένας από τους θεμελιώδεις σκοπούς της έρευνας παρατήρησης στην τάξη είναι η περιγραφή της τρέχουσας κατάστασης των εκπαιδευτικών πρακτικών και ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Όπως το θέτει ο Tom Good (1988), «ένας ρόλος της έρευνας παρατήρησης είναι να περιγράψει τι συμβαίνει στις τάξεις προκειμένου να οριοθετήσει τα πολύπλοκα πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες» (σελ. 337). Έχουν γίνει πολλές μελέτες παρατήρησης που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για να περιγράφουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά φαινόμενα. Μελέτες παρατήρησης μεγάλης κλίμακας όπως οι Ken & Sirotnik (1983) και Hersh Waxman, Huang και Padrón (1995), για παράδειγμα, έχουν εξετάσει διδακτικές πρακτικές σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Sirotnik (1983) εξέτασε 1.000 δημοτικές και δευτεροβάθμιες τάξεις και διαπίστωσε ότι υπήρχε πολύ μικρή ποικιλία στις διδακτικές πρακτικές μεταξύ των μαθημάτων και των τάξεων. Διαπίστωσε ότι η πλειονότητα του χρόνου της τάξης περνούσε είτε με τον δάσκαλο να δίνει διαλέξεις στην τάξη είτε με μαθητές που εργάζονταν σε γραπτές εργασίες. Ο Waxman, ο Huang και ο Padrón (1995) παρατήρησαν ενενήντα τάξεις της έκτης και της όγδοης τάξης από δεκαέξι σχολεία μέσης εκπαίδευσης στο κέντρο της πόλης και βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα με εκείνα του Sirotnik (1983). Οι μαθητές συνήθως εμπλέκονταν στη διδασκαλία ολόκληρης της τάξης και δεν αλληλεπιδρούσαν ούτε με τον δάσκαλό τους ούτε με άλλους μαθητές. Οι μαθητές σπάνια επέλεγαν τις δικές τους εκπαιδευτικές δραστηριότητες και γενικά ήταν πολύ παθητικοί στην τάξη, συχνά απλώς παρακολουθούσαν ή άκουγαν τον δάσκαλο, παρόλο που βρέθηκε ότι ήταν στην εργασία περίπου στο 94 τοις εκατό του χρόνου. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης των δασκάλων αποκάλυψαν ότι οι δάσκαλοι συνήθως εστίαζαν στο περιεχόμενο της εργασίας ή της εργασίας, ανταποκρίνονταν στα σήματα των μαθητών, κοινοποιούσαν τις διαδικασίες της εργασίας και έλεγχαν την εργασία των μαθητών. Παρατηρήθηκε ότι οι δάσκαλοι αφιέρωσαν πολύ λίγο χρόνο αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές σχετικά με προσωπικά ζητήματα, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να επιτύχουν, δείχνοντας

προσωπικό σεβασμό για τους μαθητές και δείχνοντας ενδιαφέρον για τη δουλειά των μαθητών.

Ένα άλλο παράδειγμα περιγραφικών μελετών παρατήρησης περιλαμβάνει τον βαθμό στον οποίο η τεχνολογία χρησιμοποιείται στην τάξη. Αν και έχει υπάρξει μεγάλος αριθμός μελετών που εξέτασαν τη χρήση της τεχνολογίας στα σχολεία, οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες βασίστηκαν σε δεδομένα αυτοαναφοράς από διαχειριστές, δασκάλους ή μαθητές. Αυτοί οι τύποι δεδομένων, ωστόσο, είναι συχνά αναξιόπιστοι και τείνουν να είναι προκατειλημμένοι προς τα πάνω προς την κατεύθυνση της υπερβολικής αναφοράς του πραγματικού όγκου χρήσης τεχνολογίας. Επομένως, είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε τον πραγματικό βαθμό στον οποίο η τεχνολογία χρησιμοποιείται στις τάξεις και να εξετάσουμε συγκεκριμένα την τεχνολογία που χρησιμοποιείται στην τάξη και χρησιμοποιείται από μεμονωμένους μαθητές. Σε μια τέτοια μελέτη, οι Waxman και Huang (1995) χρησιμοποίησαν συστηματική παρατήρηση στην τάξη για να εξετάσουν τον βαθμό στον οποίο η τεχνολογία των υπολογιστών ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα σπουδών 200 τάξεων δημοτικού και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο κέντρο της πόλης. Διαπίστωσαν ότι δεν υπήρχε ενσωμάτωση (δηλαδή χρήση) της τεχνολογίας των υπολογιστών στις τάξεις του δημοτικού σχολείου και ότι οι μαθητές παρατηρήθηκαν να εργάζονται με υπολογιστές μόνο στο 2% του χρόνου της τάξης στις τάξεις του γυμνασίου. Οι Huang και Waxman (1996) διεξήγαγαν επίσης συστηματικές παρατηρήσεις σε 1315 μαθητές γυμνασίου από 220 τάξεις μαθηματικών προκειμένου να εξετάσουν την ποσότητα της τεχνολογίας που χρησιμοποιήθηκε. Τα περιγραφικά αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι μαθητές παρατηρήθηκαν να χρησιμοποιούν αριθμομηχανές περίπου το 25 τοις εκατό του χρόνου τάξης, αλλά χρησιμοποιούσαν υπολογιστές λιγότερο από το 1 τοις εκατό του χρόνου τάξης στα μαθηματικά τους.

Ορισμένες άλλες χρήσεις των περιγραφικών μελετών παρατήρησης ήταν για την αξιολόγηση προγραμμάτων και πιο συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση της πιστότητας ή του βαθμού υλοποίησης των προγραμμάτων ώστε να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο δίνεται έμφαση στις διαδικασίες σκέψης υψηλότερου επιπέδου στα σχολεία και να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο δίνεται έμφαση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση στις αστικές τάξεις. Μια τελευταία σημαντική χρήση περιλαμβάνει μελέτες σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως η μελέτη του Waxman και των συνεργατών του 1997, όπου τα δεδομένα παρατήρησης στην τάξη έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση

των παρατηρήσιμων διαφορών μεταξύ αποτελεσματικών και αναποτελεσματικών σχολείων. Οι Waxman και Huang (1997), για παράδειγμα, παρατήρησαν περισσότερους από 700 μαθητές από τέσσερα αποτελεσματικά και τέσσερα αναποτελεσματικά αστικά δημοτικά σχολεία που εξυπηρετούσαν κυρίως Αφροαμερικανούς μαθητές και διαπίστωσαν ότι πολύ περισσότεροι μαθητές από τα αποτελεσματικά σχολεία αποτέλεσαν αντικείμενο παρατήρησης να εργάζονται σε εξατομικευμένο περιβάλλον, αλληλεπιδρώντας με τον δάσκαλό τους και εργάζονται σε γραπτές εργασίες. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές από τα αναποτελεσματικά σχολεία που αποτέλεσαν αντικείμενο παρατήρησης σε περιβάλλοντα ολόκληρης της τάξης βρέθηκαν να αλληλεπιδρούν με τον δάσκαλό τους, να αλληλεπιδρούν με άλλους, να διαβάζουν και να εργάζονται με χειραγωγικό υλικό σημαντικά λιγότερο από τους μαθητές των αποτελεσματικών σχολείων.

2.2.2 Η παρατήρηση στις υπηρεσίες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Αρκετές μελέτες, όπως αυτή της Elizabeth Fennema και της Penelope Peterson (1987), έχουν βρει ότι ορισμένες ομάδες ή τύποι μαθητών αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους δασκάλους στις τάξεις και ότι αυτά τα άνισα πρότυπα αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή στις τάξεις έχουν ως αποτέλεσμα διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές. Έχουν γίνει πολλές μελέτες, για παράδειγμα, που έχουν βρει ανισοροπίες μεταξύ των φύλων στα πρότυπα αλληλεπίδρασης των δασκάλων στην τάξη. Η ανασκόπηση της έρευνας από τους Jere Brophy και Tom Good το 1974 διαπίστωσε ότι υπάρχουν σταθερές διαφορές που σχετίζονται με το φύλο στην τάξη στα πρότυπα αλληλεπίδρασης των δασκάλων. Τα αγόρια, για παράδειγμα, συνήθως έχει βρεθεί ότι δέχονται περισσότερους επαίνους και επικρίσεις στην τάξη από τα κορίτσια. Βρήκαν επίσης ότι οι δάσκαλοι έχουν περισσότερες συμπεριφορικές, διαδικαστικές και ακαδημαϊκές αλληλεπιδράσεις με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια. Τα αγόρια έχουν επίσης βρεθεί να κάνουν περισσότερες ερωτήσεις στην τάξη και οι δάσκαλοι έχουν βρεθεί να κάνουν στα αγόρια περισσότερες ερωτήσεις. Ο Good και οι συνάδελφοί του (1987, 1988) διεξήγαγαν επίσης αρκετές μελέτες παρατήρησης στις οποίες εξέτασαν γιατί οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάνουν λιγότερες ερωτήσεις από τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Διαπίστωσαν επίσης ότι οι μαθητές ενός δημοτικού σχολείου της ανώτερης

μεσαίας τάξης έκαναν περισσότερες ερωτήσεις από τους μαθητές των σχολείων της κατώτερης μεσαίας τάξης.

Άλλες μελέτες εξέτασαν διαφορές που σχετίζονται τόσο με το φύλο όσο και με την εθνοτική καταγωγή στην τάξη. Ο Χαρτ εξέτασε τη σχέση μεταξύ της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητών και της επιτυχίας στα μαθηματικά ανά φυλή και φύλο. Βρήκε τις ακόλουθες διαφορές: (1) λευκοί και μαύροι άντρες μαθητές είχαν περισσότερες αλληλεπιδράσεις στην τάξη από μαθητές από άλλες ομάδες. (2) μια διαφορά στον τύπο της αλληλεπίδρασης μεταξύ λευκών και μαύρων μαθητών και (3) τα αγόρια συμμετείχαν σε περισσότερες δημόσιες αλληλεπιδράσεις με δασκάλους παρά με κορίτσια. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι τα πρότυπα αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή μπορεί όχι μόνο να επηρεάζονται από το φύλο του μαθητή, αλλά και από την εθνικότητα του μαθητή.

Οι Padrón, Waxman και Huang(1999) βρήκαν μέσω της παρατήρησης διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ των ανθεκτικών (δηλαδή, επιτυχημένων) και των μη ανθεκτικών (δηλαδή, λιγότερο επιτυχημένων) μαθητών δημοτικού σχολείου από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Βρήκαν ότι οι ανθεκτικοί μαθητές περνούσαν πολύ περισσότερο χρόνο αλληλεπιδρώντας με τους δασκάλους για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ενώ οι μη ανθεκτικοί μαθητές αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο αλληλεπιδρώντας με άλλους μαθητές για κοινωνικούς ή προσωπικούς σκοπούς. Οι ανθεκτικοί μαθητές διαπιστώθηκε ότι παρακολουθούν ή ακούνε σημαντικά πιο συχνά από τους μη ανθεκτικούς μαθητές, ενώ οι τελευταίοι διαπιστώθηκε να μην παρακολουθούν την εργασία συχνά. Το ποσοστό του χρόνου παρατήρησης των ανθεκτικών μαθητές στην εργασία (85%) ήταν πολύ υψηλότερο από αυτό των μη ανθεκτικών μαθητών (61%). Το μέγεθος αυτών των διαφορών ήταν τόσο στατιστικά όσο και εκπαιδευτικά σημαντικό και απεικονίζει τις διδακτικές ανισότητες που υπάρχουν μέσα στις τάξεις.

2.2.3 Παρατήρηση και Βελτίωση των διδακτικών πρακτικών

Η έρευνα που χρησιμοποιεί μεθόδους παρατήρησης έχει δώσει σημαντικές πληροφορίες που έχουν πρακτικές επιπτώσεις για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Ένα από τα παραδοσιακά προβλήματα που εμποδίζουν τη διδασκαλία των δασκάλων στην τάξη είναι η έλλειψη έγκυρων και ακριβών πληροφοριών που θα

μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι δάσκαλοι για να διευκολύνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πολλοί δάσκαλοι, ακόμη και έμπειροι, δεν γνωρίζουν πάντα τη φύση των αλληλεπιδράσεών τους με μεμονωμένους μαθητές (Darling-Hammond, L. 2016). Κατά συνέπεια, ένας από τους πιο σημαντικούς σκοπούς της συστηματικής παρατήρησης στην τάξη είναι η βελτίωση της διδασκαλίας των δασκάλων στην τάξη. Η ανατροφοδότηση από τα ατομικά προφίλ της τάξης που προέρχονται από συστηματικές παρατηρήσεις έχει βρεθεί ότι βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και, κατά συνέπεια, τους επέτρεψε να βελτιώσουν σημαντικά τη διδασκαλία τους. Μέσω της ανατροφοδότησης, οι δάσκαλοι μπορούν να συνειδητοποιήσουν πώς λειτουργεί η τάξη τους και έτσι να επιφέρουν αλλαγές που επιθυμούν. Αυτή η διαδικασία συνήθως περιλαμβάνει το να έχουν εκπαιδευμένους παρατηρητές συστηματικά παρατηρούν τους δασκάλους και τους μαθητές τους στις τάξεις τους και αργότερα να παρέχουν στους δασκάλους πληροφορίες σχετικά με τις οδηγίες τους στις κλινικές συνεδρίες. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τις ακριβείς πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους.

Υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις ότι η ανατροφοδότηση από συστηματικές παρατηρήσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Αρκετές μελέτες, όπως αυτή της Jane Stallings (1980), έχουν βρει ότι οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να αλλάξουν θετικά τη στάση και τις συμπεριφορές τους προς τους μαθητές αφού λάβουν ανατροφοδότηση από παρατηρήσεις στην τάξη. Η «μελέτη θεραπείας» των Good and Brophy το 1974 αποτελεί παράδειγμα αυτού του τύπου έρευνας. Σε αυτή τη μελέτη, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν ανατροφοδότηση με βάση σαράντα ώρες παρατήρησης στην τάξη. Ως αποτέλεσμα αυτής της συνέντευξης «μίας λήψης» όπου δόθηκε ανατροφοδότηση, άλλαξαν τα πρότυπα αλληλεπίδρασης των δασκάλων και άλλαξαν και οι στάσεις τους απέναντι σε μεμονωμένους μαθητές. Οι Stallings (1980), Howard Ebmeier (1979), Good (1988), and Good και Douglas Grouws (1979) έχουν χρησιμοποιήσει παρόμοιες στρατηγικές σε άλλα έργα. Σε αυτές τις μελέτες, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν ατομική ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία τους στην τάξη και στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι άλλαξαν τη συμπεριφορά τους με επιθυμητούς τρόπους. Όλες αυτές οι μελέτες έχουν βρει ότι οι δάσκαλοι μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους στην τάξη με την κατάλληλη ανατροφοδότηση και προτάσεις για βελτίωση.

Τα συνολικά ευρήματα από αυτές τις μελέτες υποδηλώνουν ότι η ανατροφοδότηση από τις παρατηρήσεις στην τάξη είναι ένας βιώσιμος και αποτελεσματικός μηχανισμός για την παροχή στους εκπαιδευτικούς με τις πληροφορίες που χρειάζονται για τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Αυτή η ανατροφοδότηση έχει σκοπό να δημιουργήσει μια «ανισορροπία» στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δικές τους συμπεριφορές (Σακελλαρίου κ.α., 2022). Αυτή η ανισορροπία υπάρχει κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν ότι οι στάσεις ή οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία τους διαφέρουν από αυτές των εκπαιδευμένων παρατηρητών. Οι δάσκαλοι σε μια τέτοια κατάσταση «ανισορροπίας» παρακινούνται να κάνουν κάτι σχετικά με τη συμπεριφορά τους προκειμένου να επαναφέρουν τον εαυτό τους σε μια ισορροπημένη κατάσταση. Μια παρόμοια αντίληψη είναι ότι η αυτογνωσία αυξάνει τον έλεγχο των εκπαιδευτικών στις πράξεις τους και την πιθανότητα να τις τροποποιήσουν. Το 1995 οι Waxman, Huang και Radtón παρείχαν ανατροφοδότηση σε όλο το σχολείο σε δασκάλους γυμνασίου που συνέκριναν το προφίλ του σχολείου τους σχετικά με τις διδακτικές συμπεριφορές στην τάξη με έναν συνολικό μέσο όρο αυτών των ίδιων συμπεριφορών σε ολόκληρη την περιοχή (Darling-Hammond, L. 2016).

Τα σχόλια από αυτά τα προφίλ χρησιμοποιήθηκαν για την τόνωση του διαλόγου και της συζήτησης σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας στο σχολείο. Τα προφίλ βοήθησαν επίσης να ξεκινήσει συζήτηση σχετικά με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς τομείς που έπρεπε να βελτιωθούν στο σχολείο. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτά τα προφίλ παρείχαν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την πρακτική άσκηση και δεν ήταν απόπειρες να πουν στους δασκάλους τι να κάνουν. Αυτά τα προφίλ παρέχουν στους εκπαιδευτικούς έννοιες και κριτήρια που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους. Η συνεδρία ανατροφοδότησης δεν θεωρήθηκε ότι τα ευρήματα της έρευνας θα έπρεπε να εφαρμοστούν σε συγκεκριμένους κανόνες ή οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, η ανατροφοδότηση παρατήρησης προοριζόταν να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για τους εκπαιδευτικούς με τον οποίο αυτοί και οι συνάδελφοί τους θα μπορούσαν να προβληματιστούν για τις πρακτικές τους μόνοι τους και να αποφασίσουν ποια δράση θα αναλάβουν. Οι επαγγελματικές υπηρεσίες και τα πανεπιστημιακά μαθήματα είναι μερικές από τις δυνατότητες που θα μπορούσαν να επιλέξουν οι δάσκαλοι εάν ήθελαν να συνεχίσουν να συνεργάζονται με τους ερευνητές για να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Συνοπτικά, η χρήση

ανατροφοδότησης από παρατηρήσεις στην τάξη φαίνεται να είναι μια ισχυρή στρατηγική που μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές συμπεριφορές σε συγκεκριμένες τάξεις και σχολεία.

2.3 Πλεονεκτήματα της χρήσης της παρατήρησης στην τάξη

Μερικά από τα κύρια πλεονεκτήματα της χρήσης της παρατήρησης στην τάξη επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τα εξής: (1) επιτρέπουν στους ερευνητές να μελετούν τις διαδικασίες της εκπαίδευσης σε νατουραλιστικά περιβάλλοντα. (2) παρέχει πιο λεπτομερή και ακριβή στοιχεία από άλλες πηγές δεδομένων. και (3) να τονώσουν την αλλαγή και να επαληθεύσουν ότι η αλλαγή συνέβη. Οι περιγραφές των εκπαιδευτικών γεγονότων που παρέχονται με αυτή τη μέθοδο έχει επίσης βρεθεί ότι οδηγούν σε βελτιωμένη κατανόηση και καλύτερα μοντέλα για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Ένα τελευταίο πλεονέκτημα αυτής της ερευνητικής μεθόδου είναι ότι τα ευρήματα από αυτές τις μελέτες παρατήρησης παρείχαν μια συνεκτική, καλά τεκμηριωμένη βάση γνώσεων σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία. Πολλές από τις ανασκοπήσεις και τις περιλήψεις της έρευνας παρατήρησης στην τάξη, όπως αυτή του HerbWalberg (1991, 1995), έχουν βρει σταθερά ότι ένας αριθμός συμπεριφορών στην τάξη σχετίζεται σημαντικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Αρκετές πτυχές της διδασκαλίας στην τάξη, όπως η διεξαγωγή καθημερινών ανασκοπήσεων, η παρουσίαση νέου υλικού, η διεξαγωγή καθοδηγούμενης πρακτικής, η παροχή ανατροφοδότησης και διορθώσεων, η διεξαγωγή ανεξάρτητης πρακτικής και η διεξαγωγή εβδομαδιαίων και μηνιαίων ανασκοπήσεων έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται σημαντικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Με άλλα λόγια, η έρευνα που χρησιμοποιεί συστηματική παρατήρηση στην τάξη μας έχει προσφέρει μια ουσιαστική βάση γνώσεων που μας βοήθησε να κατανοήσουμε την αποτελεσματική διδασκαλία (Σακελλαρίου κ.α., 2022).

2.4 Περιορισμοί Παρατήρησης στην Τάξη

Υπήρξαν επίσης αρκετές επικρίσεις και προφυλάξεις σχετικά με τη χρήση τεχνικών δομημένης παρατήρησης, σύμφωνα με τη SaraDelamont και τον DavidHamilton. Οι κριτικές και οι περιορισμοί της χρήσης τεχνικών δομημένης παρατήρησης κατηγοριοποιούνται σε τρεις υποενότητες: (1) θεωρητική και γνωσιολογική κριτική (2) μεθοδολογικές ανησυχίες και (3) πραγματιστικές ανησυχίες. Αυτή η ενότητα περιλαμβάνει επίσης μια σύντομη συζήτηση για τις επιπτώσεις της παρατήρησης στην τάξη και μερικές νέες κατευθύνσεις.

2.4.1 Θεωρητική και γνωσιολογική κριτική

Αν και η έρευνα παρατήρησης έχει παράγει ένα σημαντικό σύνολο σημαντικών ευρημάτων που μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιωμένες διδακτικές πρακτικές, εξακολουθεί να υπάρχει έλλειψη συναίνεσης ή έλλειψη εμπιστοσύνης σχετικά με την έρευνα. Υπήρξαν πολλές θεωρητικές και επιστημολογικές επικρίσεις της έρευνας παρατήρησης στην τάξη, όπως αυτή του MauriceGalton το 1988. Αρκετοί κριτικοί, για παράδειγμα, έχουν υποστηρίξει ότι αυτή η έρευνα στερείται θεωρίας και συνεπώς δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί ορισμένες διδακτικές συμπεριφορές επηρεάζουν τους μαθητές αποτελέσματα. Υπάρχουν επίσης σχετικές ανησυχίες σχετικά με το γιατί ορισμένες μεταβλητές επιλέγονται για να παρατηρηθούν με εξαίρεση άλλες μεταβλητές. Επειδή δεν υπάρχει μοντέλο ή θεωρία πίσω από την έρευνα, οι κριτικοί υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει δικαιολογία για την επιλογή των μεταβλητών ή η σημασία που σχετίζεται με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Υποστηρίζουν περαιτέρω ότι η επιλογή γεγονότων ή συμπεριφορών μπορεί να μην είναι ξεκάθαρη σε κανέναν εκτός από τον παρατηρητή ή τον κατασκευαστή του οργάνου. Με άλλα λόγια, η έρευνα παρατήρησης στην τάξη δεν έχει ασχοληθεί με τις θεωρητικές υποθέσεις του γιατί ένα συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας ή ένα σύνολο διδακτικών μεταβλητών επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών.

Οι TomPopkewitz, RobertTabachnick και KennethZeichner (1979) αναφέρουν ότι αυτή η ερευνητική προσέγγιση έχει συμπεριφοριστικό προσανατολισμό που υποστηρίζει ότι «είναι δυνατό να εντοπιστούν, να ελεγχθούν και να χειριστούν συγκεκριμένα αποτελέσματα της διδασκαλίας αλλάζοντας επιλεγμένες πτυχές της

απροκάλυπτης συμπεριφοράς ενός δασκάλου» (σελ. . 52). Υποστηρίζουν περαιτέρω ότι η διδασκαλία θεωρείται, «ως το άθροισμα των διακριτών συμπεριφορών και μια αλλαγή σε μία ή περισσότερες από αυτές τις συμπεριφορές θεωρείται ότι επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας στο σύνολό της» (σελ. 52). Το πιο επίπονο επιχείρημά τους, ωστόσο, αφορά την ιδέα ότι αυτές οι διδακτικές συμπεριφορές «συχνά θεωρούνται ανεξάρτητα από το αναλυτικό πλαίσιο με το οποίο συνδέονται οι τεχνικές» (σελ. 52). Ανησυχούν ότι οι παρατηρητές εστιάζουν γενικά σε μεμονωμένες συμπεριφορές, χωρίς να ανησυχούν για τις προηγούμενες και τις επόμενες συμπεριφορές που θεωρούν ότι παρέχουν το πλαίσιο και το νόημα της συμπεριφοράς. Μια άλλη ανησυχία είναι ότι τα περισσότερα συστήματα παρατήρησης είναι γενικά περιορισμένα – μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο για την παρατήρηση κρυφής συμπεριφοράς που μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά. Επιπλέον, αυτά τα συστήματα παρατήρησης καθιστούν δύσκολη την καταγραφή πολύπλοκων διδακτικών συμπεριφορών.

2.4.2 Μεθοδολογικές ανησυχίες

Οι περισσότερες τεχνικές παρατήρησης έχουν περιορισμούς. Ορισμένοι από αυτούς τους προβληματισμούς ή τους περιορισμούς σχετίζονται με μεθοδολογικά ζητήματα που μπορεί να παρεμποδίσουν την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων. Μία από τις κύριες μεθοδολογικές ανησυχίες ή πηγή ακυρότητας που πρέπει να αντιμετωπιστεί σχετικά με τη χρήση τεχνικών συστηματικής παρατήρησης σχετίζεται με την παρεμπόδιση της τεχνικής (Σακελλαρίου κ.α., 2022). Τα αποτελέσματα των παρατηρητών μπορεί να συμβούν, επειδή οι δάσκαλοι και οι μαθητές γνωρίζουν ότι οι συμπεριφορές τους παρατηρούνται. Η παρουσία ενός παρατηρητή μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά των δασκάλων ή των μαθητών, με αποτέλεσμα ίσως αντιδραστικά αποτελέσματα. Το άγχος των δασκάλων ή οι δάσκαλοι που αποδίδουν λιγότερο από το συνηθισμένο μπορεί να παρεμποδίσουν την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων σχετικά με το τι συμβαίνει συνήθως στην τάξη. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν επίσης ορισμένα στοιχεία που δείχνουν ότι η διδασκαλία των δασκάλων μπορεί να είναι ελαφρώς καλύτερη από το συνηθισμένο όταν παρακολουθούνται. Αν και ορισμένοι ερευνητές όπως ο Donald Medley, ο Homer Coker και ο Robert Soar υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα των παρατηρητών δεν αποτελούν σοβαρές ανησυχίες, υπάρχει η πιθανότητα ότι αυτό απειλεί την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέγονται.

Υπάρχει μια σειρά από μεθοδολογικές ανησυχίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν παρομοίως. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συστημάτων παρατήρησης είναι πρωταρχικό μέλημα. Αν και πολλά συστήματα αναφέρουν τη συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών ή την ακρίβεια του παρατηρητή, δεν προσδιορίζουν την αξιοπιστία καθώς σχετίζεται με τη σταθερότητα της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ή την εσωτερική συνέπεια της κλίμακας. Η εγκυρότητα είναι μια άλλη σημαντική ανησυχία που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Η εγκυρότητα κατασκευής, για παράδειγμα, που εστιάζει στη «θεωρητική ακεραιότητα» των συμπεριφορών, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η εγκυρότητα που σχετίζεται με κριτήριο ή ο βαθμός στον οποίο τα μέτρα παρατήρησης σχετίζονται με ένα μέτρο κριτηρίου αναφέρεται σπάνια και γενικά λείπει επίσης η ταυτόχρονη εγκυρότητα ή ο βαθμός στον οποίο ένα συγκεκριμένο όργανο σχετίζεται με άλλα μέσα (Darling-Hammond, L. 2016).

Υπάρχουν και άλλες μεθοδολογικές ανησυχίες που σχετίζονται με τον πραγματικό χρόνο που είναι απαραίτητος για τη λήψη μιας έγκυρης περιόδου παρατήρησης, καθώς και με τον κατάλληλο αριθμό παρατηρήσεων που απαιτούνται για τη λήψη αξιόπιστων και έγκυρων μέτρων διδασκαλίας. Ομοίως, υπάρχει μια σειρά από μεθοδολογικές ανησυχίες που σχετίζονται με τις αναλύσεις δεδομένων. Οι περισσότερες από αυτές τις ανησυχίες αντιμετωπίζουν το ζήτημα του ποιου επιπέδου ανάλυσης (π.χ. μαθητής, η τάξη ή μαθητές εντός της τάξης) θα πρέπει να χρησιμοποιείται κατά την ανάλυση των δεδομένων παρατήρησης (Belle et al., 2012). Οι μαθητές φωλιάζονται μέσα στις τάξεις, ενώ οι τάξεις είναι φωλιασμένες μέσα στα σχολεία. Η προηγούμενη έρευνα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συχνά συγκεντρώνει δεδομένα σε αναλύσεις σε επίπεδο τάξης που μπορεί να υποτιμούν τη σημασία των διαδικασιών εντός των τάξεων, επειδή χάνεται όλη η διαφοροποίηση εντός της τάξης. Οι πρόσφατες αναλυτικές εξελίξεις, όπως η ιεραρχική γραμμική μοντελοποίηση (HLM), επιτρέπουν στους ερευνητές να ξεμπερδέψουν αυτές τις ένθετες επιδράσεις και να διερευνήσουν υποθέσεις σχετικά με τις επιπτώσεις των παραγόντων εντός και μεταξύ του σχολείου ή της τάξης στη διδασκαλία στην τάξη ή στις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθησιακά τους περιβάλλοντα. Τα προηγμένα στατιστικά μοντέλα, όπως το HLM, επιτρέπουν στους ερευνητές να εντοπίζουν και να διαχωρίζουν μεμονωμένα αποτελέσματα από ομαδικά αποτελέσματα, μετά από στατιστικό έλεγχο για άλλες επεξηγηματικές μεταβλητές. Τέτοια πολυεπίπεδα μοντέλα μπορούν να εκτιμήσουν πώς οι μεταβλητές σε επίπεδο ομάδας (π.χ. χαρακτηριστικά της τάξης ή του σχολείου) επηρεάζουν τον

τρόπο με τον οποίο οι μεταβλητές σε ατομικό επίπεδο (π.χ. η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη) επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (Absolumental., 2009).

Μια άλλη ανησυχία που σχετίζεται με την προηγούμενη έρευνα παρατήρησης στην τάξη είναι ότι ήταν συνήθως γενική (δηλαδή, γενίκευση μεταξύ των επιπέδων τάξης και των περιεχομένων), αντί να εστιάζεται σε ένα δεδομένο επίπεδο τάξης ή/και θεματική περιοχή. Ομοίως, το περιεχόμενο του μαθήματος συχνά παραμελείται όπως και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που καταγράφεται.

2.4.3 Πραγματιστικές ανησυχίες

Μια τελευταία κατηγορία περιορισμών που σχετίζονται με την παρατήρηση στην τάξη είναι πραγματιστικές ανησυχίες που εστιάζουν στην πρακτικότητα της διεξαγωγής της έρευνας παρατήρησης. Ένα από τα κύρια ρεαλιστικά ζητήματα της έρευνας παρατήρησης είναι ότι είναι δαπανηρή επειδή απαιτεί εκτενή εκπαίδευση και χρόνο. Ορισμένα προγράμματα εκπαίδευσης για παρατηρητές, για παράδειγμα, απαιτούν έως και επτά ολόκληρες ημέρες εντατικής εκπαίδευσης προτού πραγματοποιηθούν οι παρατηρήσεις στις τάξεις. Η απόκτηση πρόσβασης σε σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας για τη διεξαγωγή παρατηρήσεων είναι μια άλλη σοβαρή ανησυχία. Πολλές σχολικές περιφέρειες διστάζουν να επιτρέψουν την παρατήρηση των δασκάλων στα σχολεία τους, επειδή πιστεύουν ότι θα ήταν πολύ ενοχλητικό για το μαθησιακό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι είναι επίσης γνωστό ότι αλλάζουν δραματικά τις οδηγίες τους όταν οι παρατηρητές είναι παρόντες στην τάξη (Belletal., 2012).

Μια άλλη ρεαλιστική ανησυχία σχετίζεται με την κακή χρήση των δεδομένων παρατήρησης στην τάξη. Οι παρατηρήσεις στην τάξη μπορεί να είναι πολύ χρήσιμες ως διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης, αλλά δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται για την παροχή συνοπτικών αποφάσεων, όπως αυτές που αφορούν την απόλυση ή την επαναπρόσληψη ενός δασκάλου. Ομοίως, οι παρατηρήσεις στην τάξη δεν πρέπει να συνδέονται με αθροιστικές αποφάσεις όπως οι αυξήσεις μισθών. Δυστυχώς, αρκετές σχολικές περιφέρειες και κρατικά τμήματα εκπαίδευσης έχουν κάνει κατάχρηση της έρευνας παρατήρησης και έχουν μεταφράσει τα ευρήματα σε συγκεκριμένους κανόνες ή πρότυπα που έχουν χρησιμοποιήσει για την ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης. Αυτές οι κακές χρήσεις είναι όμως περισσότερο «ατυχήματα» της έρευνας παρά προβλήματα που συνδέονται με την «ουσία» της έρευνας.

Οι προαναφερθείσες κριτικές και περιορισμοί, ωστόσο, δεν μειώνουν απαραίτητα την αξία και τη χρησιμότητα της μεθόδου παρατήρησης. Πολλές από αυτές τις επικρίσεις είναι τυχαίες πτυχές κάποιας έρευνας παρατήρησης. Ο Nate Gage και η Margaret Needels και άλλοι, για παράδειγμα, έχουν αντικρούσει πολλές από αυτές τις επικρίσεις και έχουν δώσει αρκετά παραδείγματα για το πώς η έρευνα παρατήρησης συνέβαλε στις διδακτικές θεωρίες. Ο Medley έχει επίσης υποστηρίξει ότι οι προηγούμενοι μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας παρατήρησης μειώθηκαν σημαντικά τη δεκαετία του 1990. Επισημαίνει, για παράδειγμα, την επίδραση που θα έχει ο φορητός υπολογιστής στην έρευνα παρατήρησης στην τάξη. Εκτός από την αντικατάσταση των παραδοσιακών πρόχειρων και χρονόμετρων, ο φορητός υπολογιστής θα βοηθήσει την ακρίβεια και την ακρίβεια των ερευνητών στην καταγραφή γεγονότων, καθώς και θα παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή των συμφραζόμενων στοιχείων που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης (Yell & Bateman, 2019).

2.5 Η εννοιολογική προσέγγιση της ειδικής αγωγής

Η ειδική αγωγή αποτελεί έναν τομέα της εκπαίδευσης που ασχολείται με την υποστήριξη και την εκπαίδευση ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από διαφορετικές μορφές αναπηρίας, δυσκολίες μάθησης ή άλλες ειδικές προκλήσεις (Σεφεριάδου, 2021).

Στην εννοιολογική ανάλυση της ειδικής αγωγής, κάποιες κεντρικές έννοιες περιλαμβάνουν:

Ατομικοποίηση της Διδασκαλίας: Η ειδική αγωγή αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και επιδιώκει να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ατομικές του ανάγκες, ικανότητες και δυσκολίες.

Συνεργατική Προσέγγιση: Η ειδική αγωγή ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, ειδικών αγωγών, γονέων και άλλων επαγγελματιών, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο και υποστηρικτικό περιβάλλον (Παπαδοπούλου, 2023).

Συνολική Ανάπτυξη: Η ειδική αγωγή δεν περιορίζεται στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά επιδιώκει τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών, συναισθηματικών και δεξιοτήτων αυτοφροντίδας.

Ενσωμάτωση στη Συνήθη Τάξη: Η ειδική αγωγή επιδιώκει να ενσωματώσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προάγοντας την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους συμμετοχή.

Πρόληψη και Παρέμβαση: Η ειδική αγωγή επικεντρώνεται στην πρόληψη των εκπαιδευτικών δυσκολιών και τη διαμόρφωση αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την υποστήριξη της μαθησιακής εξέλιξης.

Συνοψίζοντας, η εννοιολογική προσέγγιση της ειδικής αγωγής επιδιώκει να διαμορφώσει ένα καλά ορισμένο πλαίσιο κατανόησης και πρακτικής που να αντικατοπτρίζει τις αρχές της ανεκτικότητας, της διαφορετικότητας και της συνεργασίας (Σεφεριάδου, 2021).

2.6 Βιβλιογραφική επισκόπηση

Με την τεκμηρίωση της διδακτικής πρακτικής, η έρευνα παρατήρησης στην τάξη εκπληρώνει μια σημαντική λειτουργία στα εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. Cohen&Goldhaber, 2016): Παρέχει πληροφορίες για τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και πόσο ικανοί είναι στην εφαρμογή αυτών των πρακτικών, υποδεικνύοντας έτσι σε ποιους τομείς μπορούν να χρειάζονται υποστήριξη για βελτίωση. Αυτή η έρευνα υποδεικνύει επίσης συνθήκες υπό τις οποίες οι μαθητές είναι πιο πιθανό να βιώσουν αποτελεσματική διδασκαλία, ενημερώνοντας έτσι, για παράδειγμα, τις πολιτικές που καθοδηγούν τις αποφάσεις τοποθέτησης των μαθητών.

Η έρευνα παρατήρησης είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές με αναπηρίες. Ο νόμος για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (2004) εγγυάται στους μαθητές με αναπηρίες πρόσβαση σε μια δωρεάν, κατάλληλη εκπαίδευση, η οποία πρέπει να παρέχει «περισσότερο από de minimis » όφελος. πρέπει να τους υποστηρίξει στην επίτευξη ουσιαστικής προόδου προς εξατομικευμένους στόχους, παρέχοντας παράλληλα πρόσβαση σε προγράμματα σπουδών γενικής εκπαίδευσης (Yell&Bateman, 2019). Λόγω των προκλήσεων μάθησης ή/και συμπεριφοράς που βιώνουν οι μαθητές με αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί είναι νομικά και ηθικά υπεύθυνοι να χρησιμοποιούν με συνέπεια αποτελεσματικές, αποδοτικές εκπαιδευτικές πρακτικές (π.χ. μοντελοποίηση, ανατροφοδότηση) με υψηλό βαθμό δεξιοτήτων (Brownell et al., 2009). Η έρευνα παρατήρησης στην τάξη διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην πολιτική ειδικής αγωγής, την ηγεσία και την έρευνα, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους το εργατικό δυναμικό των εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται σε αυτήν την ευθύνη και τις περιστάσεις και τις ρυθμίσεις στις οποίες είναι λίγο πολύ πιθανό να εκπληρώσουν καλά αυτήν την ευθύνη.

Η υψηλής ποιότητας έρευνα παρατήρησης στην τάξη εξαρτάται από συστήματα παρατήρησης υψηλής ποιότητας (Bellet al., 2012). Τα συστήματα παρατήρησης περιλαμβάνουν συνήθως ένα όργανο παρατήρησης, μια ρουμπρίκα ή μια φόρμα αξιολόγησης για να βοηθήσουν τους παρατηρητές να εστιάσουν σε συγκεκριμένες πτυχές της διδασκαλίας (π.χ. διαχείριση τάξης, αμφισβήτηση) που είναι εμπειρικής ή θεωρητικής σημασίας για την προώθηση θετικών αποτελεσμάτων των μαθητών (Liuset al., 2019). Ορισμένα συστήματα παρατήρησης προορίζονται να δώσουν

περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τη φύση της πρακτικής των δασκάλων (π.χ. τον αριθμό των φορών που παρείχαν διορθωτική ανατροφοδότηση) και άλλα παρέχουν μια βαθμολογία ποιότητας, υποδεικνύοντας τη δύναμη της πρακτικής των δασκάλων συνολικά (Darling-Hammond, L. 2016).

Τα στοιχεία στα όργανα παρατήρησης καθοδηγούν τη διάσταση της διδακτικής πρακτικής που παρατηρούν οι ερευνητές (Belletal., 2012). Ορισμένα εργαλεία επικεντρώνονται στη διδασκαλία για συγκεκριμένους τομείς περιεχομένου (π.χ. Ανάγνωση στην Ειδική Αγωγή) και άλλα είναι γενικού περιεχομένου, εστιάζοντας σε πτυχές της διδασκαλίας που προορίζονται να είναι καθολικές σε όλους τους τομείς περιεχομένου (π.χ. Σύστημα Βαθμολόγησης Αξιολόγησης Τάξης). Επιπλέον, ορισμένα εργαλεία έχουν στενή εστίαση και άλλα είναι πιο ολιστικά. Για παράδειγμα, ορισμένα εργαλεία μετρούν τον αριθμό των ευκαιριών για τους μαθητές να ανταποκριθούν, εστιάζοντας στενά σε έναν τύπο αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή, ενώ τα περισσότερα εργαλεία αξιολόγησης περιλαμβάνουν αξιολογήσεις ευρύτερων πτυχών της διδασκαλίας (π.χ. διαχείριση τάξης). Και οι δύο τύποι οργάνων μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συστήματα παρατήρησης. Ωστόσο, τα συστήματα παρατήρησης περιλαμβάνουν περισσότερα από τα στοιχεία. Οι διαδικασίες που είναι ενσωματωμένες σε συστήματα παρατήρησης χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της εγκυρότητας των δεδομένων που συλλέγονται χρησιμοποιώντας ένα όργανο παρατήρησης. Αυτές περιλαμβάνουν διαδικασίες εκπαίδευσης και αξιοπιστίας και τη διεξαγωγή επαρκούς αριθμού και διάρκειας παρατηρήσεων (Liuetal., 2019).

Η κατανόηση των συστημάτων παρατήρησης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της διδασκαλίας των μαθητών με αναπηρίες μπορεί να προσφέρει μια εικόνα για την ποιότητα των συμπερασμάτων που εξάγονται από την έρευνα παρατήρησης. Αναγνωρίζουμε ότι πρόκειται για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, κατά το οποίο υπάρχει υπήρξαν σημαντικές αλλαγές τόσο στις αντιλήψεις της αποτελεσματικής πρακτικής ειδικής αγωγής (Brownlletal., 2010) όσο και στη θεωρία των μετρήσεων (π.χ., American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Education, & Psychological Testing, 2013 · Kane, 2010).

Οι ερευνητές έχουν πραγματοποιήσει αρκετές προηγούμενες συνθέσεις για να εξετάσουν τις τάσεις στην έρευνα παρατήρησης στην τάξη. Οι περισσότερες

σωζόμενες συνθέσεις έχουν εξετάσει συγκεκριμένους πληθυσμούς (π.χ. μαθητές με συναισθηματικές/συμπεριφορικές διαταραχές: Vaughn et al., 2002) και τομείς περιεχομένου (π.χ. ανάγνωση: McKenna et al., 2015). Επιπλέον, οι περισσότερες προηγούμενες συνθέσεις επικεντρώθηκαν στα αποτελέσματα των μελετών που περιλαμβάνονται και όχι σε μεθόδους. Για παράδειγμα, εξέτασαν εάν τα αποτελέσματα των μελετών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές που βασίζονται σε στοιχεία (McKenna et al., 2015; EA Swanson, 2008; Vaughn et al., 2002; Walker & Stevens, 2017). Αυτές οι συνθέσεις είναι χρήσιμες για την κατανόηση της έκτασης του χάσματος έρευνας-πρακτικής.

Λαμβάνοντας μια διαφορετική οπτική γωνία, άλλες ανασκοπήσεις επικεντρώθηκαν σε πτυχές των συστημάτων παρατήρησης που χρησιμοποιούνται στις μελέτες παρατήρησης στην τάξη. Οι Park et al., (2019) περιέγραψαν όργανα που χρησιμοποιούνται στις παρατηρήσεις της διδασκαλίας ανάγνωσης ειδικής αγωγής, εστιάζοντας στο πώς το περιεχόμενο των οργάνων ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας ανάγνωσης για μαθητές με αναπηρίες. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ορισμένα εργαλεία καταγράφουν γενικές διδακτικές πρακτικές, αλλά όχι συγκεκριμένες αποτελεσματικές πρακτικές ανάγνωσης για μαθητές με αναπηρίες, υποδεικνύοντας ότι ενδέχεται να μην υπάρχουν στοιχεία για το συμπέρασμα της παρέκτασης, τουλάχιστον για την διδασκαλία της ανάγνωσης. Ο Swanson (2008) συνέθεσε μελέτες παρατήρησης της διδασκαλίας ανάγνωσης και βρήκε ότι περισσότεροι από τους μισούς ανέφεραν ότι διεξήγαγαν εκπαίδευση παρατηρητών, αλλά ο ίδιος αριθμός δεν ανέφερε πώς υπολόγισαν την αξιοπιστία των ενδοπαρατηρητών, παρέχοντας μικτά στοιχεία για να υποστηρίξουν τα συμπεράσματα βαθμολόγησης. Οι Salvia και Meisel (1980) εξέτασαν μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν σε μελέτες παρατήρησης που δημοσιεύθηκαν σε τέσσερα περιοδικά τα προηγούμενα 2 χρόνια για να προσδιορίσουν τον βαθμό στον οποίο η μεροληψία των παρατηρητών μπορεί να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα των μελετών. Εξέτασαν τρεις πτυχές του σχεδιασμού της μελέτης: (α) εάν οι σκοποί της μελέτης ήταν συγκεκριμένοι 1 για παρατηρητές, (β) η αξιοπιστία των διαβαθμιστών και (γ) η εκπαίδευση παρατηρητών. Βρήκαν ότι περίπου οι μισές μελέτες στο σώμα τους είχαν υψηλή πιθανότητα μεροληψίας, υποδεικνύοντας ότι οι μελέτες παρείχαν αδύναμα στοιχεία για να υποστηρίξουν τα συμπεράσματα βαθμολόγησης.

Αυτές οι ανασκοπήσεις παρέχουν σημαντική εικόνα για την ποιότητα των συστημάτων παρατήρησης, αλλά καμία δεν εξέτασε διεξοδικά τα στοιχεία εγκυρότητας που παρέχονται στις περιγραφές των ερευνητών για τα συστήματα παρατήρησης. Για παράδειγμα, οι Parketal. (2019) εξέτασαν το περιεχόμενο των οργάνων παρατήρησης και όχι τα συστήματα που χρησιμοποιούνται για την προώθηση έγκυρων αξιολογήσεων. Επιπλέον, οι ερευνητές όρισαν το σώμα τους με τρόπους που περιόρισαν τη σημασία τους για τη βελτίωση της ποιότητας της έρευνας παρατήρησης στην τάξη ειδικής αγωγής σε μεγάλο βαθμό. Η ανασκόπηση των Salvia και Meisel (1980) περιορίζεται από την ηλικία της και επικεντρώνεται μόνο σε μία πτυχή της ποιότητας της παρατήρησης. Αν και είναι πιο πρόσφατες, οι άλλες δύο ανασκοπήσεις (Parketal., 2019 ; Swanson, 2008) περιορίζονται από μια στενή εστίαση στις παρατηρήσεις στην ανάγνωση. Αν και ορισμένες διδακτικές πρακτικές είναι συγκεκριμένες για το περιεχόμενο, (α) πολλές είναι αποτελεσματικές σε όλους τους τομείς περιεχομένου, (β) οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της πρακτικής είναι σπάνια συγκεκριμένες για το περιεχόμενο και (γ) η έρευνα ειδικής αγωγής συχνά αξιολογεί τη διδασκαλία σε όλους τους τομείς περιεχομένου, επειδή οι ειδικοί παιδαγωγοί συχνά παρέχουν οδηγίες σε τομείς περιεχομένου (Jones&Brownell, 2014).

3 Ερευνητικό μέρος

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση της στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το μοντέλο της παρατήρησης ως αξιολόγηση και συσχέτιση με τα δημογραφικά τους στοιχεία

3.1 Σχεδιασμός

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν τη μελέτη ήταν ποσοτική και βασίστηκε στη συλλογή δεδομένων μέσω ενός ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Η ποσοτική μεθοδολογία επιτρέπει τη συλλογή, τον χειρισμό και την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων, με στόχο την προσδιορισμό προτύπων, συσχετίσεων και τάσεων στην έρευνα.

3.2 Εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σχεδιάστηκε για να συγκεντρώσει δεδομένα σχετικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την τεχνική της παρατήρησης στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν διάφορες πτυχές της παρατήρησης και την επίδρασή της στην εργασία τους. Το εργαλείο που δημιουργήθηκε για τον σκοπό της εργασίας αποτελούταν από μια κλίμακα 11 ερωτήσεων που αξιολογούσε τις Θετικές Στάσεις απέναντι στην τεχνική της παρατήρησης και αποτελεί τροποποίηση της κλίμακας του Barogo (2020). Η κλίμακα αποτελούταν από 4 υποκλίμακες που μετρούσαν την αντίληψη σχετικά με τα οφέλη ως προς την σχέση με τους γονείς, την προσωπική ανάπτυξη, την αποτελεσματικότητα και την μείωση του άγχους.

3.2.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Σχετίζεται η θετική στάση (ως το σύνολο των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο) απέναντι στη χρήση της τεχνικής της παρατήρησης ως τεχνικής αξιολόγησης με:

- Φύλο
- Ηλικία
- Επίπεδο εκπαίδευσης
- Συνολική εμπειρία στην ειδική αγωγή σε έτη

2. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εργαλείου της παρατήρησης;
3. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την δυνατότητα του εργαλείου της παρατήρησης να υποστηρίζει την σχέση με τον γονέα;
4. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την δυνατότητα του εργαλείου της παρατήρησης να μειώσει το άγχος;
5. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την δυνατότητα του εργαλείου της παρατήρησης να συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη;

3.2.2 Δείγμα

Το δείγμα για την παρούσα έρευνα αποτέλεσαν 125 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Τα κριτήρια εισαγωγής για την έρευνα ήταν να διδάσκουν σε κάποια δομή του δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης της χώρας, είτε σε ιδιωτικό σχολείο είτε σε δημόσιο, ώστε να υπάρχει κάποια σχετική εμπειρία. Πέρα από τον περιορισμό αυτό, δεν υπήρχε κάποιος άλλος, ωστόσο έγινε προσπάθεια το δείγμα να χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία στα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά, δηλαδή να υπάρχει ικανός αριθμός συμμετεχόντων και από τα δύο φύλα, να καλύπτουν όλα τα ηλικιακά εύρη κ. ο. κ. Το δείγμα βρέθηκε κυρίως από τον στενό αλλά και τον ευρύτερο κύκλο του ερευνητή, καθώς το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε με τη μορφή του Google Forms σε όλες τις επαφές – χρήστες των κοινωνικών μέσων δικτύωσης, που πληρούσαν τα κριτήρια εισαγωγής στην έρευνα. Για να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός ατόμων των 125 ατόμων που προσδιορίστηκε ως κατάλληλος για την διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε και η τεχνική της χιονοστιβάδας, ώστε ορισμένα άτομα να συστήσουν άλλα άτομα από τον αντίστοιχο κύκλο τους.

3.2.3 Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν στη συνέχεια με τη χρήση στατιστικών μεθόδων στο πρόγραμμα SPSSv26 IBM, για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η χρήση ποσοτικής μεθοδολογίας παρείχε τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε συγκεκριμένα αριθμητικά αποτελέσματα και να αναλύσουμε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων με αξιόπιστο τρόπο. Η επιλογή αυτή της μεθοδολογίας βασίστηκε στην ανάγκη να αξιολογηθεί ποσοτικά η στάση των ατόμων προς την παρατήρηση στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, και να

παρουσιαστούν αντικειμενικά δεδομένα που θα υποστηρίξουν την ανάλυση και τα συμπεράσματα της μελέτης.

Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Αρχικά έγινε έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, έπειτα καταγράφηκαν οι συχνότητες (frequencies) των δημογραφικών και τα Περιγραφική Στατιστική για τους ΜΟ ανά ερώτηση. Στη συνέχεια έγινε Independent Samples t-Test για τις διαφορές φύλου και εκπαίδευσης ενώ έγινε ANOVA για τις διαφορές ηλικίας και συνολικής εμπειρίας. Τέλος, έγινε Pearson Correlation για την σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

Η δοκιμή άλφα Cronbach έδειξε ότι όλες οι κλίμακες είχαν ισχυρές τιμές Άλφα Cronbach. Η σχέση με τον γονέα είχε Cronbach's Alpha 0.879.

Πίνακας 1 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha - Σχέση με Γονέα

Αξιοπιστία		
Cronbach's	N	of
Alpha	Items	
,879	3	

Η Αποτελεσματικότητα είχε 0.850.

Πίνακας 2 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha - Άγχος

Αξιοπιστία		
Cronbach's	N	of
Alpha	Items	
,719	2	

Η κλίμακα Άγχος είχε 0.719

Πίνακας 3 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha - Αποτελεσματικότητα

Αξιοπιστία		
Cronbach's	N	of

Alpha	Items
,850	3

Η υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης είχε 0.857.

Πίνακας4 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha - Προσωπική Ανάπτυξη

Αξιοπιστία		
Cronbach's	N	of
Alpha	Items	
,857	3	

Συχνότητες

Από το δείγμα φαίνεται πως το 21.6 % είναι άνδρες ενώ το 78.4 % είναι γυναίκες. Το δείγμα φαίνεται να έχει μια ανισότητα ως προς το φύλο, με το ποσοστό των γυναικών να είναι σημαντικά υψηλότερο από το ποσοστό των ανδρών.

Πίνακας5 Πίνακας Συχνοτήτων Φύλο

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	27	21,6	21,6	21,6
	Γυναίκα	98	78,4	78,4	100,0
Total		125	100,0	100,0	

Η κατανομή των ηλικιών στο δείγμα δείχνει μια ενδιαφέρουσα τάση. Παρατηρείται ότι οι νεότεροι, οι άτομα κάτω των 26 ετών, αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό στο δείγμα σας, με ποσοστό 30,4%. Ακολουθούν οι άνθρωποι ηλικίας 27 έως 36 ετών, που αποτελούν το 36% του δείγματος. Στη συνέχεια, παρατηρείται μια μείωση της κατανομής με την αύξηση της ηλικίας, όπου οι ηλικίες 37-46 αποτελούν το 15,2%, οι ηλικίες 47-56 αποτελούν το 11,2%, και οι άνθρωποι ηλικίας 57 και άνω αποτελούν το 7,2% του δείγματος.

Η ανοδική τάση στην κατανομή των ηλικιών δείχνει ότι το δείγμα έχει μια μεγαλύτερη συγκέντρωση σε νεότερες ηλικίες και μειώνεται όσο η ηλικία αυξάνεται.

Πίνακας6 Πίνακας συχνοτήτων Ηλικία

Ηλικία		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<26	38	30,4	30,4	30,4
	27-36	45	36,0	36,0	66,4
	37-46	19	15,2	15,2	81,6
	47-56	14	11,2	11,2	92,8
	57+	9	7,2	7,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Η κατανομή των επιπέδων εκπαίδευσης στο δείγμα αναδεικνύει μια σημαντική πτυχή. Παρατηρούμε ότι υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες ατόμων. Καταρχάς, υπάρχουν άτομα με Τεχνολογική Εκπαίδευση (ΤΕ). Αυτή η ομάδα αποτελεί το 42,4% του δείγματος, με συχνότητα 53 ατόμων. Δεύτερον, υπάρχουν άτομα με Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση (ΠΕ). Αυτή η ομάδα αποτελεί το 57,6% του δείγματος, με συχνότητα 72 ατόμων. Η παραπάνω κατανομή εκφράζει την ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών επιπέδων στο δείγμα σας. Αυτό μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις σε διάφορες αναλύσεις ή στρατηγικές που απαιτούν κατανόηση της εκπαιδευτικής προέλευσης των ατόμων στο δείγμα.

Πίνακας7 Πίνακας Συχνοτήτων Εκπαίδευση

Επίπεδο εκπαίδευσης		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΤΕ	53	42,4	42,4	42,4
	ΠΕ	72	57,6	57,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Από το δείγμα προκύπτει ότι η πλειονότητα των ατόμων στο δείγμα έχουν λιγότερο από 5 χρόνια εμπειρίας στην ειδική αγωγή, με το 40,8% του δείγματος να ανήκει σε αυτήν την κατηγορία. Οι υπόλοιπες κατηγορίες διακρίνονται βάσει της αυξανόμενης εμπειρίας, με μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων να έχουν εμπειρία από 6 έως 10 χρόνια (22,4%), 11 έως 15 χρόνια (19,2%), και 16 έως 20 χρόνια (11,2%). Ένα μικρό ποσοστό του δείγματος έχει πάνω από 21 χρόνια εμπειρίας στην ειδική αγωγή (6,4%). Αυτή η πληροφορία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση της εμπειρίας του δείγματος στον τομέα της ειδικής αγωγής και για την ανάλυση των δεδομένων με βάση αυτήν την κατηγοριοποίηση.

Πίνακας 8 Πίνακας Συχνότητας Εμπειρία

Συνολική εμπειρία στην ειδική αγωγή σε έτη					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<5	51	40,8	40,8	40,8
	6-10	28	22,4	22,4	63,2
	11-15	24	19,2	19,2	82,4
	16-20	14	11,2	11,2	93,6
	21+	8	6,4	6,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Περιγραφικά Στατιστικά – Κλίμακα Θετικής Στάσης

Αναλύοντας τα αποτελέσματα μπορούμε να εξετάσουμε την αντίληψη των συμμετεχόντων σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν το μοντέλο παρατήρησης.

Σχετικά με την Ενίσχυση Σχέσης με Γονέα του Μαθητή, ο μέσος όρος 3,92 με σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση 0,848 δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκτιμούν θετικά το μοντέλο παρατήρησης ως εργαλείο για την ενίσχυση της σχέσης τους με τους γονείς των μαθητών τους.

Σχετικά με την Αποτελεσματική Επικοινωνία με Γονέα του Μαθητή, ο μέσος όρος 3,888 με τυπική απόκλιση 0,815 δείχνει επίσης μια θετική ανταπόκριση στην

αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας με τον γονέα του μαθητή, μέσω της χρήσης του μοντέλου παρατήρησης.

Για την Αποτελεσματική Συνεργασία με Γονέα του Μαθητή, με μέσο όρο 3,92 και τυπική απόκλιση 0,838, αυτό υποδηλώνει ότι το μοντέλο παρατήρησης βοηθά επίσης στην ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς.

Όσον αφορά τη Μείωση Επιπέδου Άγχους σε Σύγκριση με Γραπτή Αξιολόγηση, ο μέσος όρος 3,616 με τυπική απόκλιση 0,998 δείχνει ότι το μοντέλο παρατήρησης μειώνει το επίπεδο άγχους των συμμετεχόντων σε σύγκριση με το μοντέλο γραπτής αξιολόγησης.

Στη Μείωση Επιπέδου Άγχους των Μαθητών σε Σύγκριση με Γραπτή Αξιολόγηση, με μέσο όρο 3,904 και τυπική απόκλιση 0,962, φαίνεται ότι το μοντέλο παρατήρησης βοηθά επίσης στη μείωση του άγχους των μαθητών σε σύγκριση με το μοντέλο γραπτής αξιολόγησης.

Για τη Βελτίωση Διδασκαλίας και Θεραπευτικής Διαδικασίας, ο μέσος όρος 4,192 με τυπική απόκλιση 0,715 δείχνει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το εργαλείο παρατήρησης συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της θεραπευτικής τους πρακτικής.

Στη Βελτίωση Απόδοσης Μαθητών/Θεραπευόμενων, με μέσο όρο 4,176 και τυπική απόκλιση 0,707, οι συμμετέχοντες εκφράζουν την άποψη ότι το εργαλείο παρατήρησης τους βοηθά να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών ή θεραπευόμενων.

Για τη Βελτίωση Κλίματος Αλληλεπίδρασης Θεραπευτή-Θεραπευόμενου με μέσο όρο 4,248 και τυπική απόκλιση 0,747, αυτό υποδεικνύει μια θετική ανταπόκριση στο πώς το εργαλείο παρατήρησης βελτιώνει την αλληλεπίδραση μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου.

Στη Βελτίωση Παρέμβασης, ο μέσος όρος 4,272 με τυπική απόκλιση 0,688 δείχνει ότι το εργαλείο παρατήρησης εκτιμάται ως ιδιαίτερα χρήσιμο στη βελτίωση της παρέμβασης του θεραπευτή ή του εκπαιδευτικού.

Στη Βελτίωση Παιδαγωγικών Μεθόδων, με μέσο όρο 4,192 και τυπική απόκλιση 0,748, φαίνεται ότι το εργαλείο παρατήρησης βοηθά τους συμμετέχοντες να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές τους μεθόδους.

Τέλος, στη Βελτίωση Γνώσεων και Δεξιοτήτων του Θεραπευτή ο μέσος όρος 4,208 με τυπική απόκλιση 0,754 υποδηλώνει ότι το εργαλείο παρατήρησης θεωρείται χρήσιμο για τη βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των θεραπευτών.

Πίνακας 9 Περιγραφική Στατιστική– Κλίμακα Θετικής Στάσης

	ΜΟ	Τυπική Απόκλιση
Το μοντέλο παρατήρησης με έχει βοηθήσει να ενισχύσω τη σχέση μου με τον γονέα του μαθητή	3,920	,848
Το μοντέλο παρατήρησης με έχει βοηθήσει να επικοινωνώ πιο αποτελεσματικά με τον γονέα του μαθητή	3,888	,815
Το μοντέλο παρατήρησης με έχει βοηθήσει να συνεργάζομαι πιο αποτελεσματικά με τον γονέα του μαθητή	3,920	,838
Σε σύγκριση με το μοντέλο γραπτής αξιολόγησης, στο μοντέλο παρατήρησης το επίπεδο άγχους μου ήταν χαμηλότερο	3,616	,998
Σε σύγκριση με το μοντέλο γραπτής αξιολόγησης, στο μοντέλο παρατήρησης το επίπεδο άγχους των μαθητών μου ήταν χαμηλότερο	3,904	,962
Πιστεύω ότι το εργαλείο παρατήρησης οδηγεί σε βελτίωση της διδασκαλίας μου και της θεραπευτικής διαδικασίας	4,192	,715
Πιστεύω ότι το εργαλείο παρατήρησης με βοηθά να βελτιώσω την απόδοση των μαθητών/θεραπευόμενων	4,176	,707
Πιστεύω ότι το εργαλείο παρατήρησης οδηγεί σε βελτίωση στο κλίμα αλληλεπίδρασης μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου	4,248	,747
Το εργαλείο παρατήρησης με βοηθά να βελτιώσω την παρέμβαση μου	4,272	,688
Το εργαλείο παρατήρησης με βοηθά στο να βελτιώσω τις παιδαγωγικές μου μεθόδους	4,192	,748
Το εργαλείο παρατήρησης με βοηθά να βελτιώσω τις γνώσεις και δεξιότητες μου ως θεραπευτής	4,208	,754

Αφού εξετάστηκε η κατανομή των διακυμάνσεων και βρέθηκε ότι το δείγμα ακολουθεί κανονική κατανομή, διενεργήθηκαν independent samples T-test και ANOVA.

Παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της θετικής στάσης στις γυναίκες είναι 4,2315, αρκετά πιο υψηλός από ό, τι των ανδρών (3,3852).

Πίνακας 10 Έλεγχος Ανεξάρτητων δειγμάτων T - Test

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Θετική Στάση	Άνδρα	27	3,3852	,60252	,11595
	Γυναίκα	98	4,2315	,38095	,03848

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου στη θετική στάση, με μέση διαφορά - 0,84635 (SD = 0,09504), $t(123) = -8,906$, $p 0,000 < 0,001$.

Οι άνδρες του δείγματος είχαν αρκετά χαμηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις όλων των διαστάσεων που εξετάστηκαν. Στη σχέση με το γονέα και στο επίπεδο άγχους,, είχαν μέσο όρο 3,2356 έναντι 4,0955 των γυναικών, ενώ στην αποτελεσματικότητα και την προσωπική ανάπτυξη είχαν 3,5678 ενώ οι γυναίκες 4,3808 για την πρώτη διάσταση και 4,4047 για τη δεύτερη.

Πίνακας 11 T-test ανεξάρτητων δειγμάτων-Φύλο και θετική στάση

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σχέση με το γονέα	Άνδρα	27	3,2356	,80500	,15492
	Γυναίκα	98	4,0955	,61651	,06228
Επίπεδο Άγχους	Άνδρα	27	3,2356	,80500	,15492
	Γυναίκα	98	4,0955	,61651	,06228
Αποτελεσματικότητα	Άνδρα	27	3,5678	,75585	,14546
	Γυναίκα	98	4,3808	,38095	,03848

Προσωπική Ανάπτυξη	Γυναίκα	98	4,3808	,46649	,04712
	Άνδρας	27	3,5678	,75063	,14446
	Γυναίκα	98	4,4047	,47695	,04818

Πίνακας 12 T-test ανεξάρτητων δειγμάτων

		Levene Test για ισότητα Διακυμάνσεων		t-test για ισότητα MO							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Διαφορά MO	Διαφορά Τυπικής Απόκλισης	95% Διάστημα εμπιστοσύνης της διαφοράς	Lower	Upper
Θετικές ή Στάσεις	Υπόθεση Ισων Διακυμάνσεων	,737	,392	-8,906	123	,000	-0,85995	,095	-1,0344	-	-
Θετικές ή Στάσεις	Υπόθεση Μη Ισων Διακυμάνσεων			-6,929	93	,000	-0,85995	,122	-1,0344	-	-

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου στη σχέση με το γονέα, με μέση διαφορά -0,85995 (SD = 0,14364 για ισοδύναμες διακυμάνσεις), $t(123) = -5,987$, p

0,000 < 0,001 για την υπόθεση ισοδύναμων διακυμάνσεων. **Επίσης, βρέθηκε** στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου στο επίπεδο άγχους, με μέση διαφορά -0,85995 (SD = 0,14364 για ισοδύναμες διακυμάνσεις), $t(123) = -5,987$, $p 0,000 < 0,001$ για την υπόθεση ισοδύναμων διακυμάνσεων. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου στην αποτελεσματικότητα, με μέση διαφορά -0,81304 (SD = 0,117 για ισοδύναμες διακυμάνσεις), $t(123) = -6,918$, $p 0,000 < 0,001$ για την υπόθεση ισοδύναμων διακυμάνσεων και $t(31,650) = -5,317$, $p 0,000 < 0,001$ για την υπόθεση μη ισοδύναμων διακυμάνσεων. Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου στην προσωπική ανάπτυξη, με μέση διαφορά -0,836 (SD = 0,118 για ισοδύναμες διακυμάνσεις), $t(123) = -7,048$, $p 0,000 < 0,001$ για την υπόθεση ισοδύναμων διακυμάνσεων και $t(32,000) = -5,496$, $p 0,000 < 0,001$ για την υπόθεση μη ισοδύναμων διακυμάνσεων.

Πίνακας 13 T-test ανεξάρτητων δειγμάτων Φύλο και Υποκλίμακες

T-test ανεξάρτητων δειγμάτων										
Levene		t-test για ισότητα ΜΟ								
Test για ισότητα Διακυμάνσεων										
F	Si	t	df	Si	Δια	Διαφ	95%			
g.				g.	φορ	ορά	Διάστημα			
				(2	ά	Τυπι	α			
				-	Μ	κής	εμπιστο			
				tai	Ο	Από	σύνης			
				le		κλισ	της			
				d)		ης	διαφορά			
						ς		Lo	U	
								we	pp	
								r	er	
Σχέση με	Υπόθεση	Ίσων	2,	,0	-	12	,0	-	,143	-

τον γονέα	Διακυμάνσεων	99	8	5,	3	00	,85		1,1	,5	
		1	6	9				9	44	75	
				8						27	
				7							
	Υπόθεση Μη			-	34	,0	-	,166	-	-	
	Ίσων			5,	,8	00	,85		1,1	,5	
	Διακυμάνσεων			1	38		9		98	20	
				5							
				0							
Επίπεδο	Υπόθεση Ίσων	2,	,0	-	12	,0	-	,143	-	-	
Άγχους	Διακυμάνσεων	99	8	5,	3	00	,85		1,1	,5	
		1	6	9			9		44	75	
				8							
				7							
	Υπόθεση Μη Ίσων			-	34	,0	-	,166	-	-	
	Διακυμάνσεων			5,	,8	00	,85	97	1,1	,5	
	ων			1	38		9		98	20	
				5							
				0							
Αποτελεσ	Υπόθεση Ίσων	3,	,0	-	12	,0	-	,117	-	-	
ματικότητα	Διακυμάνσεων	77	5	6,	3	00	,81	53	1,0	,5	
α		2	4	9			3		45	80	
				1							
				8							
	Υπόθεση Μη			-	31	,0	-	,152	-	-	
	Ίσων			5,	,6	00	,81	90	1,1	,5	
	Διακυμάνσεων			3	50		3		24	01	
				1							
				7							
Προσωπι	Υπόθεση Ίσων	1,	,1	-	12	,0	-	,118	-	-	
κή	Διακυμάνσεων	93	6	7,	3	00	,83	75	1,0	,6	
Ανάπτυξη		4	7	0			6		71	01	
				4							

		8						
Υπόθεση	Μη	-	32	,0	-	,152	-	-
Ίσων		5,	,0	00	,83	28	1,1	,5
Διακυμάνσεων		4	00		6		47	26
		9						
		6						

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά εκπαίδευσης στη θετική στάση, με μέση διαφορά -0,669 (SD = 0,081 για ισοδύναμες διακυμάνσεις), $t(123) = -8,202$, $p 0,000 < 0,001$.

Πίνακας 14 T-test ανεξάρτητων δειγμάτων

		Group Statistics			
	Επίπεδο εκπαίδευσης	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Θετική	TE	53	3,6632	,54131	,07435
Στάση	ΠΕ	72	4,3325	,37089	,04371

Η θετική στάση για τους συμμετέχοντες με TE επίπεδο εκπαίδευσης, ήταν χαμηλότερη από ό,τι για τους συμμετέχοντες με ΠΕ επίπεδο εκπαίδευσης (3,6632 έναντι 4,3325).

Πίνακας 15 T-test ανεξάρτητων δειγμάτων – Εκπαίδευση και Θετική Στάση

T-test ανεξάρτητων δειγμάτων								
Levene Test για ισότητα Διακυμάνσεων		t-test για ισότητα MO						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Διαφορά MO	Διαφορά Τυπικής	95% Διάστημα εμπιστοσύνης	
	.					Απόκλισης	της διαφοράς	

								Lo	Up	
								wer	per	
Θετ	Υπόθεση	,10	,75	-	123	,00	-,669	,081	-	-
ική	Ίσων	1	1	8,2		0		,83	,50	
Στά	Διακυμά			02				0	7	
ση	νσεων									
	Υπόθεση			-	86,	,00	-,669	,086	-	-
	Μη Ίσων			7,7	577	0		,84	,49	
	Διακυμά			60				0	7	
	νσεων									

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ηλικίας στη σχέση με το γονέα, με μέση διαφορά -0,66127 (SD = 0,122 για ισοδύναμες διακυμάνσεις), $t(123) = -5,414$, $p 0,000 < 0,001$. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ηλικίας στο επίπεδο άγχους, με μέση διαφορά -0,66127 (SD = 0,122 για ισοδύναμες διακυμάνσεις), $t(123) = -5,414$, $p 0,000 < 0,001$. Ακόμα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ηλικίας στην αποτελεσματικότητα, με μέση διαφορά -0,694 (SD = 0,096 για ισοδύναμες διακυμάνσεις), $t(123) = -7,172$, $p 0,000 < 0,001$. Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ηλικίας στην προσωπική ανάπτυξη, με μέση διαφορά -0,68323 (SD = 0,09966 για ισοδύναμες διακυμάνσεις), $t(123) = -6,856$, $p 0,000 < 0,001$.

Πίνακας 16T-test ανεξάρτητων δειγμάτων – Εκπαίδευση και Θετική Στάση

GroupStatistics					
	Επίπεδο	N	Mean	Std.	Std.
	εκπαίδευσης			Deviation	ErrorMean
Σχέση με το γονέα	TE	53	3,5289	,70524	,09687
	ΠΕ	72	4,1901	,65175	,07681
Επίπεδο Άγχους	TE	53	3,5289	,70524	,09687
	ΠΕ	72	4,1901	,65175	,07681
Αποτελεσματικότητα	TE	53	3,8051	,64530	,08864
	ΠΕ	72	4,4997	,43720	,05152
Προσωπική Ανάπτυξη	TE	53	3,8304	,65303	,08970
	ΠΕ	72	4,5136	,46141	,05438

Οι διαφορές στους μέσους όρους των ερωτήσεων των 4 διαστάσεων ήταν σημαντικές ανάμεσα στα άτομα με ΤΕ και ΠΕ εκπαίδευση, με τους πρώτους να έχουν σημαντικά χαμηλότερους από τους δεύτερους. Για τη διάσταση «Σχέση με το γονέα» οι ΤΕ εκπαίδευσης, είχαν μ. ο.: 3,5289, ενώ οι ΠΕ, είχαν μ. ο.: 4,1901. Για τη διάσταση «Επίπεδο άγχους» οι ΤΕ εκπαίδευσης, είχαν μ. ο.: 3,5289, ενώ οι ΠΕ, είχαν μ. ο.: 4,1901. Για τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα» οι πρώτοι είχαν μ. ο.: 3,8051, ενώ οι ΠΕ, είχαν μ. ο.: 4,4997, ενώ για την διάσταση της Προσωπικής Ανάπτυξης, η διαφορά των μέσων όρων ήταν 3,8304 έναντι 4,5136.

Πίνακας 17 T-test ανεξάρτητων δειγμάτων Εκπαίδευση - Υποκλίμακες

T-test ανεξάρτητων δειγμάτων											
		Levene		t-test για ισότητα ΜΟ							
Test για		ισότητα									
Διακυμάνσεων											
F	Si	t	df	Si	Δια	Διαφ	95%				
	g.			g.	φορ	ορά	Διάστημα				
				(2-	ά	Τυπι	α				
				tail	ΜΟ	κής	εμπιστο				
				ed)		Απόκ	σύνης				
						λίσης	τηςδιαφο				
							ράς				
								Lo	Up		
								we	per		
								r			
Σχέση με	Υπόθεση	Ίσων	,00	,96	-	123	,00	-	,122	-	-
το γονέα	Διακυμάνσεων		2	3	5,		0	,661		,90	,41
					41					3	9
					4						

	Υπόθεση Μη				-	106	,00	-	,123	-	-
	Ίσων				5,	,97	0	,661		,90	,41
	Διακυμάνσεων				34	1				6	6
					9						
Επίπεδο	Υπόθεση Ίσων	,00	,96	-	123	,00	-	,122	-	-	
Άγχους	Διακυμάνσεων	2	3	5,		0	,661			,90	,41
					41					30	94
					4					5	9
	Υπόθεση Μη				-	106	,00	-	,123	-	-
	Ίσων				5,	,97	0	,661		,90	,41
	Διακυμάνσεων				34	1				6	6
					9						
Αποτελεσ	Υπόθεση Ίσων Δι	,11	,73	-	123	,00	-	,096	-	-	
ματικότητα	ακυμάνσεων	8	1	7,		0	,694			,88	,50
α					17					6	2
					2						
	Υπόθεση Μη Ίσω				-	85,	,00	-	,102	-	-
	ν Διακυμάνσεων				6,	896	0	,694		,89	,49
					77					8	0
					5						
Προσωπικ	Υπόθεση Ίσων Δι	,24	,61	-	123	,00	-	,099	-	-	
ή	ακυμάνσεων	8	9	6,		0	,683			,88	,48
Ανάπτυξη					85					0	5
					6						
	Υπόθεση Μη Ίσω				-	88,	,00	-	,104	-	-
	ν Διακυμάνσεων				6,	489	0	,683		,89	,47
					51					1	4
					3						

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της Θετικής Στάσης με την Ηλικία ($F(4, 120) = 25,294, p = 0,000$).

Πίνακας 18 ANOVA Ηλικία - Θετική Στάση

ANOVA					
Θετική Στάση					
	Άθροισμα Τετραγώνων	Df	ΜΟΤετράγωνο	F	Sig.
Between Groups	17,693	4	4,423	25,294	,000
Within Groups	20,985	120	,175		
Total	38,678	124			

Ειδικότερα, η Ηλικιακή Ομάδα <26 Έχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις της με όλες τις άλλες ηλικιακές ομάδες με την ομάδα 27-36: Διαφορά +0,382 ($p = 0,001$), με την ομάδα 37-46 Διαφορά +0,60053 ($p < 0,001$) με την ομάδα 47-56: Διαφορά +0,64135 ($p < 0,001$), με την ομάδα 57+: Διαφορά +1,45532 ($p < 0,001$). Η Ηλικιακή Ομάδα 27-36 έχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις της μόνο με την ομάδα 57+: Διαφορά +1,07311 ($p < 0,001$) και δεν έχει σημαντικές διαφορές με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Η Ηλικιακή Ομάδα 37-46 έχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα <26: Διαφορά -0,600 ($p < 0,001$) ενώ δεν έχει σημαντικές διαφορές με τις άλλες ηλικιακές ομάδες.

Η Ηλικιακή Ομάδα 47-56 έχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα <26: Διαφορά -0,64135 ($p < 0,001$). Τέλος, η Ηλικιακή Ομάδα 57+ έχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις της με όλες τις άλλες ηλικιακές ομάδες: με την ομάδα <26: Διαφορά -1,45532 ($p < 0,001$), με την ομάδα 27-36: Διαφορά -1,07311 ($p < 0,001$), με την ομάδα 37-46: Διαφορά -0,85480 ($p < 0,001$), με την ομάδα 47-56: Διαφορά -0,81397 ($p < 0,001$).

Πίνακας 19 Πολλαπλές Συγκρίσεις - Ηλικία

Πολλαπλές Συγκρίσεις						
Εξαρτημένη Μεταβλητή: Θετική Στάση						
Tukey HSD						
(I)	(J)	Διαφορά	TA	Sig.	95%	Διάστημα
Ηλικία	Ηλικία	MO (I-J)			εμπιστοσύνης	
					Lower	Upper
					Bound	Bound
<26	27-36	,382*	,092	,001	,127	,637
	37-46	,600*	,117	,000	,275	,926
	47-56	,641*	,130	,000	,279	1,003
	57+	1,455*	,155	,000	1,026	1,884
27-36	<26	-,382*	,092	,001	-,637	-,127
	37-46	,218	,114	,319	-,098	,535
	47-56	,259	,127	,260	-,095	,613
	57+	1,073*	,152	,000	,650	1,496
37-46	<26	-,600*	,117	,000	-,926	-,275
	27-36	-,218	,114	,319	-,535	,098
	47-56	,040	,147	,999	-,367	,448
	57+	,854*	,169	,000	,386	1,323
47-56	<26	-,641*	,130	,000	-1,003	-,279
	27-36	-,259	,127	,260	-,613	,095
	37-46	-,040	,147	,999	-,448	,367
	57+	,8139	,178	,000	,319	1,308
57+	<26	-1,455*	,155	,000	-1,884	-1,026
	27-36	-1,073*	,152	,000	-1,496	-,650
	37-46	-,854*	,169	,000	-1,323	-,386
	47-56	-,813*	,178	,000	-1,308	-,319

*. The Διαφορά MO is significant at the 0.05 level.

Βάσει του πίνακα ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων στη σχέση με το γονέα, με $F(4, 120) = 9,557$ και $p < 0,001$. Αυτό υποδηλώνει ότι η ηλικία έχει σημαντικό αντίκτυπο στο πώς οι άνθρωποι

αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τη σχέση τους με τους γονείς. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων στο επίπεδο άγχους, με $F(4, 120) = 9,557$ και $p < 0,001$. Αυτό υποδηλώνει ότι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες βιώνουν το άγχος με διαφορετικό τρόπο.

Η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα, με $F(4, 120) = 16,876$ και $p < 0,001$. Αυτό σημαίνει ότι οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες αντιλαμβάνονται και επιδεικνύουν διαφορετικά επίπεδα αποτελεσματικότητας. Υπάρχει επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά στην προσωπική ανάπτυξη μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, με $F(4, 120) = 19,432$ και $p < 0,001$. Αυτό δείχνει ότι η ηλικία επηρεάζει τον τρόπο που οι άνθρωποι αναπτύσσουν προσωπικά και επαγγελματικά.

Πίνακας 20 ANOVA Ηλικία - Υποκλίμακες

ANOVA		Άθροισμα	df	ΜΟ	F	Sig.
		Τετραγώνω		Τετράγωνο		
		v		ο		
Σχέση με το γονέα	Betwee	16,761	4	4,190	9,557	,00
	n					0
	Groups					
	Within	52,611	12	,438		
	Groups		0			
	Total	69,371	12			
			4			
Επίπεδο Άγχους	Betwee	16,761	4	4,190	9,557	,00
	n					0
	Groups					
	Within	52,611	12	,438		
	Groups		0			
	Total	69,371	12			
			4			

Αποτελεσματικότητα	Between	17,985	4	4,496	16,87	,00
	Within				6	0
	Total					
	Groups					
Προσωπική Ανάπτυξη	Between	20,262	4	5,065	19,43	,00
	Within				2	0
	Total					
	Groups					

Από τον πίνακα των πολλαπλών συγκρίσεων TukeyHSD για την εξάρτηση της "Σχέσης με το Γονέα" από την ηλικία, βρίσκουμε ότι υπάρχουν αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, η ηλικιακή ομάδα κάτω των 26 εμφανίζει σημαντική διαφορά σε σχέση με τις ομάδες 27-36 (μέση διαφορά +0,48372, $p = 0,010$), 47-56 (μέση διαφορά +0,85105, $p = 0,001$) και 57+ (μέση διαφορά +1,31327, $p < 0,001$). Αντίστοιχα, η ομάδα 27-36 έχει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα 57+ (μέση διαφορά +0,82956, $p = 0,007$). Η ομάδα 37-46 δείχνει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα 57+ (μέση διαφορά +0,80485, $p = 0,026$). Τέλος, η ομάδα 47-56 δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με καμία από τις άλλες ηλικιακές ομάδες, ενώ η ομάδα 57+ έχει σημαντική διαφορά με όλες τις νεότερες ηλικιακές ομάδες.

Πίνακας 21 Πολλαπλές Συγκρίσεις Ηλικία - Σχέση με το Γονέα

Πολλαπλές Συγκρίσεις						
Tukey HSD						
Εξαρτημένη	(I)	(J)	Διαφορά	95%	Διάστημα	

Μεταβλητή	Ηλικία	Ηλικία	MO (I- J)	TA	Sig.	εμπιστοσύνης	
						Lower Bound	Upper Bound
Σχέση με το γονέα	<26	27-36	,483*	,145	,010	,079	,887
		37-46	,508	,186	,055	-,006	1,023
		47-56	,851*	,207	,001	,277	1,424
		57+	1,313*	,245	,000	,633	1,993
	27-36	<26	-,483*	,145	,010	-,887	-,079
		37-46	,024	,181	1,000	-,477	,526
		47-56	,367	,202	,371	-,193	,928
		57+	,829*	,241	,007	,159	1,499
	37-46	<26	-,508	,186	,055	-1,023	,006
		27-36	-,024	,181	1,000	-,526	,477
		47-56	,342	,233	,584	-,303	,988
		57+	,804*	,267	,026	,0628	1,546
	47-56	<26	-,851*	,207	,001	-1,424	-,277
		27-36	-,367	,202	,371	-,928	,193
		37-46	-,3426	,233	,584	-,988	,3033
		57+	,462	,282	,479	-,321	1,245
	57+	<26	-1,313*	,245	,000	-1,993	-,633
		27-36	-,829*	,241	,007	-1,499	-,159
		37-46	-,804*	,267	,026	-1,546	-,062
		47-56	-,462	,282	,479	-1,245	,321

Η ηλικιακή ομάδα κάτω των 26 εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο άγχους σε σχέση με τις ομάδες 27-36 (μέση διαφορά +0,483, $p = 0,010$), 47-56 (μέση διαφορά +0,851, $p = 0,001$) και 57+ (μέση διαφορά +1,313, $p < 0,001$). Από την πλευρά της ομάδας 27-36, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα 57+ (μέση διαφορά +0,829, $p = 0,007$). Η ομάδα 37-46 δείχνει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα 57+ (μέση διαφορά +0,804, $p = 0,026$). Η ομάδα 47-56 δεν έχει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις άλλες ηλικιακές ομάδες σε σχέση με το επίπεδο άγχους. Τέλος, η ηλικιακή ομάδα 57+ παρουσιάζει σημαντικές διαφορές με όλες τις νεότερες ομάδες, δείχνοντας την υψηλότερη μέση διαφορά στο επίπεδο άγχους, ιδιαίτερα με την ομάδα κάτω των 26 (-1,313, $p < 0,001$) και την ομάδα 27-36 (-0,829, $p = 0,007$).

Πίνακας 22 Πολλαπλές Συγκρίσεις Ηλικία–Επίπεδο Άγχους

Πολλαπλές Συγκρίσεις							
Tukey HSD							
Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Διαφορά ΜΟ (I- J)	ΤΑ	Sig.	95% εμπιστοσύνης Lower Bound	Διάστημα Upper Bound
Επίπεδο Άγχους	<26	27-36	,483*	,145	,010	,0797	,887
		37-46	,508	,186	,055	-,006	1,023
		47-56	,8510	,207	,001	,277	1,424
		57+	1,313*	,245	,000	,633	1,993
	27-36	<26	-,483*	,145	,010	-,887	-,079
		37-46	,024	,181	1,000	-,477	,526
		47-56	,367	,202	,371	-,193	,928
		57+	,829	,241	,007	,159	1,499
	37-46	<26	-,508	,186	,055	-1,023	,006
		27-36	-,024	,181	1,000	-,526	,477
		47-56	,342	,233	,584	-,303	,988
		57+	,804*	,267	,026	,062	1,546
	47-56	<26	-,851*	,207	,001	-1,424	-,277
		27-36	-,367	,202	,371	-,928	,193

	37-46	-,342	,233	,584	-,988	,303
	57+	,462	,282	,479	-,321	1,245
57+	<26	-1,313*	,245	,000	-1,993	-,633
	27-36	-,829*	,241	,007	-1,499	-,159
	37-46	-,804*	,267	,026	-1,546	-,062
	47-56	-,462	,282	,479	-1,245	,321

Η ηλικιακή ομάδα κάτω των 26 εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποτελεσματικότητα σε σχέση με τις ομάδες 27-36 (μέση διαφορά +0,318, $p = 0,046$), 37-46 (μέση διαφορά +0,623, $p < 0,001$) και 57+ (μέση διαφορά +1,495, $p < 0,001$). Η ομάδα 27-36 έχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα 57+ (μέση διαφορά +1,177, $p < 0,001$). Η ομάδα 37-46 δείχνει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα 57+ (μέση διαφορά +0,872, $p = 0,001$). Η ομάδα 47-56 έχει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα 57+ (μέση διαφορά +1,06841, $p < 0,001$). Τέλος, η ομάδα 57+ εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές σε αποτελεσματικότητα με όλες τις νεότερες ηλικιακές ομάδες, καταγράφοντας την υψηλότερη μέση διαφορά με την ομάδα κάτω των 26 (-1,495, $p < 0,001$) και την ομάδα 27-36 (-1,177, $p < 0,001$).

Πίνακας 23 Πολλαπλές Συγκρίσεις Ηλικία - Αποτελεσματικότητα

Πολλαπλές Συγκρίσεις							
Tukey HSD							
Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Διαφορά ΜΟ (I- J)	TA	Sig.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης Lower Bound Upper Bound	
Αποτελεσματικότητ α	<26	27-36	,318*	,113	,046	,003	,633
		37-46	,623*	,145	,000	,221	1,024

	47-56	,427	,161	,06	-,019	,874
				8		
	57+	1,495*	,191	,00	,965	2,025
				0		
27-36	<26	-,318*	,113	,04	-,633	-,003
				6		
	37-46	,304	,141	,20	-,086	,696
				2		
	47-56	,108	,157	,95	-,328	,546
				8		
	57+	1,177*	,188	,00	,655	1,699
				0		
37-46	<26	-,623*	,145	,00	-1,024	-,221
				0		
	27-36	-,304	,141	,20	-,696	,086
				2		
	47-56	-,196	,181	,81	-,699	,307
				7		
	57+	,872*	,208	,00	,293	1,450
				1		
47-56	<26	-,427	,161	,06	-,874	,019
				8		
	27-36	-,108	,157	,95	-,546	,328
				8		
	37-46	,19602	,1818	,81	-,3075	,6996
			0	7		
	57+	1,06841	,2205	,00	,4576	1,679
		*	3	0		2

57+	<26	-	,1913	,00	-	-,9656
		1,49556	5	0	2,025	
		*			5	
	27-36	-	,1884	,00	-	-,6553
		1,17733	7	0	1,699	
		*			3	
	37-46	-,87240*	,2088	,00	-	-,2939
			6	1	1,450	
					9	
	47-56	-	,2205	,00	-	-,4576
		1,06841	3	0	1,679	
		*			2	

Η ηλικιακή ομάδα κάτω των 26 δείχνει σημαντικές διαφορές στην προσωπική ανάπτυξη με όλες τις άλλες ομάδες: με την ομάδα 27-36 (+0,42056, $p = 0,003$), 37-46 (+0,74684, $p < 0,001$), 47-56 (+0,51504, $p = 0,014$) και 57+ (+1,54678, $p < 0,001$). Η ομάδα 27-36 έχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα 57+ (+1,12622, $p < 0,001$). Η ομάδα 37-46 έχει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα <26 (-0,74684, $p < 0,001$) και 57+ (+0,79994, $p = 0,002$). Η ομάδα 47-56 δείχνει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα <26 (-0,51504, $p = 0,014$) και 57+ (+1,03175, $p < 0,001$). Η ομάδα 57+ δείχνει σημαντικές διαφορές με όλες τις νεότερες ηλικιακές ομάδες: με την ομάδα <26 (-1,54678, $p < 0,001$), 27-36 (-1,12622, $p < 0,001$), 37-46 (-0,79994, $p = 0,002$) και 47-56 (-1,03175, $p < 0,001$).

Πίνακας 24 Ηλικία - Προσωπική Ανάπτυξη

Πολλαπλές Συγκρίσεις						
Tukey HSD						
Εξαρτημένη	(I)	(J)	Διαφορά	95%	Διάστημα	

Μεταβλητή	Ηλικία	Ηλικία	MO (I-J)	TA	Sig.	εμπιστοσύνης	
						Lower Bound	Upper Bound
Προσωπική Ανάπτυξη	<26	27-36	,420*	,112	,003	,109	,732
		37-46	,746*	,143	,000	,349	1,144
		47-56	,515*	,159	,014	,072	,957
		57+	1,546*	,189	,000	1,022	2,071
	27-36	<26	-,420*	,112	,003	-,732	-,109
		37-46	,326	,139	,141	-,060	,713
		47-56	,0944	,156	,974	-,338	,527
		57+	1,126*	,186	,000	,609	1,642
	37-46	<26	-,746*	,143	,000	-1,144	-,349
		27-36	-,326	,139	,141	-,713	,060
		47-56	-,231	,179	,698	-,729	,266
		57+	,799*	,206	,002	,227	1,372
	47-56	<26	-,515*	,159	,014	-,957	-,072
		27-36	-,094	,156	,974	-,527	,338
		37-46	,231	,179	,698	-,266	,729
		57+	1,031*	,218	,000	,427	1,635
57+	<26	-1,546*	,189	,000	-2,071	-1,022	
	27-36	-1,126*	,186	,000	-1,642	-,609	
	37-46	-,799*	,206	,002	-1,372	-,227	
	47-56	-1,031*	,218	,000	-1,635	-,427	

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη σχέση με το γονέα μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων εμπειρίας με $F(4, 120) = 14,022$ και $p < 0,001$. Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία επηρεάζει σημαντικά την αντίληψη της σχέσης με το γονέα. Παρουσιάζεται σημαντική διαφορά στο επίπεδο άγχους μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων εμπειρίας, με $F(4, 120) = 14,022$ και $p < 0,001$. Η εμπειρία φαίνεται να έχει αντίκτυπο στο πώς αντιμετωπίζεται το άγχος. Η συνολική εμπειρία έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την αποτελεσματικότητα, με $F(4, 120) = 21,851$ και $p < 0,001$. Αυτό δείχνει ότι η εμπειρία συμβάλλει στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας. Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της εμπειρίας και της προσωπικής ανάπτυξης, με $F(4, 120) = 25,366$ και $p < 0,001$. Αυτό υποδηλώνει ότι η αυξημένη εμπειρία συνδέεται με αυξημένη αίσθηση της προσωπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 25 - ANOVA Συνολική Εμπειρία - Υποκλίμακες

ANOVA		Άθροισμα	df	ΜΟ	F	Sig.
		Τετραγώνων		Τετράγωνο		
Σχέση με το γονέα	Between Groups	22,097	4	5,524	14,022	,000
	Within Groups	47,275	120	,394		
	Total	69,371	124			
Επίπεδο Άγχους	Between Groups	22,097	4	5,524	14,022	,000
	Within Groups	47,275	120	,394		
	Total	69,371	124			
Αποτελεσματικότητα	Between	21,052	4	5,263	21,851	,000

	Groups					
	Within	28,903	120	,241		
	Groups					
	Total	49,955	124			
Προσωπική	Between	23,614	4	5,903	25,366	,000
Ανάπτυξη	Groups					
	Within	27,928	120	,233		
	Groups					
	Total	51,542	124			

Η ομάδα με εμπειρία κάτω των 5 ετών δείχνει σημαντική διαφορά στη σχέση με το γονέα σε σύγκριση με τις ομάδες με εμπειρία 11-15 έτη (μέση διαφορά +0,641, $p = 0,001$), 16-20 έτη (+0,780, $p = 0,001$) και 21+ έτη (+1,529, $p < 0,001$). Η ομάδα 6-10 ετών έχει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα 21+ ετών (+1,249, $p < 0,001$). Η ομάδα 11-15 ετών δείχνει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-0,641, $p = 0,001$) και την ομάδα 21+ ετών (+0,888, $p = 0,006$). Η ομάδα 16-20 ετών έχει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-0,78046, $p = 0,001$). Η ομάδα 21+ ετών δείχνει σημαντικές διαφορές με όλες τις άλλες ομάδες, ειδικότερα με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-1,529, $p < 0,001$), 6-10 ετών (-1,249, $p < 0,001$) και 11-15 ετών (-0,888, $p = 0,006$).

Πίνακας 26 Πολλαπλές Συγκρίσεις Εμπειρία - Σχέση με τον Γονέα

Πολλαπλές Συγκρίσεις						
Tukey HSD						
Εξαρτημένη	(I)	(J)	Διαφορά	TA	Sig.	95% Διάστημα
Μεταβλητή	ή	ή	ή	MO		εμπιστοσύνης
			(I-J)			Lower Upper

	εμπειρία στην ειδική αγωγή σε έτη	εμπειρία στην ειδική αγωγή σε έτη				Boun d	Boun d
Σχέση με το γονέα	<5	6-10	,280	,147	,32	-,128	,689
		11-15	,641*	,155	,00	,211	1,071
		16-20	,780*	,189	,00	,255	1,305
		21+	1,529*	,238	,00	,868	2,191
	6-10	<5	-,280	,147	,32	-,689	,128
		11-15	,360	,174	,24	-,122	,844
		16-20	,499	,205	,114	-,069	1,068
		21+	1,249*	,251	,00	,552	1,946
	11-15	<5	-,641*	,155	,00	-1,071	-,211
		6-10	-,360	,174	,24	-,844	,122
		16-20	,138	,211	,96	-,445	,723
		21+	,888*	,256	,00	,178	1,598
	16-20	<5	-,780*	,189	,00	-1,305	-,255
		6-10	-,499	,205	,114	-1,068	,069
		11-15	-,138	,211	,96	-,723	,445

	21+	,749	,278	,06	-,021	1,519
				1		
21+	<5	-1,529*	,238	,00	-2,191	-,868
				0		
	6-10	-1,249*	,251	,00	-1,946	-,552
				0		
	11-15	-,88833*	,2562	,00	-1,598	-,178
			4	6		
	16-20	-,74946	,2781	,06	-1,519	,021
			8	1		

Η ομάδα με εμπειρία κάτω των 5 ετών δείχνει σημαντική διαφορά στο επίπεδο άγχους σε σύγκριση με τις ομάδες με εμπειρία 11-15 έτη (μέση διαφορά +0,641, $p = 0,001$), 16-20 έτη (+0,78046, $p = 0,001$) και 21+ έτη (+1,529, $p < 0,001$). Η ομάδα 6-10 ετών έχει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα 21+ ετών (+1,249, $p < 0,001$). Η ομάδα 11-15 ετών δείχνει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-0,641, $p = 0,001$) και την ομάδα 21+ ετών (+0,888, $p = 0,006$). Η ομάδα 16-20 ετών έχει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-0,780, $p = 0,001$). Η ομάδα 21+ ετών δείχνει σημαντικές διαφορές με όλες τις άλλες ομάδες, ειδικότερα με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-1,529, $p < 0,001$), 6-10 ετών (-1,249, $p < 0,001$) και 11-15 ετών (-0,888, $p = 0,006$).

Πίνακας 27 Πολλαπλές Συγκρίσεις Εμπειρία – Επίπεδο Άγχους

Πολλαπλές Συγκρίσεις						
Tukey HSD						
Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I)	(J)	Διαφορά MO (I-J)	TA	Sig.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης Lower Bound Upper Bound
	Συνολική εμπειρία στην ειδική αγωγή σε	Συνολική εμπειρία στην ειδική αγωγή σε				

	έτη	έτη					
Επίπεδο	<5	6-10	,280	,147	,322	-,128	,689
Άγχους		11-15	,641*	,155	,001	,211	1,071
		16-20	,780*	,189	,001	,255	1,305
		21+	1,529*	,238	,000	,868	2,191
	6-10	<5	-,280	,147	,322	-,689	,128
		11-15	,360	,174	,242	-,122	,844
		16-20	,499	,205	,114	-,069	1,068
		21+	1,249*	,251	,000	,552	1,946
	11-15	<5	-,641*	,155	,001	-1,071	-,211
		6-10	-,360	,174	,242	-,844	,122
		16-20	,138	,211	,965	-,445	,723
		21+	,888*	,256	,006	,178	1,598
	16-20	<5	-,780*	,189	,001	-1,305	-,255
		6-10	-,499	,205	,114	-1,068	,069
		11-15	-,138	,211	,965	-,723	,445
		21+	,749	,278	,061	-,021	1,519
	21+	<5	-1,529*	,238	,000	-2,191	-,868
		6-10	-1,249*	,251	,000	-1,946	-,552
		11-15	-,888*	,256	,006	-1,598	-,178
		16-20	-,749	,278	,061	-1,519	,021

Η ομάδα με εμπειρία κάτω των 5 ετών δείχνει σημαντική διαφορά στην αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τις ομάδες με εμπειρία 11-15 έτη (μέση διαφορά +0,706, $p < 0,001$), 16-20 έτη (+0,725, $p < 0,001$) και 21+ έτη (+1,45657, $p < 0,001$). Η ομάδα 6-10 ετών έχει σημαντική διαφορά με την ομάδα 11-15 ετών (+0,409, $p = 0,026$) και την ομάδα 21+ ετών (+1,160, $p < 0,001$). Η ομάδα 11-15 ετών δείχνει σημαντική διαφορά με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-0,706 $p < 0,001$), την ομάδα 6-10 ετών (-0,409, $p = 0,026$) και την ομάδα 21+ ετών (+0,750, $p = 0,003$). Η ομάδα 16-20 ετών έχει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-0,725, $p < 0,001$) και την ομάδα 21+ ετών (+0,731, $p = 0,009$). Η ομάδα 21+ ετών δείχνει σημαντικές διαφορές με όλες τις άλλες ομάδες, ειδικότερα με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-1,456,

p< 0,001), 6-10 ετών (-1,160, p< 0,001), 11-15 ετών (-0,750, p = 0,003) και 16-20 ετών (-0,731, p = 0,009).

Πίνακας 28 Πολλαπλές Συγκρίσεις Εμπειρία - Αποτελεσματικότητα

Πολλαπλές Συγκρίσεις							
Tukey HSD							
Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I)	(J)	Διαφορ ά MO (I-J)	TA	Sig.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης Lower Upper Bound Bound	
Αποτελεσματικότη τα	<5	6-10	,296	,115	,083	-,023	,615
		11-15	,706*	,121	,000	,369	1,041
		16-20	,725*	,148	,000	,3150	1,138
		21+	1,456*	,186	,000	,9397	1,976
	6-10	<5	-,296	,115	,083	-,615	,023
		11-15	,409*	,136	,026	,031	,788
		16-20	,428	,160	,065	-,0160	,873
		21+	1,160*	,196	,000	,615	1,705
	11-15	<5	-,706*	,121	,000	-	-
		6-10	-,409*	,136	,026	-,788	-,031

			6			
	16-20	,018	,16	1,00	-,438	,476
			5	0		
	21+	,750*	,20	,003	,1955	1,305
			0			
16-20	<5	-,725*	,14	,000	-1,13	-
			8			,3150
	6-10	-,428	,16	,065	-,873	,0160
			0			
	11-15	-,018	,16	1,00	-,476	,438
			5	0		
	21+	,731*	,21	,009	,129	1,33
			7			
21+	<5	-1,456*	,18	,000	-1,97	-,939
			6			
	6-10	-1,160*	,19	,000	-1,70	-,615
			6			
	11-15	-,750*	,20	,003	-1,30	-,195
			0			
	16-20	-,731*	,21	,009	-1,33	-,129
			7			

Η ομάδα με εμπειρία κάτω των 5 ετών δείχνει σημαντική διαφορά στην προσωπική ανάπτυξη σε σύγκριση με τις ομάδες με εμπειρία 6-10 έτη (μέση διαφορά +0,368, $p = 0,013$), 11-15 έτη (+0,792, $p < 0,001$), 16-20 έτη (+0,963, $p < 0,001$) και 21+ έτη (+1,361, $p < 0,001$). Η ομάδα 6-10 ετών έχει σημαντική διαφορά με την ομάδα 11-15 ετών (+0,423, $p = 0,017$), την ομάδα 16-20 ετών (+0,595, $p = 0,002$) και την ομάδα 21+ ετών (+0,992, $p < 0,001$). Η ομάδα 11-15 ετών δείχνει σημαντική διαφορά με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-0,792, $p < 0,001$), την ομάδα 6-10 ετών (-0,423, $p = 0,017$) και την ομάδα 21+ ετών (+0,568, $p = 0,036$). Η ομάδα 16-20 ετών έχει σημαντική διαφορά μόνο με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-0,9637 $p < 0,001$) και την ομάδα 6-10 ετών (-0,595, $p = 0,002$). Η ομάδα 21+ ετών δείχνει σημαντικές διαφορές με όλες τις

άλλες ομάδες, ειδικότερα με την ομάδα κάτω των 5 ετών (-1,361, $p < 0,001$), την ομάδα 6-10 ετών (-0,992, $p < 0,001$) και την ομάδα 11-15 ετών (-0,568, $p = 0,036$).

Πίνακας 29 Πολλαπλές Συγκρίσεις Εμπειρία - Προσωπική Ανάπτυξη

Πολλαπλές Συγκρίσεις								
Tukey HSD								
Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Συνολική ή εμπειρία στην ειδική αγωγή σε έτη	(J) Συνολική ή εμπειρία στην ειδική αγωγή σε έτη	Διαφορά MO (I-J)	TA	Sig.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης Lower Bound Upper Bound		
Προσωπική Ανάπτυξη	<5	6-10	,3687*	,113	,013	,054	,683	
		11-15	,7924*	,119	,000	,461	1,123	
		16-20	,9637*	,145	,000	,560	1,366	
		21+	1,3612*	,183	,000	,853	1,869	
		6-10	<5	-,3687*	,113	,013	-,683	-,054
	6-10	11-15	,4237*	,134	,017	,052	,795	
		16-20	,5950*	,157	,002	,157	1,032	
		21+	,9925*	,193	,000	,456	1,528	
		11-15	<5	-,7924*	,119	,000	-1,123	-,461
		16-20	<5	-,9637*	,145	,000	-1,366	-,683

	6-10	-,4237*	,134	,01	-,795	-,052
				7		
	16-20	,1712	,162	,82	-,278	,620
				9		
	21+	,5687*	,196	,03	,023	1,114
				6		
16-20	<5	-,9637*	,145	,00	-1,366	-,560
				0		
	6-10	-,5950*	,157	,00	-1,032	-,157
				2		
	11-15	-,1712	,162	,82	-,620	,278
				9		
	21+	,3975	,213	,34	-,194	,989
				5		
21+	<5	-1,3612*	,183	,00	-1,869	-,853
				0		
	6-10	-,99250*	,1934	,00	-1,528	-,456
			0	0		
	11-15	-,56875*	,1969	,03	-1,114	-,023
			5	6		
	16-20	-,39750	,2138	,34	-,989	,194
			1	5		

Υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της θετικής στάσης και της σχέσης με το γονέα (PearsonCorrelation = 0,766, $p < 0,001$).

Πίνακας 30 Συσχέτιση Θετικής Στάσης - Σχέσης Γονέα

Πίνακας συσχετίσεων	
	Θετική Στάση Σχέση με το γονέα

Θετική Στάση	Pearson Correlation	1	,766**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	125	125
Σχέση με το γονέα	Pearson Correlation	,766**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	125	125

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει επίσης ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της θετικής στάσης και της ωφέλειας στα επίπεδα άγχους (PearsonCorrelation = 0,766, $p < 0,001$).

Πίνακας 31 Συσχέτιση Θετικής Στάσης - Επίπεδο Άγχους

Πίνακας συσχετίσεων			
		Θετική Στάση	Επίπεδο Άγχους
Θετική Στάση	Pearson Correlation	1	,766**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	125	125
Επίπεδο Άγχους	Pearson Correlation	,766**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	125	125

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της θετικής στάσης και της αποτελεσματικότητας (PearsonCorrelation = 0,862, $p < 0,001$).

Πίνακας 32 Συσχέτιση Θετικής Στάσης - Αποτελεσματικότητα

Πίνακας συσχετίσεων			
		Θετική Στάση	Αποτελεσματικότητα
Θετική Στάση	Pearson	1	,862**

	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	125	125
Αποτελεσματικότητα	Pearson	,862**	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	125	125

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της θετικής στάσης και της προσωπικής ανάπτυξης (PearsonCorrelation = 0,871, $p < 0,001$).

Πίνακας 33 Correlations Θετική Στάση - Προσωπική Ανάπτυξη

Πίνακας συσχετίσεων			
		Θετική Στάση	Προσωπική Ανάπτυξη
Θετική Στάση	Pearson Correlation	1	,871**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	125	125
Προσωπική Ανάπτυξη	Pearson Correlation	,871**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	125	125

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει τέλεια θετική συσχέτιση μεταξύ της σχέσης με το γονέα και του επιπέδου άγχους (PearsonCorrelation = 1,000, $p < 0,001$). Αυτό υποδηλώνει ότι οι δύο αυτές μεταβλητές κινούνται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο. Υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της σχέσης με το γονέα και της προσωπικής ανάπτυξης (PearsonCorrelation = 0,545, $p < 0,001$). Αυτό σημαίνει ότι βελτιωμένη σχέση με το γονέα σχετίζεται με υψηλότερο επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης. Υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της σχέσης με το γονέα και της αποτελεσματικότητας (PearsonCorrelation = 0,490, $p < 0,001$). Αυτό υποδεικνύει ότι καλύτερη σχέση με το γονέα συσχετίζεται με υψηλότερη αποτελεσματικότητα. Υπάρχει πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της

προσωπικής ανάπτυξης και της αποτελεσματικότητας (PearsonCorrelation = 0,772, $p < 0,001$). Αυτό σημαίνει ότι η αντίληψη της ωφέλειας της πρακτικής της παρατήρησης στη προσωπική ανάπτυξη συσχετίζεται με αντίληψη για υψηλότερη αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 34 Συσχετίσεις Υποκλιμάκων

Πίνακας συσχετίσεων					
		Σχέση με το γονέα	Επίπεδ ο Άγχους	Προσωπικ ή Ανάπτυξη	Αποτελεσματικότη τα
Σχέση με το γονέα	Pearson	1	1,000**	,545**	,490**
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	125	125	125	125
Επίπεδο Άγχους	Pearson	1,000*	1	,545**	,490**
	Correlation	*			
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	125	125	125	125
Προσωπική Ανάπτυξη	Pearson	,545**	,545**	1	,772**
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	125	125	125	125

Αποτελεσματικότη τα	Pearson Correlatio n	,490**	,490**	,772**	1
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	
	N	125	125	125	125

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στην κλίμακα **Σχέση με το Γονέα**, οι άνδρες είχαν μέσο όρο 3,24, ενώ οι γυναίκες είχαν μέσο όρο 4,10. Αυτό δείχνει ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες ότι η τεχνική της παρατήρησης βοηθά στην ενίσχυση της σχέσης τους με το γονέα. Στην κλίμακα **Επίπεδο Άγχους**, οι άνδρες είχαν μέσο όρο 3,24, ενώ οι γυναίκες είχαν μέσο όρο 4,10. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται ότι η τεχνική της παρατήρησης βοηθά περισσότερο στη μείωση του επιπέδου άγχους τους σε σύγκριση με τους άνδρες. Στην κλίμακα **Αποτελεσματικότητα**, οι άνδρες είχαν μέσο όρο 3,57, ενώ οι γυναίκες είχαν μέσο όρο 4,38. Αυτό υποδηλώνει ότι οι γυναίκες βλέπουν την τεχνική της παρατήρησης ως πιο αποτελεσματική στην εργασία τους απ' ότι οι άνδρες. Στην κλίμακα **Προσωπική Ανάπτυξη**, οι άνδρες είχαν μέσο όρο 3,57, ενώ οι γυναίκες είχαν μέσο όρο 4,40. Αυτό δείχνει ότι οι γυναίκες αισθάνονται ότι η τεχνική της παρατήρησης συμβάλλει περισσότερο στην προσωπική τους ανάπτυξη σε σύγκριση με τους άνδρες. Στην κλίμακα **Θετική Στάση γενικότερα**, οι άνδρες είχαν μέσο όρο 3,39, ενώ οι γυναίκες είχαν μέσο όρο 4,23.

Πίνακας 35 Υποκλίμακες- Φύλο

Πίνακας συσχετίσεων διαστάσεων με φύλο						
Φύλο	Σχέση με το γονέα	Επίπεδο Άγχους	Αποτελεσμα τικότητα	Προσωπική Ανάπτυξη	Θετική Στάση	
Άνδρας	ΜΟ	3,235	3,235	3,567	3,567	3,385

	Τυπική	,8050	,8050	,7558	,7506	,6025
	Απόκλιση					
Γυναίκα	ΜΟ	4,095	4,095	4,380	4,404	4,231
	Τυπική	,6165	,6165	,466	,476	,380
	Απόκλιση					
Total	ΜΟ	3,909	3,909	4,205	4,223	4,048
	Τυπική	,7479	,7479	,634	,6447	,558
	Απόκλιση					

Στην ηλικιακή ομάδα **κάτω των 26 ετών**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 4,35, για το επίπεδο άγχους 4,35, για την αποτελεσματικότητα 4,57, για την προσωπική ανάπτυξη 4,66 και για τη θετική στάση 4,45. Αυτό δείχνει ότι οι νεότεροι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό την ωφέλεια της τεχνικής της παρατήρησης. Στην ηλικιακή ομάδα **27-36 ετών**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 3,87, για το επίπεδο άγχους 3,87, για την αποτελεσματικότητα 4,25, για την προσωπική ανάπτυξη 4,24 και για τη θετική στάση 4,07. Οι συμμετέχοντες αυτής της ηλικίας δείχνουν λιγότερο θετική αντίληψη σε σχέση με την νεότερη ομάδα. Στην ηλικιακή ομάδα **37-46 ετών**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 3,84, για το επίπεδο άγχους 3,84, για την αποτελεσματικότητα 3,95, για την προσωπική ανάπτυξη 3,91 και για τη θετική στάση 3,85. Εμφανίζουν περαιτέρω μείωση στη θετική αντίληψη σε σχέση με τις νεότερες ομάδες. Στην ηλικιακή ομάδα **47-56 ετών**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 3,50, για το επίπεδο άγχους 3,50, για την αποτελεσματικότητα 4,14, για την προσωπική ανάπτυξη 4,14 και για τη θετική στάση 3,81. Σε αυτή την ομάδα, η αντίληψη περί ωφέλειας της παρατήρησης μειώνεται περαιτέρω. Στην ηλικιακή ομάδα **57 ετών και άνω**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 3,04, για το επίπεδο άγχους 3,04, για την αποτελεσματικότητα 3,07, για την προσωπική ανάπτυξη 3,11 και για τη θετική στάση 3,00. Στην πιο ώριμη ηλικιακή ομάδα, παρατηρείται η χαμηλότερη αντίληψη της ωφέλειας της παρατήρησης.

Πίνακας 36 Υποκλίμακες με Ηλικία

Πίνακας συσχετίσεων διαστάσεων με φύλο						
Ηλικία		Σχέση με το γονέα	Επίπεδο Άγχους	Αποτελεσματικότητα	Προσωπική Ανάπτυξη	Θετική Στάση
<26	ΜΟ	4,351	4,351	4,570	4,657	4,454
	Τυπική	,638	,638	,496	,441	,413
	Απόκλιση					
27-36	ΜΟ	3,867	3,867	4,251	4,237	4,072
	Τυπική	,556	,556	,383	,447	,283
	Απόκλιση					
37-46	ΜΟ	3,842	3,842	3,946	3,911	3,853
	Τυπική	,500	,500	,535	,456	,329
	Απόκλιση					
47-56	ΜΟ	3,500	3,500	4,142	4,142	3,812
	Τυπική	,782	,782	,385	,466	,325
	Απόκλιση					
57+	ΜΟ	3,037	3,037	3,074	3,111	2,998
	Τυπική	1,194	1,194	1,078	1,040	,986
	Απόκλιση					
Total	ΜΟ	3,909	3,909	4,205	4,223	4,048
	Τυπική	,747	,747	,634	,644	,558
	Απόκλιση					

Για τα άτομα με **Τεχνολογική Εκπαίδευση (ΤΕ)**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 3,53, για το επίπεδο άγχους 3,53, για την αποτελεσματικότητα 3,81, για την προσωπική ανάπτυξη 3,83 και για τη θετική στάση 3,66. Για τα άτομα με **Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση (ΠΕ)**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 4,19, για το επίπεδο άγχους 4,19, για την αποτελεσματικότητα 4,50, για την προσωπική ανάπτυξη 4,51 και για τη θετική στάση 4,33.

Πίνακας συσχετίσεων διαστάσεων με εκπαίδευση						
Επίπεδο εκπαίδευσης		Σχέση με το γονέα	Επίπεδο Άγχους	Αποτελεσματικότητα	Προσωπική Ανάπτυξη	Θετική Στάση
TE	MO	3,528	3,528	3,805	3,830	3,663
	Τυπική Απόκλιση	,7052	,7052	,645	,6530	,541
	ΠΕ	MO	4,190	4,190	4,499	4,513
	Τυπική Απόκλιση	,651	,6517	,437	,461	,370
Total	MO	3,909	3,909	4,205	4,223	4,048
	Τυπική Απόκλιση	,747	,7479	,634	,644	,558

Στην ομάδα με **εμπειρία κάτω από 5 έτη**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 4,28, για το επίπεδο άγχους 4,28, για την αποτελεσματικότητα 4,58, για την προσωπική ανάπτυξη 4,65 και για τη θετική στάση 4,42. Αυτό δείχνει ότι οι λιγότερο έμπειροι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται σε σημαντικό βαθμό την ωφέλεια της τεχνικής της παρατήρησης. Στην ομάδα με **εμπειρία 6-10 ετών**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 4,00, για το επίπεδο άγχους 4,00, για την αποτελεσματικότητα 4,29, για την προσωπική ανάπτυξη 4,29 και για τη θετική στάση 4,16. Αυτό δείχνει μια μικρή μείωση στη θετική αντίληψη σε σύγκριση με την προηγούμενη ομάδα. Στην ομάδα με **εμπειρία 11-15 ετών**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 3,64, για το επίπεδο άγχους 3,64, για την αποτελεσματικότητα 3,88, για την προσωπική ανάπτυξη 3,86 και για τη θετική στάση 3,74. Υπάρχει περαιτέρω μείωση στη θετική αντίληψη σε αυτή την ομάδα. Στην ομάδα με **εμπειρία 16-20 ετών**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 3,50, για το επίπεδο άγχους 3,50, για την αποτελεσματικότητα 3,86, για την προσωπική ανάπτυξη 3,69 και για τη θετική στάση 3,64. Η τάση μείωσης συνεχίζεται και σε αυτή την ομάδα. Στην ομάδα με **εμπειρία πάνω από 21 έτη**, ο μέσος όρος για τη σχέση με το γονέα είναι 2,75, για το επίπεδο άγχους 2,75, για την αποτελεσματικότητα 3,13, για την προσωπική ανάπτυξη 3,29 και για τη θετική στάση 2,93.

Πίνακας 38 Υποκλίμακες- Εκπαίδευση

Πίνακας συσχετίσεων διαστάσεων με εμπειρία στην ειδική αγωγή						
Συνολική εμπειρία ειδική αγωγή έτη	Σχέση με το γονέα	Επίπεδο Άγχους	Αποτελεσματικότητα	Προσωπική Ανάπτυξη	Θετική Στάση	
<5	ΜΟ	4,281	4,281	4,581	4,65	4,419
	Τυπική Απόκλιση	,657	,657	,426	,400	,343
6-10	ΜΟ	4,000	4,000	4,285	4,285	4,158
	Τυπική Απόκλιση	,551	,551	,402	,413	,306
11-15	ΜΟ	3,639	3,639	3,875	3,861	3,744
	Τυπική Απόκλιση	,500	,500	,402	,339	,137
16-20	ΜΟ	3,500	3,500	3,856	3,690	3,637
	Τυπική Απόκλιση	,518	,518	,448	,402	,288
21+	ΜΟ	2,751	2,751	3,125	3,292	2,931
	Τυπική Απόκλιση	1,080	1,080	1,139	1,227	,984
Total	ΜΟ	3,909	3,909	4,205	4,223	4,048
	Τυπική Απόκλιση	,747	,747	,634	,644	,558

3.3 Συζήτηση

Η εργασία αυτή είχε ως σκοπό να αξιολογήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην χρήση της τεχνικής της παρατήρησης στην ειδική αγωγή και να αξιολογήσει την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων τους στην στάση αυτή. Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνά μας είχε μεγάλο δείκτη αξιοπιστίας τόσο στην βασική κλίμακα των θετικών στάσεων ($0.891 > 0.7$) αλλά και σε όλες τις υποκλίμακες. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων μας αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν θετική στάση απέναντι στην τεχνική της παρατήρησης, καθώς και συμφωνούν ότι η τεχνική αυτή έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη σχέση με τον γονέα, να μειώσει το άγχος και να ωφελήσει την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η σχετική βιβλιογραφία βρίσκει ότι βρίσκονται θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις παιδαγωγικές πρακτικές και το φύλο γενικά (Alnahdi&Schwab, 2023). Η έρευνά μας υποστηρίζει τα ευρήματα αυτά, επιβεβαιώνοντας τη συσχέτιση του φύλου. Ειδικότερα, η έρευνα μας βρίσκει υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων όσον αφορά τη θετική στάση απέναντι στην τεχνική της παρατήρησης, με τη μέση διαφορά να είναι σημαντικά διαφορετική από το μηδέν, όπως φαίνεται από το πολύ χαμηλό p-value ($< 0,001$), ενώ στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε στο φύλο όσον αφορά και όλες τις υποκλίμακες της αντιληπτής ωφέλειας της παρατήρησης. Ακόμα, οι γυναίκες έχουν υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις υποκλίμακες και υποδεικνύει ότι οι γυναίκες έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην τεχνική της παρατήρησης σε σύγκριση με τους άνδρες.

OMerc (2015) βρίσκει, επίσης, διαφορές σχετικές με την ηλικία όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνική της παρατήρησης. Φαίνεται ότι η μεγαλύτερη ηλικία είναι ανασταλτική στην χρήση παρατήρησης και την αναγνώριση των ωφελειών της. Η παρούσα έρευνα βρίσκει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της Θετικής Στάσης με την Ηλικία. Οι σημαντικότερες διαφορές φαίνονται μεταξύ των νεότερων (<26) και των μεγαλύτερων ηλικιακά ($57+$) ομάδων, ενώ οι ενδιάμεσες ηλικιακές ομάδες δείχνουν λιγότερο έντονες διαφορές στη θετική στάση αλλά και στις υπόλοιπες υποκλίμακες. Ακόμα, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η ηλικία είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς και της αντίληψης σε διαφορετικούς τομείς, όπως η σχέση με το γονέα, το επίπεδο άγχους, η αποτελεσματικότητα και η προσωπική ανάπτυξη. Επιπλέον, η έρευνα μας

βρίσκει ότι η αντίληψη για την ωφέλεια της τεχνικής της παρατήρησης στο επίπεδο άγχους σχετίζεται στενά με την ηλικία.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας είναι λιγότερο ανοιχτοί στην χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης όπως η παρατήρηση (Ghazali, Yaakub&Mustam (2012). Από τα αποτελέσματα της ANOVA για τη σχέση μεταξύ της συνολικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή και διάφορων υποκλιμάκων, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην θετική στάση απέναντι στην τεχνική της παρατήρησης αλλά και στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε διάφορες κρίσιμες πτυχές της εργασίας τους, όπως η σχέση με το γονέα, το επίπεδο άγχους, η αποτελεσματικότητα και η προσωπική ανάπτυξη. Μάλιστα, η ομάδα με εμπειρία πάνω από 21 έτη στην ειδική αγωγή δείχνει την χαμηλότερη θετική αντίληψη για την ωφέλεια της τεχνικής της παρατήρησης. Ουσιαστικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι όσο αυξάνεται η εμπειρία στην ειδική αγωγή, τόσο μειώνεται η θετική αντίληψη για την ωφέλεια της τεχνικής της παρατήρησης σε διάφορες πτυχές, όπως η σχέση με το γονέα, το επίπεδο άγχους, η αποτελεσματικότητα, η προσωπική ανάπτυξη και η θετική στάση.

Η παρούσα έρευνα υπέθεσε ότι μεγαλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης θα έχει σημαντική συσχέτιση με την θετική στάση όσον αφορά την τεχνική της παρατήρησης. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας των Iqbal&Manaryi (2011) ανέφεραν δυσκολίες στην αντίληψη της αξίας της παρατήρησης λόγω έλλειψης υψηλότερης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Η παρούσα έρευνα βρήκε στατιστικά σημαντική διαφορά εκπαίδευσης στη θετική στάση, ενώ κατά μέσο όρο τα άτομα με ΤΕ αντιλαμβάνονται σε μέτριο βαθμού την ωφέλεια της τεχνικής της παρατήρησης και τα άτομα με ΠΕ αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ωφέλεια της τεχνικής της παρατήρησης σε σύγκριση με τα άτομα με ΤΕ.

Τέλος, η έρευνα μας αναζήτησε την γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο μοντέλο της παρατήρησης. Τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι το μοντέλο παρατήρησης εκτιμάται θετικά από τους συμμετέχοντες σε ό,τι αφορά την ενίσχυση των σχέσεων και της συνεργασίας με τους γονείς, καθώς και στη μείωση του άγχους τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, σε σύγκριση με την παραδοσιακή γραπτή αξιολόγηση. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι υπάρχουν συσχετίσεις της σχέσης με τον γονέα και της γενικότερης θετικής στάσης. Αυτό

σημαίνει ότι όσο πιο θετικά αντιλαμβάνεται κάποιος την τεχνική της παρατήρησης, τόσο καλύτερη φαίνεται να είναι η σχέση του με το γονέα. Επιπλέον, συσχετίσεις υπήρξαν ανάμεσα στην μείωση του άγχους και την γενικότερη θετική στάση αλλά και την αποτελεσματικότητα και την προσωπική ανάπτυξη. Αυτό υποδηλώνει ότι μία θετικότερη στάση προς την τεχνική παρατήρησης σχετίζεται με μείωση του άγχους

Άλλες συσχετίσεις που θα πρέπει να αναφερθούν υποδεικνύουν την ύπαρξη ισχυρών θετικών σχέσεων μεταξύ των αντιλήψεων της σχέσης με το γονέα, της προσωπικής ανάπτυξης, της αποτελεσματικότητας και του επιπέδου άγχους. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις για βελτιωμένες σχέσεις και αυξημένη προσωπική ανάπτυξη φαίνεται να συνδέονται με αντίληψη για υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας. Ακόμα, αυτά τα δεδομένα δείχνουν μια ιδιαίτερα θετική αντίληψη των συμμετεχόντων σχετικά με το εργαλείο παρατήρησης, όσον αφορά τη βελτίωση τόσο της διδακτικής και θεραπευτικής πρακτικής, όσο και των αποτελεσμάτων για τους μαθητές ή θεραπευόμενους.

Πίνακας 38. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Ερώτημα	Εύρημα	Βιβλιογραφία
<p>1. Σχετίζεται η θετική στάση (ως το σύνολο των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο) απέναντι στη χρήση της τεχνικής της παρατήρησης ως αξιολόγηση με:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Φύλο • Ηλικία • Επίπεδο εκπαίδευσης • Συνολική εμπειρία στην ειδική αγωγή σε έτη 	<p>Συσχέτιση Φύλου με την Αντίληψη της Τεχνικής Παρατήρησης:</p> <p>Θετική συσχέτιση με το φύλο, ειδικά στις υποκλίμακες της αντιληπτής ωφέλειας της παρατήρησης.</p> <p>Οι γυναίκες έχουν υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις υποκλίμακες, δείχνοντας πιο θετική στάση προς την τεχνική της παρατήρησης σε σύγκριση με τους άνδρες.</p> <p>Ηλικία και Θετική Στάση προς την Τεχνική Παρατήρησης:</p> <p>Στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ θετικής στάσης και ηλικίας.</p> <p>Σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων (<26 ετών) και μεγαλύτερων ηλικιακά (57+ ετών) ομάδων.</p> <p>Η ηλικία επηρεάζει σημαντικά διάφορες πτυχές συμπεριφοράς και αντίληψης, όπως η σχέση</p>	<p>Η σχετική βιβλιογραφία βρίσκει ότι βρίσκονται θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις παιδαγωγικές πρακτικές και το φύλο γενικά (Alnahdi&Schwab, 2023).</p> <p>Ο Merc (2015) βρίσκει επίσης διαφορές σχετικές με την ηλικία όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνική της παρατήρησης</p> <p>Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας είναι λιγότερο ανοιχτοί στην χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης όπως η παρατήρηση (Ghazali, Yaakub&Mustam (2012).</p> <p>Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας των Iqbal&Manaryi (2011) ανέφεραν δυσκολίες στην αντίληψη της αξίας της παρατήρησης λόγω έλλειψης υψηλότερης</p>

με τον γονέα, το επίπεδο άγχους, η αποτελεσματικότητα και η προσωπική ανάπτυξη.

εκπαίδευσης και επιμόρφωσης

Η αντίληψη της ωφέλειας της τεχνικής παρατήρησης στη μείωση του άγχους συνδέεται άμεσα με την ηλικία.

Επίδραση εμπειρίας σε Διάφορες Πτυχές της Εργασίας:

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στη θετική στάση προς την τεχνική παρατήρησης.

Σημαντική συσχέτιση με κρίσιμες πτυχές της εργασίας, όπως η σχέση με τον γονέα, το επίπεδο άγχους, η αποτελεσματικότητα και η προσωπική ανάπτυξη.

Επίπεδο Εκπαίδευσης και Θετική Στάση:

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στη θετική στάση ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης.

Άτομα με τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΤΕ) αντιλαμβάνονται την ωφέλεια της τεχνικής

	<p>παρατήρησης σε μέτριο βαθμό.</p> <p>Άτομα με ανώτερη εκπαίδευση (ΠΕ) αντιλαμβάνονται την ωφέλεια της τεχνικής σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα άτομα με ΤΕ.</p>	
<p>2. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εργαλείου της παρατήρησης;</p>	<p>Θετική Στάση των Εκπαιδευτικών προς την Τεχνική Παρατήρησης:</p> <p>Οι μέσοι όροι των απαντήσεων δείχνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών προς την τεχνική παρατήρησης.</p> <p>Οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν την τεχνική αποτελεσματική.</p> <p>Αξιολόγηση του Μοντέλου Παρατήρησης:</p> <p>Το μοντέλο παρατήρησης εκτιμάται θετικά για την ενίσχυση σχέσεων και συνεργασίας με τους γονείς.</p> <p>Θετική αξιολόγηση για τη μείωση του άγχους τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί συνήθως έχουν θετική στάση απέναντι στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αλλά αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να τις εφαρμόσουν (Demir, 2021)</p>

για τους μαθητές σε σύγκριση με την παραδοσιακή γραπτή αξιολόγηση.

Συσχέτιση μεταξύ Σχέσης με τον Γονέα και Θετικής Στάσης:

Όσο πιο θετικά αντιλαμβάνεται κάποιος την τεχνική της παρατήρησης, τόσο καλύτερη φαίνεται να είναι η σχέση του με το γονέα.

Συσχέτιση μεταξύ Μείωσης Άγχους, Θετικής Στάσης και Αποτελεσματικότητας:

Συνδέσεις μεταξύ μείωσης του άγχους και της γενικότερης θετικής στάσης.

Η θετικότερη στάση προς την τεχνική της παρατήρησης σχετίζεται με τη μείωση του άγχους.

3. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την δυνατότητα του εργαλείου της παρατήρησης να υποστηρίξει την σχέση με τον γονέα;

Οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο συμφωνούν ότι η τεχνική αυτή έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη σχέση με το γονέα

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να μην έρχεται σε σύγκρουση με τον γονέα, διότι ο γονέας είναι πιο

<p>4. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την δυνατότητα του εργαλείου της παρατήρησης να μειώσει το άγχος;</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο συμφωνούν ότι η τεχνική αυτή έχει τη δυνατότητα να μειώσει το άγχος</p>	<p>δεκτικός σε αυτές (Tan, 2012). Στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης πράγματι υπάρχει αυξημένο άγχος (Letina, 2015) και η εναλλακτική αξιολόγηση ωφελεί στην μείωση του (Garsideetal, 2009)</p>
<p>5. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την δυνατότητα του εργαλείου της παρατήρησης να ωφελήσει την προσωπική τους ανάπτυξη;</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο συμφωνούν ότι η τεχνική αυτή έχει τη δυνατότητα να ωφελήσει την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η προσωπική ανάπτυξη είναι απαραίτητη για την χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (Demir, 2021) ωστόσο η εκμάθηση των εναλλακτικών μεθόδων μπορούν να αποτελέσουν αφορμή προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.</p>

4 Συμπεράσματα

Η στάση των εκπαιδευτικών γενικά είναι θετική όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της τεχνικής της παρατήρησης, τη δυνατότητά της να ενισχύσει τη σχέση με το γονέα, να μειώσει το άγχος και να ωφελήσει την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε προσφέρει μια εις βάθος κατανόηση για την αντίληψη και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνική της παρατήρησης, με έμφαση σε παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την εμπειρία στην ειδική αγωγή. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες δημογραφικές ομάδες αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν την τεχνική της παρατήρησης στην εκπαιδευτική τους πρακτική.

Αρχικά, το εύρημα που αφορά τη συσχέτιση μεταξύ φύλου και αντίληψης της τεχνικής παρατήρησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Η έρευνα αποκάλυψε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις υποκλίμακες της αντιληπτής ωφέλειας της παρατήρησης. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δείχνουν μια πιο θετική στάση προς την τεχνική, πιθανώς λόγω των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι δύο φύλα αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική πρακτική και την αξιολόγηση.

Επίσης, η έρευνα επισημαίνει τη σημασία της ηλικίας στην αντίληψη της παρατήρησης. Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της θετικής στάσης και της ηλικίας, με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες να εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους. Ειδικότερα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (κάτω των 26 ετών) και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (άνω των 57 ετών) διαφέρουν σημαντικά στις αντιλήψεις τους για την παρατήρηση. Αυτό υποδηλώνει ότι η ηλικία μπορεί να επηρεάζει τις προτιμήσεις και τις πεποιθήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης. Η ηλικία επηρεάζει επίσης πτυχές όπως η σχέση με τον γονέα, το επίπεδο άγχους, η αποτελεσματικότητα και η προσωπική ανάπτυξη, αντανακλώντας την πολυπλοκότητα της διδακτικής πρακτικής και την επίδρασή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η έρευνα επισημαίνει επίσης τη σημασία της εκπαιδευτικής εμπειρίας στις στάσεις προς την τεχνική παρατήρησης. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εμπειρίας φαίνεται να είναι λιγότερο ανοιχτοί στη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπως η παρατήρηση. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με την άνεση στις παραδοσιακές μεθόδους και την πιθανή αντίσταση στην αλλαγή. Αντιθέτως, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, πιθανώς λόγω λιγότερης προσκόλλησης σε παραδοσιακές πρακτικές, μπορεί να είναι πιο ανοιχτοί στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων.

Τέλος, το εκπαιδευτικό επίπεδο παίζει επίσης κρίσιμο ρόλο. Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με ανώτερη εκπαίδευση (ΠΕ) αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ωφέλεια της τεχνικής της παρατήρησης σε σύγκριση με εκείνους με τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΤΕ). Αυτό υποδηλώνει ότι η εκπαιδευτική βάση επηρεάζει την αντίληψη και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η βαθύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών μεθόδων και της σημασίας της παρατήρησης πιθανώς συμβάλλει στη θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών με ανώτερη εκπαίδευση.

Η ευρύτερη σημασία αυτών των ευρημάτων είναι σημαντική για την εκπαιδευτική κοινότητα. Καταδεικνύουν την ανάγκη για προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών και των μεθόδων αξιολόγησης στις διάφορες ανάγκες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, βάσει φύλου, ηλικίας, εκπαιδευτικού επιπέδου και εμπειρίας. Επιπλέον, υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης και της ανάπτυξης εκπαιδευτικών δεξιοτήτων για να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του εκπαιδευτικού χώρου.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν πολύτιμη κατεύθυνση για το πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί φορείς να βελτιώσουν τις πρακτικές και τις μεθόδους αξιολόγησης, αναγνωρίζοντας τις μοναδικές ανάγκες και προοπτικές που κάθε ομάδα εκπαιδευτικών φέρει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η αυξημένη επίγνωση των διαφορών στην αντίληψη και την αποδοχή των εκπαιδευτικών μεθόδων μπορεί να οδηγήσει σε πιο ενσυναίσθητες και αποτελεσματικές πρακτικές, βοηθώντας τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές τους.

Επιπλέον, τα ευρήματα προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη επαγγελματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης που στοχεύουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην παρατήρηση και την αξιολόγηση. Αυτά τα προγράμματα μπορούν να σχεδιαστούν με τρόπο που να λαμβάνουν υπόψη

τις διάφορες ανάγκες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την εμπειρία τους.

Τέλος, η έρευνα ενισχύει την ιδέα ότι η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να είναι δυναμική και προσαρμοστική, ενσωματώνοντας συνεχώς νέες προσεγγίσεις και τεχνικές για να παραμένει αποτελεσματική και συναφής με τις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας παρέχουν επίσης πληροφορίες σχετικά με την αντίληψη και την αποτελεσματικότητα της τεχνικής της παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τον αντίκτυπό της στη σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν την τεχνική της παρατήρησης με θετική διάθεση, αναγνωρίζοντας την αποτελεσματικότητά της. Αυτό υποδεικνύει μια σημαντική αλλαγή στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την αξία των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Η θετική ανταπόκριση στην παρατήρηση μπορεί να αντανακλά μια ευρύτερη αποδοχή για πιο συμμετοχικές και δυναμικές μορφές αξιολόγησης. Το μοντέλο παρατήρησης αξιολογείται θετικά όχι μόνο για την ενίσχυση των σχέσεων με τους γονείς αλλά και για τη μείωση του άγχους τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Η σύγκριση με την παραδοσιακή γραπτή αξιολόγηση υποδηλώνει ότι η παρατήρηση μπορεί να προσφέρει μια πιο ολιστική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση.

Η συσχέτιση μεταξύ της θετικής στάσης προς την τεχνική της παρατήρησης και της ενίσχυσης της σχέσης με τον γονέα είναι εξαιρετικά σημαντική. Φαίνεται ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην τεχνική, αυτό συσχετίζεται με καλύτερη σχέση με τους γονείς. Αυτό υποδηλώνει ότι η τεχνική της παρατήρησης μπορεί να είναι ένας ισχυρός μηχανισμός για την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, μειώνοντας τις πιθανές συγκρούσεις και αυξάνοντας τη συνεργασία.

Η σχέση μεταξύ μείωσης του άγχους και της θετικής στάσης απέναντι στην τεχνική της παρατήρησης είναι ακόμη ένα σημαντικό εύρημα. Εδώ, η θετικότερη στάση προς την τεχνική συνδέεται με τη μείωση του άγχους, προσφέροντας έτσι ενδείξεις ότι μια πιο συμμετοχική και διαδραστική μορφή αξιολόγησης μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική στην διαχείριση του άγχους για τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Η αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς ότι η παρατήρηση μπορεί να ενισχύσει τη σχέση

με το γονέα αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς τη δημιουργία ενός πιο συνεργατικού και ενσυνείδητου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτή η διαπίστωση υποδηλώνει την ανάγκη για αναπτυγμένες επικοινωνιακές στρατηγικές και τεχνικές που εστιάζουν στην κατανόηση και την εκτίμηση των ανησυχιών των γονέων. Η ενσωμάτωση της παρατήρησης ως μιας ενεργής και διαδραστικής μεθόδου μπορεί να προωθήσει την διαφάνεια και να ενθαρρύνει την αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Συνοψίζοντας, η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της τεχνικής παρατήρησης όχι μόνο ως εργαλείο αξιολόγησης αλλά και ως μέσο για την ενίσχυση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και για τη μείωση του άγχους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνική παρατήρησης και η αναγνώριση της αποτελεσματικότητάς της αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την ανάπτυξη ενός πιο συμπεριληπτικού, αποτελεσματικού και ανθρωποκεντρικού εκπαιδευτικού μοντέλου.

Το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο συμφωνούν πως η παρατήρηση έχει τη δυνατότητα να μειώσει το άγχος, αντικατοπτρίζει την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας των εναλλακτικών και πιο ευέλικτων μεθόδων αξιολόγησης. Η παρατήρηση, ως μια λιγότερο στατική και πιο διαδραστική μέθοδος, μπορεί να προσφέρει έναν ασφαλέστερο και λιγότερο πιεστικό πλαίσιο για την αξιολόγηση, συμβάλλοντας έτσι στη μείωση του εκπαιδευτικού άγχους. Ακόμα, το εύρημα, ότι οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο συμφωνούν με την άποψη ότι η παρατήρηση μπορεί να ωφελήσει την προσωπική τους ανάπτυξη, υποδεικνύει την αναγνώριση της αξίας της συνεχούς μάθησης και εξέλιξης στον εκπαιδευτικό τομέα. Η ενασχόληση με την τεχνική της παρατήρησης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν διερευνητικές, αναλυτικές και αντανάκλαστικές δεξιότητες, οδηγώντας τους σε βαθύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών τους και της διδακτικής διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και τη βελτίωση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας, καθώς και την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η τεχνική της παρατήρησης μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση τόσο της ποιότητας της διδασκαλίας όσο και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών προς

την τεχνική αντανάκλα μια προθυμία για προσαρμογή και ανάπτυξη, κρίσιμη για την διαρκή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, η υποστήριξη της μείωσης του άγχους και η προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης μέσω της παρατήρησης υποδηλώνουν την ανάγκη για εκπαιδευτικές μεθόδους που είναι πιο ευέλικτες, περιεκτικές και ανθρωποκεντρικές.

4.1 Περιορισμοί έρευνας

Η παραπάνω έρευνα προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με το μοντέλο της παρατήρησης στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη:

Περιορισμένο Δείγμα: Το δείγμα περιορίζεται σε 125 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αν και έγινε προσπάθεια για ποικιλομορφία, η μικρή έκταση του δείγματος μπορεί να μην αντιπροσωπεύει πλήρως τη διαφορετικότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Περιορισμός του Τύπου της Έρευνας: Η έρευνα βασίζεται αποκλειστικά σε ποσοτική μεθοδολογία, παραλείποντας την εξερεύνηση βαθύτερων κατανοήσεων μέσω ποιοτικών προσεγγίσεων. Μια ποιοτική προσέγγιση θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερα εις βάθος κατανοήσεις των πειραμάτων και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών.

Ερωτηματολόγιο ως Μέσο Συλλογής Δεδομένων: Το ερωτηματολόγιο μπορεί να περιορίζει την ποικιλομορφία των απαντήσεων και να μην καλύπτει όλες τις πλευρές του θέματος. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν πιο πλούσια και ποιοτικά στοιχεία που δεν αντικατοπτρίζονται πλήρως μέσω ενός ερωτηματολογίου.

Επικέντρωση στα Δημογραφικά Στοιχεία: Η σύγκριση της θετικής στάσης με τα δημογραφικά στοιχεία μπορεί να αφήνει απέξω σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτίμηση της παρατήρησης.

Εξωτερική Ικανοποίηση: Η χρήση της πλατφόρμας Google Forms για τη διανομή του ερωτηματολογίου μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή, καθώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην έχουν πρόσβαση ή να μην είναι εξοικειωμένοι με αυτήν.

Συνολικά, παρότι η έρευνα παρέχει σημαντικές πληροφορίες, οι περιορισμοί αυτοί πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

4.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση την υφιστάμενη εργασία, προκύπτουν πολλά δυνητικά πεδία για μελλοντική έρευνα που θα εμπλουτίσουν την κατανόηση των προοπτικών αξιολόγησης και παρατήρησης στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Ορισμένες προτεινόμενες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα περιλαμβάνουν:

Κατανόηση των Αντιλήψεων με Ποιοτικές Μεθόδους: Περαιτέρω έρευνα με ποιοτικές μεθόδους, όπως συνεντεύξεις ή φόρουμ συζήτησης, θα επέτρεπε βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, καθώς και των εμπειριών και παραγόντων που επηρεάζουν τη θετική ή αρνητική τους στάση.

Συγκριτική Ανάλυση Ομάδων Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των διαφορών στις αντιλήψεις και τη θετική στάση ανάμεσα σε διάφορες ομάδες εκπαιδευτικών, όπως αυτοί με διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης και εμπειρία στην ειδική αγωγή.

Σχέση με Αποτελέσματα Μαθητών: Εξέταση του πώς η στάση των εκπαιδευτικών προς την παρατήρηση συσχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης.

Επίδραση της Κατάρτισης: Ανάλυση του ρόλου της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη θετική τους στάση απέναντι στη χρήση της παρατήρησης ως τεχνικής αξιολόγησης.

Εξέταση Συναισθημάτων με Ποιοτική Προσέγγιση: Χρήση ποιοτικών μεθόδων για να εξετάσει τις εκφράσεις συναισθημάτων των εκπαιδευτικών κατά τη χρήση της παρατήρησης, προσφέροντας έτσι πιο εμπειριστατωμένη κατανόηση της εμπειρίας τους.

Αύξηση του Δείγματος: Διεύρυνση του μεγέθους του δείγματος με σκοπό την καλύτερη αντιπροσώπευση και ποικιλομορφία στα δημογραφικά χαρακτηριστικά για πιο εκτεταμένα και αναπαραστατικά αποτελέσματα.

Έπειτα αξίζει να αναφέρουμε ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς την τεχνική της παρατήρησης μπορεί να συνδέεται με διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία και η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης σε αυτήν την τεχνική. Παρακάτω παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα σε σχέση με αυτό το ζήτημα

1. Ηλικία και Εμπειρία:

- Η αντίσταση των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζεται με την ηλικία και την εμπειρία τους. Ενδέχεται να υπάρχει αντίδραση εκ μέρους των πιο παλαιών εκπαιδευτικών που ενδέχεται να έχουν εκπαιδευτεί και να έχουν χρησιμοποιήσει άλλες παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης.

2. Έλλειψη Σχετικών Μαθημάτων:

- Η αρνητική στάση μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εκπαίδευσης ή μαθημάτων σχετικά με τη χρήση της παρατήρησης ως τεχνικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσής τους.

3. Αντίσταση στην Αλλαγή:

- Οι εκπαιδευτικοί με περιορισμένη εμπειρία σε σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης ενδέχεται να είναι αντίθετοι στην υιοθέτηση νέων μεθόδων λόγω φόβων ή ανησυχιών για την αβεβαιότητα και τον έλεγχο.

4. Εκπαιδευτική Ανάγκη:

- Είναι δυνατόν να υπογραμμιστεί η ανάγκη για εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση της παρατήρησης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτή την αντίσταση.

Αυτές οι προτάσεις θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην περαιτέρω κατανόηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της παρατήρησης.

Βιβλιογραφία

Absolum, M., Flockton, L., Hattie, J., Hipkins, R., & Reid, I. (2009). *Directions for assessment in New Zealand: Developing students' assessment capabilities*. Unpublished paper prepared for the Ministry of Education.

American Educational Research Association. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. <https://doi.org/14047-013>

Assessment, F. (2005). *Improving learning in secondary classrooms*. Organization for Economic Cooperation and Development.

Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K., & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1490476>

Bell, C. A., Gitomer, D. H., McCaffrey, D. F., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62-87. <https://doi.org/10.1080/10627197.2012.715019>

Bishop, A. G., Brownell, M. T., Klingner, J. K., Leko, M. M., & Galman, S. A. (2010). Differences in beginning special education teachers: The influence of personal attributes, preparation, and school environment on classroom reading practices. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 75-92. <https://doi.org/10.1177/073194871003300204>

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365. <https://doi.org/10.1037/h0029908>

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Holt, Rinehart & Winston.

Brownell, M. T., Bishop, A. G., Gersten, R., Klingner, J. K., Penfield, R. D., Dimino, J., ... & Sindelar, P. T. (2009). The role of domain expertise in beginning special education teacher quality. *Exceptional Children*, 75(4), 391-411. <https://doi.org/10.1177/001440290907500401>

Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377. <https://doi.org/10.1177/001440291007600305>

Brulle, A. R., Barton, L. E., Barton, C. L., & Wharton, D. L. (1983). A comparison of teacher time spent with physically handicapped and able-bodied students. *Journal Name and DOI (if available)*.

Cohen, J., & Goldhaber, D. (2016). Building a more complete understanding of teacher evaluation using classroom observations. *Educational Researcher*, 45(6), 378-387. <https://doi.org/10.3102/0013189X16659442>

Cohen, J., & Goldhaber, D. (2016). Observations on evaluating teacher performance. In *Improving Teacher Evaluation Systems: Making the Most of Multiple Measures* (pp. 8-21). Teachers College Press.

Crawford, A. R., Johnson, E. S., Zheng, Y. Z., & Moylan, L. A. (2020). Developing an understanding procedures observation rubric for mathematics intervention teachers. *School Science and Mathematics*, 120(3), 153-164. <https://doi.org/10.1111/ssm.12383>

Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639015>

Delamont, S., & Hamilton, D. (1986). Revisiting classroom research: A cautionary tale. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research* (pp. page range). Open University Press.

Ebmeier, H., & Good, T. L. (1979). The effects of instructing teachers about good teaching on the mathematics achievement of fourth grade students. *American Educational Research Journal*, 16(1), 1-16.
<https://doi.org/10.3102/00028312016001001>

Evertson, C. M. (1986). Observation as inquiry and method. In *Handbook of Research on Teaching* (pp. page range). Publisher.

Fennema, E., & Peterson, P. L. (1987). Effective teaching for girls and boys: The same or different. In *Talks to Teachers* (pp. 111-125). Publisher.

Gage, N. L., & Needels, M. C. (1989). Process-product research on teaching: A review of criticisms. *The Elementary School Journal*, 89(3), 253-300.
<https://doi.org/10.1086/461577>

Galton, M., & Keesee, J. P. (1988). Structured observation techniques. In *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 474). Publisher.

Good, T. L. (1988). Observational research... grounding theory in classrooms. *Educational Psychologist*, 23(4), 375-379.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2304_3

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1974). Changing teacher and student behavior: An empirical investigation. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 390.
<https://doi.org/10.1037/h0036653>

Good, T. L., & Grouws, D. A. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An experimental study in fourth-grade classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.355>

Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., & Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 60(3), 181-199.
<https://doi.org/10.2307/2112305>

- Good, T., & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). Longman.
- Hart, L. E. (1989). Classroom processes, sex of student, and confidence in learning mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 242-260. <https://doi.org/10.2307/749212>
- Huang, S. Y. L., & Waxman, H. C. (1996). Classroom observations of middle school students' technology use in mathematics. *School Science and Mathematics*, 96(1), 28-34. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1996.tb10211.x>
- Indicators, O. E. C. D. (2012). *Education at a Glance 2016*. OECD Publishing.
- Johnson, E. S., & Semmelroth, C. L. (2015). Validating an observation protocol to measure special education teacher effectiveness. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 99, 119.
- Johnson, E. S., Crawford, A., Moylan, L. A., & Zheng, Y. (2018). Using evidence-centered design to create a special educator observation system. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(2), 35-44. <https://doi.org/10.1111/emip.12183>
- Johnson, E. S., Crawford, A., Moylan, L. A., & Zheng, Y. (2020). Validity of a special education teacher observation system. *Educational Assessment*, 25(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/10627197.2019.1704520>
- Johnson, E. S., Moylan, L. A., Crawford, A., & Zheng, Y. (2019). Developing a comprehension instruction observation rubric for special education teachers. *Reading & Writing Quarterly*, 35(2), 118-136. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1501886>
- Johnson, E. S., Zheng, Y., Crawford, A. R., & Moylan, L. A. (2019). Developing an explicit instruction special education teacher observation rubric. *The Journal of Special Education*, 53(1), 28-40. <https://doi.org/10.1177/0022466918801021>
- Johnson, E. S., Zheng, Y., Crawford, A. R., & Moylan, L. A. (2020). Examining rater accuracy and consistency with a special education observation protocol. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100827. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100827>
- Johnson, E. S., Zheng, Y., Crawford, A. R., & Moylan, L. A. (2021). The relationship of special education teacher performance on observation instruments with student

outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 54(1), 54-65.
<https://doi.org/10.1177/0022219420932557>

Johnson, E. S., Zheng, Y., Crawford, A. R., & Moylan, L. A. (2022). Evaluating an explicit instruction teacher observation protocol through a validity argument approach. *The Journal of Experimental Education*, 90(2), 419-434.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1809686>

Johnson, H. A., & Griffith, P. L. (1986). The instructional patterns of two fourth-grade spelling classes: A mainstreaming issue. *American Annals of the Deaf*, 131(5), 331-338.

Jones, N. D., & Brownell, M. T. (2014). Examining the use of classroom observations in the evaluation of special education teachers. *Assessment for Effective Intervention*, 39(2), 112-124. <https://doi.org/10.1177/1534508413496832>

Jones, N. D., Bell, C. A., Brownell, M., Qi, Y., Peyton, D., Pua, D., ... & Holtzman, S. (2022). Using classroom observations in the evaluation of special education teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(3), 429-457.
<https://doi.org/10.3102/01623737211029206>

Jones, N. D., Bettini, E., & Brownell, M. (2019). Competing strands of educational reform policy: Can collaborative school reform and teacher evaluation reform be reconciled? *The Elementary School Journal*, 119(3), 468-486.
<https://doi.org/10.1086/702486>

Kane, M. T. (2006). Validation. In R. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (4th ed., pp. 17–64). American Council on Education/Praeger.

Kane, M. (2010). Validity and fairness. *Language Testing*, 27(2), 177-182.
<https://doi.org/10.1177/0265532209349467>

Kane, M. (2013). The argument-based approach to validation. *School Psychology Review*, 42(4), 448-457.

Liu, S., Bell, C. A., Jones, N. D., & McCaffrey, D. F. (2019). Classroom observation systems in context: A case for the validation of observation systems. *Educational*

Assessment, Evaluation and Accountability, 31, 61-95. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09298-4>

McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.

McKenna, J. W., Muething, C., Flower, A., Bryant, D. P., & Bryant, B. (2015). Use and relationships among effective practices in co-taught inclusive high school classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>

Medley, D. M., Coker, H., & Soar, R. S. (1984). Measurement-based evaluation of teacher performance: An empirical approach.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>

Morris-Mathews, H., Stark, K. R., Jones, N. D., Brownell, M. T., & Bell, C. A. (2021). Danielson's framework for teaching: Convergence and divergence with conceptions of effectiveness in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 54(1), 66-78. <https://doi.org/10.1177/0022219420945268>

Needels, M. C., & Gage, N. L. (1991). Essence and accident in process-product research on teaching. In *Effective Teaching: Current Research* (pp. 3-31). *Publisher*.

Nikolaos, V. (2019). *Η χρήση των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών πλατφορμών TalentLms και Journalate για τη μάθηση και αξιολόγηση στην τάξη* [The use of educational electronic platforms TalentLms and Journalate for learning and assessment in the classroom]. *Publisher*.

note regarding Israel, A. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners Key concepts. *Publisher*.

OCDE, O. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.

OECD. (2018). Test Questions. Retrieved September 28, 2019, from <https://www.oecd.org/pisa/test-2012/testquestions/question1/>

OECD, O. (2019). *Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. OECD Publishing.

OECD. (2016). *Education policy outlook: Korea*. OECD Publishing.

OECD. (2017). *Education in Chile, reviews of national policies for education*. OECD Publishing.

Padron, Y. N., Waxman, H. C., & Huang, S. Y. L. (1999). Classroom behavior and learning environment differences between resilient and nonresilient. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(1), 65-82. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0401_5

Park, Y., Brownell, M. T., Bettini, E. F., & Benedict, A. E. (2019). Multiple dimensions of instructional effectiveness in reading: A review of classroom observation studies and implications for special education classrooms. *Exceptionality*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1480956>

Performers, S., & Reformers, S. (2010). *Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.

Phelps, R. P. (2014). Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 481-493. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.871319>

Popkewitz, T. S., Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1979). Dulling the senses: Research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 30(5), 52-60. <https://doi.org/10.1177/002248717903000513>

Pua, D. J., Peyton, D. J., Brownell, M. T., Contesse, V. A., & Jones, N. D. (2021). Preservice observation in special education: A validation study. *Journal of Learning Disabilities*, 54(1), 6-19. <https://doi.org/10.1177/0022219420937886>

Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34-36. <https://doi.org/10.1177/002248718703800306>

- Salvia, J. A., & Meisel, C. J. (1980). Observer bias: A methodological consideration in special education research. *The Journal of Special Education*, 14(2), 261-270. <https://doi.org/10.1177/002246698001400214>
- Sirotnik, K. (1983). What you see is what you get-consistency, persistency, and mediocrity in classrooms. *Harvard Educational Review*, 53(1), 16-31. <https://doi.org/10.17763/haer.53.1.h7628t2j44854w06>
- Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 9(11), 11-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X009011011>
- Summaries, C. E. (2019). What Students Know and Can Do. *PISA 2009 at a Glance*, I. Publisher.
- Swanson, E. A. (2008). Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 115-133. <https://doi.org/10.2307/20528817>
- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, 47(5), 481-492. <https://doi.org/10.1002/pits.20480>
- Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S., & McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. *Learning Disability Quarterly*, 35(2), 115-126. <https://doi.org/10.1177/0731948711434048>
- Swanson, H. L. (1984). Does theory guide teaching practice?. *Remedial and Special Education*, 5(5), 7-16. <https://doi.org/10.1177/074193258400500503>
- Thompson, R. H., Vitale, P. A., & Jewett, J. P. (1984). Teacher-student interaction patterns in mainstreamed classrooms. *Remedial and Special Education*, 5(6), 51-61. <https://doi.org/10.1177/074193258400500607>
- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., & Bos, C. S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: A synthesis of observation studies. *The Journal of Special Education*, 36(1), 2-13. <https://doi.org/10.1177/002246690203600101>

- Vaughn, S., Moody, S. W., & Schumm, J. S. (1998). Broken promises: Reading instruction in the resource room. *Exceptional Children*, 64(2), 211-225. <https://doi.org/10.1177/001440299806400205>
- Walberg, H. J. (1990). Productive teaching and instruction: Assessing the knowledge base. *The Phi Delta Kappan*, 71(6), 470-478. *Publisher*.
- Walberg, H. J. (1995). Generic practices. In *Handbook of Research on Improving Student Achievement* (pp. 7-19). *Publisher*.
- Walker, M. A., & Stevens, E. A. (2017). Reading instruction for students with learning disabilities: An observation study synthesis (1980–2014). *Learning Disability Quarterly*, 40(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/0731948716673460>
- Waxman, H. C. (1995). Classroom observations of effective teaching. In *Teaching: Theory into Practice* (pp. 76-93). *Publisher*.
- Waxman, H. C., & Huang, S. L. (1999). Classroom observation research and the improvement of teaching. In *New Directions for Teaching Practice and Research* (pp. 107-129). *Publisher*.
- Waxman, H. C., & Huang, S. Y. L. (1997). Classroom instruction and learning environment differences between effective and ineffective urban elementary schools for African American students. *Urban Education*, 32(1), 7-44. <https://doi.org/10.1177/0042085997032001002>
- Waxman, H. C., Huang, S. Y. L., & Padron, Y. N. (1995). Investigating the pedagogy of poverty in inner-city middle level schools. *Research in Middle Level Education*, 18(2), 1-22. *DOI if available*.
- Waxman, H. C., Huang, S. Y. L., Anderson, L., & Weinstein, T. (1997). Classroom process differences in inner-city elementary schools. *The Journal of Educational Research*, 91(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/00220679709597513>
- Waxman, H. C., Huang, S. Y. L., Anderson, L., & Weinstein, T. (1996). Classroom Instruction Differences by Level of Technology Use in Middle School Mathematics. *Journal of Educational Computing Research*, 14, 147–159. <https://doi.org/10.2190/1VH>

Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Yell, M. L., & Bateman, D. F. (2019). Free appropriate public education and Endrew F. v. Douglas County School System (2017): Implications for personnel preparation. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 6-17. <https://doi.org/10.1177/0888406418805068>

Καλατζής, Κ. (2022). *Σχεδιασμός και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ Αποστάσεως Διδασκαλία των Κρουστών Μουσικών Οργάνων σε Διαδικτυακή Ανεστραμμένη Τάξη*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Καραγεώργου, Β., Τυχάλα, Χ. Α., & Χιώτου, Δ. Ε. (2021). *Το portfolio (φάκελος εργασίας) ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ).

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κλαπαδώρα, Κ. (2021). *Οι φιλόλογοι εκφράζουν τις απόψεις τους για ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (ΠΑΜΑΚ).

Κόκκινος, Θ. (2023). *Αξιολόγηση σε νέες πρακτικές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μελέτη περίπτωσης της άποψης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής*. [Type of Thesis and Institution Name, if applicable].

Παπαδοπούλου, Μ. (2023). *Η χρήση των φορητών συσκευών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας (ΔΠΙΑΕ).

Παρίσης, Β. (2021). *Σχεδιασμός και Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών του εκπαιδευτικού προγράμματος "Μεταλυκειακό έτος-τάξη Μαθητείας ΕΠΑ.Λ.": Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Ρέντα, Α. (2023). *Τοe-portfolio (ψηφιακός φάκελος) ως εργαλείο αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Μήτση, Π. (2022). *Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. *EducationSciences*, 2022(1), 237-258. Διπλωματική Εργασία. Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας (ΔΠΙΑΕ).

ΣερίφΔαμάδογλου, Ε. (2020). *Το portfolio ως εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Σεφεριάδου, Σ. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Συμεωνίδου, Φ. (2020). *Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση θεατρικών τεχνικών ως μέσου μαθησιακής αξιολόγησης*. Διπλωματική Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ).

Τσαρικτσή, Θ. (2019). *Καινοτομία στην εκπαίδευση: στάσεις και άποψης των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Παράρτημα- Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικά:

Φύλο:

Ηλικία:

Επίπεδο εκπαίδευσης:

Συνολική εμπειρία στην ειδική αγωγή σε έτη:

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 ΟύτεΣυμφωνώ ΟύτεΔιαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ Απόλυτα
Σχέση με τον γονέα					
Το μοντέλο παρατήρησης με έχει βοηθήσει να ενισχύσω τη σχέσης μου με τονγονέα					
Το μοντέλο παρατήρησης με έχει βοηθήσει να επικοινωνώ πιο αποτελεσματικά με τον γονέα					
Το μοντέλο παρατήρησης με έχει βοηθήσει να					

συνεργάζομαι πιο αποτελεσματικά με τον γονέα					
Επίπεδο άγχους					
Σε σύγκριση με το μοντέλο γραπτής αξιολόγησης, στο μοντέλο παρατήρησης το επίπεδο άγχους μου ήταν χαμηλότερο					
Σε σύγκριση με το μοντέλο γραπτής αξιολόγησης, στο μοντέλο παρατήρησης το επίπεδο άγχους των μαθητών μου ήταν χαμηλότερο					
Αποτελεσματικότητα					
Πιστεύω ότι το εργαλείο παρατήρησης οδηγεί σε βελτίωση της διδασκαλίας μου και της θεραπευτικής διαδικασίας					
Πιστεύω ότι το εργαλείο παρατήρησης με βοηθά να βελτιώσω την απόδοση των					

μαθητών/θεραπευόμενων					
Πιστεύω ότι το εργαλείο παρατήρησης οδηγεί σε βελτίωση στο κλίμα αλληλεπίδρασης μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου					
Προσωπική ανάπτυξη					
Το εργαλείο παρατήρησης με βοηθά να βελτιώσω την παρέμβασή μου					
Το εργαλείο παρατήρησης με βοηθά στο να βελτιώσω τις παιδαγωγικές μου μεθόδους					
Το εργαλείο παρατήρησης με βοηθά να βελτιώσω τις γνώσεις και δεξιότητές μου ως θεραπευτής					

ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Σχέση με τον Γονέα	,086	80	,200*	,980	80	,253
Επίπεδο Άγχους	,067	80	,200*	,980	80	,237
Προσωπική Ανάπτυξη	,062	80	,200*	,987	80	,581
Αποτελεσματικότητ α	,054	80	,200*	,995	80	,984

*. This is a lower bound of the true significance.

a. LillieforsSignificanceCorrection





