

Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση

Μαρία Λιακοπούλου

Περίληψη

Το αίτημα για αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι συνυφασμένο με τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού και συνίσταται στην επιτυχή επίδραση της παρεχόμενης συστηματικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Η σχολική αποτελεσματικότητα δεν ταυτίζεται με τα αποτελέσματα του σχολείου, αλλά νοείται ως ο βαθμός στον οποίο το σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Ειδικότερα, το κείμενο αυτό εστιάζει στα ακόλουθα σημεία: α) αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και παράγοντες που επιδρούν σ' αυτήν, β) αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: διαδικασίες και εργαλεία και γ) προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, αποτελεσματικότητα, προγραμματισμός, βελτίωση σχολείου

Abstract

The schools' effectiveness is inherent in the operation of the school as an institution and is the successful impact to the students. The school effectiveness is not identical to the results of the school, but is viewed as the extent the learning objective(s) were achieved, depending on the profile of the students and the particular conditions prevailing in the school or in the wider context. Specifically, this text focuses on the following points: a) the effectiveness of the school and factors affecting therein, b) self-assessment of the school unit: processes and tools and c) school planning.

Keywords: School effectiveness, school improvement, self- evaluation, school planning

1. Εισαγωγή

Το κείμενο αυτό βασίζεται σε τρεις παραδοχές:

- Κάθε άτομο και κάθε οργανισμός επιθυμεί να είναι και να αισθάνεται αποτελεσματικός στο έργο του.
- Κανένα άτομο και κανένας οργανισμός δεν μπορεί να πορευθεί σταθερά, να είναι και να αισθάνεται αποτελεσματικός, αν δε γνωρίζει πού επιθυμεί να φθάσει. Η απουσία σαφούς στόχευσης αποπροσανατολίζει, οδηγεί σε παραίτηση μπροστά σε δυσκολίες, δημιουργεί αισθήματα κόπωσης, απογοήτευσης, ανασφάλειας και αποτελεί τροχοπέδη, ώστε άτομα ή ομάδες να οδηγηθούν σε βιώματα επιτυχίας. Το αίσθημα επιτυχίας είναι αποτέλεσμα προσέγγισης του στόχου. Όταν δεν είναι ξεκάθαρος ο

στόχος, ακόμη και αν έχουμε κάποια επιτεύγματα, δεν μπορούμε να τα αναγνωρίσουμε ως τέτοια, δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε αν αυτά μας φέρνουν πιο κοντά στον στόχο μας. Συνεπώς, το πρώτο βήμα προς την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα είναι η σαφής οριοθέτηση του στόχου

- Ο στόχος που θα τεθεί θα πρέπει να είναι αφενός ρεαλιστικός και αφετέρου να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του ατόμου ή του οργανισμού. Και για να γίνει αυτό τα άτομα ή οι οργανισμοί θα πρέπει να αποκτήσουν υψηλό επίπεδο αυτογνωσίας.

Μεταφέροντας τον παραπάνω προβληματισμό σε επίπεδο σχολικής μονάδας, θα λέγαμε ότι κάθε σχολείο επιθυμεί να είναι αποτελεσματικό, αλλά για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να διατυπώσει τους δικούς του στόχους, οι οποίοι θα απορρέουν από τις δικές του ανάγκες. Για να συμβεί αυτό το σχολείο θα πρέπει να γνωρίσει πολύ καλά τον 'εαυτό του', να αποκτήσει μια ξεκάθαρη εικόνα για το πού βρίσκεται και πού θέλει να πάει και αυτή την εικόνα μπορεί να την αποκτήσει μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.

«Η λέξη 'αντικειμενικότητα' δεν υπήρχε στα ιαπωνικά. Χρειάστηκε να επινοηθεί όταν οι Ιάπωνες άρχισαν να συνομιλούν με Δυτικούς. Η λέξη που χρησιμοποιούν τώρα είναι 'κιακαντέκι', που στην κυριολεξία σημαίνει «η άποψη του φιλοξενούμενου» (ενώ 'σουκαντέκι' σημαίνει «η άποψη του οικοδεσπότη», δηλαδή η 'υποκειμενικότητα'). Η πρώτη από τις δύο λέξεις έχει σίγουρα και μια επιτιμητική χροιά. Ο φιλοξενούμενος δεν είναι απλώς ένας ξένος που έρχεται από μακριά, αλλά μπορεί και να μην καταλαβαίνει τις μη ορατές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας που τον φιλοξενεί. Ο φιλοξενούμενος 'βλέπει' μεμονωμένους ανθρώπους, αλλά δεν μπορεί να γνωρίζει τη δυναμική του συνόλου, που ο οικοδεσπότης, αντίθετα, τη γνωρίζει πολύ καλά...» (Hampden-Turner & Trompenaars 1993 στο McBeath κ.ά. 2004: 95). Το έργο των σχολείων μπορεί να αξιολογηθεί από εξωτερικούς κριτές, να καταγραφεί μέσα από δείκτες και μελέτες εξωτερικών μελετητών, όμως σε κάθε περίπτωση οι 'οικοδεσπότες' είναι αυτοί που μπορούν να αντιληφθούν και να αναδείξουν όλες τις πτυχές του έργου αυτού.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι υιοθετείται ο όρος 'σχολείο' με την έννοια ότι η στόχευση, ο προγραμματισμός, η αυτοαξιολόγηση και η υλοποίηση οποιασδήποτε ενέργειας, θα πρέπει να έχει συλλογικό χαρακτήρα, προκειμένου να βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς μιας σχολικής μονάδας είναι αυτοί που μπορούν να εντοπίσουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του σχολείου τους, τις ιδιαιτερότητές του, τις ανάγκες του.

Στο κείμενο αυτό θα επιχειρηθεί: α) να παρουσιαστεί η συζήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τους παράγοντες που συμβάλλουν σ' αυτήν, β) να παρουσιαστεί ο προβληματισμός αλλά κυρίως η διαδικασία και κάποια εργαλεία αυτοαξιολόγησης και γ) να κατατεθεί μια πρόταση αξιοποίησης της αυτοαξιολόγησης στη διατύπωση στόχων και σύνδεσης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.

Α' θεωρητικό πλαίσιο

2. Ποιο είναι το αποτελεσματικό σχολείο;

Το αίτημα για αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι συνυφασμένο με τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού και συνίσταται στην επιτυχή επίδραση της παρεχόμενης συστηματικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Ποιο είναι όμως το αποτελεσματικό σχολείο; Το σχολείο που οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις; Το σχολείο που συμβάλλει στην επιτυχή κοινωνικοποίηση των μαθητών; Το σχολείο όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι ευτυχισμένοι ή που βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης; Το σχολείο που προωθεί την ισότητα και τις ίσες ευκαιρίες; Θα έλεγε κανείς όλα αυτά και πολλά ακόμη. Η έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου αποτελεί έννοια τυπική και δυναμική, δεν οριοθετείται ad hoc. Φυσικά σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί και πρέπει να οριοθετηθεί η έννοια της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (σχολική αποτελεσματικότητα), οριοθέτηση η οποία υπαγορεύει και την εκπαιδευτική πολιτική.

Η σχολική αποτελεσματικότητα δεν ταυτίζεται με την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι στόχοι αυτοί που το κάθε σχολείο θέτει είναι μεν συμβατοί με τους στόχους που τίθενται σε εθνικό επίπεδο, όμως δεν ταυτίζονται, καθώς υπαγορεύονται από το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο καλείται να λειτουργήσει η κάθε σχολική μονάδα. Ως αποτελεσματικότητα του σχολείου, συνεπώς, νοείται ο βαθμός στον οποίο κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Αυτό συνεπάγεται ότι η κάθε σχολική μονάδα οριοθετεί την αποτελεσματικότητά της, θέτει στόχους, σχεδιάζει την επίτευξή τους, αξιολογεί την επίτευξη των στόχων αυτών και επανασχεδιάζει.

Για την οριοθέτηση της αποτελεσματικότητας σε μακρο- και μικρο- επίπεδο υιοθετούνται ποικίλες προσεγγίσεις και μια κωδικοποίηση αυτών των προσεγγίσεων είναι αυτή του Scheerens (2000), σύμφωνα με την οποία -ανάλογα με την οπτική που υιοθετείται- διαφοροποιούνται τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούμε τον βαθμό στον οποίο ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό ή όχι, καθώς και οι υπεύθυνοι φορείς, οι τρόποι και τα μέσα για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας (Βλ. Πίνακα 1). Ειδικότερα: α) σύμφωνα με μια οικονομική προσέγγιση της αποτελεσματικότητας, το σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ή/και άλλα επιτεύγματα και για την ανταπόκριση σ' αυτόν τον στόχο είναι καθοριστικής σημασίας αφενός ο ρόλος όσων αναλαμβάνουν τη διοίκηση του οργανισμού και αφετέρου η διατύπωση ξεκάθαρων στόχων, β) σύμφωνα με την προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού, αποτελεσματικό είναι το σχολείο που επιτυγχάνει να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στις εκάστοτε συνθήκες. Για την επίτευξη αυτού του στόχου πρωταρχικός είναι ο ρόλος όσων αναλαμβάνουν τη διοίκηση του σχολείου και πρωταρχικό μέλημά τους θα πρέπει να είναι η αναζήτηση 'εισροών' (υλικών και μη), γ) σύμφωνα με την προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων, κριτήριο αποτελεσματικότητας για μια σχολική μονάδα είναι ο βαθμός που όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν ενεργό ρόλο και ανάμειξη στο εκπαιδευτικό έργο, θεωρούν ότι έχουν ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους και υπάρχει κλίμα συνεργασίας. Στην περίπτωση αυτή η ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου διαμοιράζεται σε

όλους τους εμπλεκόμενους στον οργανισμό και βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων είναι η ύπαρξη κινήτρων για βελτίωση, δ) η σταθερότητα και η συνέχεια στο έργο ενός οργανισμού αποτελούν κριτήρια αποτελεσματικότητας σύμφωνα με την γραφειοκρατική προσέγγιση, και γι' αυτό είναι καθοριστικός ο ρόλος όλων των εμπλεκόμενων στον οργανισμό. Βασικές προϋποθέσεις είναι η αποτελεσματική αλληλεπίδραση, η διασφάλιση των προϋποθέσεων για ατομική ανάπτυξη, καθώς και η οργάνωση και τυποποίηση κάποιων δομών που διευκολύνουν το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, τέλος ε) σύμφωνα με την πολιτική προσέγγιση, αποτελεσματικό είναι το σχολείο που πολιτεία, γονείς, τοπική κοινωνία εκφράζουν ικανοποίηση γι' αυτό. Βασική προϋπόθεση για να ανταποκριθεί το σχολείο στις προσδοκίες των 'έξωτερικών' ετέρων είναι να διαθέτει σημαντικό βαθμό αυτονομίας, ο οποίος θα του επιτρέπει να προσαρμόζει ανάλογα το έργο του.

Πίνακας 1. Προσεγγίσεις της αποτελεσματικότητας

| ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ | ΚΡΙΤΗΡΙΑ | 'ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ' | ΤΡΟΠΟΙ/ΜΕΣΑ |
|--|---|--|---|
| ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ | Παραγωγικότητα/ επιτεύγματα | Οι φορείς διοίκησης του οργανισμού | Διατύπωση στόχων |
| ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ | Προσαρμοστικότητα | Οι φορείς διοίκησης του οργανισμού | Αναζήτηση εισροών |
| ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ | Ανάμειξη/ υπευθυνότητα/ συνεργασία | Όλοι οι εμπλεκόμενοι στον οργανισμό | Δημιουργία κινήτρων |
| ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΗ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ/ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ | Σταθερότητα & συνέχεια | Όλοι οι εμπλεκόμενοι στον οργανισμό | Κοινωνική αλληλεπίδραση/ ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη/ οργάνωση & τυποποίηση δομών |
| ΠΟΛΙΤΙΚΗ | Ικανοποίηση 'έξωτερικών' σημαντικών ετέρων (πολιτεία, γονείς, τοπική κοινότητα) | Όλοι οι εμπλεκόμενοι στον οργανισμό | Αυτονομία/ ανεξαρτησία |

Πηγή: Scheerens 2000

Μια διαφορετική προσέγγιση της αποτελεσματικότητας, η οποία έχει συζητηθεί με έμφαση την τελευταία δεκαετία, είναι αυτή του 'έξυπνου σχολείου' (Louis 2001). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή αποτελεσματικό μπορεί να θεωρηθεί το σχολείο που διακρίνεται από μια 'πολλαπλή' νοημοσύνη π.χ. ικανότητα κατανόησης του πλαισίου, οργανωτική, αναστοχαστική, παιδαγωγική, συναδελφική, συναισθηματική, πνευματική, ηθική νοημοσύνη (MacGilchrist κ.ά. 2004). Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή εστιάζει κυρίως στις προϋποθέσεις που ενδεχομένως θα διασφάλιζαν τα 'αποτελέσματα' και όχι στην οριοθέτηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Για να μπορέσει μια σχολική μονάδα να αξιολογήσει την πορεία, το παρεχόμενο παιδαγωγικό και διδακτικό της έργο, τα επιτεύγματά της, θα πρέπει πρώτα να περιγράψει με σαφήνεια πώς η ίδια οριοθετεί την αποτελεσματικότητά της, πού θέλει να φθάσει. Μια τέτοια περιγραφή της 'ιδεώδους εικόνας' ενός σχολείου διαμορφώνεται ανάλογα με την προσέγγιση της αποτελεσματικότητας που το σχολείο υιοθετεί. Μια πολύ γενική οριοθέτηση της έννοιας 'αποτελεσματικό' σχολείο είναι η εξής: το κάθε σχολείο μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό, όταν μπορεί να βοηθήσει τον κάθε μαθητή που φοιτά σ'

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

αυτό να αξιοποιήσει στον μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές του και να έχει την καλύτερη δυνατή γι' αυτόν επίδοση με την ευρύτερη έννοια του όρου (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις).

3. Παράγοντες αποτελεσματικότητας

Ωστόσο, η οριοθέτηση του αποτελεσματικού σχολείου δεν αρκεί αν δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε τι καθιστά κάποια σχολεία πιο αποτελεσματικά από άλλα ή ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Οι πρόδρομες έρευνες για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι καθοριστική είναι η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των μαθητών, ενώ το σχολείο ελάχιστα μπορεί να επιδράσει στις επιδόσεις των μαθητών (Coleman κ.ά. 1966, Jenks κ.ά. 1972). Μετά την κριτική που ασκήθηκε στις παραπάνω έρευνες για τον ιδεολογικό τους χαρακτήρα, το ερευνητικό ενδιαφέρον, από τη δεκαετία του 1970 και κυρίως κατά τη δεκαετία του 1980, στράφηκε σε ερωτήματα αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης από το σχολείο μάθησης. Οι έρευνες αυτές καταλήγουν σε καταλόγους παραγόντων αναφορικά με τις συνθήκες μάθησης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολείων, τα προσόντα των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Marzano & Marzano 2003). Στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, σε γενικές γραμμές, επιδρούν πολλαπλοί παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής (Λιακοπούλου 2011):

Εκπαιδευτικός: Ο τρόπος που ασκεί το έργο του ο εκπαιδευτικός είναι απόρροια τόσο στοιχείων της προσωπικότητάς του όσο και του γνωστικού του οπλισμού. Ο «καλός εκπαιδευτικός» πρέπει να διαθέτει ένα ευρύ φάσμα εφοδίων τα οποία σχηματικά μπορούν να σκιαγραφηθούν ως εξής (Λιακοπούλου 2010):

- *Στοιχεία της προσωπικότητας, χαρακτηριστικά & στάσεις:* από πρόσφατες σχετικά έρευνες προκύπτει ότι στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλουν χαρακτηριστικά όπως ευελιξία, αίσθηση χιούμορ, αίσθημα δικαιοσύνης, υπομονή, ενθουσιασμός, δημιουργικότητα, φροντίδα και ενδιαφέρον για τους μαθητές, υψηλό αίσθημα δέσμευσης στο έργο, αυτοπεποίθηση, σταθερότητα, αναλυτική και συνθετική ικανότητα, ικανότητα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας (Harslett κ.ά. 2000, McBer 2000, Malikow 2005). Παράλληλα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επιδρούν στον βαθμό δέσμευσής τους στο καθήκον, στον τρόπο που διδάσκουν και συμπεριφέρονται στους μαθητές, καθώς και στο πώς αντιλαμβάνονται τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη (Darling-Hammond 2000). Τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές και επιμένουν στην προώθηση της μάθησης όλων των μαθητών (McBer 2000, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000, Malikow 2005). Επίσης, στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει το ενδιαφέρον τους για την προσωπική ζωή των μαθητών και των οικογενειών τους (Harslett κ.ά. 2000). Τέλος επισημαίνεται ο ρόλος της αυτογνωσίας και του αναστοχασμού (Turner- Bisset 2001: 110-112).
- *Γνώσεις:* Οι θεματικές περιοχές οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν βασικό κορμό επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών είναι οι ακόλουθες

(Shulman 1987, Turner- Bisset 2001): Κατοχή του αντικειμένου διδασκαλίας, γνώση των μαθητών από παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική σκοπιά, γνώσεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας, για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, για το ευρύτερο πλαίσιο, για τον «εαυτό» τους, καθώς και γενικές παιδαγωγικές γνώσεις, Ο βαθμός σύνθεσης όλων των επιμέρους γνώσεων διαφοροποιεί τον «επαρκή» από τον «άριστο» εκπαιδευτικό, δηλαδή ο επαρκής εκπαιδευτικός καταφέρνει εν μέρει να συνδυάσει γνώσεις που αντλεί από διάφορες περιοχές, ενώ ο άριστος αξιοποιεί και συνδέει τις γνώσεις από όλες τις απαραίτητες περιοχές (Turner- Bisset 2001:131-141).

- *Ενέργειες- κλειδιά:* Στη δεκαετία του 1970 επιχειρείται στην εκπαιδευτική έρευνα να συνδεθούν παρατηρήσιμες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών σε διάφορες γραπτές δοκιμασίες, να καταγραφούν οι ενέργειες των εκπαιδευτικών που προάγουν τη μάθηση των μαθητών. Ειδικότερα, αναφορικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας προκύπτει ότι πιο αποτελεσματικοί είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι (Allinder 1994, Harslett κ.ά. 2000, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000, Jasman 2002): θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, προσπαθούν να δημιουργούν στους μαθητές κίνητρα για μάθηση, πειραματίζονται και εφαρμόζουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας, επιλέγουν συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας, δοκιμάζουν και κατασκευάζουν διδακτικό υλικό, παρουσιάζουν με σαφήνεια τις πληροφορίες, συνδυάζουν τον λόγο με την εικόνα, χρησιμοποιούν ποικίλα μέσα διδασκαλίας, μεγιστοποιούν τον διδακτικό χρόνο με συστηματικές ενέργειες, παρακολουθούν και αξιολογούν την πορεία των μαθητών και θέτουν σαφή κριτήρια αξιολόγησής τους, τα οποία τους τα κοινοποιούν, παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές. Επίσης, καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας είναι η αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς της ανομοιογένειας των μαθητών, η επιλογή των κατάλληλων για κάθε μαθητή μεθόδων και εργασιών, η δημιουργία κινήτρων μάθησης (Harslett κ.ά. 2000, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000). Σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι και η συνεργασία τους όχι μόνο με τους μαθητές αλλά και με τους γονείς, τους συναδέλφους και την ευρύτερη κοινότητα (Harslett κ.ά. 2000, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000, Jasman 2002).

Μαθητές: Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία διαλεκτική και ο ρόλος των μαθητών ως εταίρων σ' αυτόν τον διάλογο είναι καθοριστικός. Ο Anderson αναφέρει ότι «Οι μαθητές κρατούν το κλειδί της μάθησής τους», καθώς βασικές προϋποθέσεις προώθησης της μάθησης είναι η προσοχή των μαθητών, η συγκέντρωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες (2004). Οι μαθητές αποτελούν μέλη της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκουν και της οποίας δέχονται τις επιδράσεις και ταυτόχρονα διακρίνονται από τα ιδιαίτερα ατομικά ψυχολογικά και βιολογικά χαρακτηριστικά τους. Ως εκ τούτου, η στάση τους απέναντι στη μάθηση, στο σχολείο, στον εκπαιδευτικό διαμορφώνεται και από τις κοινωνικές επιδράσεις και τα ιδιαίτερα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές όπου υπάρχουν κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, υψηλός δείκτης ανεργίας, υψηλό ποσοστό μεταναστών, οι μαθητές έχουν χαμηλότερες επιδόσεις (Gore & Smith 2001). Συνεπώς, εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία που λειτουργούν σε ένα περιβάλλον με προκλήσεις όπως οι παραπάνω, θα πρέπει να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να διακρίνονται από υψηλό αίσθημα δέσμευσης για το έργο τους, προκειμένου να επιτύχουν τα ίδια αποτελέσματα τα οποία θα επιτύγχαναν με μικρότερη προσπάθεια

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

συνάδελφοί τους που διδάσκουν σε μαθητικούς πληθυσμούς με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Whitty & Mortimore 1997, Whitty 2001).

Δομικά στοιχεία: Δομικά στοιχεία αποτελούν εκείνες οι συνθήκες που ρυθμίζονται από το κέντρο (π.χ. Υπουργείο Παιδείας) για ένα σύνολο σχολικών μονάδων, όπως είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, το εξεταστικό σύστημα, ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος κ.λπ.

Υποδομή, κλίμα και κουλτούρα σχολικής μονάδας: Η υποδομή του σχολείου, τα διαθέσιμα μέσα για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, είναι παράμετρος που επιδρά στην αποτελεσματικότητα σε σημαντικό βαθμό (Cheng & Tsui 1999). Παράμετροι όπως ο τρόπος διάταξης των θρανίων, τα υλικά που υπάρχουν, ο αριθμός των μαθητών είναι συνθήκες του φυσικού περιβάλλοντος που επιδρούν στο αποτέλεσμα (Ainley 1987, Bennett 1987, Glass 1987). Από τη δεκαετία του 1990 επισημαίνεται η επίδραση του κλίματος και διερευνώνται οι επιμέρους παράγοντες που διασφαλίζουν ένα θετικό κλίμα μάθησης. Ειδικότερα, επισημαίνεται η σημασία του φυσικού περιβάλλοντος, της συνεργασίας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών, της συμμετοχής και της δέσμευσης των μαθητών, του σταθερού προσανατολισμού στην επίτευξη, της δημιουργίας κλίματος ασφάλειας για τους μαθητές, της ύπαρξης σαφών προσδοκιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, της διαρκούς υποστήριξης των μαθητών (Finnan & Swanson 2000, McBer 2000). Τέλος, στις συνθήκες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, θα πρέπει να προστεθούν και οι ακόλουθες: η διεύθυνση του σχολείου, η πλούσια πληροφόρηση, η ύπαρξη περιβάλλοντος μάθησης και διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των γονέων, η εξωτερική υποστήριξη του σχολείου, οι πόροι (Muijs κ.ά. 2004. Σχετική πρόσφατη έρευνα στη χώρα μας είναι του Θεριανού, 2006).

Ο κάθε παράγοντας από τους παραπάνω δεν επιδρά γραμμικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, αλλά μεταξύ των παραγόντων υπάρχει αλληλεπίδραση. Πρόκειται για ένα σύστημα παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ως σύνολο επιδρούν στη βελτίωση του σχολείου με πολλαπλούς τρόπους. Ο προβληματισμός στο κείμενο αυτό ξεκινάει από την παραδοχή ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου αποτελεί έννοια ολιστική (Creemers 1994, Kyriakides 2008), πολυεπίπεδη (Teddlie & Reynolds 2000) και δυναμική (Creemers & Kyriakides 2008, Κυριακίδης & Παναγιώτου στο παρόν βιβλίο).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες αποτελεσματικότητας αποτελούν ένα χρήσιμο πλαίσιο για προβληματισμό, για έρευνα ή/και αυτοαξιολόγηση, ωστόσο δεν μπορούν να αξιοποιηθούν από τα σχολεία σαν 'συνταγές', ως κατάλογος χαρακτηριστικών και πρακτικών που διασφαλίζουν αποτελεσματικότητα. Κάθε σχολείο θα πρέπει να 'ανακαλύψει' ποια χαρακτηριστικά είναι σημαντικά για να επιτύχει τους δικούς του στόχους, καθώς και ποια χαρακτηριστικά είναι περισσότερο εφικτό να τα διασφαλίσει. Εξάλλου η αποτελεσματικότητα δεν παραμένει σταθερή ούτε οι συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί το σχολείο παραμένουν σταθερές. Ως εκ τούτου, το σχολείο θα πρέπει να είναι σε μια συνεχή διαδικασία ελέγχου αυτών των παραγόντων και της επίδρασής τους στη βελτίωσή του. Η διαδικασία αυτή ταυτίζεται με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου με στόχο τη βελτίωση του σχολείου.

4. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης συμβάλλει στη διερεύνηση για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο, και μέσω αυτής προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, υποστηρίζεται η λήψη ορθολογικών αποφάσεων και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης (Σολομών 1999: 15-20). Η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας θα μπορούσε να είναι εξωτερική (επιθεώρηση, παρακολούθηση διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού έργου, εντοπισμένες μελέτες) ή εσωτερική (αυτοαξιολόγηση). Για να διακρίνουμε την εσωτερική από την εξωτερική αξιολόγηση αρκεί να απαντήσουμε σε τέσσερα ερωτήματα (Scheerens 2000: 102-103): α) Ποιοι αναθέτουν και χρηματοδοτούν την αξιολόγηση, β) Ποιοι υλοποιούν την αξιολόγηση, γ) Ποιοι αξιολογούνται και δ) Ποιοι αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Όταν αυτοί που αναθέτουν, υλοποιούν και αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν ταυτίζονται με αυτούς που αξιολογούνται, πρόκειται για εξωτερική αξιολόγηση. Όταν αυτοί που αξιολογούνται είναι και αυτοί που υλοποιούν την αξιολόγηση, καθώς και αυτοί που αποκλειστικά αξιοποιούν τα αποτελέσματά της –ακόμη και όταν η αξιολόγηση ανατίθεται και υλοποιείται από άλλους- πρόκειται για αυτοαξιολόγηση. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που τα όρια εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης δεν είναι τόσο ξεκάθαρα, όταν για παράδειγμα κάποιος έξω από το σχολείο αναθέτει στο σχολείο να υλοποιήσει τη δική του αξιολόγηση, αλλά τα αποτελέσματα αξιοποιούνται τόσο από το σχολείο όσο και από αυτόν που αναθέτει και χρηματοδοτεί (π.χ. Υπουργείο Παιδείας) (Ryan & Tefler 2011: 177-180).

Κάθε μορφή εξωτερικής αξιολόγησης -υπό την προϋπόθεση ότι υλοποιείται ορθολογικά και αντικειμενικά- μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του έργου του σχολείου, καθώς δρα ως κίνητρο για βελτίωση, βοηθά στον εντοπισμό λανθανόντων προβλημάτων και αδυναμιών, επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ σχολείων και τα δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο κεντρικό για τον σχεδιασμό βελτιωτικών δράσεων (Σολομών 1999: 16-18). Ωστόσο, οι εξωτερικές αξιολογήσεις συνήθως επικεντρώνονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά και επιφανειακές παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου και δεν είναι εφικτό να διακρίνουν τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Επίσης, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται ουσιαστικά στη διαδικασία αξιολόγησης αποτελεί βασικό εμπόδιο για τη σύνδεση της αξιολόγησης με δραστηριότητες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Η εξωτερική αξιολόγηση δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αντιστάσεις, αμφισβήτηση για την αντικειμενικότητά της και σε κάθε περίπτωση δε συμβάλλει στη δική τους αυτογνωσία, που αποτελεί το πρώτο και βασικό στάδιο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, σε περιπτώσεις που η εξωτερική αξιολόγηση επικεντρώνεται και σε ατομικές ικανότητες, είναι πιθανό να δημιουργήσει ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών και να διαρραγεί η συνοχή του συλλόγου διδασκόντων. Συνεπώς, η εξωτερική αξιολόγηση, θα λέγαμε ότι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς δυνητικά θα μπορούσε να παρέχει πλούσια δεδομένα, για μεγάλο εύρος σχολείων και πτυχών του εκπαιδευτικού έργου, τα οποία δεδομένα είναι και συγκρίσιμα. Ωστόσο, δεν αρκεί αφενός γιατί συχνά αποτελεί απλοϊκή και επιφανειακή αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου δεν μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του έργου των σχολείων μέσω της κινητοποίησης των ίδιων των σχολείων.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Οι αδυναμίες της εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να ξεπεραστούν με την υιοθέτηση από τις σχολικές μονάδες εσωτερικών μορφών αξιολόγησης. Εξάλλου, προκύπτει και από την εμπειρία άλλων χωρών ότι, όταν η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται και ενισχύεται από την εσωτερική αξιολόγηση, όταν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) αναλαμβάνουν να κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους, τότε βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα των σχολείων (McNamara & O'Hara 2005, Plowright 2007). Από μακροχρόνια έρευνα στην Ολλανδία προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση συνέβαλε, ώστε τα σχολεία να καταστούν σταδιακά πιο αποτελεσματικά στη λειτουργία τους, στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην επίτευξη των στόχων τους (Schildkamp κ.ά. 2009). Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση επιτρέπει την ανίχνευση των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών μιας σχολικής μονάδας, συμβάλλει στην καλλιέργεια πνεύματος συλλογικότητας -όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων-ενθαρρύνει πρωτοβουλίες του σχολείου για τη βελτίωσή του και διασφαλίζει τη δέσμευση όλων των εμπλεκομένων στις πρωτοβουλίες αυτές (Σολομών 1999: 18). Επίσης, ικανοποιεί την ανθρώπινη ανάγκη για αυτογνωσία, συνάδει με την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αποτελεί επαγγελματική ευθύνη τους και παράλληλα μπορεί να αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (MacBeath 2005: 33).

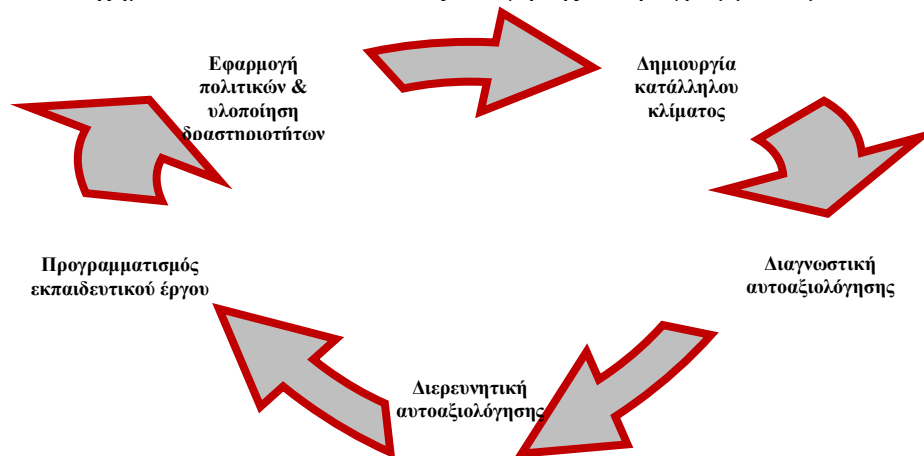
5. Διαδικασίες και εργαλεία αυτοαξιολόγησης

Προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει «εργαλείο» βελτίωσης της σχολικής μονάδας και μοχλό ανάπτυξης, θα πρέπει να ενταχθεί ως διαδικασία ουσιαστικά στην καθημερινότητα και στην ρουτίνα του σχολείου. Για να συμβεί αυτό βασική προϋπόθεση είναι η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι μιας διαρκούς διαδικασίας ανάπτυξης του σχολείου, να είναι σαφές πώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του έργου αυτού και κυρίως πώς θα συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Για την ουσιαστική ένταξη της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης στη ρουτίνα του σχολείου, καταρχάς, προϋποτίθεται ότι το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων εμπλέκεται στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και διακρίνεται από αίσθημα δέσμευσης για την αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία εξαρτάται από την ετοιμότητά τους. Η ετοιμότητα δεν είναι απόρροια μόνο των στάσεων, της διάθεσής τους ούτε είναι ζήτημα απλώς ιδεολογικό, αλλά προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες για τον σχεδιασμό της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, την κατασκευή κατάλληλων εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων που θα προκύψουν.

Μια δεύτερη βασική προϋπόθεση ουσιαστικής σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης με την καθημερινότητα του σχολείου είναι η σύνδεσή της με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, αυτοαξιολόγηση και προγραμματισμός θα πρέπει να νοούνται ως μια ενιαία, συνεχής και κυκλική διαδικασία (Βλ. σχήμα 1).

Σχήμα 1. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης & προγραμματισμού



Αναφορικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ο MacBeath προτείνει τα εξής στάδια (2001: 155-173): δημιουργία κατάλληλου κλίματος- καθορισμός της διαδικασίας (δημιουργία κριτηρίων, ομάδων, χρονοδιαγράμματος)- συμφωνία για τα κριτήρια- δημιουργία μεθοδολογικών εργαλείων. Ο Σολομών χωρίζει τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης σε δύο φάσεις με επιμέρους στάδια ως εξής (1999: 131-140): α) διαγνωστική φάση: έλεγχος εργαλείων- συνολική απεικόνιση του σχολείου- ιεράρχηση και επιλογή θεματικών περιοχών και δεικτών- σύνταξη έκθεσης της διαγνωστικής φάσης και β) διερευνητική φάση: μελέτη της έκθεσης και των κριτηρίων για του δείκτες που επιλέχθηκαν στην πρώτη φάση- καταγραφή και άλλων κριτηρίων- προσδιορισμός των στόχων της διερεύνησης- επιλογή κατάλληλων μεθόδων και πηγών για τη συλλογή των δεδομένων- διαμόρφωση εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων- συλλογή δεδομένων- ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων- διατύπωση συμπερασμάτων- προγραμματισμός δράσης.

Ο προγραμματισμός, από την άλλη, του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα αποτελεί διοικητική λειτουργία, η οποία συνδέεται στενά με τη λήψη αποφάσεων αφού καθορίζει: τι πρέπει να εκπληρωθεί στο μέλλον, πώς πρόκειται να εκπληρωθεί και πώς πρόκειται να επιτευχθεί (Σαΐτης 2000). Αναφέρεται στον προσδιορισμό των συγκεκριμένων σταδίων-φάσεων που πρέπει να ακολουθηθούν, ώστε να ετοιμαστεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα δράσης (Πετρίδου 2000). Η διαδικασία του προγραμματισμού, σύμφωνα και με τη γενικότερη επιστήμη του μάνατζμεντ, περιλαμβάνει τα εξής στάδια: αποσαφήνιση της αποστολής του σχολείου- προσδιορισμός των σκοπών που επιδιώκονται- ανάλυση του περιβάλλοντος, εσωτερικού και εξωτερικού, του σχολείου- διαμόρφωση πολιτικών- καθορισμός αντικειμενικών στόχων- επιλογή δράσεων (Πετρίδου 2000, Χατζηπαναγιώτου 2000).

Ένα από τα στάδια του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου είναι η ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου. Η ανάλυση αυτή του περιβάλλοντος αποτελεί καθοριστικής σημασίας στάδιο, καθώς τα δεδομένα που προκύπτουν τροφοδοτούν τη συζήτηση για τη χάραξη πολιτικών του σχολείου, συμβάλλουν στη διατύπωση ρεαλιστικών και κατάλληλων στόχων και αποτελούν γνώμονα για την επιλογή των απαραίτητων δράσεων. Η ανάλυση περιβάλλοντος όταν γίνεται με τρόπο συστηματικό και μεθοδικό θα λέγαμε ότι ταυτίζεται με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Αυτοαξιολόγηση και προγραμματισμός αποτελούν διαδικασίες αλληλένδετες και εναλλασσόμενες. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό 'εργαλείο' και μέσο για έναν προγραμματισμό που στοχεύει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Scheerens & Bosker 1997: 321, Van Petegem 2005:104, McNamara κ.ά. 2011).

Στη συνέχεια του κειμένου αυτού θα παρουσιαστεί βήμα προς βήμα μια πρόταση για τα επιμέρους στάδια της διαδικασίας αυτής, τις επιμέρους ενέργειες που θα μπορούσαν να γίνουν σε κάθε στάδιο, καθώς και κάποια 'εργαλεία' που θα διευκόλυναν τις ενέργειες αυτές.

B' εφαρμογές

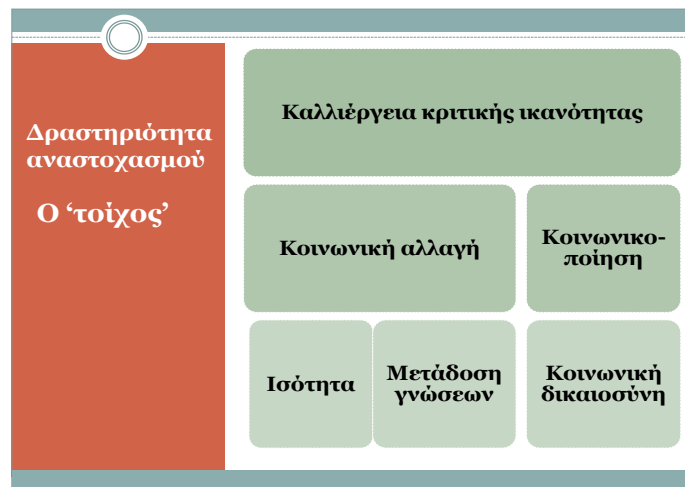
1^η Φάση: Δημιουργία κατάλληλου κλίματος

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης απαιτεί ειλικρίνεια από τους εμπλεκόμενους και θάρρος να δουν τις όποιες αδυναμίες. Επίσης, αποτελεί συλλογική προσπάθεια και προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό έργο. Συνεπώς, στην πρώτη φάση θα πρέπει να διασφαλισθεί η ετοιμότητα όλων - διευθυντή, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών- και γενικότερα μια θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι να συμφωνήσουν από κοινού σχετικά με τους αποδέκτες ή χρήστες των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης και τους στόχους της. Επίσης, θα πρέπει η αυτοαξιολόγηση να 'υπηρετεί' το έργο του σχολείου, να συνδεθεί άρρηκτα με την εκπαιδευτική διαδικασία και να είναι σαφές πώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Οποιαδήποτε δραστηριότητα του σχολείου, πόσο μάλλον η αυτοαξιολόγηση, θα πρέπει να οδηγεί στην πραγμάτωση της αποστολής και των στόχων του. Εξάλλου, η διαδικασία αυτοαξιολόγησης είναι σαν να βλέπουμε τη σχολική πραγματικότητα μέσα από ένα μικροσκόπιο το οποίο μας επιτρέπει να δούμε πτυχές που δε φαίνονται με 'γυμνό μάτι'. Όμως το πού θα εστιάσουμε την παρατήρησή μας καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το τι μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε, προκειμένου να βελτιώσουμε το έργο μας ως σχολείο.

Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση ξεκινάει από την οριοθέτηση της αποστολής του σχολείου και των στόχων που τίθενται σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Για την οριοθέτηση της αποστολής του σχολείου μπορεί να αξιοποιηθεί η τεχνική της κατασκευής ενός 'τοιχού' αξιών (βλ. Σχήμα 2). Αν η δραστηριότητα γίνεται σε ατομικό επίπεδο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μελετήσει τον 'τοιχό' που έχει κατασκευάσει και να θέσει στον εαυτό του ερωτήματα όπως: Οι αντιλήψεις μου αυτές πώς διαμορφώθηκαν; Συμφωνούν με τους στόχους που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα; Επιδρούν στις διδακτικές επιλογές μου; Επιδρούν στον τρόπο που αλληλεπιδρώ με τους μαθητές; Επιδρούν στους μαθητές μου; Συμφωνούν με τους στόχους και τις συνθήκες, όπου ασκώ το διδακτικό μου έργο; Τη διαδικασία στοχασμού θα διευκόλυνε αν στη συνέχεια γίνει σύγκριση των «τοιχών» που δημιουργούν διαφορετικοί εκπαιδευτικοί. Η συζήτηση θα μπορούσε να γίνει με βάση τα παραπάνω ερωτήματα, καθώς και με το ερώτημα: «Κατά πόσο διαφορετικές αντιλήψεις οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικούς παιδαγωγικούς και διδακτικούς χειρισμούς;». Ας επισημανθεί ότι η διαδικασία αναστοχασμού θα πρέπει να είναι συνεχής και επαναλαμβανόμενη. Εξάλλου, ο καθένας

μας σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της επαγγελματικής τους πορείας ή σε διαφορετικό πλαίσιο εργασίας, πιθανώς, δε θα κατασκεύαζε τον ίδιο ‘τοίχο’.

Σχήμα 2. Ο ‘τοίχος’



Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί και γονείς θα μπορούσαν να κατασκευάσουν έναν ‘τοίχο’ ταξινομώντας καρτέλες (‘τούβλα’) πάνω στις οποίες αναγράφονται διάφορες αξίες. Τοποθετούν τις καρτέλες ξεκινώντας από την αξία που έχει μικρότερη σημασία για τους ίδιους και καταλήγοντας στην καρτέλα που έχει τη μεγαλύτερη σημασία. Στη συνέχεια γίνεται σύγκριση των ‘τοιχών’ και μέσω συζήτησης διαμορφώνεται ένας κοινός τοίχος ο οποίος αξιοποιείται για να οριοθετηθεί η αποστολή του σχολείου. Για παράδειγμα θα μπορούσε ως αποστολή του σχολείου να είναι να προσελκύσει περισσότερους μαθητές ή να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Στη συνέχεια, διατυπώνονται οι σκοποί του σχολείου σε μια προοπτική σχολικού έτους, προκειμένου να εκπληρωθεί η αποστολή που έχουν ενστερνιστεί όλοι οι εμπλεκόμενοι. Οι σκοποί μπορεί να αφορούν τη διδασκαλία, παιδαγωγικές δραστηριότητες ή/και θέματα διοίκησης. Για παράδειγμα, έστω ότι η αποστολή είναι: «Το σχολείο να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές», κάποιιο σκοποί που θα μπορούσαν να τεθούν είναι οι εξής: α) διαφοροποίηση της διδασκαλίας προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (διδασκαλία), β) οργάνωση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες θα προωθηθεί η μάθηση όλων των μαθητών (παιδαγωγικές δραστηριότητες) και γ) εξωστρέφεια και συνεργασία με άλλους οργανισμούς και φορείς.

Οι σκοποί, στους οποίους θα καταλήξει η σχολική μονάδα στη φάση αυτή, θα πρέπει να υπηρετούν την αποστολή της, να είναι ρεαλιστικοί και να είναι αποδεκτοί από την πλειοψηφία των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό έργο. Για τη διασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων, θα μπορούσε ο κάθε σκοπός να συζητηθεί και να τεθεί μ’ αυτόν τον τρόπο υπό έλεγχο, αξιοποιώντας την τεχνική των έξι καπέλων σκέψης (Πίνακας 2). Το εργαλείο αυτό δημιουργήθηκε από τον Edward de Bono (1985) και αποτελεί μια χρήσιμη τεχνική, προκειμένου να προσεγγίσουμε μια απόφασή μας από διάφορες πλευρές και οπτικές. Αποτελεί ένα έναυσμα για να βγούμε από έναν συνήθη τρόπο σκέψης που υιοθετούμε και να προσεγγίσουμε πιο σφαιρικά μια περίσταση. Για παράδειγμα πολλοί άνθρωποι είναι ορθολογιστές και αυτό τους οδηγεί συχνά στην επιτυχία. Όμως οι

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

άνθρωποι αυτοί δεν μπορούν να προσεγγίσουν ένα πρόβλημα συναισθηματικά, διαισθητικά, δημιουργικά ή να προβλέψουν αδυναμίες του. Αυτό σημαίνει ότι υπερεκτιμούν τα υφιστάμενα σχέδια δράσης, δε σκέφτονται δημιουργικά και δεν έχουν εναλλακτικό σχέδιο «έκτακτης ανάγκης». Ομοίως, κάποιοι απαισιόδοξοι υιοθετούν αμυντική στάση, είναι πολύ ευαίσθητοι και δεν μπορούν να λάβουν αποφάσεις ψύχραιμα και ορθολογικά. Η τεχνική αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί από τον καθένα σε ατομικό επίπεδο προκειμένου να λάβει κάποιες αποφάσεις. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί σε συνεδριάσεις, καθώς εμποδίζει τις συγκρούσεις μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και παρόλα αυτά θα πρέπει να λάβουν κοινές αποφάσεις.

Πίνακας 2. «Τα έξι καπέλα σκέψης»

| Καπέλο | Ρόλος | Χρήση |
|--|--|---|
| Πληροφορίες  | Άσπρο Με αυτό το καπέλο εστιάζουμε στις διαθέσιμες πληροφορίες. | Φορώντας αυτό το καπέλο εξετάζετε τις πληροφορίες που έχετε και βλέπετε τι μπορείτε να μάθετε από αυτές. Μπορείτε να ψάξετε για επιπλέον πληροφορίες. |
| Κρίση  | Μαύρο Με αυτό το καπέλο ψάχνετε όλες τις αρνητικές πλευρές της ιδέας που εξετάζετε. | Φορώντας αυτό το καπέλο παίζετε τον «συνήγορο του διαβόλου». Προσπαθείτε να βρείτε τα αδύνατα σημεία και γενικά τι μπορεί να πάει λάθος. |
| Δημιουργικότητα  | Πράσινο Με αυτό το καπέλο μπορείτε να βρείτε δημιουργικές λύσεις σε ένα πρόβλημα | Φορώντας αυτό το καπέλο υιοθετείτε έναν εντελώς ελεύθερο τρόπο σκέψης, όπου δεν υπάρχει θέση για κριτική. Μπορείτε να σκεφτείτε δημιουργικές λύσεις σε ένα πρόβλημα, καταθέτοντας πιθανότητες, ιδέες. |
| Διαίσθηση  | Κόκκινο Με αυτό το καπέλο κοιτάτε τα προβλήματα διαισθητικά, καταθέτοντας αυθόρμητες αντιδράσεις και συναισθήματα. | Προσπαθείτε να σκεφτείτε πώς άλλοι άνθρωποι θα μπορούσαν να αντιδράσουν με βάση τα συναισθήματα που θα τους προκαλέσει μια απόφαση, να εξηγήσετε εικασίες, συναισθήματα και διαισθήσεις |
| Αισιοδοξία  | Κίτρινο Με αυτό το καπέλο σκέφτεστε θετικά | Φορώντας αυτό το καπέλο βλέπετε τις θετικές πλευρές και τα οφέλη κάποιας απόφασης. Είστε θετικός, ενθουσιώδης, ενισχύετε τους άλλους να συνεχίσουν και τους μεταδίδετε ένα πνεύμα αισιοδοξίας ακόμη και όταν όλα μοιάζουν ζοφερά. |
| Λογική  | Μπλε Με αυτό το καπέλο συντονίζετε συναντήσεις | Φορώντας αυτό το καπέλο έχετε τον έλεγχο, χρησιμοποιείτε τον κοινό λόγο. Όταν χρειάζεται συνοχή και οργάνωση είναι το μπλε καπέλο που αναλαμβάνει ρόλο. |

Για παράδειγμα, ο σύλλογος διδασκόντων και οι γονείς εξετάζουν αν θα πρέπει να συνεργαστεί το σχολείο με άλλους φορείς (π.χ. Πανεπιστήμιο, μη κυβερνητικές οργανώσεις, Δήμο, γειτονικά σχολεία), προκειμένου να διευκολυνθούν στην επίτευξη της αποστολής τους να διασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Αναλύουν τα δεδομένα που έχουν (λευκό καπέλο) και βλέπουν ότι υπάρχουν προγράμματα που υλοποιούνται από Πανεπιστήμια για την προώθηση της μάθησης αλλοδαπών, παλιννοστούντων μαθητών, ρομά, μουσουλμανοπαίδων. Επίσης, και πολλές μη κυβερνητικές οργανώσεις προωθούν θέματα ισότητας, με τις οποίες θα μπορούσε να

υπάρχει μια συνεργασία. Ο Δήμος της περιοχής τα τελευταία χρόνια δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και γενικότερα φαίνεται πρόθυμος να συμβάλει στο έργο του σχολείου (λευκό καπέλο). Η βοήθεια, όμως, οποιουδήποτε εξωτερικού φορέα δεν μπορεί να εναρμονιστεί με τις ανάγκες του σχολείου και υπάρχει κίνδυνος να αναλωθεί το δυναμικό του σχολείου σε συνεργασίες που όχι μόνο δε θα υπηρετήσουν τις ανάγκες του σχολείου, αλλά ίσως το αποπροσανατολίσουν κιόλας (κόκκινο καπέλο/ διαίσθηση). Επίσης, όλοι οι φορείς εστιάζουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, ενώ η προώθηση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δε συνδέεται με συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, η οποία συνεργασία απαιτεί και αρκετή γραφειοκρατική εργασία, τα προγράμματα που υλοποιούνται μέσω πανεπιστημίων έχουν συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα, οπότε δε θα μπορούσε το σχολείο να υπολογίζει σε μια σταθερή συνεργασία και ο Δήμος, παρά την καλή θέλησή του, διανύει περίοδο οικονομικής δυσπραγίας, οπότε μάλλον δε θα είναι εφικτό να βοηθήσει με οικονομικούς πόρους (μαύρο καπέλο, κρίση). Θα μπορούσε, ωστόσο, να γίνει μια προσπάθεια, καθώς τα σχετικά προγράμματα που υλοποιούνται μέσω των πανεπιστημίων υπάρχει η δυνατότητα να παρέχουν μια υποστήριξη για την επόμενη τριετία (κίτρινο καπέλο σκέψης, αισιοδοξία). Εξάλλου, η συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της περιοχής θα μπορούσε να συνεχιστεί και μετά από τη λήξη των προγραμμάτων, προκειμένου να υπάρξει μια σταθερή υποστήριξη του σχολείου (π.χ. επιμορφωτική υποστήριξη, υλικό, φοιτητές για πρακτική άσκηση και υποστήριξη του σχολείου), ο Δήμος θα μπορούσε να βοηθήσει με τα μέσα που ήδη διαθέτει (π.χ. διάθεση χώρων) και η συνεργασία με τα άλλα σχολεία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πολλαπλά (π.χ. δημιουργία ομίλου προβληματισμού ή φόρουμ εκπαιδευτικών ή/και γονέων, κατασκευή τράπεζας κοινού διδακτικού υλικού, αξιοποίηση κοινών πόρων) (πράσινο καπέλο, δημιουργικότητα). Υπάρχουν, βέβαια, κάποιες δυσκολίες για τη συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς και υπάρχει ο κίνδυνος να αναλωθεί ο σύλλογος σε ενέργειες που δε θα αποφέρουν τα αντίστοιχα οφέλη ούτε υπηρετούν την αποστολή του σχολείου. Ωστόσο, θα μπορούσε να γίνει μια προσπάθεια. Θα μπορούσε μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών –για να μην αναλωθούν όλοι σε μια ενέργεια- να αναλάβει και να συντονίσει αυτές τις συνεργασίες και ταυτόχρονα να σκεφτούν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές τρόπους για να τις αξιοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και για την επίτευξη των στόχων, αλλά και για να χτίσουν σταθερές στο χρόνο συνεργασίες (μπλε καπέλο, λογική).

Στην πρώτη αυτή φάση με τις παραπάνω διεργασίες – οι οποίες αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα από πλήθος άλλων διεργασιών που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν προς την ίδια κατεύθυνση- δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα και μια απαραίτητη ζύμωση μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στο έργο του σχολείου, προκειμένου να ακολουθήσει η διαδικασία αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού.

2^η Φάση: Διαγνωστική αυτοαξιολόγηση

Στη φάση αυτή γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής της υπάρχουσας κατάστασης του σχολείου αδρομερώς και προκειμένου να ανιχνευθεί πού θα έπρεπε να εστιάσει μια πιο λεπτομερής καταγραφή και διερεύνηση.

Για μια πρώτη καταγραφή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η ανάλυση SWOT, για να ανιχνευθούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του σχολείου, καθώς και οι ευκαιρίες και τα εμπόδια για τη βελτίωσή του (Βλ. Παράρτημα ΙΙΙ). Το πλαίσιο SWOT είχε περιγραφεί ήδη από τη δεκαετία του 1960 από τους Edmund P. Learned, C. Roland Christiansen,

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Kenneth Andrews και William D. Guth (1969). Η συγκεκριμένη τεχνική ενδείκνυται όταν ο χρόνος για μια πιο λεπτομερή καταγραφή των αναγκών του σχολείου είναι περιορισμένος ή θα μπορούσε να αποτελέσει το πρώτο στάδιο για μια πιο συστηματική, μακροπρόθεσμη και λεπτομερή καταγραφή (Βλ. Σχήμα 3).

Σχήμα 3. Ανάλυση SWOT

| | |
|---|---|
| Πλεονεκτήματα του σχολείου σας <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | Αδυναμίες του σχολείου σας <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| Ευκαιρίες που έχετε για βελτίωση του εκπαιδευτικού του σχολείου σας <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | Εμπόδια στη βελτίωση του έργου του σχολείου <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |

Πηγή: Strategic Planning for Capacity of Building of Leadership Teams,
<http://www.netmba.com/operations/>

Για να συμπληρωθεί το εργαλείο θα πρέπει να απαντηθούν ενδεικτικά τα ακόλουθα ερωτήματα: *α) Ποια είναι τα πλεονεκτήματα του σχολείου μας:* Τι κάνουμε καλύτερα από άλλα σχολεία; Σε τι μοναδικό πόρο ή πόρο χαμηλού κόστους έχουμε πρόσβαση; Τι θεωρούν οι μαθητές και οι γονείς ως πλεονέκτημα του σχολείου; Αν υπάρχει δυσκολία στην απάντηση των ερωτήσεων, θα μπορούσε να γίνει μια λίστα με τα πλεονεκτήματα του σχολείου. Επίσης, για να εντοπιστούν αυτά τα πλεονεκτήματα θα μπορούσε να γίνουν συγκρίσεις με άλλα σχολεία. *β) Ποιες είναι οι αδυναμίες του σχολείου μας:* σε τι θα μπορούσε να βελτιωθεί το σχολείο μας; Τι θα πρέπει να αποφευχθεί στο μέλλον; Τι θεωρούν γονείς και μαθητές αδυναμία του σχολείου; *γ) Ποιες ευκαιρίες για βελτίωση έχουμε:* Ως ευκαιρίες μπορούν να θεωρηθούν η υλικοτεχνική υποδομή, τα διαθέσιμα μέσα και οι πόροι υλικοί και μη, η εκπαιδευτική πολιτική, θεσμικές ρυθμίσεις, το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, το προφίλ των μαθητών και των γονέων, η τοπική κοινωνία κ.λπ. *δ) Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουμε:* Έχουν αλλάξει οι απαιτούμενες προδιαγραφές για τη δουλειά και τις υπηρεσίες μας; Υπάρχουν προβλήματα οικονομικής φύσης; Κάποια από τις αδυναμίες μας απειλεί σοβαρά το σχολείο μας; Οι σχέσεις μεταξύ των τεταρτημορίων είναι αλληλεξαρτώμενες, για παράδειγμα τα πλεονεκτήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία ευκαιριών βελτίωσης και την ‘αντιμετώπιση’ των εμποδίων, οι αδυναμίες μπορούν να περιοριστούν με την αξιοποίηση των ευκαιριών κ.λπ. Το εργαλείο αυτό συμπληρώνεται ατομικά από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές. Μια ομάδα θα μπορούσε να αναλάβει τη συγκέντρωση και την επεξεργασία των εργαλείων. Μετά την επεξεργασία ακολουθεί παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια (π.χ. εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι των γονέων, εκπρόσωποι των μαθητών, σχολικός σύμβουλος) και ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων με στόχο να εντοπιστούν ποιες πτυχές θα πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο.

Στη συνέχεια γίνεται η καταγραφή των πτυχών που θα πρέπει να διερευνηθούν. Κριτήρια για την επιλογή αυτών των πτυχών είναι τα εξής: *α) ποιες πτυχές, από την ανάλυση SWOT, προέκυψε ότι χρήζουν βελτίωσης και β) ποιες πτυχές συνδέονται*

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

άμεσα με την αποστολή και τους σκοπούς που έχει θέσει το σχολείο στην προηγούμενη φάση. Μετά την επιλογή των πτυχών καθορίζονται κάποιοι δείκτες με βάση τους οποίους θα γίνει η αξιολόγηση και η κατασκευή ενός εργαλείου. Κάποιες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου και ενδεικτικοί δείκτες αξιολόγησής τους φαίνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Τομείς & δείκτες αυτοαξιολόγησης

| Τομείς | Δείκτες |
|--------------------------------|--|
| Πρόγραμμα σπουδών | Δομή του Αναλυτικού Προγράμματος |
| | Οργάνωση του ωρολόγιου προγράμματος |
| | Εφαρμογή του προγράμματος |
| | Προσαρμογή & εξατομίκευση |
| | Αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος |
| Επιτεύγματα | Συναισθηματική ανάπτυξη & στάσεις |
| | Κοινωνική ανάπτυξη |
| | Ακαδημαϊκές επιδόσεις |
| | Άλλα επιτεύγματα (μη-ακαδημαϊκά) |
| Διδασκαλία & μάθηση | Σχεδιασμός των εκπαιδευτικών |
| | Η διδακτική διαδικασία/ διδακτικές πρακτικές |
| | Χρήση του χρόνου |
| | Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών |
| | Επιλογή κατάλληλων πηγών |
| | Μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών |
| | Προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών |
| | Αξιολόγηση ως μέρος της διδασκαλίας |
| | Ενημέρωση για την πρόοδο των μαθητών |
| | Διαχείριση τάξης/ περιβάλλον της τάξης |
| | Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών |
| Υποστήριξη μαθητών | Φροντίδα |
| | Υποστήριξη της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης |
| | Επαγγελματικός προσανατολισμός |
| | Έλεγχος της προόδου και των αποτελεσμάτων |
| | Υποστήριξη της μάθησης |
| | Εφαρμογή της νομοθεσίας της σχετικής με την Ειδική Αγωγή |
| | Ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες |
| | Σύνδεση με τις τοπικές αρχές ή άλλα διοικητικά σώματα, άλλα σχολεία, φορείς ή εργαζόμενους |
| Κουλτούρα/ στάσεις | Κλίμα και σχέσεις |
| | Υψηλές προσδοκίες και προώθηση επιτευγμάτων |
| | Περιβάλλον μάθησης |
| | Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών & δέσμευση |
| | Συνοχή |
| | Ισότητα και δικαιοσύνη |
| | Συνεργασία με τους γονείς, τη σχολική επιτροπή και την κοινωνία |
| Πόροι | Στέγαση και εγκαταστάσεις |
| | Παροχή/ απόκτηση πόρων |
| | Οργάνωση, διαχείριση και χρήση των πόρων |
| | Επιλογή πόρων |
| | Στελέχωση |
| | Αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη του προσωπικού |
| | Αξιολόγηση του προσωπικού και της ανάπτυξής του |
| | Προϋπολογισμός & έλεγχος |

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

| | |
|---|---|
| | Πρόσβαση στους πόρους & χρήση τους 'Επικαιρότητα' των πόρων |
| Διοίκηση, διεύθυνση και διασφάλιση ποιότητας | Στόχοι και χάραξη πολιτικής |
| | Διαδικασία λήψης αποφάσεων |
| | Εφαρμογή της πολιτικής / έλεγχος & εποπτεία |
| | Ρόλοι & καθήκοντα |
| | Αυτοαξιολόγηση |
| | Σχεδιασμός για τη βελτίωση |
| | Εισαγωγή ή διαχείριση καινοτομιών |
| | Διεύθυνση/ ηγεσία/ έλεγχος |
| | Συνεργασία & υποστήριξη |
| | Αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη του προσωπικού και πρόσθετες δραστηριότητες |
| | Αξιολόγηση |
| Ανάμειξη μαθητών & γονέων | |
| Κοινοποίηση αποτελεσμάτων | |
| Αξιοπιστία | |
| Πολιτική | |
| Διαδικασίες | |
| Ρόλος της αξιολόγησης | |
| Αξιοποίηση δεδομένων | |

Στη φάση αυτή θα ήταν καλό να συμπεριληφθούν στο εργαλείο όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του διδακτικού, παιδαγωγικού και διοικητικού έργου του σχολείου. Παρατίθενται στο Παράρτημα I δύο εργαλεία τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, ως έχουν ή με προσαρμογές στις ανάγκες του κάθε σχολείου, προκειμένου να γίνει η καταγραφή της κατάστασης του σχολείου.

[Πληκτρολογήστε τον τίτλο του εγγράφου]

387

Πίνακας 4. Αυτοαξιολόγηση & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου

| | Φάση | Στόχος/οι | Συμμετέχοντες | Χρόνος/ διάρκεια | Διαδικασίες | Εργαλεία/ πρακτικές | ‘Προϊόν’ |
|--|--|---|---|--|--|--|--|
| 1^η ΦΑΣΗ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ | | | | | | | |
| 1^ο βήμα | Καθορισμός της αποστολής του σχολείου & δημιουργία κατάλληλου κλίματος | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Διαμόρφωση κοινού οράματος ✓ Διασφάλιση συνοχής ✓ Δημιουργία αισθήματος δέσμευσης στο κοινό όραμα | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Γονείς ✓ Μαθητές | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Τέλος της σχολικής χρονιάς (π.χ. Μάιο) ✓ Διάρκεια: 1 εβδομάδα | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ιδεοθύελλα | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ‘τοίχος’ αξιών (βλ. Παράρτημα 1) | Διατύπωση της αποστολής του σχολείου |
| 2^ο βήμα | Διατύπωση σκοπών του σχολείου | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Διατύπωση σκοπών ή σκοπού του σχολείου σε ετήσια βάση | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Γονείς ✓ Σχολικός σύμβουλος | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Συζήτηση σε ομάδες & στη συνέχεια στην ολομέλεια | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Τα έξι καπέλα σκέψης (βλ. Παράρτημα 2) | Διατύπωση σκοπών σε επίπεδο διοίκησης, διδασκαλίας και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων |
| 2^η ΦΑΣΗ: ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΦΑΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ) | | | | | | | |
| 3^ο βήμα | Συνολική απεικόνιση του σχολείου | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Πρώτη εικόνα για το σχολείο ✓ Επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων ✓ Ενίσχυση αυτογνωσίας | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Γονείς ✓ Μαθητές | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Τέλος της σχολικής χρονιάς (π.χ. Ιούνιο) ✓ Διάρκεια: 1 εβδομάδα | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Συμπλήρωση ενός εργαλείου ατομικά ✓ Συζήτηση στην ολομέλεια | <ul style="list-style-type: none"> ✓ SWOT ανάλυση (βλ. Παράρτημα 3) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ατομικά φύλλα από την ανάλυση SWOT ✓ Μια έκθεση με συγκεντρωτικά στοιχεία |
| 4^ο βήμα | Ιεράρχηση και επιλογή θεματικών περιοχών και δεικτών | Συστηματική αξιολόγηση βάσει δεικτών ποιότητας που θα καλύπτουν όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Γονείς ✓ Σχολικός σύμβουλος | | Συγκρότηση μέσα από συλλογικές διαδικασίες ενός εργαλείου αυτοαξιολόγησης | Εργαλεία αυτοαξιολόγησης (βλ. Παράρτημα 4) | Εργαλεία αυτοαξιολόγησης |
| 5^ο βήμα | Καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης βάσει δεικτών ποιότητας | Συστηματική αξιολόγηση βάσει δεικτών ποιότητας που θα καλύπτουν όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Γονείς ✓ Μαθητές | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Συμπλήρωση ενός εργαλείου ατομικά ✓ Συζήτηση στην ολομέλεια | Αξιοποίηση των εργαλείων που κατασκευάστηκαν από το προηγούμενο βήμα | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ατομικά συμπληρωμένα εργαλεία ✓ Μια έκθεση με συγκεντρωτικά |

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

| | | | | | | | ά στοιχεία | |
|--|---|---|--|---|--|--|---|---|
| 3^η ΦΑΣΗ: ΔΙΕΥΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΦΑΣΗ (ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ) | | | | | | | | |
| 6^ο βήμα | Επιλογή δεικτών ποιότητας & δημιουργία κριτηρίων | Σε βάθος αξιολόγηση συγκεκριμένων πτυχών και παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου. Ο τομέας ή οι τομείς που επιλέγεται να αξιολογηθούν σε βάθος επιλέγονται βάσει των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης και των σκοπών που έχει θέσει το σχολείο | ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Σχολικός σύμβουλος | ✓ Αρχή της σχολικής χρονιάς π.χ. 1-15 Σεπτεμβρίου ✓ Διάρκεια 15 μέρες | Συζήτηση σε ομάδες και στη συνέχεια στην ολομέλεια | | | |
| 7^ο βήμα | Χωρισμός ομάδων-κατάρτιση χρονοδιαγράμματος - επιλογή μεθόδων & πηγών | | ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Σχολικός σύμβουλος | | | | | |
| 8^ο βήμα | Δημιουργία μεθοδολογικών εργαλείων | | ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Σχολικός σύμβουλος | | | Εργαλεία αυτοαξιολόγησης (Βλ. Παράρτημα 5) | Εργαλεία αυτοαξιολόγησης | |
| 9^ο βήμα | Συλλογή δεδομένων | | ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Γονείς ✓ Μαθητές ✓ Σχολικός σύμβουλος | ✓ Αρχή της σχολικής χρονιάς π.χ. 15 Σεπτεμβρίου-15 Οκτωβρίου ✓ Διάρκεια 15 μέρες | | ✓ Συμπλήρωση των εργαλείων ατομικά ✓ Επεξεργασία των στοιχείων από την κάθε αρμόδια ομάδα | Εργαλεία αυτοαξιολόγησης | ✓ Ατομικά συμπληρωμένα εργαλεία ✓ Εκθέσεις με συγκεντρωτικά στοιχεία |
| 10^ο βήμα | Ανάλυση & ερμηνεία δεδομένων | ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Σχολικός σύμβουλος | | ✓ Συλλογική εργασία του συλλόγου διδασκόντων ✓ Συμβολή εξειδικευμένων ερευνητών | ✓ Αξιοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων και προγραμμάτων επεξεργασία δεδομένων π.χ. SPSS | Αναλυτική έκθεση | | |
| 4^η ΦΑΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | | | | | | | | |
| 11^ο βήμα | Επιλογή πολιτικών | | ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Γονείς ✓ Μαθητές ✓ Σχολικός σύμβουλος | ✓ Αρχή της σχολικής χρονιάς π.χ. 15-30 Οκτωβρίου ✓ Διάρκεια 15 μέρες | ✓ Συλλογική εργασία του συλλόγου διδασκόντων ✓ Συνεργασία με τους γονείς και τους μαθητές ✓ Συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο | | Γραπτό σχέδιο δράσης/ σχέδιο βελτίωσης σχολείου | |
| 12^ο βήμα | Διατύπωση στόχων | | ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Σχολικός σύμβουλος | | | | | |
| 13^ο βήμα | Δράσεις | | ✓ Εκπαιδευτικοί ✓ Σχολικός σύμβουλος | | | | | |

[Πληκτρολογήστε τον τίτλο του εγγράφου]

3^η Φάση: Διερευνητική αυτοαξιολόγηση

Από τη διαγνωστική φάση της αξιολόγησης προκύπτει μια σαφής εικόνα για κάθε δείκτη (βλ. Πίνακα 3) και θα λέγαμε ότι το σχολείο κάνει ένα σημαντικό βήμα προς την ‘αυτογνωσία’ του. Γνωρίζει πλέον ποια είναι τα δυνατά του σημεία, ποιες είναι οι αδυναμίες του και σε ποιους τομείς θα μπορούσε να είναι και καλύτερα. Στόχος της περαιτέρω διερεύνησης (διερευνητική αυτοαξιολόγηση) είναι η σε βάθος κατανόηση επιλεγμένων πτυχών του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, στη φάση αυτή εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς αποφασίζουν να επιλέξουν κάποιους από τους παραπάνω δείκτες και να τους διερευνήσουν περισσότερο. Ποιους δείκτες όμως είναι ένα ερώτημα;

Τα κριτήρια για την επιλογή δεικτών για περαιτέρω διερεύνηση είναι τα εξής: α) σε ποιους τομείς προέκυψε από την προηγούμενη φάση ότι το σχολείο δεν τα πάει και τόσο καλά. Έστω ότι προέκυψε ότι το σχολείο δεν τα πάει τόσο καλά κυρίως στον τομέα των πόρων και της αξιολόγησης, φαίνεται ότι τα ‘πηγαίνει μέτρια στην υποστήριξη των μαθητών, στον τομέα της κουλτούρας και των στάσεων και στον τομέα της διοίκησης/διεύθυνσης, ενώ δε φαίνεται να υπάρχει κάποιο πρόβλημα στον τομέα των επιτευγμάτων και της διδασκαλίας, β) ένα δεύτερο κριτήριο είναι ποιοι τομείς επηρεάζουν άμεσα και κυρίως την επίτευξη της αποστολής του σχολείου. Αν, όπως είπαμε πριν, η αποστολή του σχολείου είναι «να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές», ενδεχομένως να κριθεί ότι η αξιολόγηση δεν επηρεάζει τόσο την επίτευξη της αποστολής, ενώ η κουλτούρα του σχολείου είναι πρωταρχικής σημασίας. Οπότε το σχολείο θα μπορούσε να μελετήσει περισσότερο έναν τομέα που να μην αποτελεί τη μεγαλύτερη αδυναμία του, αλλά είναι πρωταρχικής σημασίας για την επίτευξη της αποστολής του και γ) το τελευταίο κριτήριο είναι κατά πόσο το σχολείο μπορεί να βελτιώσει αυτόν τον τομέα. Για παράδειγμα, έστω ότι ο τομέας των ‘πόρων’ αποτελεί τη μεγαλύτερη αδυναμία του σχολείου και αποτελεί και πρωταρχικής σημασίας παράγοντα για την επίτευξη της αποστολής του, ωστόσο κρίνεται ότι δεν μπορούν να γίνουν και πολλές βελτιωτικές παρεμβάσεις στον τομέα αυτό από την πλευρά του σχολείου. Στην περίπτωση αυτή το σχολείο θα πρέπει να εστιάσει σε κάποιον άλλο τομέα.

Αφού γίνει η επιλογή του τομέα ή των τομέων οι οποίοι θα διερευνηθούν περαιτέρω, θα πρέπει να διατυπωθούν κριτήρια για την αξιολόγηση των τομέων αυτών. Έστω ότι επιλέγεται ο τομέας της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου, με ποια κριτήρια θα αξιολογήσουμε αυτήν την κουλτούρα; Στον Πίνακα 5 παρατίθεται ένα σχετικό παράδειγμα τέτοιων κριτηρίων. Τα κριτήρια που αναφέρονται είναι ενδεικτικά. Στη φάση επιλογής κριτηρίων θα ήταν καλό να εμπλέκονται όλοι οι ενδιαφερόμενοι, εκπαιδευτικοί, γονείς (μέσω αντιπροσώπων), μαθητές (μέσω αντιπροσώπων), σχολικοί σύμβουλοι. Σε κοινές συνεδριάσεις όλοι οι εμπλεκόμενοι καταλήγουν στους δείκτες βάσει των οποίων θα αξιολογήσουν τον κάθε δείκτη ποιότητας.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Πίνακας 5. Δείκτες & κριτήρια ποιότητας

| Τομέας | Δείκτες | Κριτήρια ποιότητας |
|-------------------------------|---|---|
| Κουλτούρα/ στάσεις | Κλίμα & σχέσεις | <ul style="list-style-type: none"> • Αίσθημα ταυτότητας & περηφάνιας στο σχολείο • Αποδοχή και αμοιβαίος σεβασμός • Συνεργατική κουλτούρα • Ηθική εκπαιδευτικών και μαθητών • Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών • Συμπεριφορά & πειθαρχία των μαθητών |
| | Υψηλές προσδοκίες & προώθηση επιτευγμάτων | <ul style="list-style-type: none"> • Προσδοκίες μαθητών • Προσδοκίες εκπαιδευτικών • Χρήση επαίνου • Προώθηση κλίματος επίτευξης επιτευγμάτων |
| | Περιβάλλον μάθησης | <ul style="list-style-type: none"> • Διαρκής ενθάρρυνση για μάθηση • Εμπλοκή όλων στη μαθησιακή διαδικασία • Υποστηρικτικό περιβάλλον • Ευκαιρίες για μάθηση στους εκπαιδευτικούς • Ισχυρά κίνητρα για μάθηση (μαθητών & εκπαιδευτικών) |
| | Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών & δέσμευση | <ul style="list-style-type: none"> • Δικαιοσύνη • Σεβασμός και προώθηση της διαφορικότητας • Στάση διαρκούς ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών • Αναθεώρηση και ανανέωση παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών • Συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες |
| | Συνοχή | <ul style="list-style-type: none"> • Κοινή αντίληψη των σκοπών και των πολιτικών του σχολείου • Συλλογική λήψη αποφάσεων και διαρκής αποσαφήνιση των αξιών, των σχεδίων βελτίωσης, των πολιτικών και των πρακτικών του σχολείου • Συμβολή των εμπλεκόμενων στη διαμόρφωση κουλτούρας συνοχής |
| | Ισότητα & δικαιοσύνη | <ul style="list-style-type: none"> • Αίσθηση ισότητας και δικαιοσύνης • Πρακτικές διασφάλισης ισότητας και δικαιοσύνης |
| | Συνεργασία με τους γονείς, τη σχολική επιτροπή & την κοινωνία | <ul style="list-style-type: none"> • Ενθάρρυνση των γονέων να συμμετάσχουν στη μάθηση των παιδιών τους και στη σχολική ζωή • Διαδικασίες επικοινωνίας με τους γονείς • Συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων • Κινητοποίηση/ συμμετοχή των γονέων στο έργο του σχολείου • Πληροφόρηση των γονέων για το έργο του σχολείου • Σχέσεις μεταξύ σχολείου και σχολικής επιτροπής • Συνεργασία με εξωτερικούς φορείς • Ο ρόλος του σχολείου στην τοπική κοινωνία |

Στη συνέχεια γίνεται ο χωρισμός των ομάδων, καταρτίζεται το χρονοδιάγραμμα και επιλέγονται οι μέθοδοι και οι πηγές συλλογής των δεδομένων. Ο χωρισμός των ομάδων θα μπορούσε να γίνει με κριτήριο: α) τους δείκτες που θα μελετήσει π.χ. κάθε ομάδα μελετά διαφορετικούς δείκτες, β) την πηγή άντλησης πληροφοριών, π.χ. όλες οι ομάδες μελετούν τους ίδιους δείκτες, αλλά αντλούν δεδομένα από διαφορετικές πηγές, π.χ. μια ομάδα συλλέγει δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς, μια δεύτερη από τους μαθητές, μια τρίτη από τους γονείς και μια τέταρτη από αρχειακό υλικό και γ) το είδος εργασίας, π.χ. συλλογή δεδομένων, επεξεργασία δεδομένων, σύνταξη εκθέσεων. Αναφορικά με το χρονοδιάγραμμα θα πρέπει να είναι σαφές και αποδεκτό από όλους,

καθώς και ορθολογικό, προκειμένου τα δεδομένα που θα προκύψουν από τη διαδικασία να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό των δράσεων του σχολείου.

Έπειτα, η κάθε ομάδα ή και οι ομάδες σε συνεργασία επιλέγουν τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, δημιουργούν τα μεθοδολογικά τους εργαλεία (ερωτηματολόγια, οδηγούς συνεντεύξεων, κλείδες παρατήρησης κ.λπ.) και συλλέγουν τα δεδομένα. Οι τεχνικές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη συλλογή δεδομένων είναι οι εξής: α) συνεντεύξεις δομημένες ή μη με τη διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, β) επισκόπηση, με χρήση ερωτηματολογίου το οποίο θα μπορούσε να συμπληρωθεί από όλες τις προηγούμενες ομάδες, γ) 'ομάδες συζήτησης', δ) pre- και post- test για τον έλεγχο συγκεκριμένων επιτευγμάτων ή στάσεων εκπαιδευτικών και μαθητών, ε) υλικό εκπαιδευτικών, εργασίες μαθητών, στ) παρατήρηση, ζ) μελέτη αρχειακού υλικού, η) μελέτη περιπτώσεων. Παρατίθενται στο Παράρτημα II δύο εργαλεία τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη φάση αυτή.

Ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων. Στα τελευταία αυτά βήματα της συλλογής και ερμηνείας των δεδομένων θα μπορούσε να ζητηθεί η βοήθεια από ειδικούς π.χ. ερευνητές, στατιστικούς.

4^η Φάση: Προγραμματισμός

Στη φάση του προγραμματισμού θα πρέπει να οριοθετηθούν οι πολιτικές του σχολείου, να διατυπωθούν στόχοι και να επιλεγούν οι δράσεις μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι επιμέρους στόχοι. Στη φάση του προγραμματισμού είναι σημαντικό να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στο εκπαιδευτικό έργο. Ο προγραμματισμός θα ήταν καλό να γίνεται στο τέλος ενός σχολικού έτους για το επόμενο ή όταν κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό στις αρχές του σχολικού έτους (π.χ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει συχνή εναλλαγή διδακτικού προσωπικού και σε κάποιες σχολικές μονάδες στο τέλος της σχολικής χρονιάς δεν είναι γνωστό ποιο θα είναι οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώσουν το σχολείο την επόμενη σχολική χρονιά).

Ειδικότερα, στη φάση αυτή εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς συνδιαμορφώνουν και συναποφασίζουν τις πολιτικές του σχολείου. Πολιτικές είναι ένα σύνολο γενικών αρχών οι οποίες εκφράζουν την κουλτούρα και υπηρετούν την αποστολή του συγκεκριμένου σχολείου. Η καταγραφή των πολιτικών και η δέσμευση όλων σε αυτές συμβάλλει στη διατήρηση της συνοχής μεταξύ των μελών, της σταθερότητας της δράσης, καθώς και στον συντονισμό των επιμέρους ενεργειών. Οι πολιτικές θα πρέπει να αφορούν όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου (διδασκαλία, παιδαγωγικές δραστηριότητες και διοίκηση), να είναι καταγεγραμμένες και να γνωστοποιούνται σε όλους του εμπλεκόμενους. Για παράδειγμα, συνεχίζοντας το σενάριο ότι ένα σχολείο υιοθετεί ως αποστολή «να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές» και λαμβάνοντας υπόψη ότι έχει προκύψει κατά τις προηγούμενες φάσεις της αυτοαξιολόγησης, θα μπορούσε να υιοθετήσει τις ακόλουθες πολιτικές: α) σε επίπεδο διδασκαλίας: συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη διαρκή βελτίωση της διδασκαλίας, εμπλουτισμό της διδακτέας ύλης και απόκλιση από το αναλυτικό πρόγραμμα αν κρίνεται αναγκαίο, συνεργασία με τους γονείς για θέματα που αφορούν τη μάθηση των παιδιών τους, συνεργασία με άλλους φορείς και ειδικούς, β) σε επίπεδο παιδαγωγικών δραστηριοτήτων: ετήσιος προγραμματισμός παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που μπορούν να συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, ενεργός συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και όλων των μαθητών στις παιδαγωγικές

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

δραστηριότητες, συμμετοχή των γονέων στις παιδαγωγικές δραστηριότητες και γ) σε επίπεδο διοίκησης: τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις, συμμετοχή των μαθητών και των γονέων στη λήψη αποφάσεων, σταθερή συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση.

Το επόμενο βήμα είναι να διατυπωθούν συγκεκριμένοι, εφικτοί, ρεαλιστικοί και μετρήσιμοι στόχοι. Για να υπηρετηθούν οι παραπάνω πολιτικές θα πρέπει να διατυπωθούν στόχοι σαφείς και κυρίως ρεαλιστικοί. Επίσης, είναι σημαντικό να διατυπώνονται με ακρίβεια τα κριτήρια επίτευξης του κάθε στόχου. Αν τεθεί ως στόχος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να κάνουν κάθε μήνα παιδαγωγική συνεδρίαση. Πότε έχει επιτευχθεί ο στόχος; Αν συμμετέχει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ή όλοι οι εκπαιδευτικοί; Αν στις συνεδριάσεις αυτές γίνεται μια αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου; Αν υπάρχει η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων; Αν μετά από κάθε συνεδρίαση σχεδιάζονται δραστηριότητες με στόχο τη διαρκή βελτίωση; Η φάση αυτή είναι καθοριστική, καθώς αποτελεί το πέρασμα από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση. Η διατύπωση των στόχων καθορίζει σε σημαντικό βαθμό αν μια σχολική μονάδα θα παραμείνει σε ένα επίπεδο σχεδιασμού και έκφρασης «ευσεβών πόθων» ή αν θα αξιοποιήσει όλη την αποκτηθείσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης εμπειρία για να περάσει σε δράση. Εξίσου σημαντικό στάδιο προκειμένου ο σχεδιασμός να γίνει πράξη, είναι η επιλογή των δράσεων για την υλοποίηση των στόχων.

6. Επιλογικά

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα 'εργαλείο' το οποίο θα βοηθούσε κάθε σχολική μονάδα να αποκτήσει μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας και να προχωρά συστηματικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της μέσω του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελεί απαραίτητη πολιτική κάθε σχολείου που επιθυμεί να βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία βελτίωσης. Βέβαια, υπάρχουν οι κίνδυνοι, η εσωτερική αξιολόγηση, αν δεν γίνεται με τρόπο συστηματικό, να επικεντρωθεί σε 'ανώδυνες' για το σχολείο πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, να μη συνδεθεί με τις επιμέρους δραστηριότητες και γενικότερα να μην οδηγήσει σε σχέδια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και να μην έχει διάρκεια και συνέχεια. Βασική προϋπόθεση για να αποτελέσει η αυτοαξιολόγηση πράγματι 'εργαλείο' βελτίωσης είναι να ενταχθεί στη 'ρουτίνα' του σχολείου, να έχει συλλογικό χαρακτήρα και να αξιοποιείται για την οριοθέτηση της αποστολής του σχολείου, των πολιτικών, των στόχων του και των επιμέρους δραστηριοτήτων του. Η θετική στάση αφενός και η σχετική 'τεχνογνωσία' εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης αποτελούν εκ των ων ουκ άνευ προϋποθέσεις. Ωστόσο, προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να εδραιωθεί και να γενικευθεί ως μέσο βελτίωσης των σχολικών μονάδων, δεν αρκεί η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά χρειάζεται υποστήριξη θεσμική σε κεντρικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Ainley, J.G. (1987). Equipment and materials. Στο: M.J. Dunkin (Eds.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.

- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instruction practices of special education teachers and consultants, *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson, L. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for educational Planning.
- Bennett, S.N. (1987). Architecture. Στο: M.J. Dunkin (Eds.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Cheng, Y.C. & Tsui K.T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: implications for research, *The Journal of Educational Research*, 3, 141-150.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary school*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Darling- Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence, *Educational Policy Analysis Archive*, 8(1).
- De Bono, Edward (1985). *Six Thinking Hats: an Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company.
- Finnan, C. & Swanson J.D. (2000). *Accelerating the learning of all students: cultivating culture change in schools, classrooms and individuals*. Boulder, CO: Westview Press.
- Glass, G.V. (1987). Class size, Στο: M.J. Dunkin (Eds), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Gore, T. & Smith N. (2001). *Patterns of educational attainment in the British coalfields*. Sheffield, UK: Department for Educational and Skills.
- Harslett, M., Harrison, B., Godfrey, J., Partington, G., & Richer, K. (2000). *Teacher Perceptions of the Characteristics of Effective Teachers of Aboriginal Middle School Students*. *Australian Journal of Teacher Education*, 25 (2). on line, <http://ajte.education.ecu.edu.au/ISSUES/PDF/252/Harslett.pdf>
- HM Inspectorate of Education (Eds.) (2001). *How good is our school? Self- evaluation using quality indicators*. Crown.
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Jasman, A. (2002, 3-7 February). *Initial teacher education: Changing curriculum, pedagogies and assessment*. Paper presented at the Challenging futures: Changing agendas in teacher education, Armidale.
- Jenks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kyriakides, L. (2008). Texting the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness, *School effectiveness and school improvement*, 19(4), 429-446.
- Κυριακίδης, Α. & Παναγιώτου Α. (υπό έκδοση). «Ανάπτυξη προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που στηρίζονται σε τεκμηριωμένα θεωρητικά μοντέλα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα: μια δυναμική προσέγγιση (κεφάλαιο στο παρόν βιβλίο).

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Learned, E. P., C. R. Christensen, K. R. Andrews & W. Guth (1969). *Business policy: text and cases*, Richard D. Irwin, Inc., Homewood, Illinois.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης.
- Λιακοπούλου, Μ. (2011). Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και περιορισμοί, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 50, 123-139.
- Louis, F. (2001), *The Intelligent School, PEB Exchange, Programme on Educational Building*, 2001/14, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/772344146115>
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (2004) *The Intelligent School*. London: Sage Publications.
- Malikow, M. (2005). Effective teacher study, *National Forum of Teacher Education Journal Electronic*, 16 (3), 1-9.
- Marzano, R.J. & Marzano J.S.(2003). The key to classroom management, *Building classroom relationships*, 61,1: 6-13.
- McBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη*, επιμ.-μτφρ.: Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz M., Jacobsen, L. & MacBeath J. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: πως άλλαξαν όλα*, μτφρ. Μ. Δεληγγιάνη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness*. Research Report 216, DfEE.
- McNamara, G. & Hara J. O' (2005). Internal review and self-evaluation- the chosen route to school improvement in Ireland, *Studies in educational evaluation*, 31, 267-282.
- McNamara, G., OHara, J., Lisi, P. L. & Davidsdottir S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland, *Irish Educational Studies*, 30 (1), 63-82.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas--A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15(2), 149-175.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* (σσ.52), Θεσσαλονίκη.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and ofsted inspection, *Educational Management Administration and leadership*, 35,3, 373-393.
- Quality Assurance Division Education Bureau (2008). *Performance Indicators for Hong Kong Schools (with evidence of performance)*.
- Ryan, Th. & Telfer L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: ontario and beyond, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3, 3, 2011: 171-191.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ατραπός.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for educational Planning.

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

- Schildkamp, K. κ.ά. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument, *School effectiveness and school improvement*, 20,1, 69-88.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22.
- Σολομών, Ι. (Επιμ-Εισ.) (1999) Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
- Teddlie, C. & Reynolds D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Turner- Bisset, R. (2001). *Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession*. London: David Fulton.
- Van Petegem, P. (2005). *Designing school policy: school effectiveness research as a starting point for school self evaluation*. Acco: Leuven.
- Whitty, G. & Mortimore P. (1997). *Can school improvement overcome the effects of social disadvantage?* London: Institute of Education.
- Whitty, G. (2001). Education, social class and social exclusion, *Education and Social Justice*, 1, 1, 2-8.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2000). Ο προγραμματισμός των δράσεων της σχολικής μονάδας: παράδειγμα εφαρμογής. Στο Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* (σσ. 60-61), Θεσσαλονίκη.

Παράρτημα Ι

Εργαλείο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για τη διαγνωστική φάση (παράδειγμα 1)

Πηγή: Quality Assurance Division Education Bureau (2008). "Performance indicators for Hong Kong with evidence of performance".

| Τομέας | Περιοχές | Δείκτες αποτελεσματικότητας | 1 Μη ικανοπο ιητικά | 2 Ικανο ποιητι κά | 3 Καλά | 4 Άριστα | Μέσος όρος |
|-------------------------|---------------------------|-------------------------------------|---|----------------------------|-----------|-------------|---------------|
| I. Διοίκηση & οργάνωση | 1. Διοίκηση σχολείου | 1.1. Σχεδιασμός | | | | | |
| | | 1.2. Εφαρμογή | | | | | |
| | | 1.3. Αξιολόγηση | | | | | |
| | 2. Ηγεσία | 2.1. Ηγεσία & έλεγχος | | | | | |
| | | 2.2. Συνεργασία & υποστήριξη | | | | | |
| | | 2.3. Επαγγελματική ανάπτυξη | | | | | |
| II. Διδασκαλία & μάθηση | 3. Πρόγραμμα & αξιολόγηση | 3.1. Οργάνωση του προγράμματος | | | | | |
| | | 3.2. Εφαρμογή του προγράμματος | | | | | |
| | | 3.3. Αξιολόγηση της εφαρμογής | | | | | |
| | | 3.4. Αξιολόγηση του προγράμματος | | | | | |
| | 4. Διδασκαλία & μάθηση | 4.1. Διαδικασία μάθηση | | | | | |
| | | 4.2. Απόδοση | | | | | |
| | | 4.3. Οργάνωση διδασκαλίας | | | | | |
| | | 4.4. Διδακτική διαδικασία | | | | | |
| | | 4.5. Ανατροφοδότηση & αναπροσαρμογή | | | | | |
| | | 5. Υποστήριξη των μαθητών | 5.1. Υποστήριξη της ανάπτυξης των μαθητών | | | | |

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Πηγή: Quality Assurance Division Education Bureau (2008). "Performance indicators for Hong Kong with evidence of performance".

| Τομέας | Περιοχές | Δείκτες αποτελεσματικότητας | 1 Μη ικανοπο ιητικά | 2 Ικανο ποιητι κά | 3 Καλά | 4 Άριστα | Μέσος όρος |
|---------------------------|----------------------------|---|------------------------------|----------------------------|-----------|-------------|---------------|
| κουλτούρα του σχολείου | | 5.2. Κλίμα του σχολείου | | | | | |
| | 6. Συνεργασία | 6.1. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | | | | | |
| | | 6.2. Σύνδεση με εξωτερικούς οργανισμούς | | | | | |
| IV. Απόδοση μαθητών | 7. Στάση και συμπεριφορά | 7.1. Συναισθηματική ανάπτυξη & στάση | | | | | |
| | | 7.2. Κοινωνική ανάπτυξη | | | | | |
| | 8. Συμμετοχή & επιτεύγματα | 8.1. Ακαδημαϊκές επιδόσεις | | | | | |
| | | 8.2. Μη-ακαδημαϊκές επιδόσεις | | | | | |

Εργαλείο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για τη διαγνωστική φάση (παράδειγμα 2)

Πηγή:
http://www.sydneyr.det.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf

| | | 1 Μη ικανοποιητικ ά | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 Άριστα | Μέσος όρος |
|------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|---|---|---|---|-------------|---------------|
| Στάσεις | Έθος των εκπαιδευτικών | | | | | | | |
| | Σχέσεις | | | | | | | |
| | Φιλοσοφία του Αναλυτικού | | | | | | | |
| | Περιβάλλον μάθησης | | | | | | | |
| | Επαγγελματισμός | | | | | | | |
| | Υψηλές προσδοκίες | | | | | | | |
| | Δέσμευση | | | | | | | |
| | Συνοχή | | | | | | | |
| Διδασκαλία | Διδακτικές στρατηγικές | | | | | | | |
| | Προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών | | | | | | | |
| | Προσδοκίες | | | | | | | |
| | Συνεργασία | | | | | | | |
| | Διαχείριση τάξης | | | | | | | |
| | Δομή του μαθήματος | | | | | | | |
| | Περιβάλλον της τάξης | | | | | | | |
| | Στοχασμός εκπαιδευτικών | | | | | | | |
| | Χρήση του χρόνου | | | | | | | |
| | Τεχνολογίες | | | | | | | |
| | Γραμματισμός | | | | | | | |
| Πρόγραμμα διδασκαλίας | Ωρολόγιο πρόγραμμα & προδιαγραφές του | | | | | | | |
| | Ωρολόγιο πρόγραμμα | | | | | | | |
| | Έμφαση στα αποτελέσματα | | | | | | | |
| | Συνοχή | | | | | | | |
| | Προσαρμογή | | | | | | | |

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | <i>Εξατομίκευση</i> | | | | | | | | |
| | <i>Σύνδεση του προγράμματος με τη διαδικασία αξιολόγησης</i> | | | | | | | | |
| | <i>Ποικιλία διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων</i> | | | | | | | | |
| | <i>Επιλογή των κατάλληλων πηγών</i> | | | | | | | | |
| | <i>Αξιολόγηση</i> | | | | | | | | |
| Αξιολόγηση & αναφορά | <i>Δραστηριότητες αξιολόγησης</i> | | | | | | | | |
| | <i>Ανάμειξη των μαθητών</i> | | | | | | | | |
| | <i>Επικοινωνία</i> | | | | | | | | |
| | <i>Αξιοπιστία</i> | | | | | | | | |
| | <i>Πολιτική</i> | | | | | | | | |
| | <i>Διαδικασίες</i> | | | | | | | | |
| | <i>Ρόλος της αξιολόγησης</i> | | | | | | | | |
| | <i>Αξιοποίηση δεδομένων</i> | | | | | | | | |
| Επιδόσεις μαθητών | <i>Επιδόσεις σε εξωτερικές διαγνωστικές</i> | | | | | | | | |
| | <i>Επιδόσεις σε εξωτερικές τελικές εξετάσεις</i> | | | | | | | | |
| | <i>Εσωτερική αξιολόγηση μέσω γραπτών</i> | | | | | | | | |
| | <i>Εσωτερική αξιολόγηση μέσω προφορικών δοκιμασιών, εργασιών που υλοποιούνται στο σπίτι, δραστηριοτήτων που γίνονται στο σχολείο</i> | | | | | | | | |
| | <i>Συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία</i> | | | | | | | | |
| Πόροι | <i>Διαχείριση πόρων</i> | | | | | | | | |
| | <i>Επιλογή</i> | | | | | | | | |
| | <i>Απόκτηση</i> | | | | | | | | |
| | <i>Προϋπολογισμός</i> | | | | | | | | |
| | <i>Έλεγχος</i> | | | | | | | | |
| | <i>Πρόσβαση</i> | | | | | | | | |
| | <i>Χρήση</i> | | | | | | | | |
| | <i>Επικαιρότητα</i> | | | | | | | | |
| Οργάνωση | <i>Επικοινωνία</i> | | | | | | | | |
| | <i>Στελέχωση</i> | | | | | | | | |
| | <i>Σχεδιασμός</i> | | | | | | | | |
| | <i>Πολιτική</i> | | | | | | | | |
| Ηγεσία | <i>Ρόλοι και καθήκοντα</i> | | | | | | | | |
| | <i>Διαδικασία λήψης αποφάσεων</i> | | | | | | | | |
| | <i>Επαγγελματική ανάπτυξη</i> | | | | | | | | |
| | <i>Επικοινωνία</i> | | | | | | | | |
| | <i>Έλεγχος και εποπτεία</i> | | | | | | | | |
| | <i>Συνδιοίκηση</i> | | | | | | | | |
| | <i>Αναγνώριση</i> | | | | | | | | |
| | <i>Ευθύνη</i> | | | | | | | | |
| | <i>Δέσμευση για συνεχή βελτίωση</i> | | | | | | | | |
| | <i>Διαχείριση καινοτομίας</i> | | | | | | | | |

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Παράρτημα Β

Εργαλείο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για τη διερευνητική φάση
(παράδειγμα 1)

| Πηγή: Quality Assurance Division Education Bureau (2008). "Performance indicators for Hong Kong with evidence of performance". | | | | | | | | |
|--|----------------------|-----------------------------|---|-----------------------|--------------------|-----------|-------------|--------|
| Τομέας | Περιοχές | Δείκτες αποτελεσματικότητας | Ενδεικτικά ερωτήματα | 1 Μη ικανοποιητικά | 2 Ικανοποιητικά | 3 Καλά | 4 Άριστα | ΣΥΝΟΛΟ |
| Ι. Διοίκηση & οργάνωση | 1. Διοίκηση σχολείου | 1.1. Σχεδιασμός | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Δίνεται έμφαση στη διαφάνεια, στη λήψη αποφάσεων & την ανάληψη ευθυνών ✓ Τίθενται κατά τον σχεδιασμό οι κατάλληλες προτεραιότητες σύμφωνα με την αποστολή και το όραμα του σχολείου, τις ανάγκες των μαθητών και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης ✓ Σύμφωνα με τις προτεραιότητες που έχουν τεθεί, σχηματοποιούνται οι κατάλληλες στρατηγικές αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων | | | | | |
| | | 1.2. Εφαρμογή | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ελέγχεται η εφαρμογή των στόχων προτεραιότητας ✓ Υπάρχει συντονισμός στη συνεργασία μεταξύ φορέων προκειμένου να υλοποιηθούν τα σχέδια του σχολείου ✓ Οι πόροι του σχολείου διευρύνονται, προκειμένου να προωθηθεί η μάθηση και η υποστήριξη των μαθητών | | | | | |
| | | 1.3. Αξιολόγηση | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Υπάρχει μηχανισμός αυτοαξιολόγησης. Αυτός ο μηχανισμός λειτουργεί αποτελεσματικά ✓ Αξιολογείται η επίτευξη των στόχων προτεραιότητας. ✓ Αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης για τον σχεδιασμό ✓ Ενημερώνονται οι εμπλεκόμενοι και οι ενδιαφερόμενοι για τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης ✓ Στο σχολείο καλλιεργείται μια κουλτούρα αυτοαξιολόγησης | | | | | |
| | 2. Ηγεσία | 2.1. Ηγεσία & έλεγχος | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Η ηγεσία του σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία ενός κοινού οράματος για την ανάπτυξη του σχολείου ✓ Η ηγεσία του σχολείου ενθαρρύνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου εστιάζοντας στη μάθηση των μαθητών και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους ✓ Η ηγεσία του σχολείου διακρίνεται από αίσθημα δέσμευσης για διαρκή βελτίωση του σχολείου ✓ Η ηγεσία του σχολείου είναι | | | | | |

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

| Πηγή: Quality Assurance Division Education Bureau (2008). "Performance indicators for Hong Kong with evidence of performance". | | | | | | | | |
|--|---------------------------|--------------------------------|---|------------------------------|------------------------|-----------|-------------|--------|
| Τομέας | Περιοχές | Δείκτες αποτελεσματικότητας | Ενδεικτικά ερωτήματα | 1 Μη ικανοποι ητικά | 2 Ικανοπο ιητικά | 3 Καλά | 4 Άριστα | ΣΥΝΟΛΟ |
| | | | ικανή να εκπληρώσει τις λειτουργίες του σχεδιασμού, του συντονισμού και του ελέγχου | | | | | |
| | | 2.2. Συνεργασία & υποστήριξη | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διοίκηση του σχολείου; Στο σχολείο επικρατεί πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας ✓ Η διοίκηση του σχολείου παρέχει διαρκή υποστήριξη στο διδακτικό προσωπικό | | | | | |
| | | 2.3. Επαγγελματική ανάπτυξη | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Η ηγεσία του σχολείου αναθέτει καθήκοντα στα μέλη του προσωπικού αντίστοιχα με τις ικανότητες και την εξειδίκευσή τους ✓ Στο σχολείο σχεδιάζονται και εφαρμόζονται δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με απότερο στόχο τη βελτίωση της μάθησης και την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών ✓ Η ηγεσία διασφαλίζει ότι το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης καλλιεργώντας ένα κλίμα επαγγελματισμού ✓ Αξιοποιούνται οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του σχολείου, καθώς και να εντοπιστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών | | | | | |
| II. Διδασκαλία & μάθηση | 9. Πρόγραμμα & αξιολόγηση | 9.1. Οργάνωση του προγράμματος | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι στόχοι του προγράμματος σπουδών προσαρμόζονται στους στόχους του σχολείου και στο επίπεδο των μαθητών ✓ Χαράσσεται ένα πλαίσιο ώστε να παρέχεται στους μαθητές ένα εύρος μαθησιακών εμπειριών ✓ Το περιεχόμενο και οι διδακτικές στρατηγικές προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών | | | | | |
| | | 9.2. Εφαρμογή του προγράμματος | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Η εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος είναι στρατηγικής σημασίας για το σχολείο ✓ Προωθείται η επίτευξη των βασικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος μέσω του ωρολογίου προγράμματος ✓ Ελέγχεται η εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος | | | | | |
| | | 9.3. Αξιολόγηση της εφαρμογής | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Εφαρμόζεται συστηματικά η πολιτική αξιολόγησης ✓ Υιοθετούνται ποικίλοι τρόποι αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών αναφορικά με τις γνώσεις, | | | | | |

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

| Πηγή: Quality Assurance Division Education Bureau (2008). "Performance indicators for Hong Kong with evidence of performance". | | | | | | | | |
|--|-------------------------|----------------------------------|--|------------------------------|------------------------|-----------|-------------|--------|
| Τομέας | Περιοχές | Δείκτες αποτελεσματικότητας | Ενδεικτικά ερωτήματα | 1 Μη ικανοποι ητικά | 2 Ικανοπο ιητικά | 3 Καλά | 4 Άριστα | ΣΥΝΟΛΟ |
| | | | τις δεξιότητες και τις στάσεις | | | | | |
| | | 9.4. Αξιολόγηση του προγράμματος | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Υπάρχει μηχανισμός στο σχολείο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικής εφαρμογής του προγράμματος ✓ Αξιοποιούνται τα δεδομένα από την αξιολόγηση του προγράμματος | | | | | |
| | 10. Διδασκαλία & μάθηση | 10.1. Διαδικασία μάθησης | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές επιδεικνύουν θετική στάση, κίνητρα και ενδιαφέρον για μάθηση ✓ Οι μαθητές υιοθετούν ποικίλες μαθησιακές στρατηγικές και αξιοποιούν πηγές, προκειμένου να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους ✓ Οι μαθητές αξιοποιούν την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν, προκειμένου να βελτιώσουν τη μάθησή τους | | | | | |
| | | 10.2. Απόδοση | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι μαθητές αποκτούν και εφαρμόζουν επιτυχώς γνώσεις και δεξιότητες ✓ Οι μαθητές αποδίδουν στις μαθησιακές δραστηριότητες ✓ Οι μαθητές διακρίνονται από ποικίλες δεξιότητες εκτός από τις μαθησιακές ✓ Οι μαθητές διαθέτουν αναγνωστικές ικανότητες | | | | | |
| | | 10.3. Οργάνωση διδασκαλίας | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους και επιλέγουν διδακτικές τεχνικές σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους και τις ικανότητες των μαθητών | | | | | |
| | | 10.4. Διδακτική διαδικασία | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν δεξιότητες προώθησης της μάθησης των μαθητών ✓ Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευελιξία αναφορικά με τον ρυθμό διδασκαλίας και τις διδακτικές πρακτικές, προκειμένου να προωθήσουν τη μάθηση των μαθητών σύμφωνα και με τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες τους ✓ Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη και μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά την τάξη ✓ Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες συμμετοχής στη διδακτική διαδικασία και προωθούν την αλληλεπίδραση στην τάξη ✓ Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις για το αντικείμενο | | | | | |

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

| Πηγή: Quality Assurance Division Education Bureau (2008). "Performance indicators for Hong Kong with evidence of performance". | | | | | | | | |
|--|----------------------------|--|--|------------------------------|------------------------|-----------|-------------|--------|
| Τομέας | Περιοχές | Δείκτες αποτελεσματικότητας | Ενδεικτικά ερωτήματα | 1 Μη ικανοποι ητικά | 2 Ικανοπο ιητικά | 3 Καλά | 4 Άριστα | ΣΥΝΟΛΟ |
| | | | <p>διδασκαλίας και διδακτικές δεξιότητες</p> <p>✓ Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές</p> | | | | | |
| | | 10.5. Ανατροφοδότηση & αναπροσαρμογή | <p>✓ Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους μαθητές</p> <p>✓ Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών και παρέχουν ευκαιρίες επέκτασης της γνώσης</p> | | | | | |
| III. Υποστήριξη των μαθητών & κουλτούρα του σχολείου | 11. Υποστήριξη των μαθητών | 11.1. Υποστήριξη της ανάπτυξης των μαθητών | <p>✓ Στο σχολείο προσδιορίζονται οι ποικίλες ανάγκες των μαθητών</p> <p>✓ Ο σχολικός προγραμματισμός είναι προσανατολισμένος στις ανάγκες των μαθητών</p> <p>✓ Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αξιοποιούνται, προκειμένου να βοηθηθούν στην επίτευξη των προσωπικών τους στόχων</p> <p>✓ Εφαρμόζονται στρατηγικές για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και ειδικότερα για την καλλιέργεια θετικών αξιών και συμπεριφορών, την ενθάρρυνση των διαπροσωπικών σχέσεων και την ενίσχυση του αισθήματος κοινωνικής ευθύνης</p> <p>✓ Υποστηρίζονται οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ώστε να ενταχθούν στη σχολική ζωή και να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες</p> <p>✓ Οι μηχανισμοί υποστήριξης των μαθητών αξιολογούνται</p> | | | | | |
| | | 11.2. Κλίμα του σχολείου | <p>✓ Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών είναι καλές</p> <p>✓ Έχει αναπτύξει το σχολείο μοναδικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με το όραμα, την αποστολή και τους στόχους του</p> <p>✓ Αυτά τα μοναδικά χαρακτηριστικά διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου και επιδρούν στη βελτίωσή του</p> | | | | | |
| | 12. Συνεργασία | 12.1. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | <p>✓ Η εκπαίδευση των γονέων που προσφέρεται από το σχολείο, συνδέεται με τις ανάγκες των μαθητών</p> <p>✓ Οι γονείς κινητοποιούνται για να υποστηρίξουν το σχολείο</p> <p>✓ Υπάρχουν κατάλληλα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-γονέων</p> | | | | | |

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

| Πηγή: Quality Assurance Division Education Bureau (2008). "Performance indicators for Hong Kong with evidence of performance". | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|--|--|------------------------------|------------------------|-----------|-------------|--------|
| Τομέας | Περιοχές | Δείκτες αποτελεσματικότητας | Ενδεικτικά ερωτήματα | 1 Μη ικανοποι ητικά | 2 Ικανοπο ιητικά | 3 Καλά | 4 Άριστα | ΣΥΝΟΛΟ |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Υπάρχουν κανάλια, ώστε οι γονείς να εκφράσουν τις απόψεις τους ✓ Οι απόψεις των γονέων λαμβάνονται υπόψη | | | | | |
| | | 12.2. Σύνδεση με εξωτερικούς οργανισμούς | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Αναπτύσσονται κατάλληλοι δεσμοί με εξωτερικούς φορείς, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του σχολείου ✓ Το σχολείο ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών αναπτύσσοντας συνεργασία με εξωτερικούς οργανισμούς ✓ Το σχολείο ενισχύει το δίκτυο των αποφοίτων του, προκειμένου να υποστηρίξει την ανάπτυξή τους | | | | | |
| IV. Απόδοση μαθητών | 13. Στάση και συμπεριφορά | 13.1. Συναισθηματική ανάπτυξη & στάση | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Η αυτοαντίληψη των μαθητών ✓ Στάση των μαθητών για μάθηση ✓ Η συμπεριφορά των μαθητών είναι ηθική ✓ Δεξιότητες αυτοδιαχείρισης των μαθητών π.χ. υγείας, τρόπος ζωής, συναισθηματική ισορροπία και ικανότητα διαχείρισης του στρες | | | | | |
| | | 13.2. Κοινωνική ή ανάπτυξη | <ul style="list-style-type: none"> ✓ οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών ✓ Η συμπεριφορά των μαθητών | | | | | |
| | 14. Συμμετοχή & επιτεύγματα | 14.1. Ακαδημαϊκές επιδόσεις | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Επιδόσεις των μαθητών σε εσωτερικές εξετάσεις ✓ Επιδόσεις των μαθητών στις εθνικές εξετάσεις ✓ Συνέχιση των σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση | | | | | |
| | | 14.2. Μη-ακαδημαϊκές επιδόσεις | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Συμμετοχή και επιτεύγματα των μαθητών σε δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος ✓ Συμμετοχή και επιτεύγματα των μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου και σε διαγωνισμούς ✓ Φυσική κατάσταση των μαθητών | | | | | |

Εργαλείο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για τη διερευνητική φάση (παράδειγμα 2)

| Πηγή: http://www.sydneyr.det.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|---|---|---|---|---|---|----------------------------|--|--|
| 1= μη ικανοποιητικά 6= άριστα | | | | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ΜΕΣ ΟΣ ΟΡΟΣ | | |
| 1= Δεν ισχύει καθόλου 6= Ισχύει απόλυτα | | | | | | | | | | |
| Στάσεις | <i>Ήθος των</i> | ✓ | Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούνται και αναγνωρίζονται | | | | | | | |

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

Πηγή: http://www.sydneysr.det.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf

1= μη ικανοποιητικά
6= άριστα

| 1= Δεν ισχύει καθόλου 6= Ισχύει απόλυτα | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ΜΕΣ ΟΣ ΟΡΟΣ |
|--|---|--|---|---|---|---|---|---|-------------------|
| εκπαιδευτικών | ✓ | Οι απόψεις των εκπαιδευτικών εκφράζονται και γίνονται σεβαστές | | | | | | | |
| | ✓ | Ο ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει τον άλλο στην επαγγελματική του ανάπτυξη μέσω τυπικών και άτυπων συζητήσεων για τη μάθηση και τη διδασκαλία | | | | | | | |
| | ✓ | Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι, ενθουσιώδεις και διακρίνονται από αίσθημα δέσμευσης | | | | | | | |
| Σχέσεις | ✓ | Μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός | | | | | | | |
| | ✓ | Εκπαιδευτικοί και μαθητές ακούνε ο ένας τον άλλο | | | | | | | |
| | ✓ | Εκπαιδευτικοί και μαθητές εργάζονται μαζί σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης | | | | | | | |
| | ✓ | Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν και λαμβάνουν επαγγελματική και προσωπική υποστήριξη | | | | | | | |
| | ✓ | Ο ένας εκπαιδευτικός ακούει τον άλλο | | | | | | | |
| | ✓ | Οι μαθητές αλληλοϋποστηρίζονται στη διαδικασία μάθησης | | | | | | | |
| | ✓ | Ο ένας μαθητής ακούει τον άλλο | | | | | | | |
| Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος | ✓ | Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς εκφράζονται θετικά για το πρόγραμμα σπουδών | | | | | | | |
| | ✓ | Οι μαθητές θεωρούν σημαντικό το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και κατανοούν την αξία του | | | | | | | |
| | ✓ | Οι γονείς θεωρούν σημαντικό το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και κατανοούν την αξία του | | | | | | | |
| Περιβάλλον μάθησης | ✓ | Τα άτομα ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται ώστε να μαθαίνουν διαρκώς | | | | | | | |
| | ✓ | Όλα τα άτομα εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και ο ένας μαθαίνει από τον άλλο | | | | | | | |
| | ✓ | Η μάθηση λαμβάνει χώρα σε ένα ασφαλές, ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό περιβάλλον | | | | | | | |
| | ✓ | Η διδασκαλία και μάθηση πραγματοποιείται με την ελάχιστη διάσπαση | | | | | | | |
| Επαγγελματισμός | ✓ | Όλα τα άτομα αντιμετωπίζονται δίκαια | | | | | | | |
| | ✓ | Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και προωθούν την ανοχή, την ευαισθησία και την εκτίμηση των διαφορετικών στάσεων και πολιτισμικών αξιών | | | | | | | |
| | ✓ | Οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν τις διδακτικές πρακτικές τους και τις θεωρίες μάθησης υιοθετώντας μια στάση διαρκούς ανάπτυξης και βελτίωσης | | | | | | | |
| | ✓ | Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν και συμμετέχουν ενεργά σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, προκειμένου να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες | | | | | | | |
| | ✓ | Οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται διαρκώς μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας κατάρτισης και ανάπτυξης | | | | | | | |
| Υψηλές προσδοκίες | ✓ | Επικρατεί μια κοινή αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν το καλύτερο | | | | | | | |
| Δέσμευση | ✓ | Οι μαθητές έχουν ενδιαφέρον και κίνητρα για μάθηση και απολαμβάνουν τη διαδικασία μάθησης | | | | | | | |
| | ✓ | Οι μαθητές καταλαβαίνουν τη σχέση του 'τι' και του 'πώς' μαθαίνουν | | | | | | | |
| Συνοχή | ✓ | Υπάρχει μια κοινή αντίληψη των σκοπών και των πρακτικών | | | | | | | |
| | ✓ | Οι εκπαιδευτικοί αποσαφηνίζουν τακτικά τις αντιλήψεις | | | | | | | |

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Πηγή: http://www.sydneyr.det.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf

1= μη ικανοποιητικά
6= άριστα

| 1= Δεν ισχύει καθόλου 6= Ισχύει απόλυτα | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ΜΕΣ ΟΣ ΟΡΟΣ | |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|-------------------|--|
| | | και τις αξίες τους για τα σχέδια, τις πολιτικές, τα προγράμματα και τις πρακτικές | | | | | | | | |
| | | ✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνοχής | | | | | | | | |
| Διδασκαλία | <i>Διδακτικές στρατηγικές</i> | ✓ Υιοθετούνται ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας | | | | | | | | |
| | | ✓ Είναι εμφανής η ανάμειξη των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία κυμαίνεται από τη συμμετοχή μιας τάξης ως όλο, έως τη συνεργασία σε ομάδες και την ατομική εργασία | | | | | | | | |
| | | ✓ Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας αποσαφηνίζονται με τους μαθητές (ρητά και συστηματικά) | | | | | | | | |
| | <i>Προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών</i> | ✓ Το περιβάλλον της τάξης ευνοεί ένα εύρος στυλ μάθησης | | | | | | | | |
| | | ✓ Οι μαθητές υποστηρίζονται για να συνεχίσουν να μαθαίνουν μόνοι τους | | | | | | | | |
| | | ✓ Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών ενσωματώνει στρατηγικές που προωθούν θέματα ισότητας | | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τέτοιες εμπειρίες μάθησης οι οποίες επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις απαιτήσεις του προγράμματος | | | | | | | | |
| | <i>Προσδοκίες</i> | ✓ Οι προσδοκίες των ατόμων γίνονται κατανοητές και προωθούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο | | | | | | | | |
| | | ✓ Μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί μοιράζονται την προσδοκία ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να κάνουν βήματα προόδου στη μάθησή τους | | | | | | | | |
| | | ✓ Οι ρόλοι και οι ευθύνες των μαθητών συμφωνούνται και γίνονται σαφείς | | | | | | | | |
| | | ✓ Η προτεραιότητα στην επιτυχία των μαθητών αναγνωρίζεται, αποτελεί κοινή αντίληψη, εκτιμάται και προωθείται μέσω της διαρκούς μάθησης | | | | | | | | |
| | <i>Συνεργασία</i> | ✓ Οι μαθητές συμβάλλουν στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία | | | | | | | | |
| | | ✓ Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και οι στόχοι μάθησης είναι ξεκάθαροι στους μαθητές | | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τους μαθητές, ώστε να τους οδηγήσουν στην αυτόνομη μάθηση | | | | | | | | |
| | <i>Διαχείριση τάξης</i> | ✓ Οι ρόλοι και οι ευθύνες των μαθητών είναι αποδεκτοί από τους μαθητές μετά από συζήτηση και συμβάλλουν στη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης | | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συζητούν παραμέτρους συμπεριφοράς, οι οποίες ενθαρρύνουν τη μάθηση και αντανακλούν την πολιτική του σχολείου | | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και προωθούν την αποδοχή, την ευαισθησία και την εκτίμηση της διαφορετικότητας των μαθητών που απορρέει από διαφορετικές κουλτούρες, αξίες και συμπεριφορές | | | | | | | | |
| | <i>Δομή του μαθήματος</i> | ✓ Το μάθημα έχει αρχή, μέση και τέλος | | | | | | | | |
| ✓ Είναι εμφανής και κατάλληλη η ακολουθία και η σύνδεση μεταξύ των μαθησιακών εμπειριών που προσφέρονται στους μαθητές | | | | | | | | | | |
| <i>Περιβάλλον της τάξης</i> | ✓ Προσφέρονται ευκαιρίες μάθησης μέσα σε ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον | | | | | | | | | |
| | ✓ Το περιβάλλον μάθησης είναι δομημένο έτσι ώστε να | | | | | | | | | |

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

Πηγή: http://www.sydneyr.det.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf

1= μη ικανοποιητικά
6= άριστα

| 1= Δεν ισχύει καθόλου 6= Ισχύει απόλυτα | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ΜΕΣ ΟΣ ΟΡΟΣ | |
|--|--|--|---|---|---|---|---|-------------------|--|
| | | ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τους μαθητές στην ανάληψη ρίσκων | | | | | | | |
| | | ✓ Το περιβάλλον της τάξης ενθαρρύνει τη μάθηση με ποικίλα στυλ μάθησης | | | | | | | |
| | Στοχασμός εκπαιδευτικών | ✓ Οι διδακτικές πρακτικές υποστηρίζονται από κριτικό στοχασμό, κατανόηση των αποτελεσματικών πρακτικών και αντιπαραβολή με τη σύγχρονη έρευνα | | | | | | | |
| | | ✓ Οι θεωρίες μάθησης των εκπαιδευτικών είναι δομημένες και σαφώς οριοθετημένες | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν τις πρακτικές και τις θεωρίες τους υπό το φως μιας οπτικής διαρκούς βελτίωσης | | | | | | | |
| | Χρήση του χρόνου | ✓ Σε κάθε ενότητα εργασίας διατίθεται ο απαραίτητος χρόνος | | | | | | | |
| | | ✓ Οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στον χρόνο | | | | | | | |
| | Τεχνολογίες | ✓ Οι μαθητές έχουν πρόσβαση και αξιοποιούν τις τεχνολογίες ως βασικό συστατικό της μάθησής τους | | | | | | | |
| | | ✓ Οι μαθητές μαθαίνουν με, για και μέσω της χρήσης των σχετικών τεχνολογικών μέσων | | | | | | | |
| | Γραμματισμός | ✓ Θέματα που αφορούν την επίσημη πολιτική και θέματα ευρύτερα εκτός του αναλυτικού προγράμματος ενσωματώνονται στα μαθήματα | | | | | | | |
| Πρόγραμμα διδασκαλίας | Ωρολόγιο πρόγραμμα & προδιαγραφές του Α.Π. | ✓ Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι η προετοιμασία του προγράμματος διδασκαλίας πρέπει να ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού συστήματος | | | | | | | |
| | | ✓ Τα προγράμματα ελέγχονται τακτικά, προκειμένου να διασφαλισθεί ότι ανταποκρίνονται από τη μια στις προδιαγραφές που οριοθετούνται κεντρικά και από την άλλη στους σκοπούς του σχολείου | | | | | | | |
| | | ✓ Τα αποτελέσματα του προγράμματος ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος | | | | | | | |
| | | ✓ Παρέχεται επιμορφωτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να συμβαδίσει η διδασκαλία τους με τις προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος | | | | | | | |
| | Ωρολόγιο πρόγραμμα | ✓ Έχει δημιουργηθεί ένα ωρολόγιο πρόγραμμα σε επίπεδο σχολικής μονάδας το οποίο αναθεωρείται σε τακτά χρονικά διαστήματα | | | | | | | |
| | | ✓ Στην έναρξη κάθε καινούριας ενότητας οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές ένα αντίγραφο του προγράμματος, όπου φαίνονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ενότητας και οι προγραμματισμένες δραστηριότητες αξιολόγησης | | | | | | | |
| | | ✓ Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμβάλλουν στο ωρολόγιο προγράμματα ειδικότερα στην επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων | | | | | | | |
| | Έμφαση στα αποτελέσματα | ✓ Οι εκπαιδευτικοί είναι βέβαιοι για τις γνώσεις τους και κατανοούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του ωρολογίου προγράμματος | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σειρά, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τα αποτελέσματα που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε σχέση με το ωρολόγιο πρόγραμμα, για να προσδιορίσουν την επίδρασή του στη μάθηση ατόμων, ομάδων και όλης της τάξης | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν σαφείς και συστηματικές διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, για να υποστηρίξουν | | | | | | | |

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Πηγή: http://www.sydneyr.def.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf

1= μη ικανοποιητικά
6= άριστα

| 1= Δεν ισχύει καθόλου 6= Ισχύει απόλυτα | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ΜΕΣ ΟΣ ΟΡΟΣ |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|-------------------|
| | | τους μαθητές στην επίτευξη των στόχων | | | | | | | |
| | <i>Συνοχή</i> | ✓ Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε σχέση με το ωρολόγιο πρόγραμμα, για να προσδιορίσουν τη συνοχή του | | | | | | | |
| | <i>Προσαρμογή</i> | ✓ Οι εκπαιδευτικοί συστηματικά συλλέγουν πληροφορίες για τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το πρόγραμμα, προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών | | | | | | | |
| | <i>Εξατομίκευση</i> | ✓ Οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τα διαφορετικά στυλ μάθησης | | | | | | | |
| | | ✓ Προγραμματίζουν μια ποικιλία διδακτικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να ανταποκριθούν στα διαφορετικά στυλ μάθησης | | | | | | | |
| | | ✓ Παρέχεται σχετική επιμορφωτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς | | | | | | | |
| | | ✓ Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την αντιστάθμιση και επέκταση | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη και τις επιλογές των μαθητών για την επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν δραστηριότητες, για να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν ουσιαστική πρόσβαση, κατανόηση της παρεχόμενης γνώσης | | | | | | | |
| | <i>Σύνδεση του προγράμματος με τη διαδικασία αξιολόγησης</i> | ✓ Στη φάση του προγραμματισμού οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν στρατηγικές και δραστηριότητες για τη μέτρηση του επιπέδου γνώσεων των μαθητών πριν την έναρξη των μαθημάτων και φροντίζουν το περιεχόμενο του προγράμματος να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών | | | | | | | |
| | | ✓ Στη φάση του προγραμματισμού οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν δραστηριότητες ελέγχου του βαθμού στον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στους στόχους που τίθενται | | | | | | | |
| | | ✓ Ο προγραμματισμός της αξιολόγησης συνδέεται και εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν με σαφήνεια τις απαιτήσεις τους προς τους μαθητές και παρέχουν ποιοτική ανατροφοδότηση σ' αυτούς αναφορικά με τα δυνατά τους σημεία και τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση | | | | | | | |
| | <i>Ποικιλία διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων</i> | ✓ Οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν με ακρίβεια το 'τι' και το 'πώς' θα διδάξουν | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και εφαρμόζουν ένα ευρύ ρεπερτόριο μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με το πρόγραμμα, το πλαίσιο, τις ανάγκες των μαθητών | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν οι διδακτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες να συμβάλλουν στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων | | | | | | | |
| | <i>Επιλογή των κατάλληλων πηγών</i> | ✓ Εξετάζεται κατά πόσο το σχολείο έχει τα μέσα για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης οι οποίες προωθούν τους στόχους του προγράμματος | | | | | | | |
| | | ✓ Σχεδιάζεται η αξιοποίηση των μέσων και των πόρων | | | | | | | |
| | <i>Αξιολόγηση</i> | ✓ Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το πρόγραμμα μετά την ολοκλήρωση κάθε ενότητας | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις συνεδριάσεις αξιολόγησης του προγράμματος | | | | | | | |

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

Πηγή: http://www.sydneyr.det.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf

1= μη ικανοποιητικά
6= άριστα

| 1= Δεν ισχύει καθόλου 6= Ισχύει απόλυτα | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ΜΕΣ ΟΣ ΟΡΟΣ |
|---|---|--|---|---|---|---|---|---|-------------------|
| Αξιολόγηση & αναφορά | <i>Δραστηριότητες αξιολόγησης</i> | ✓ Χρησιμοποιείται ένα εύρος στρατηγικών για την αποτίμηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων | | | | | | | |
| | | ✓ Αξιολογείται η ανταπόκριση των μαθητών στους στόχους του προγράμματος | | | | | | | |
| | <i>Ανάμειξη των μαθητών</i> | ✓ Οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες επαναξιολόγησης και αξιολόγησης κατά ζεύγη | | | | | | | |
| | <i>Επικοινωνία</i> | ✓ Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καταγράφονται και μεταφέρονται με σαφήνεια στους μαθητές και στους γονείς | | | | | | | |
| | | ✓ Οι γονείς είναι ικανοποιημένοι με το επίπεδο και τη συχνότητα ενημέρωσης | | | | | | | |
| | | ✓ Οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία ενημέρωσης των γονέων για τις επιδόσεις τους | | | | | | | |
| | <i>Αξιοπιστία</i> | ✓ Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνεργατικά τις δραστηριότητες αξιολόγησης | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μια κοινή αντίληψη του τι σημαίνει επιτυχής ανταπόκριση σε κάποιο στόχο | | | | | | | |
| | | ✓ Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σταθερή αντίληψη των κριτηρίων αξιολόγησης | | | | | | | |
| | <i>Πολιτική</i> | ✓ Οι πρακτικές αξιολόγησης συμφωνούν με την πολιτική του σχολείου, του Υπουργείου Παιδείας και όποιου φορέα εμπλέκεται στην αξιολόγηση | | | | | | | |
| | | ✓ Τα μέλη της σχολικής κοινότητας εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης και στη σύνταξη των σχετικών αναφορών | | | | | | | |
| | | ✓ Η αξιολόγηση αντανακλά και συμφωνεί με τον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας | | | | | | | |
| | <i>Διαδικασίες</i> | ✓ Η διαμορφωτική αξιολόγηση ενσωματώνεται στο πρόγραμμα διδασκαλίας | | | | | | | |
| | | ✓ Η τελική αξιολόγηση βασίζεται σε δεδομένα για τις επιδόσεις των μαθητών που συλλέγονται διαχρονικά | | | | | | | |
| | | ✓ Τα δεδομένα συγκεντρώνονται σε διάφορα πλαίσια και η συλλογή δεδομένων αποτελεί μια συνεχή διαδικασία | | | | | | | |
| | <i>Ρόλος της αξιολόγησης</i> | ✓ Η αξιολόγηση στηρίζει την ανάπτυξη του προγράμματος; | | | | | | | |
| | | ✓ Η αξιολόγηση αξιοποιείται για να σχεδιαστούν τα επόμενα βήματα στη διαδικασία μάθησης | | | | | | | |
| | | ✓ Η αξιολόγηση τροφοδοτεί τις σχετικές εκθέσεις που συντάσσονται | | | | | | | |
| | | ✓ Η αξιολόγηση αξιοποιείται για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου | | | | | | | |
| | <i>Αξιοποίηση δεδομένων</i> | ✓ Υπάρχει κάποιο σύστημα για τη διαχρονική παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών | | | | | | | |
| ✓ Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στην ανάλυση των δεδομένων που αφορούν τα επιτεύγματα των μαθητών | | | | | | | | | |
| Επιδόσεις μαθητών | <i>Επιδόσεις σε εξωτερικές διαγνωστικές εξετάσεις</i> | ✓ Οι πληροφορίες από την αξιολόγηση κοινοποιούνται σε όλο το προσωπικό του σχολείου | | | | | | | |
| | | ✓ Τα δεδομένα αναλύονται σε επίπεδο σχολείου, τάξης, ομάδων και ατομικά για κάθε μαθητή | | | | | | | |
| | | ✓ Τα δεδομένα εξετάζονται σε σχέση και με τα δεδομένα προηγούμενων ετών και καταγράφεται η τάση που επικρατεί | | | | | | | |
| | | ✓ Τα δεδομένα για τα επιτεύγματα των μαθητών διερευνώνται και σε σχέση με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης άλλων παραμέτρων σε επίπεδο σχολικής μονάδας | | | | | | | |
| | | ✓ Οι πληροφορίες από την αξιολόγηση αξιοποιούνται για να διαγνωστούν οι ανάγκες των μαθητών | | | | | | | |

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Πηγή: http://www.sydneyr.det.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf

1= μη ικανοποιητικά
6= άριστα

| 1= Δεν ισχύει καθόλου 6= Ισχύει απόλυτα | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ΜΕΣ ΟΣ ΟΡΟΣ | |
|---|--|--|---|---|---|---|---|-------------------|--|
| | <i>Επιδόσεις σε εξωτερικές τελικές εξετάσεις</i> | ✓ Οι πληροφορίες αξιοποιούνται για τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος | | | | | | | |
| | | ✓ Οι πληροφορίες αξιοποιούνται για τον σχεδιασμό της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας | | | | | | | |
| | | ✓ Οι πληροφορίες από την αξιολόγηση κοινοποιούνται σε όλο το προσωπικό του σχολείου | | | | | | | |
| | | ✓ Τα δεδομένα αναλύονται σε επίπεδο σχολείου, τάξης, ομάδων και ατομικά για κάθε μαθητή | | | | | | | |
| | | ✓ Τα δεδομένα εξετάζονται σε σχέση και με τα δεδομένα προηγούμενων ετών και καταγράφεται η τάση που επικρατεί | | | | | | | |
| | | ✓ Οι πληροφορίες αξιοποιούνται για τον σχεδιασμό της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας | | | | | | | |
| | <i>Εσωτερική αξιολόγηση μέσω γραπτών δοκιμασιών</i> | ✓ Τα τεστ υλοποιούνται, ώστε και να αναδειχθούν οι ανάγκες των μαθητών και να συγκεντρωθούν πληροφορίες για την ευρύτερη διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου | | | | | | | |
| | | ✓ Τα τεστ βασίζονται σε τέτοια κριτήρια, ώστε να προκύπτουν δεδομένα σχετικά με το τι αποκόμισαν οι μαθητές από μια συγκεκριμένη ενότητα/ εργασία/ δραστηριότητα | | | | | | | |
| | | ✓ Η ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν αξιοποιείται για τον σχεδιασμό της παιδαγωγικής διαδικασίας | | | | | | | |
| | <i>Εσωτερική αξιολόγηση μέσω προφορικών δοκιμασιών, εργασιών που υλοποιούνται στο σπίτι, δραστηριοτήτων που γίνονται στο σχολείο</i> | ✓ Οι διαδικασίες αξιολόγησης σχεδιάζονται από κοινού και εφαρμόζονται με ενιαίο τρόπο από όλους | | | | | | | |
| | | ✓ Σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο των μαθημάτων και δίνουν έγκυρες πληροφορίες για τις επιδόσεις των μαθητών | | | | | | | |
| | | ✓ Για τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων ενημερώνονται με τον κατάλληλο τρόπο οι μαθητές | | | | | | | |
| ✓ Οι πληροφορίες από την αξιολόγηση αξιοποιούνται για τον σχεδιασμό της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας | | | | | | | | | |
| <i>Συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία</i> | ✓ Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ποιοι μαθητές συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία | | | | | | | | |
| | ✓ Αυτή η πληροφόρηση αξιοποιείται για την οργάνωση του περιεχομένου και της διαδικασίας διδασκαλίας | | | | | | | | |
| Πόροι | <i>Διαχείριση πόρων</i> | ✓ Υπάρχει ένας κατάλογος των διαθέσιμων πόρων | | | | | | | |
| | | ✓ Οι πόροι είναι τακτοποιημένοι με τρόπο μεθοδικό | | | | | | | |
| | | ✓ Οι ευθύνες για τη διαχείριση των πόρων είναι σαφώς διαμοιρασμένες στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων | | | | | | | |
| | | ✓ Κάποιοι πόροι είναι κοινοί με άλλα σχολεία, όπου αυτό εξυπηρετεί πρακτικούς και οικονομικούς λόγους | | | | | | | |
| | | ✓ Υπάρχει μια διαδικασία για την ανάδειξη και την επιλογή των πόρων που χρειάζονται κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου | | | | | | | |
| | <i>Επιλογή</i> | ✓ Επαγγελματικά περιοδικά και άλλες πηγές και πόροι που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους, συγκεντρώνονται και διατίθενται σε μια διαρκή βάση | | | | | | | |
| | | ✓ Η τελική επιλογή των πόρων αποτελεί συλλογική διαδικασία | | | | | | | |
| | | ✓ Υπάρχει μια καλά τεκμηριωμένη διαδικασία για την παραγγελία και την παρακολούθηση παράδοσης των πόρων | | | | | | | |
| | <i>Απόκτηση</i> | ✓ Το προσωπικό είναι καλά ενημερωμένο για την παραγγελία και για την παραλαβή πόρων | | | | | | | |

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

Πηγή: http://www.sydneyr.det.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf

1= μη ικανοποιητικά
6= άριστα

| 1= Δεν ισχύει καθόλου 6= Ισχύει απόλυτα | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ΜΕΣ ΟΣ ΟΡΟΣ |
|--|--|--|---|---|---|---|---|---|-------------------|
| | Πρόυπολογισμός | ✓ Υπάρχει ένας ορθολογικός οικονομικός σχεδιασμός για την απόκτηση πόρων | | | | | | | |
| | | ✓ Το σχολείο συντάσσει κάθε χρόνο μια έκθεση για την οικονομική διαχείριση και τον οικονομικό σχεδιασμό | | | | | | | |
| | Έλεγχος | ✓ Τηρείται ένα μητρώο όλων των διαθέσιμων πόρων/εξοπλισμού | | | | | | | |
| | | ✓ Το απόθεμα ανανεώνεται τακτικά | | | | | | | |
| | | ✓ Υπάρχει ένα σύστημα καταγραφής του δανεισμού και της επιστροφής των πόρων | | | | | | | |
| | | ✓ Εξοπλισμός που έχει διαγραφεί/ αποσυρθεί καταγράφεται | | | | | | | |
| | Πρόσβαση | ✓ Όλο το προσωπικό έχει ίδια πρόσβαση στους πόρους | | | | | | | |
| | | ✓ Σε περίπτωση που η ζήτηση υπερβαίνει την προσφορά διαθέσιμων πόρων, τηρείται σειρά και οι πόροι διανέμονται με δίκαιο τρόπο π.χ. ύπαρξη ενός βιβλίου όπου καταγράφονται οι ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού ανάλογα με τον σχεδιασμό των μαθημάτων του | | | | | | | |
| | Χρήση | ✓ Ελέγχεται ο βαθμός αξιοποίησης των πόρων, σε περίπτωση που κάποιοι πόροι δεν αξιοποιούνται αποσύρονται ή αντικαθίστανται | | | | | | | |
| | | ✓ Υπάρχει έλεγχος για την ασφαλή χρήση και αξιοποίηση των πόρων | | | | | | | |
| Επικαιρότητα | ✓ Ελέγχεται αν οι πόροι ανταποκρίνονται στις παρούσες ανάγκες | | | | | | | | |
| Οργάνωση | Επικοινωνία | ✓ Υπάρχει κατάλληλη πληροφόρηση και επικοινωνία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων | | | | | | | |
| | | ✓ Υπάρχουν συγκεκριμένες διαδικασίες για να διασφαλισθεί η επικοινωνία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων | | | | | | | |
| | | ✓ Οι φόρμες επικοινωνίας αξιολογούνται και προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες | | | | | | | |
| | | ✓ Οι συνεδριάσεις είναι προγραμματισμένες και τα πρακτικά και οι ημερήσιες διατάξεις διανέμονται σύμφωνα με έναν προσυμφωνημένο τρόπο | | | | | | | |
| | | ✓ Οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά | | | | | | | |
| | | ✓ Υπάρχει αποτελεσματική σύνδεση μεταξύ λήψης αποφάσεων και εφαρμογής τους | | | | | | | |
| | Στελέχωση | ✓ Υπάρχουν σαφώς προκαθορισμένοι ρόλοι και προσδιορισμένες ευθύνες | | | | | | | |
| | | ✓ Υπάρχει διαδικασία εποπτείας, προκειμένου να υποστηρίζονται όλα τα μέλη του προσωπικού | | | | | | | |
| | | ✓ Οι ρόλοι και οι ευθύνες αναθεωρούνται τακτικά | | | | | | | |
| | | ✓ Οι ευθύνες των ατόμων και των ομάδων καθορίζονται βάσει του προγραμματισμού | | | | | | | |
| ✓ Οι παιδαγωγικές διαδικασίες και οι στρατηγικές εποπτεύονται και αξιολογούνται | | | | | | | | | |
| ✓ Όλα τα μέλη του προσωπικού έχουν ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης | | | | | | | | | |
| ✓ Το προσωπικό συμμετέχει σε επιμορφώσεις που κρίνονται αναγκαίες για τη βελτίωση του σχολείου | | | | | | | | | |
| Σχεδιασμός | ✓ Το σχολείο σχεδιάζει δραστηριότητες για τη βελτίωση του σχολείου | | | | | | | | |
| | ✓ Οι προτεραιότητες του σχολείου καθορίζουν τον προγραμματισμό | | | | | | | | |

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Πηγή: http://www.sydneyr.det.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf

1= μη ικανοποιητικά
6= άριστα

| 1= Δεν ισχύει καθόλου 6= Ισχύει απόλυτα | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ΜΕΣ ΟΣ ΟΡΟΣ |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|-------------------|
| | | ✓ Η αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών αξιοποιείται, για να προσδιοριστούν οι προτεραιότητες του σχολείου | | | | | | | |
| | | ✓ Τα επιτεύγματα του σχολείου αξιολογούνται και αναλύονται, προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο το σχολείο βρίσκεται σε τροχιά βελτίωσης | | | | | | | |
| | | ✓ Τα σχέδια δράσης περιλαμβάνουν τους στόχους, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τους δείκτες επιτυχίας και τις διαθέσιμες πηγές | | | | | | | |
| | | ✓ Ο προγραμματισμός του σχολείου περιέχει τις αρμοδιότητες σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο | | | | | | | |
| | | ✓ Η εφαρμογή του σχεδίου δράσης παρακολουθείται τακτικά, προκειμένου να διασφαλισθεί η επίτευξη των στόχων και προτεραιοτήτων του σχολείου | | | | | | | |
| | Πολιτική | ✓ Υπάρχουν δομές που διασφαλίζουν τη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στην ανάπτυξη και την εφαρμογή της πολιτικής του σχολείου για βελτίωση | | | | | | | |
| | ✓ Η πολιτική του σχολείου ελέγχεται και αναθεωρείται τακτικά | | | | | | | | |
| | ✓ Η πολιτική του σχολείου και οι διαδικασίες επίτευξής της είναι γνωστές σε όλο το προσωπικό | | | | | | | | |
| Ηγεσία | Ρόλοι και καθήκοντα | ✓ Η ηγεσία αποδέχεται τις ευθύνες για τις πράξεις της | | | | | | | |
| | | ✓ Η ηγεσία αλληλεπιδρά ανοιχτά με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας | | | | | | | |
| | Διαδικασία λήψης αποφάσεων | ✓ Οι αποφάσεις λαμβάνονται ομαδικά και μέσω διαβούλευσης | | | | | | | |
| | | ✓ Η ηγεσία παρέχει τις ευκαιρίες για συμμετοχή όλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων | | | | | | | |
| | Επαγγελματική ανάπτυξη | ✓ Η ηγεσία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού και φροντίζει για την αξιοποίηση και ανάπτυξή τους | | | | | | | |
| | | ✓ Η ηγεσία φροντίζει για τη διασφάλιση επαρκούς χρόνου για αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών | | | | | | | |
| | | ✓ Η ηγεσία συμμετέχει στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και έρευνας που θα έχουν ως απώτερο στόχο τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών | | | | | | | |
| | Επικοινωνία | ✓ Η ηγεσία αξιοποιεί επικοινωνιακές δεξιότητες για την κατανόηση και τη διαμόρφωση ανάλογης κουλτούρας στο σχολείο | | | | | | | |
| | | ✓ Υπάρχει ένα κλίμα ανοιχτής συζήτησης, διερεύνησης, έρευνας με απώτερο στόχο τη βελτίωση του σχολείου | | | | | | | |
| | Έλεγχος και εποπτεία | ✓ Παρακολούθηση και επίβλεψη | | | | | | | |
| | | ✓ Πρακτικές επίβλεψης συμφωνημένες και τεκμηριωμένες | | | | | | | |
| | Συνδιοίκηση | ✓ Η ηγεσία προωθεί και διατηρεί καλές σχέσεις με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας | | | | | | | |
| ✓ Ηγετικές ικανότητες καλλιεργούνται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας | | | | | | | | | |
| Αναγνώριση | ✓ Η ηγεσία εκτιμά τη συμβολή ατόμων ή ομάδων | | | | | | | | |

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

| Πηγή: http://www.sydneyr.det.nsw.edu.au/equity/documents/AboutSR/Self_evaluation_toolkit.pdf 1= μη ικανοποιητικά 6= άριστα | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------------------|
| 1= Δεν ισχύει καθόλου 6= Ισχύει απόλυτα | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ΜΕΣ ΟΣ ΟΡΟΣ |
| | | ✓ Αναγνωρίζεται ρητά η συμβολή ατόμων ή ομάδων σε διοικητικές δραστηριότητες | | | | | | | |
| | <i>Ευθύνη</i> | ✓ Η ηγεσία λογοδοτεί στην εκπαιδευτική κοινότητα για την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης των μαθητών | | | | | | | |
| | | ✓ Η ηγεσία αναγνωρίζει και κατανοεί την απόδοση του διδακτικού προσωπικού | | | | | | | |
| | <i>Δέσμευση για συνεχή βελτίωση</i> | ✓ Η ηγεσία ενθαρρύνει τη χρήση της κριτικής σκέψης, την αξιολόγηση, την έρευνα δράσης για την ενίσχυση των αποτελεσμάτων της μάθησης των μαθητών | | | | | | | |
| | | ✓ Προωθείται η δέσμευση όλων για τη βελτίωση του σχολείου | | | | | | | |
| | | ✓ Το όραμα του σχολείου αξιολογείται συνεχώς υπό το φως των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών | | | | | | | |
| | <i>Διαχείριση καινοτομίας</i> | ✓ Η ηγεσία παρέχει τον χρόνο, τους πόρους και τις ευκαιρίες, για να μπορέσει το σχολείο να αποσαφηνίσει τις πεποιθήσεις και τις αξίες και να καθορίσει τις μελλοντικές προτεραιότητές του | | | | | | | |
| | | ✓ Η ηγεσία διασφαλίζει τη δέσμευση όλων στην προτεινόμενη αλλαγή εξηγώντας με σαφήνεια τον στόχο της | | | | | | | |
| | | ✓ Η ηγεσία δημιουργεί ομάδες για την υποστήριξη της διαδικασίας αλλαγής | | | | | | | |
| | | ✓ Οι αλλαγές προωθούνται μέσω σχετικής κατάρτισης των εμπλεκόμενων, καθώς και μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων βελτίωσης | | | | | | | |