

Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Μαριάννα Χριστόφια Παλάτου* & Παναγιώτα Καλογήρου**

*Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

**Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο την παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου τρόπου μελέτης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το οποίο προέκυψε μέσα από εστιασμένες συζητήσεις από εκπαιδευτικούς και ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα συνολικό συστηματικό και μεθοδικό απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με το σχολείο. Συγκεκριμένα, στο άρθρο αναπτύσσονται Επίπεδα Ποιότητας, σε σχέση με τη λειτουργία και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας, τους γονείς, καθώς και τη μεταφορεσιμότητα των αποτελεσμάτων, γνωστικών και αξιολογικών, έξω από το περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Επίσης, παρουσιάζονται Επίπεδα Ποιότητας για τη μετα-αξιολόγηση της αξιολόγησης της Σχολικής μονάδας.

Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα συνολικό συστηματικό και μεθοδικό απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τον οργανισμό. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει τόσο τις δυνατότητές του, όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζεται μια περαιτέρω βελτίωση, στη βάση προγραμματισμένων κινήσεων προόδου (Κυριακίδης & Πασιαρδής, 2006). Γενικά, όπως αναφέρουν οι Κυριακίδης και Πασιαρδής (2006), η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης του σχολείου στο σύνολό του που διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει και ο Barber (1996), η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται. Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία – κλειδί για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης.

Ο MacBeath (1999) επεξηγεί ότι πρόκειται για μία «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να την βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004) συμπληρώνουν ότι ένας δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα.

Αυτό περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002; Muijs & Reynolds, 2001), όσο και της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997).

Ένα χαρακτηριστικό της αυτοαξιολόγησης σχετίζεται με το ότι είναι διαδικασία που τίθεται σε εφαρμογή με πρωτοβουλία του σχολείου. Με τον όρο σχολείο αναφερόμαστε σε όλους τους φορείς που έχουν σχέση με μια σχολική μονάδα: τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές (Kyriakides & Huddleston, 1999). Οι φορείς αυτοί αποτελούν παράλληλα και αποδέκτες της αυτοαξιολόγησης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου τρόπου μελέτης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως προέκυψε μέσα από σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση και εστιασμένη συζήτηση με ομάδα 20 εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρακολουθούσαν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Κύπρου, Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν και θα αναπτυχθούν Επίπεδα Ποιότητας με σκοπό την αυτοαξιολόγηση και τη μετα-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας στην Κύπρο σήμερα. Η σημαντικότητα των εισηγήσεων έγκειται στο ότι η εργασία αυτή μπορεί να αποτελέσει τη βάση για διαμόρφωση εργαλείων διερεύνησης των αντιλήψεων για την αξιολόγηση αλλά και τη βάση για συμμετοχική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Επίπεδα Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας

Με τον όρο Επίπεδο (standard) εννοούμε τα χαρακτηριστικά ποιότητας που πρέπει να έχει είτε ένα πρόσωπο, π.χ. ο δάσκαλος ή ο μαθητής, είτε μια διαδικασία, π.χ. η διδασκαλία ή η αξιολόγηση, είτε ένας οργανισμός, π.χ. το σχολείο, για να θεωρείται ότι ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σε συγκεκριμένο χρόνο. Τα επίπεδα που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, χωρίζονται σε οκτώ κατηγορίες: α) σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης και την αξιολόγηση, β) σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, γ) σε σχέση με την ασφάλεια και τάξη στη σχολική μονάδα, δ) σε σχέση με τη διεύθυνση του σχολείου, ε) σε σχέση με γενικότερα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας, στ) σε σχέση με το βαθμό εμπλοκής και τις απόψεις των γονέων, ζ) σε σχέση με την ικανοποίηση των μαθητών και διδασκόντων και η) σε σχέση με τη μεταφερσιμότητα των αποτελεσμάτων, γνωστικών και αξιολογικών, έξω από το περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης και την αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώνει δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα και να διευκολύνει τη μάθηση για όλους τους μαθητές (Κουτσελίνη, 2000). Για την επίτευξη του σκοπού αυτού είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη ένα πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης των μαθητών (Valiandes & Koutselini, 2008).

Αρχικά θα πρέπει να επισημανθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας, ούτως ώστε να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία και να προσαρμοστούν οι γενικοί και αφηρημένοι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες αυτές και ο κάθε μαθητής να βελτιώσει το επίπεδο ετοιμότητάς του (Κουτσελίνη, 2006; 2008). Η

διαφοροποίηση της διδασκαλίας, συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναπτύσσει το αναλυτικό πρόγραμμα σε μικροεπίπεδο και να δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες που παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών. Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διάγνωση του βαθμού ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων, του μαθησιακού προφίλ (Tomlinson, 1999; 2001), των προσωπικών, πολιτιστικών και μορφωτικών χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή (Koutselini, 2008) και η προσαρμογή της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν έτσι ένα φιλικό περιβάλλον, στο οποίο θα προσαρμόζουν με ευελιξία το ρυθμό, τις προσεγγίσεις μάθησης και τα κανάλια έκφρασης της μάθησης, γεγονός που θα οδηγήσει στη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και της επίδοσης του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2002) έχει προσθετική αξία στις προσπάθειες διαφοροποίησης. Τα τελευταία χρόνια οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας έχουν αναπτυχθεί εντυπωσιακά και διαπερνούν κάθε πτυχή της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής δραστηριότητας. Είναι γι' αυτό που κάθε νέος στα πλαίσια της γενικής του εκπαίδευσης πρέπει να αποκτήσει βασικές γνώσεις, αλλά και δεξιότητες σε αυτές τις τεχνολογίες, ώστε να διασφαλιστεί η πρόσβαση όλων των μαθητών στα νέα τεχνολογικά μέσα, για να αποφευχθούν νέες ανισότητες και νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού. Παράλληλα, η τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα διαφοροποίησης των μέσων διερεύνησης και μάθησης, αλλά και προσφέρει νέες δυνατότητες στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη, με τη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων και ιεραρχημένων δραστηριοτήτων για εξατομικευμένη διδασκαλία.

Επίσης, στη διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός καλείται να δρα με διαδικασίες διερεύνησης και λύσης προβλημάτων (Medley, 1979). Ζούμε σε μια εποχή ραγδαίας ανάπτυξης και επέκτασης της γνώσης, σε μια εποχή έκρηξης πληροφοριών. Για αυτό είναι αναγκαία η διαμόρφωση ενός ανθρώπου ο οποίος να είναι ικανός να αντλεί πληροφορίες και να οικοδομεί τη γνώση, επιλέγοντας μέσα από την πληθώρα των γνώσεων και των πληροφοριών. Είναι αναγκαίο ο μαθητής σήμερα να μάθει πώς να μαθαίνει και αυτό είναι εφικτό μόνο μέσα από τις διαδικασίες διερεύνησης και λύσης προβλήματος (Dewey, 1938).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνεργάζεται τόσο με εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες, που είναι αναμειγμένοι στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών, όσο και με τους γονείς και τους άλλους κοινωνικούς εταίρους (Κουτσελίνη, 2001, σελ. 214). Ο κάθε μαθητής αποτελεί μοναδική περίπτωση στη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης. Για αυτό είναι απαραίτητος ο συντονισμός όλων των μετεχόντων στη διαδικασία μάθησης, ώστε το κάθε παιδί να παίρνει στήριξη και βοήθεια ανάλογη με τις ανάγκες και τις δυνατότητές του.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία. Πολυάριθμες έρευνες (Brophy & Good, 1986; Everston, Anderson, Anderson, & Brophy, 1980; Galton, 1987; Muijs & Reynolds, 2000) έχουν δείξει ότι η σχολική επίδοση, η σχολική επιτυχία και αποτυχία, τα επίπεδα αλφαριθμητισμού και τα καταληκτικά επίπεδα εκπαίδευσης των μαθητών εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευσή τους. Επιδίωξη του εκπαιδευτικού θα

πρέπει να είναι η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της πρόσθετης στήριξης των μη προνομιούχων μαθητών, ώστε να διασφαλιστεί η σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιοποιεί πλήρως το διδακτικό χρόνο και τα διδακτικά μέσα του σχολείου. Η έμφαση στη διδασκαλία είναι βασισμένη στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν (Murphy, 1992). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους, αξιοποιώντας τα διδακτικά μέσα του σχολείου και επιδιώκοντας τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης όλων των παιδιών (Πασιαρδής, 1993).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές για να δημιουργήσει όργανα αξιολόγησης και να διενεργεί συστηματική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτή θα αποσκοπεί στην αναδιαμόρφωση της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης (Keeves, 1994; Serafini, 2001), ώστε να μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η σύγκριση θα πρέπει να γίνεται ανάμεσα στην προηγούμενη και στην επόμενη επίδοση του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αφού σκοπός είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και η διαπίστωση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη διά βίου, αφού θεωρεί πως η δουλειά του δεν περιορίζεται στη διδασκαλία, αλλά τα όρια που καθορίζουν το ρόλο του επεκτείνονται πέρα από την τάξη του (Griffin, 1983). Ο εκπαιδευτικός αυτός δεν φοβάται να αναγνωρίσει πως κάνει λάθη και ταυτόχρονα θεωρεί δική του ευθύνη την ανάγκη να βελτιωθεί μέσα από τις εμπειρίες του. Η συνεχής επιμόρφωσή του πρέπει να στοχεύει και να οδηγεί στην ανάπτυξη ενός αναστοχαστή εκπαιδευτικού (Κυριακίδης & Πασιαρδής, 2006).

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα

Κάθε κοινωνία σε συγκεκριμένες εποχές καθορίζει τα επίπεδα επίτευξης των μαθητών – πολιτών της, τις απαραίτητες δηλαδή στάσεις, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει με το τέλος της σχολικής τους ζωής. Στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο τα επίπεδα αυτά να είναι καθορισμένα και σαφή με συγκεκριμένους δείκτες επίτευξης σε όλα τα επίπεδα. Οι δείκτες αυτοί αναφέρονται σε ακαδημαϊκά αποτελέσματα και σε στάσεις σε σχέση με κάθε μάθημα, καθώς και σε αποτελέσματα και στάσεις που αποκτώνται μέσα από όλη τη σχολική ζωή και γνώση.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν πέρα από τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες σε κάθε μάθημα - γνωστικό αντικείμενο, στάσεις και δεξιότητες για ενεργή πολιτότητα μαθαίνοντας να ζουν σε μια πολυπολιτισμική, ανεκτική και μη αποκλειστική κοινωνία. Το σχολείο καλείται να καλλιεργεί την αγάπη για τη γλώσσα και τον πολιτισμό και την επίγνωση της κρατικής του οντότητας, όμως με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στο γλωσσικό, πολιτιστικό και θρησκευτικό πλουραλισμό που χαρακτηρίζει την κυπριακή και την ευρωπαϊκή κοινωνία.

Επιπλέον, είναι αναγκαία η ανάπτυξη θετικής στάσης και δράσης για περιβαλλοντικά θέματα, αφού γινόμαστε μάρτυρες της υπερθέρμανσης και ρύπανσης του πλανήτη, λόγω

της αλόγιστης εκμετάλλευσης των φυσικών και πλουτοπαραγωγικών πόρων της γης. Ο σύγχρονος άνθρωπος οφείλει να σέβεται τη φυσική ομορφιά του κόσμου μας και να καλλιεργήσει την περιβαλλοντική συνείδηση (Hines et al., 1986; Ramsey et al., 1981), μέσα από την περιβαλλοντική αγωγή στα πλαίσια των μαθημάτων της Σπουδής Περιβάλλοντος και της Επιστήμης.

Πάνω από όλα όμως, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν κίνητρο για μάθηση πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η διά βίου μάθηση είναι ένας από τους σκοπούς της σύγχρονης εκπαίδευσης, ώστε να απελευθερωθούν οι τεράστιες δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών και να έχουν τη δυνατότητα να βαδίσουν με αυτοπεποίθηση και σιγουριά στο δύσκολο, αλλά και γεμάτο προκλήσεις δρόμο της κοινωνικής και ατομικής προόδου. Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο φιλόσοφος John Dewey (1938), «Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να καταστήσει ικανά τα άτομα να συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους».

Προς την υλοποίηση του πιο πάνω σκοπού της εκπαίδευσης, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να μάθει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν, αναπτύσσοντας την ανεξάρτητη μάθηση. Παράλληλα, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να επεξεργάζονται πληροφορίες με κριτικό βλέμμα και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομική τους ικανότητα.

Απαραίτητη θεωρείται και η εφαρμογή των παιδαγωγικών μεθόδων της συνεργατικής μάθησης και της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, όπου επιδιώκεται οι μαθητές να μάθουν να εργάζονται και να συνεργάζονται με άλλους και να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Whipple, 1987). Σε αυτό μπορεί να συμβάλει και η υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα (Halliday, 1978; Hymes, 1972; Legrand-Gelber, 1980), η οποία προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, τις οποίες συναντούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Οι μαθητές πρέπει να οργανώνουν την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους στα πλαίσια μιας αυξανόμενα παγκοσμιοποιούμενης αγοράς εργασίας. Ωστόσο τοποθετούμε την παιδεία πάνω από την αγορά. Αναγνωρίζοντας το ρόλο της παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη και ευημερία, δίνουμε έμφαση στη διαμόρφωση ενεργών και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών, οι οποίοι να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες που παρέχει η ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με την ασφάλεια και τάξη στη σχολική μονάδα

Η ασφάλεια και η τάξη στη σχολική μονάδα είναι περισσότερο από αναγκαίες ώστε να διασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Teddlie & Reynolds, 2000). Έτσι, θεωρούμε απαραίτητο να εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί και διαδικασίες από όλους τους φορείς της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), ώστε το σχολείο να είναι ένας ασφαλής χώρος.

Στόχος θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που θα συμβάλλει στην επιτυχία της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα πρέπει η πλειονότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών να τηρεί τους κανονισμούς του σχολείου και να διατηρεί το σχολείο καθαρό, συγυρισμένο και καλαίσθητο. Παράλληλα,

μέσα στα πλαίσια της περιβαλλοντικής αγωγής οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να σέβονται το φυσικό και το σχολικό περιβάλλον.

Με απώτερο στόχο το υγιές και καλαίσθητο σχολικό περιβάλλον οι κανονισμοί είναι αναγκαίο να συναποφασίζονται και να εκπονούνται από όλους τους φορείς της σχολικής μονάδας: εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Συμβάλλοντας και οι ίδιοι οι μαθητές και οι γονείς στη διαμόρφωση των κανονισμών, αναπτύσσεται το αίσθημα του “ανήκειν” και θα είναι πιο συνειδητοποιημένοι στην τήρηση των σχολικών κανονισμών.

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με τη Διεύθυνση του σχολείου

Η Διεύθυνση του σχολείου πρέπει να είναι δεκτική στις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών, ώστε να διασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Όπως έχουμε προαναφέρει, όταν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς συναποφασίζουν δημοκρατικά για τους κανονισμούς και τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, είναι πιο αποδοτική η συνεργασία τους με τη Διεύθυνση του σχολείου.

Επίσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να αξιοποιείται στο έπακρο από τη Διεύθυνση, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις προτιμήσεις του κάθε εκπαιδευτικού (NASSP, 1986, αναφορά στο Πασιαρδής, 1993). Δεν είμαστε όλοι οι άνθρωποι οι ίδιοι. Κάποιος έχει ιδιαίτερη κλίση προς την Τέχνη, άλλος προς τη Μουσική, άλλος προς τη Φυσική Αγωγή κ.ο.κ. Η Διεύθυνση του σχολείου κατά τον καταρτισμό του Σχολικού Προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα των εκπαιδευτικών, γιατί σίγουρα κάποιος αποδίδει καλύτερα όταν διδάσκει ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο αγαπά και για το οποίο έχει περισσότερες γνώσεις.

Γενικά, η Διεύθυνση του σχολείου οφείλει να καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, να καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, να αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, να προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και γενικά να προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου του (Πασιαρδής, 1993, σ. 7).

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με γενικότερα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας

Η συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές εκδηλώσεις ή σε εκδηλώσεις κοινωνικής προσφοράς είναι ενδεικτική του καλού σχολικού κλίματος. Σε ένα σχολείο όπου οι μαθητές αμείβονται για τις επιδόσεις τους, για την προσφορά τους στη σχολική μονάδα και για την καλή διαγωγή τους, είναι φυσικό να έχουν κίνητρα για συμμετοχή τους στις σχολικές εκδηλώσεις. Η υψηλή προσφορά των μαθητών στη σχολική μονάδα είναι ένδειξη θετικού σχολικού κλίματος.

Το ψηλό ποσοστό των μαθητών που επιτυγχάνουν σε εξωτερικές εξετάσεις εισδοχής σε ιδιωτικά γυμνάσια, μπορεί να αποτελέσει ένδειξη των ικανοποιητικών επιπέδων στην επίδοση των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου. Όμως, αυτό δεν είναι απόλυτο, αν

αναλογιστούμε ότι στην Κύπρο σήμερα είναι πολλοί οι μαθητές που καταφεύγουν σε ιδιαίτερα μαθήματα προκειμένου να εξασφαλίσουν μια θέση σε ιδιωτικό Γυμνάσιο.

Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές εκείνους που επιτυγχάνουν σε διαγωνισμούς. Το ποσοστό μαθητών που επιτυγχάνουν σε διαγωνισμούς, όπως π.χ. η Μαθηματική Ολυμπιάδα, δεν αποτελεί απόλυτο δείκτη επιτυχίας του σχολείου τους, αφού πολλοί παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα ώστε να πετύχουν στους συγκεκριμένους διαγωνισμούς.

Αξιοσημείωτο επίπεδο ποιότητας σε σχέση με τα γενικότερα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας αποτελεί η παρατήρηση βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών από το ένα σχολικό έτος στο επόμενο. Τα αποτελεσματικά σχολεία δίνουν τέτοια έμφαση στη διδασκαλία, ώστε η σχολική επίδοση όλων των παιδιών να βελτιώνεται.

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με το βαθμό εμπλοκής και τις απόψεις των γονέων

Οι γονείς εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν στα παιδιά τους. Το σχολείο έχει μηχανισμούς που διασφαλίζουν την εποικοδομητική συμμετοχή των γονιών στη λήψη αποφάσεων. Τα δικαιώματα των γονιών και η σπουδαιότητα της συμβολής τους μέσα στο σχολείο πρέπει να αναγνωρίζονται τόσο από τη Διεύθυνση όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 1993).

Οι γονείς λαμβάνουν μέρος σε επιτροπές που διοργανώνουν διάφορες σχολικές εκδηλώσεις και συμβάλλουν έμπρακτα στη διοργάνωση και υλοποίηση των εκδηλώσεων αυτών. Επιπρόσθετα, μέσα από τους συνδέσμους γονέων ενημερώνονται όλοι με βάση ένα καλό σύστημα επικοινωνίας για τα διάφορα γεγονότα στο σχολείο και τέλος οι γονείς γίνονται κοινωνοί τρόπων με τους οποίους μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους (Πασιαρδής, 1993).

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με την ικανοποίηση των μαθητών και διδασκόντων

Οι μαθητές επιτυγχάνουν την απόκτηση γνώσης μέσω της εποικοδόμησης προσωπικού νοήματος, αφού η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί γνώση διαδικασιών που διευκολύνουν τη μάθηση και κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης (Κουτσελίνη, 2001). Με την εποικοδόμηση προσωπικού νοήματος κατά την απόκτηση γνώσης οι μαθητές νιώθουν ικανοποίηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η μάθηση βιώνεται από τους μαθητές ως εννοιολογική αλλαγή και αλλαγή θεώρησης του κόσμου, η οποία εκτός από τη γνωστική πλευρά έχει και τη συναισθηματική-αξιολογική, που αναλύεται σε διάθεση-ενδιαφέρον για συνεργασία, κίνητρο, συγκέντρωση και εργατικότητα (Κουτσελίνη, 2001). Τα κίνητρα για μάθηση, το ενδιαφέρον και η εργατικότητα του μαθητή πηγάζουν από τη σχέση που έχει με τον εκπαιδευτικό. Για αυτό είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει μια άριστη διαπροσωπική σχέση με τον εκπαιδευόμενο.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες σε ότι αφορά τις δυνατότητες μάθησης, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δείχνουν θετική συμπεριφορά προς τους μαθητές ανεξάρτητα από προσωπικές προτιμήσεις. Ως αποτέλεσμα αυτών των συμπεριφορών των δασκάλων, οι μαθητές πετυχαίνουν να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα μάθησης, αφού οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους ωθούν στην κατάκτηση της γνώσης και στη δημιουργία αισθήματος αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης.

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με τη μεταφερσιμότητα των αποτελεσμάτων, γνωστικών και αξιολογικών, έξω από το περιβάλλον της σχολικής μονάδας

Σχετικά με τη μεταφερσιμότητα των γνωστικών και αξιολογικών αποτελεσμάτων θα πρέπει να μας απασχολήσουν τα πιο κάτω ερωτήματα:

1. Ο μαθητής μεταφέρει το σεβασμό του περιβάλλοντος στην καθημερινή του ζωή;
2. Έχει επιτευχθεί η καταξίωση της ενεργού πολιτότητας με τρόπο που να ενδιαφέρεται και να μελετά την πραγματικότητα μέσα, για παράδειγμα, από την ανάγνωση εφημερίδας ή την παρακολούθηση ειδήσεων;
3. Η επίλυση προβλήματος και η επισήμανση εναλλακτικών προτάσεων, είναι διαδικασίες που χρησιμοποιεί ο μαθητής όταν αντιμετωπίζει προβλήματα στην καθημερινή του ζωή;

Επίπεδα Ποιότητας για τη Μετα-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Η μετα-αξιολόγηση στοχεύει στο να επιβεβαιώσει ότι η αξιολόγηση παρέχει υγιείς διαπιστώσεις και συμπεράσματα, με βάση τα οποία οι πρακτικές μιας συγκεκριμένης αξιολόγησης συνεχίζουν να βελτιώνονται και ότι οι οργανισμοί διαχειρίζονται αποδοτικότερα και αποτελεσματικότερα τα συστήματα αξιολόγησης. Πρώτος ο Scriven εισήγαγε τον όρο “Metaevaluation”, το 1969, στην εκπαιδευτική έκθεση προϊόντων. Όρισε τη μετα-αξιολόγηση ως οποιαδήποτε αξιολόγηση μιας αξιολόγησης, ενός συστήματος αξιολόγησης, ή ενός εργαλείου αξιολόγησης (Stufflebeam, 2001).

Παρακάτω καταγράφονται Επίπεδα Ποιότητας για τη μετα-αξιολόγηση της Σχολικής μονάδας.

1. Τα πρόσωπα που επηρεάζονται ή συμμετέχουν στη μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να προσδιοριστούν, ώστε να γίνει προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους.
2. Οι αξιολογητές πρέπει να είναι και αξιόπιστοι και ικανοί να εκτελέσουν τη μετα-αξιολόγηση, έτσι ώστε τα αποτελέσματά της να τυγχάνουν αποδοχής και να έχουν αξιοπιστία.
3. Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα πρέπει να αφορούν σε ευρύ φάσμα ερωτημάτων για την μετα-αξιολόγηση, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων φορέων.

4. Οι προοπτικές, οι διαδικασίες και η λογική που χρησιμοποιούνται για να ερμηνεύσουν τα συμπεράσματα πρέπει να προσδιοριστούν προσεκτικά, έτσι ώστε να είναι σαφείς και να καθιστούν αξιόλογη τη μετα-αξιολόγηση.
5. Οι εκθέσεις μετα-αξιολόγησης πρέπει να περιγράφουν σαφώς τον οργανισμό που έχει τύχει αυτοαξιολόγησης και να συμπεριλαμβάνουν το πλαίσιο, τους σκοπούς, τις διαδικασίες και τα συμπεράσματα της αξιολόγησης, έτσι ώστε να παρέχονται και να γίνονται εύκολα κατανοητές οι ουσιαστικές πληροφορίες.
6. Η μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να σχεδιαστεί, να πραγματοποιηθεί και να παρουσιαστεί με τρόπους που θα προωθούν την αξιοποίηση των πορισμάτων της από τους εμπλεκόμενους φορείς, με σκοπό τη βελτίωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
7. Οι διαδικασίες της μετα-αξιολόγησης θα πρέπει να διενεργούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μειώνονται οι πιθανότητες διακοπής της εισροής πληροφοριών κατά τη διεξαγωγή της μετα-αξιολόγησης.
8. Η μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να σχεδιαστεί και να διενεργηθεί με τη συμμετοχή διαφόρων εμπλεκόμενων ομάδων, ώστε να διασφαλίζεται η συνεργασία τους και κατά συνέπεια να διασφαλίζεται η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της μετα-αξιολόγησης.
9. Η μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να παραγάγει αξιόλογες και επαρκείς πληροφορίες, ώστε να δικαιολογούνται τα κονδύλια που πρόκειται να δαπανηθούν για τη διενέργειά της.
10. Θα πρέπει να συμφωνηθούν γραπτώς οι υποχρεώσεις των επίσημων φορέων της μετα-αξιολόγησης (τι πρέπει να γίνει, από ποιους και πότε).
11. Η μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να σχεδιάζεται και να διενεργείται με τρόπο ώστε να σέβεται και να διασφαλίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα των εμπλεκόμενων μερών.
12. Οι αξιολογητές θα πρέπει να σέβονται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και αξία κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους εμπλεκόμενους στη μετα-αξιολόγηση.
13. Η μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένη και δίκαια στην καταγραφή των δυνατών και των αδύνατων σημείων της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ώστε οι εμπλεκόμενοι να κτίσουν πάνω στα δυνατά σημεία και να βελτιώσουν τα αδύνατα σημεία της αξιολόγησης.
14. Η σύγκρουση συμφερόντων που μπορεί να προκύψει από τα πορίσματα της μετα-αξιολόγησης θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με εντιμότητα και ειλικρίνεια, ώστε να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματά της με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
15. Οι σκοποί και οι διαδικασίες της μετα-αξιολόγησης θα πρέπει να τύχουν περιγραφής και προσδιορισμού με αρκετές λεπτομέρειες, ώστε να μπορεί να διενεργηθεί η αξιολόγηση και να είναι έγκυρη και σαφής.
16. Οι διαδικασίες συγκέντρωσης των πληροφοριών θα πρέπει να επιλεγούν και να εφαρμοστούν με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η ορθή ερμηνεία των πληροφοριών καθώς και η εγκυρότητά τους.

17. Τα ποσοτικά δεδομένα της μετα-αξιολόγησης θα πρέπει να αναλυθούν συστηματικά, ώστε να δοθούν αποτελεσματικά απαντήσεις στα ερωτήματά της.

18. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τη μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να αναλυθούν πλήρως, ώστε οι εμπλεκόμενοι φορείς να μπορέσουν να τα αξιοποιήσουν για τη βελτίωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας.

Συμπεράσματα

Οι εισηγήσεις που αναπτύσσονται στην παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για διαμόρφωση εργαλείων διερεύνησης των αντιλήψεων για την αξιολόγηση, αλλά και τη βάση για συμμετοχική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η διενέργεια αυτοαξιολόγησης και μετα-αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, του κάθε εκπαιδευτικού και του κάθε μαθητή. Στη σύγχρονη κοινωνία της παγκοσμιοποίησης ισχύει η αρχαία ρήση «τα πάντα ρει». Γι' αυτό η κοινωνία και η εκπαίδευση, οι οποίες αλλάζουν δραματικά, χρειάζονται τις σωστές και έγκυρες αξιολογήσεις και μετα-αξιολογήσεις, για να μπορέσουν να βελτιωθούν και να συμβάλουν στη διασφάλιση μιας πιο ποιοτικής ζωής.

Βιβλιογραφία

- Barber, M., (1996). *The learning game: Arguments for an education revolution*. London: Victor Gollancz.
- Brophy J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: McMillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Everston, C. M., Anderson, C. W., Anderson, L. M., & Brophy, J. E. (1980). Relationships between classroom behaviors and student outcomes in junior high mathematics and English classes. *American Educational Research Journal*, 17, 43-60.
- Galton, M. (1987). Structured observation. In M.J. Dunkin (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, Pergamon, Elmsford, NY (1987), 142-146.
- Gagatsis, A., & Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Nicosia, 107-122.
- Griffin, C. (1987). *Curriculum theory in adult and lifelong education*, London: Croom Helm.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

- Hines, J., Hungerford, H., & Tomera, A. (1986). Analysis and synthesis of research and responsible environmental behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Environmental Education*, 18 (2), 1-8.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Prides & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*, London: Penguin.
- Keeves, J. P. (1994). Methods of assessment in schools. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite, *International encyclopedia of education* (362–370). Oxford/New York: Pergamon Press.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων - Θεωρία, Έρευνα, Πράξη*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης*. Λευκωσία.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching* 1 (1), 2008, 17-30.
- Kyriakides, L., & Campbell, L. R. J. (2004) School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Christofidou, E., (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement* 13 (3), 291–325.
- Kyriakides, L., & Huddleston, P., (1999). Ethical issues arising from the political dimensions of program evaluation: Lessons from two evaluation studies, *Proceedings of the Fifth UK Evaluation Society Conference*, 23-39.
- Κυριακίδης, Λ., & Πασιαρδής Π., (2006). *Κοινοπραξία «Αθηνά»*. Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Legrand-Gelber, R. (1980). L' acquisition de la langue maternelle. In Francois Fr. (Ed.). *Linguistique*, (pp.459-483). Paris: PUF.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness: some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics Enhancement Programme. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (3), 273-303.
- Muijs, R.D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching. research and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, research, policy and practice*, 67-72. London: Cassel.

- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Ramsey, J., Hungerford, H., & Tomera, A. (1981). The effects of environmental action and environmental case study instruction on the environmental behavior of 8th grade students. *Journal of Environmental Education*, 13 (1), 24-27.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Serafini F. (2000). Three paradigms of assessment: Measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher*, 54, 384 – 393.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22 (2), 183-209.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2002). *Δημοτική Εκπαίδευση: Έκθεση 2000*. <http://www.moec.gov.cy/>.
- Valiandes, S., & Koutselini, M. (2008). Differentiated instruction in mixed ability classrooms, the whole picture: Presuppositions and issues for discussion. *Paper presented in the 2008 Conference of the International Academy of Linguistics, Behavioral, and Social sciences, Association for Global Business*. Newport Beach, California, November 20-22.