

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**

**ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ  
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ των**

**ΟΥΡΑΝΙΑΣ Α. ΚΑΡΑΚΙΤΣΟΥ Α.Μ. 7598**

**ΖΩΓΡΑΦΩΣ Δ. ΜΠΟΥΝΤΑΝΙΟΖΟΥ Α.Μ. 7561**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**κ. ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΜΑΥΡΟΕΙΔΗΣ**

**ΠΑΤΡΑ 2011**

**Συντομογραφίες**

<b>Δ.Ο.</b>	Διευθυντική Ομάδα
<b>Α.ΔΙ.Π</b>	Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας
<b>Τ.Π.Ε</b>	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών
<b>ΥΠ.Ε.Π.Θ.</b>	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
<b>Α.Ε.Π.</b>	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν

<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....</b>	<b>3</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>5</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΕΛΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔ/ΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ..</b>	<b>7</b>
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	7
1.2.1 Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα .....	9
1.2.2 Γραφειοκρατική οργάνωση .....	10
1.3 ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΑΝΟΙΚΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ .....	11
1.3.1 Ο προγραμματισμός .....	12
1.3.2 Η λειτουργία της οργάνωσης στην σχολική μονάδα.....	15
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	<b>17</b>
2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	17
2.1.1 Κριτήρια και δείκτες της αξιολόγησης.....	17
2.1.2 Είδης αξιολόγησης.....	18
2.1.3 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του.....	19
2.1.4 Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού .....	20
2.1.4.1 Σχεδιασμός της επιμόρφωσης.....	21
2.1.5 Αξιολόγηση του μαθητή.....	21
2.2 Η ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ .....	22
2.2.1 Η αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	22
2.2.2 Η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	24
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>30</b>
3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	30
3.1.1 Το κόστος της ποιότητας.....	30
3.1.2 Η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης.....	32
3.1.3 Η διοίκηση ολικής ποιότητας .....	35
3.2 Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	36
3.2.1 Παρεχόμενο “προϊόν” και “πελάτες” .....	36
3.2.2 Η αλυσίδα προμηθευτή – πελάτη στο χώρο της εκπαίδευσης.....	38
3.2.3 Οι προκλήσεις της εφαρμογής των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στις σχολικές μονάδες .....	39
3.2.3.1 Ενδεχόμενοι κίνδυνοι στην εκπαίδευση από τη λανθασμένη κατανόηση των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας. ....	40
3.2.4 Εργαλεία ποιότητας στην εκπαίδευση.....	42
3.2.5 Η ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας.....	46
3.2.6 Η Διοίκηση ολικής ποιότητας και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	48

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ .....</b>	<b>53</b>
4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	53
4.1.1 <i>Ιστορική αναδρομή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής</i> .....	53
4.1.1.1 Η περίοδος 1957 – 1976 .....	54
4.1.1.2 Η περίοδος 1977 – 1992 .....	54
4.1.1.3 Η περίοδος 1993 – 2000 .....	56
4.1.1.4 Η περίοδος 2000 έως σήμερα .....	57
4.2 Η “ΑΝΟΙΚΤΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ” .....	58
4.3 ΟΙ ΔΕΚΑΕΞΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ .....	59
4.3.1 <i>Οι επιδόσεις</i> .....	61
4.3.1.1 Τα μαθηματικά .....	61
4.3.1.2 Οι αναγνωστικές ικανότητες .....	62
4.3.1.3 Οι θετικές επιστήμες .....	62
4.3.1.4 Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών(Τ.Π.Ε.) .....	63
4.3.1.5 Η διδασκαλία ξένων γλωσσών .....	64
4.3.1.6 Ικανότητα του μαθητή να μάθει .....	65
4.3.1.7 Η αγωγή του πολίτη .....	65
4.3.2 <i>Επιτυχία και μετάβαση</i> .....	66
4.3.2.1 Τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου .....	66
4.3.2.2 Η ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης .....	66
4.3.2.3 Η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....	68
4.3.3 <i>Η παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης</i> .....	68
4.3.3.1 Η αξιολόγηση και η οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης .....	68
4.3.3.2 Η συμμετοχή των γονέων .....	68
4.3.4 <i>Οι πόροι και οι δομές</i> .....	69
4.3.4.1 Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών .....	69
4.3.4.2 Τα ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση .....	69
4.3.4.3 Ο αριθμός των ηλεκτρονικών υπολογιστών ανά μαθητή .....	69
4.3.4.4 Η εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή .....	70
4.4 Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	70
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>75</b>
<b>ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>81</b>
<b>ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>84</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>85</b>
<u><a href="#">ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.1 ...</a></u> .....	<u><a href="#">89</a></u>
<u><a href="#">ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.2 .....</a></u>	<u><a href="#">91</a></u>

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αναπτύσσει το θέμα της ποιότητας και της αξιολόγησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θέλοντας να αναλύσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τους τρόπους με τους οποίους το αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και η σχολική διοίκηση. Συγκεκριμένα στο **κεφάλαιο 1**, μελετάται το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και ιδιαίτερα κατά πόσο αυτός ο χώρος αυτός θα μπορούσε να θεωρηθεί ως τομέας άσκησης της διοίκησης κι αν το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα δέχεται επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον, την τοπική κοινωνία, ή την τοπική αυτοδιοίκηση. Ακολουθώντας στο **κεφάλαιο 2**, αναλύεται το θέμα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην εκπαίδευση, τα θετικά και αρνητικά επιχειρήματά της, αλλά και τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησής της που συμβάλλουν στην ποιότητα του διδακτικού και ερευνητικού έργου.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ενώ το παρόν τμήμα τελειώνει με την αξιολόγηση του μαθητή.

Στο **κεφάλαιο 3**, γίνεται αναφορά στην αναζήτηση της μέγιστης δυνατής ποιότητας που αποτελεί κοινή επιδίωξη στο χώρο της αγοράς προϊόντων και υπηρεσιών. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, το αίτημα για επίτευξη διοίκησης ολικής ποιότητας εμφανίστηκε δυναμικά και στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελώντας ζήτημα προτεραιότητας όχι μόνο σε ελληνικό, αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Ο ορισμός όμως της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύπλοκο και ιδεολογικά φορτισμένο θέμα, αφού συνδέεται όχι μόνο με ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες, αλλά και με προσωπικές πολιτικές επιλογές του κάθε ερευνητή. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες κοινές συνισταμένες που διαμορφώνουν το τελικό επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αναφορικά με τις οποίες παρατηρείται μια σύμπτωση απόψεων στη σχετική βιβλιογραφία.

Τα παραπάνω, μαζί με μια σύντομη ad hoc ανάλυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα αποτελέσουν τους βασικούς άξονες πάνω στους οποίους θα στηριχθεί η δομή του παρόντος κεφαλαίου.

Στο **κεφάλαιο 4**, γίνεται αναφορά στο ενδιαφέρον που έχει δείξει η Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε αυτή να είναι σε θέση να βελτιώνεται συνεχώς ποιοτικά. Τέλος στο **κεφάλαιο 5**, έχουμε τα συμπεράσματα της έρευνας μας, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και το παράρτημα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

# ΜΕΛΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

### 1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιστήμη της διοίκησης κατά την εξέλιξή της δέχτηκε πολλές επιρροές και χρησιμοποίησε μεθόδους από πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως η πολιτική επιστήμη, η ψυχολογία, κα. Βάση αυτών επιρροών ξεχωρίζουν τρεις κύριες προσεγγίσεις (Κατσαρός, 2008).

- *Η δικαιοκτική και νομολογιακή προσέγγιση*

Αυτή η προσέγγιση παρόλο το γεγονός ότι επικράτησε στον κεντροευρωπαϊκό χώρο έχοντας ως σκοπό την κατανόηση και την ερμηνεία των δομικών λειτουργιών της δημόσιας διοίκησης, αποδείχτηκε τελικά ανεπαρκής αφού δεν μπορούσε να συμβάλλει σε μια ολοκληρωμένη διοικητική εξέταση για το λόγο ότι περιοριζόταν κυρίως στον δημόσιο τομέα (Κατσαρός, 2008).

- *Η διαχειριστική προσέγγιση*

Η προσέγγιση αυτή στρέφεται προς την αναζήτηση αποτελεσματικών εφαρμογών και πρακτικών που ως σκοπό έχουν την αύξηση αποδοτικότητας στον τομέα των ιδιωτικών επιχειρήσεων (Κατσαρός, 2008).

- *Η κοινωνιολογική προσέγγιση*

Ο Weber ήταν εκείνος που συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη αυτής της προσέγγισης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποσκοπεί στην ερμηνεία του διοικητικού φαινομένου δίνοντας την δυνατότητα στην διοικητική επιστήμη να κατακτήσει την αυτονομία της μέσα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών (Κατσαρός, 2008).

### 1.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι ένας χώρος άσκησης της διοίκησης, ο οποίος μοιάζει αρκετά με άλλους χώρους ενώ παράλληλα παρουσιάζει και ορισμένες ιδιαιτερότητες. Η λειτουργία της διοίκησης όσον αφορά την σχολική μονάδα

δημιουργεί προϋποθέσεις που διευκολύνουν την εκπαίδευση και αυξάνουν την απόδοση του διδακτικού προσωπικού, του βοηθητικού προσωπικού κα. Οι προϋποθέσεις αυτές με την σειρά τους δημιουργούνται βάση προγράμματος, οργάνωσης και καθοδήγησης, παράγοντες τους οποίους καθορίζει η διοίκηση του σχολείου. Η διοίκηση ως όρος θα μπορούσε να οριστεί ως η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και η οποία επιδιώκει να πραγματοποιήσει τον σκοπό της εκπαίδευσης μέσα από τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και τον έλεγχο (Κατσαρός, 2008).

Από την άλλη πλευρά θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τον χώρο της εκπαίδευσης και ως οργάνωση. Ο όρος οργάνωση έχει δυο έννοιες, από την μια χαρακτηρίζεται ως οντότητα (π.χ. ένα σχολείο, ένα νοσοκομείο, κλπ.) μια έννοια η οποία αναφέρεται στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων, και από την άλλη χαρακτηρίζεται ως η βασική λειτουργία της διοίκησης, ένας ορισμός που έχει να κάνει με την κατανομή των ευθυνών.

Δηλαδή ποια είναι τα πράγματα εκείνα με τα οποία πρέπει να ασχοληθεί το κάθε πρόσωπο που απαρτίζει τη διοίκηση του σχολείου, ώστε να λειτουργήσει σωστά και αποτελεσματικά. Ο ανθρώπινος παράγοντας λοιπόν, είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ύπαρξη ενός οργανισμού, δεδομένου ότι αποτελεί το έμψυχο στοιχείο του και είναι σε θέση να δημιουργεί τα απαραίτητα κίνητρα για την πραγματοποίηση του σκοπού της διοίκησης στην εκπαίδευση.

Το σχολείο σαν διοικητική μονάδα έχει αρκετή γραφειοκρατία δεδομένου ότι πρόκειται για μια αποκεντρωμένη δημόσια ή ιδιωτική υπηρεσία, της οποίας η λειτουργία προσδιορίζεται από τη σχετική νομοθεσία, ενώ παράλληλα αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό με έντονη παρουσία στο επίπεδο της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Σύμφωνα με διάφορους μελετητές, όπως οι Μιχαλόπουλος (1987), Handy και Aitken (1988) τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου ως οργάνωση είναι τα εξής:



- Ο σκοπός του σχολείου δεν μπορεί να προσδιοριστεί με σαφήνεια, γιατί η έννοια της παιδείας για παράδειγμα έχει να κάνει με την αξιολόγηση της και το πώς εξετάζεται αυτή από την πλευρά των εκπαιδευτικών ή των γονέων κλπ.
- Στα δημόσια σχολεία δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι υπάρχει ανταγωνισμός γιατί ως σχολικές μονάδες διαθέτουν ήδη μια εξασφαλισμένη «αγορά».

Είναι πολλοί εκείνοι που υποστηρίζουν ότι τα σχολεία δεν θα πρέπει να θεωρούνται «επιχειρήσεις», όμως είναι μια τάση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια εξαιτίας και του γεγονότος ότι το κοινωνικό σύνολο απαιτεί οι εκπαιδευτικές μονάδες να λειτουργούν με ποιότητα και αποτελεσματικότητα, και να προσφέρουν στα παιδιά τους την διδασκαλία που τους αξίζει. Η βελτίωση του σχολικού κλίματος και της συμμετοχικής διοίκησης μέσα από τις λειτουργίες και τις πρακτικές της διοίκησης, δύναται να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Όσον αφορά την Ελλάδα υπάρχουν ακόμα αρκετά κενά στον τρόπο λειτουργίας της διοίκησης και της εκπαίδευσης και είναι ένα ζήτημα που θα πρέπει να διερευνηθεί (Κατσαρός, 2008).

### **1.2.1 Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα**

Σύμφωνα με τον Παυλόπουλο και άλλους (1983), μια σχολική μονάδα είναι αποτελεσματική όταν έχει την δυνατότητα και την ικανότητα να πραγματοποιεί το σκοπό της. Επειδή όμως υπάρχει μια σχετική ασάφεια στον προσδιορισμό των στόχων ενός σχολείου, θα μπορούσαμε να πάρουμε ως μέτρο αποτελεσματικότητας τη συμμετοχή των μαθητών σε εξετάσεις σχολικές, πανελλαδικές και να μελετήσουμε τον βαθμό επιτυχίας τους. Συνάμα όμως θα ήταν σωστό να δούμε κι εκείνους τους παράγοντες που βοηθούν στην αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου όπως είναι για παράδειγμα οι τρόποι λήψης των αποφάσεων και το ηθικό των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την έννοια της αποδοτικότητας ενός σχολείου έγκειται στο γεγονός ότι θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιεί τον σκοπό του με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Βέβαια επειδή όπως ειπώθηκε και παραπάνω, τα σχολεία θεωρούνται κατά κάποιο τρόπο ιδιωτικές επιχειρήσεις, θα πρέπει να είναι σε θέση

να διαχειρίζονται όσο καλύτερα μπορούν τους οικονομικούς τους πόρους, χωρίς να γίνεται κακοδιαχείριση, ένας παράγοντας που μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στην σωστή τους λειτουργία (Κατσαρός, 2008).

### **1.2.2 Γραφειοκρατική οργάνωση**

Η γραφειοκρατική προσέγγιση είναι γεγονός ότι επικρατεί και στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της είναι:

- Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν την μορφή διοικητικής πυραμίδας, δηλαδή στην κορυφή βρίσκεται το αρμόδιο υπουργείο το οποίο μεταβιβάζει τις εντολές προς τα ενδιάμεσα στελέχη και από εκεί στους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς.
- Η διοίκηση είναι υπεύθυνη για την ανάθεση των επιμέρους εργασιών στο προσωπικό του σχολείου.
- Η ρύθμιση των κανόνων που αφορούν την συμπεριφορά πρωτίστως των μαθητών και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την διδασκαλία και τη μάθηση.
- Τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.
- Την πρόσληψη και υπηρεσιακή προαγωγή του προσωπικού με βάση τα επαγγελματικά προσόντα και την εμπειρία τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να επισημάνουμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά δεδομένου ότι διαθέτει ιεραρχική δομή, και ο καταμερισμός εργασίας γίνεται ανάλογα με τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εκτός όμως από τα θετικά που έχει αυτή η προσέγγιση υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα όπως:

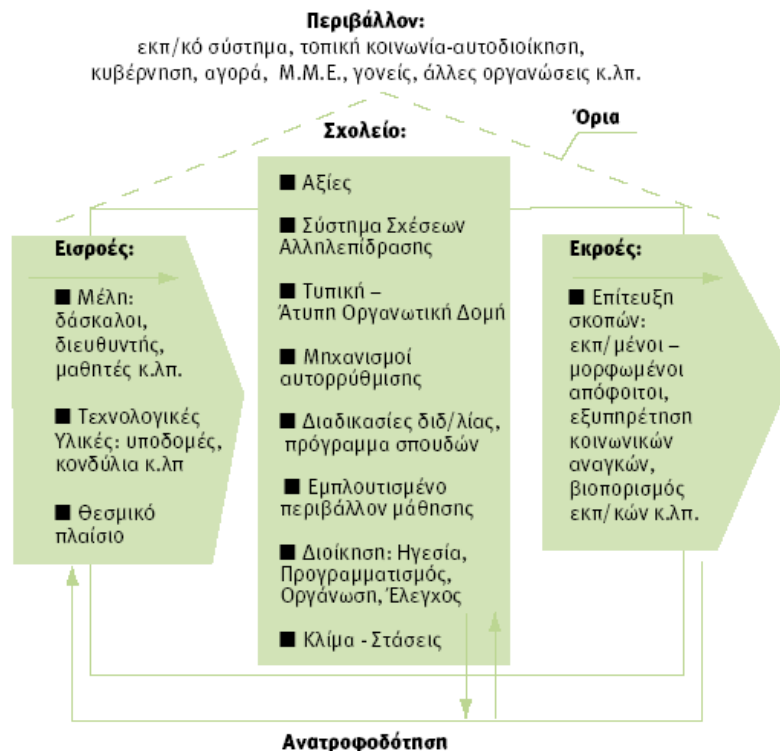
- Ο απόλυτος σεβασμός στην διοικητική ιεραρχία συμβάλλει στη μείωση της ευελιξίας της οργάνωσης και μετατρέπει τους υφισταμένους σε παθητικά όργανα.

- Οι πολλές ιεραρχικές βαθμίδες προκαλούν πολλά προβλήματα όσον αφορά την επικοινωνία δημιουργώντας κενά στον συντονισμό των δράσεων που πρέπει να γίνουν.
- Όταν το διδακτικό προσωπικό και η σχολική ηγεσία είναι αδιάφορες όσον αφορά την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου.

Με βάση αυτά τα μειονεκτήματα πιστεύεται ότι η γραφειοκρατική οργάνωση είναι αναποτελεσματική και ακατάλληλη για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Ιορδανίδης, 2002).

### 1.3 ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΑΝΟΙΚΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Αν θα θέλαμε να χαρακτηρίσουμε το σχολείο ως ένα ανοικτό σύστημα με την μορφή ενός διαγράμματος, (διάγραμμα 1.1) θα βλέπαμε ότι εντοπίζονται οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με παράγοντες από το εξωτερικό περιβάλλον, την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση, οι οποίες σχέσεις προσδιορίζονται **α)** από το θεσμικό και νομικό πλαίσιο που καθορίζει τις αρμοδιότητες, **β)** από τη δυναμική αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και **γ)** από τις στάσεις, τις αντιλήψεις των προσώπων που έχουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτής της σχέσης, όπως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων.



Σχήμα 1.1 Σχηματική αναπαράσταση της σχολικής μονάδας.

Εδώ συμπεραίνεται ότι η τοπική κοινωνία για παράδειγμα, που χαρακτηριστικά ανήκει στο εξωτερικό περιβάλλον, παίζει σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου ως ανοικτή μονάδα, ενώ οι διευθυντές της είναι απαραίτητοι για την διαμόρφωση του κλίματος και των άλλων δομικών χαρακτηριστικών της. Η στάση και η αντίληψη των ατόμων που απαρτίζουν την διεύθυνση του σχολείου μπορούν να επιδράσουν θετικά ή αρνητικά στην λειτουργία του (Κατσαρός, 2008).

### **1.3.1 Ο προγραμματισμός**

Ο προγραμματισμός αφορά κυρίως θέματα λειτουργίας του σχολείου έτσι ώστε να μπορεί:

- να γίνει η υλοποίηση του διδακτικού έργου,
- να καθοριστούν οι στόχοι και οι επιδιώξεις της σχολικής μονάδας και,
- να αναπτυχθούν καινοτόμα προγράμματα και δράσεις για καλύτερη μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, έχουν την ευθύνη να προσφέρουν την σωστή εκπαίδευση, συμμετέχοντας ενεργά και καλλιεργώντας ένα υγιές κλίμα στις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους γονείς κλπ. Ένας ενδεικτικός προγραμματισμός θα μπορούσε να είναι για παράδειγμα:

- η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, σχολικών εκδηλώσεων, κλπ.,
- η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε νέες διδακτικές μεθόδους,
- η αναβάθμιση του συστήματος αρχειοθέτησης και η μηχανοργάνωση του σχολείου,
- η εξασφάλιση υψηλού επιπέδου καθαριότητας και συνθηκών υγιεινής,
- ο εκσυγχρονισμός και η προσαρμογή του εξοπλισμού και των εποπτικών υλικών κα. (Κατσαρός, 2008).

Η διαδικασία του προγραμματισμού αποσκοπεί στην βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη των στόχων της μέσα από την συμμετοχή τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και της διοίκησης.

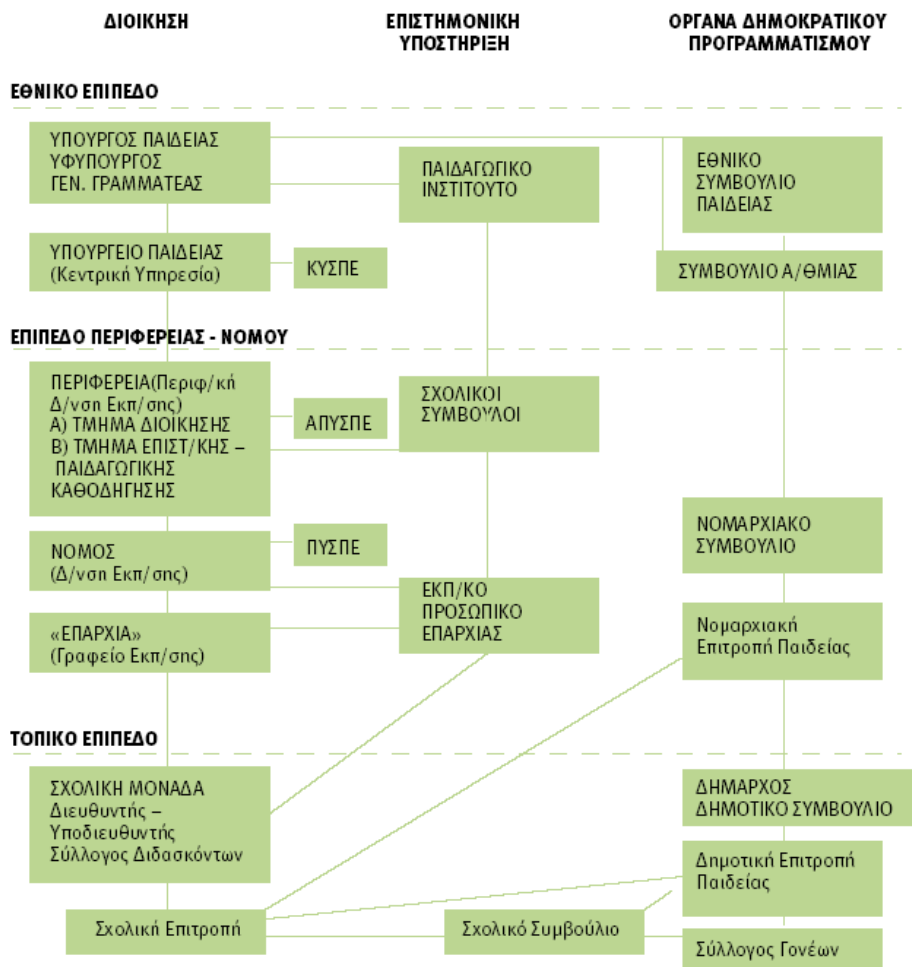
Μοντέλο Πετρίδου (2000)	Μοντέλο Σολομών (1999)
<p>1. <i>Αποσαφήνιση της αποστολής του σχολείου:</i> Γραπτή διατύπωση του πραγματικού λόγου ύπαρξης του σχολείου από μέρους των εκπαιδευτικών, με βάση το θεσμικό πλαίσιο, τις αξίες και τους σκοπούς του συστήματος, τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες, το όραμά τους για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Η βίωση αυτής της αίσθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσης δέσμευσης και αφοσίωσης σε ό, τι επιχειρείται.</p>	<p>Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας</p>
<p>2. <i>Προσδιορισμός των σκοπών που επιδιώκονται:</i> Συγκεκριμενοποίηση των σκοπών που υπηρετούν την αποστολή του σχολείου.</p>	
<p>3. <i>Ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου:</i> Η περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης σχετίζεται με την απάντηση ερωτημάτων, όπως «πόσο απέχουμε από τους σκοπούς μας», «τι μέσα διαθέτουμε», «ποιες δυνατότητες και αδυναμίες έχουμε» στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον.</p>	
<p>4. <i>Διαμόρφωση πολιτικών:</i> Οι πολιτικές αυτές αποτελούν τις κατευθυντήριες οδηγίες που θα διευκολύνουν τη λήψη των αποφάσεων και την ανάληψη δράσης και θα εξασφαλίσουν σταθερότητα και συνέπεια επιδιώξεων και ενεργειών.</p>	
<p>5. <i>Καθορισμός αντικειμενικών σκοπών:</i> Αποτύπωση με ρεαλιστικό και μετρήσιμο τρόπο των εφικτών στόχων που εξειδικεύουν τους σκοπούς και τις πολιτικές που έχουν επιλεγεί.</p>	
<p>6. <i>Επιλογή των δράσεων:</i> Περιλαμβάνει την περιγραφή συγκεκριμένων αναγκών και την επιλογή μεθόδων, κανόνων, βημάτων που πρέπει να ακολουθούν σε συγκεκριμένο χωροχρόνο, για να υλοποιηθούν οι στόχοι του προγράμματος.</p>	<p>1. <i>Στόχοι:</i> Σαφής διατύπωση προκλητικών αλλά εφικτών στόχων.</p>

	<p>2. <i>Κριτήρια επιτυχίας:</i> Με βάση αυτά το σχολείο θα ελέγξει και θα κρίνει στο τέλος του προσδιορισμένου χρόνου αν ο στόχος επιτεύχθηκε.</p>
	<p>3. <i>Στρατηγικές εφαρμογής:</i> Μέθοδοι υλοποίησης του σχεδίου δράσης και συμβολή κάθε παράγοντα.</p>
	<p>4. <i>Χρονοδιάγραμμα:</i> Ακριβής προγραμματισμός.</p>
	<p>5. <i>Πόροι:</i> Προσωπικό και υλικοί πόροι που απαιτούνται.</p>
	<p>6. <i>Αξιολόγηση του σχεδίου δράσης:</i> Ο προσδιορισμός του βαθμού επιτυχίας θα συμβάλλει σε μελλοντικές επιτυχημένες αναπροσαρμογές.</p>
<p><b>Πηγή:</b> Κατσαρός Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.</p>	

### 1.3.2 Η λειτουργία της οργάνωσης στην σχολική μονάδα

Σύμφωνα με την Dean (1995), η λειτουργία της οργάνωσης στη σχολική μονάδα σχετίζεται με:

- την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης,
- την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής διοικητικής δομής,
- την κατάλληλη κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού,
- την αποτελεσματική χρήση του χρόνου, του χώρου και των πόρων.



Σχήμα 1.2 Λειτουργική διάρθρωση του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα είναι γεγονός ότι υπάρχει πρόβλημα όσον αφορά την διοίκηση της σχολικής μονάδας, και θα πρέπει τόσο ο διευθυντής όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό να επέμβουν ώστε να ενισχυθεί η διδασκαλία, και η σωστή εκπαίδευση.

Επίσης ο διευθυντής σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων μπορεί να παραχωρήσει τις κατάλληλες αρμοδιότητες προς τον υποδιευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τα προσόντα τους.

Όσον αφορά την κατάλληλη κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, θα πρέπει αρχικά να λαμβάνεται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών, χωρίς να παραμελούνται και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά την ύλη, αλλά και τις ηλικιακές ανάγκες των μαθητών μιας συγκεκριμένης τάξης έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός. Θα πρέπει να γίνεται όμως σωστή κατανομή των εκπαιδευτικών στις τάξεις, έτσι ώστε να μην κουράζονται ούτε οι δάσκαλοι από την επανάληψη της ύλης αλλά ούτε και οι μαθητές, θα πρέπει τα μαθήματα πάντα να έχουν κάποια καινοτομία και να αποφεύγονται οι συμβατικές διδακτικές προσεγγίσεις, έτσι ώστε η εκπαίδευση να αναβαθμίζεται συνεχώς.

Η αποτελεσματική χρήση του χρόνου, του χώρου, και των πόρων είναι δυνατότητες που αφορούν τόσο την σχολική μονάδα, όσο και τον κάθε εκπαιδευτικό στέλεχος και θα πρέπει οργανώνονται αποτελεσματικά για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Κατσαρός, 2008).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.**

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ**

### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

#### **2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου είναι χρήσιμη για την βελτίωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό γιατί του παρέχει κίνητρα για να είναι αποδοτικός και να έχει κύρος, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην συνυπευθυνότητά του, ένας παράγοντας που είναι καθοριστικός για την αξιοκρατία στην εκπαίδευση. Βέβαια είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί ότι αναιρεί αλλά και προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού και τον αναγκάζει πολλές φορές να συμβιβαστεί με όσα του επιβάλλουν οι κυβερνητικές πολιτικές. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι δύσκολη γι' αυτό και συχνά από την επιστημονική κοινότητα κατατίθενται προτάσεις για την βελτίωση του τρόπου αξιολόγησης σύμφωνα με τις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004).

##### **2.1.1 Κριτήρια και δείκτες της αξιολόγησης**

Τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης αναφέρονται κυρίως:

- Στην ποιότητα του διδακτικού έργου και κυρίως στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, την οργάνωση και την εφαρμογή του διδακτικού έργου, την καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών κα.
- Στην ποιότητα του ερευνητικού έργου και κυρίως στα ερευνητικά προγράμματα, τη συμμετοχή των σπουδαστών στην έρευνα κα.
- Στην ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και κυρίως στον συντονισμό της ύλης των μαθημάτων, τη λειτουργικότητα του προγράμματος σπουδών, το εξεταστικό σύστημα κα. (Σολόμων, 1999).

### 2.1.2 Είδη αξιολόγησης

Μπορούμε να διακρίνουμε δυο γενικούς τύπους αξιολόγησης: την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση.

- **Εσωτερική αξιολόγηση**

Η εσωτερική αξιολόγηση γίνεται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου και μπορεί να είναι ιεραρχική, συλλογική ή αυτό-αξιολόγηση (δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές ή γονείς).

Βασίζεται στην σχολική μονάδα, την τάξη, το μαθητικό δυναμικό, και τα νομοθετικά πλαίσια. Είναι γεγονός ότι θα πρέπει κάποια στιγμή τα ίδια τα σχολεία να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές και κίνητρα, χωρίς να δεχτούν εξωτερικές παρεμβάσεις.

- **Εξωτερική αξιολόγηση**

Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από φορείς που βρίσκονται εκτός σχολείου και είτε ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης είτε είναι φορείς που αναλαμβάνουν με ανάθεση το έργο της αξιολόγησης, έχοντας μια σχετική αυτονομία σε σχέση με τη διοίκηση.

Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι:

**α)** Η επιθεώρηση,

**β)** Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος από ποικιλία μηχανισμών (π.χ. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων) και

**γ)** Οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης, περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς (Σολομών,1999).

**Πίνακας 2.1 Ο πίνακας απεικονίζει ορισμένα βασικά προτερήματα των δύο τύπων, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητή η παραπάνω συζήτηση.**

<b>Εσωτερική αξιολόγηση</b>	<b>Εξωτερική αξιολόγηση</b>
Κλίμα ευθύνης – δέσμευσης στους συμμετέχοντες για βελτίωσης	Αντικειμενικότητα – αξιοπιστία
Υπάρχει γνώση των συγκεκριμένων προβλημάτων και καταστάσεων.	Συγκρίσιμα αποτελέσματα
Παρέχει τη δυνατότητα συχνής εφαρμογής	Δυνατότητα προτάσεων ευρείας εμβέλειας.
Αυτονομία (βελτίωση με τα ίδια μέσα)	Υπάρχει δυνατότητα γνώσης λειτουργίας παρόμοιων οργανισμών.

### 2.1.3 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του

Η έννοια του όρου εκπαιδευτικό έργο είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται πολλοί παράγοντες από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα προγράμματα σπουδών μέχρι τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει ως στόχο την βελτίωση και την διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την επιτυχημένη εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγραμματισμού (Ματθαίου, 2000).

Οι γενικότεροι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- οι συντονισμένες προσπάθειες για την βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος,
- η βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η αναβάθμισή του και,
- η καλή σχέση των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 1993).

Γεγονός πάντως είναι ότι η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα ελληνικά σχολεία παρουσιάζει κάποιες αρνητικές επιπτώσεις, όπως:

- χωρίς αυτήν δεν δύναται να γίνει σωστή παρατήρηση των διαφόρων εκπαιδευτικών αλλαγών που γίνονται στην Ευρώπη,
- δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν οι στόχοι των εκπαιδευτικών πολιτικών στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης,
- δεν μπορούν να τεκμηριωθούν οι διαπιστώσεις των γενικότερων αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος,

- δεν δύναται να λυθούν εύκολα τα προβλήματα που παρουσιάζονται αν δεν γίνεται προσπάθεια να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί η εκπαίδευση,
- να εκτιμηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής κ.α. (Παπαναούμ, 2000).

Γενικά κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πάνω στην αξιολόγηση του μαθητή θα μπορούσαν να θεωρηθούν:

- Αν η αξιολόγηση της μάθησης συνδέεται και με τον στόχο του μαθήματος.
- Αν χρησιμοποιούνται σωστά οι μέθοδοι αξιολόγησης.
- Αν οι μαθητές έχουν τακτική ενημέρωση για τις επιδόσεις τους.
- Αν οι γονείς επικοινωνούν τακτικά με τους καθηγητές για να μαθαίνουν για την επίδοση των παιδιών τους.
- Αν γίνονται τακτικές συζητήσεις για τα προβλήματα και τις επιδόσεις των μαθητών είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο (Σολομών, 1999).

Οι δάσκαλοι από την πλευρά τους θα πρέπει να αποδεικνύουν ότι αγαπούν το επάγγελμά τους, στηρίζοντας συνεχώς τους μαθητές, και προσφέροντας τις σωστές κατευθύνσεις και λύσεις για την σωστή διδασκαλία.

#### **2.1.4 Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού**

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να γίνεται σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και είναι σημαντική τόσο από παιδαγωγική όσο και από κοινωνική άποψη. Τρία είναι τα επίπεδα που θα πρέπει να βασίζεται η επιμόρφωσή:

- **Το επίπεδο γνώσεων:** Σύμφωνα με αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν το ρόλο αξιολόγησης της μάθησης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου και επίσης να γνωρίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης τους πάνω στην αξιολόγηση της μάθησης.
- **Το επίπεδο δεξιοτήτων:** Βάση αυτού θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συμμετέχουν στην αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών και να μπορούν κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης της μάθησης να λαμβάνουν υπόψη με κριτικό τρόπο και τα κριτήρια της δικής τους αξιολόγησης.

- **Το επίπεδο στάσεων:** Σε αυτό το επίπεδο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι θετικοί στην αξιολόγηση με στόχο την επιμόρφωση και τη βελτίωση του έργου τους (Gronlund, 1976).

Η επίδοση των μαθητών στο σχολείο είναι γεγονός ότι συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του έργου κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, οπότε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητη γιατί συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Gronlund, 1976).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις ώστε να είναι ακόμη περισσότερη επιτυχημένη η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Μεταξύ άλλων θα πρέπει να υιοθετεί τη διευρυμένη αντίληψη όσο αφορά τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού, να σχεδιάζεται με βάση τα επιστημονικά δεδομένα (Παπαναούμ 2003).

#### **2.1.4.1 Σχεδιασμός της επιμόρφωσης**

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, αφορά τις ικανότητες και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού κι έχει ως σκοπό τη βελτίωση του έργου του. Για να λειτουργήσει σωστά αυτή η επιμόρφωση θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και κάποιοι άλλοι παράμετροι όπως για παράδειγμα οι γνώσεις του εκπαιδευτικού, και να αξιοποιείται διδακτικά η εμπειρία του (Παπαναούμ 2003).

#### **2.1.5 Αξιολόγηση του μαθητή**

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια από τις επιμέρους παραμέτρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, και θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις όποιες κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συνθήκες.

Συγκεκριμένα, οι στόχοι της αξιολόγησης είναι:

- Έλεγχος της προόδου των μαθητών όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

- Παρακολούθηση της εξέλιξης του μαθητή.
- Υποστήριξη του μαθητή ώστε να επιλέγει συνειδητά την επαγγελματική κατεύθυνση που θέλει να ακολουθήσει.
- Ενίσχυση του μαθητή βάση της καλής επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2008).

Επίσης η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να βασίζεται στην αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα για το λόγο ότι αποτελεί βασικό παράγοντα κινητοποίησης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, και ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμισή της. Βέβαια δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει και το γεγονός ότι υπάρχουν και κάποια προβλήματα στο σύστημα αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα:

- Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης.
- Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (εργαστήρια, βιβλιοθήκες κλπ.).
- Προβλήματα στην εφαρμογή των ήδη θεσμοθετημένων τρόπων αξιολόγησης και δυσλειτουργία του συστήματος αξιολόγησης λόγω ανεπαρκειών του διοικητικού πλαισίου.
- Έλλειψη θεσμοθέτησης της συμμετοχής των μαθητών σε διαδικασίες ανάλυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2008).

## **2.2 Η ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

### **2.2.1 Η αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

Η αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι πολύ σημαντική γιατί αποσκοπεί στον έλεγχο της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το ζήτημα αυτό αν και ξεκίνησε να απασχολεί την νομοθεσία στη χώρα μας από τα τέλη της δεκαετίας του '90 και έγιναν κάποιες μεταρρυθμίσεις, ωστόσο ο θεσμός αυτός μέχρι σήμερα παραμένει ανενεργός.

Η εσωτερική αξιολόγηση όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται με πολλές μορφές, όσον αφορά τώρα το θέμα της αυτό – αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι, ακολουθεί κάποιες διαδικασίες που σχεδιάζονται και οργανώνονται από παράγοντες της Σχολικής Μονάδας.

Τα βασικά της πλεονεκτήματα είναι ότι:

1. Ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας.
2. Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις συγκεκριμένες λειτουργίες του σχολείου.
3. Δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων.
4. Βοηθάει στο να εντοπιστούν οι αδυναμίες και να δημιουργηθούν συνθήκες για βελτίωση των εκπαιδευτικών.
5. Μπορεί, σε γενικές γραμμές να βοηθήσει και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Τα βασικά της μειονεκτήματα είναι ότι:

1. Υπάρχει ο κίνδυνος να δημιουργηθεί μια καθαρά γραφειοκρατική αντιμετώπιση της όλης διαδικασίας.
2. Υπάρχει η πιθανότητα να δημιουργηθούν εσωτερικές συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.
3. Υπάρχει η πιθανότητα να δοθεί έμφαση σε ζητήματα δευτερεύοντα παρά στα ουσιαώδη ώστε να επιλυθούν τα όποια προβλήματα παρουσιαστούν.

Είναι γεγονός όμως ότι αυτή η μορφή αυτό – αξιολόγησης θα πρέπει να εφαρμοστεί και στη χώρα μας έτσι ώστε να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας, αλλά και να συμβάλλει στην εφαρμογή καινοτομιών στο περιβάλλον του σχολείου.

Η αυτό-αξιολόγηση είναι το μέσον κινητοποίησης όλων των φορέων του σχολείου, γιατί από την μια τους εμπλέκει σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και από την άλλη τους δεσμεύει απέναντι σε σχεδιασμούς που πρέπει να γίνουν ώστε να επιλύονται συγκεκριμένα προβλήματα.

Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε ότι ενώ η αυτό-αξιολόγηση αποτελεί προτεραιότητα στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, ωστόσο δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα στη χώρα μας.

Είναι γεγονός πάντως, πως με την θεσμοθέτησή της θα μπορούσε το σχολείο να αναδειχθεί ως βασικός φορέας προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου, ενώ παράλληλα θα ήταν και μια καλή ευκαιρία τα στελέχη του να αποκτήσουν εμπειρίες πάνω στο πεδίο αυτό, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες πάνω στο σχεδιασμό δράσεων και επίλυσης προβλημάτων.

Πιστεύεται ότι είναι αναγκαίο να γίνει και στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μια τέτοια αλλαγή γιατί έτσι θα μπορεί να γίνεται μια συστηματική μελέτη και εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, διατυπώνοντας κοινά αποδεκτούς στόχους και προτεραιότητες δράσης. Ενώ δεν θα λείπει η συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που θα έχει πραγματοποιηθεί, έτσι ώστε να εντοπιστούν και να επιλυθούν τυχόν προβλήματα που θα προκύψουν.

### **2.2.2. Η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας**

Η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται για να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της και για να εκτιμηθούν τα αποτελέσματά της, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία εντοπίζονται οι γενικές τάσεις και οι αδυναμίες που υπάρχουν σε μια σχολική μονάδα, για να δοθεί μια σωστή λύση στο πρόβλημα (Kyriakides και Cambell, 2004). Οι διαδικασίες του συστήματος αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελούνται από τέσσερις (4) φάσεις.

#### **Φάση 1: Δημιουργία Κεντρικής Επιτροπής και υποεπιτροπών αυτό-αξιολόγησης**

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς θα πρέπει κάθε σχολική μονάδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συγκροτεί επιτροπή υπεύθυνη για το συντονισμό, τη συγκέντρωση και τη διαχείριση των δεδομένων της αυτό-αξιολόγησης.



Τα μέλη που απαρτίζουν αυτήν την επιτροπή είναι δύο εκπρόσωποι της διευθυντικής ομάδας μαζί με το Διευθυντή του σχολείου, δύο εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, δύο εκπρόσωποι των μαθητών, δύο εκπρόσωποι των γονέων, εκπρόσωποι της κοινότητας και ένας εξωτερικός αξιολογητής.

Όσον αφορά στους μαθητές, επιλέγονται οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, δηλαδή της τρίτης λυκείου, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι δύο εκπρόσωποι κάθε εμπλεκόμενου φορέα στελεχώνουν μαζί με άλλους συναδέλφους τους και τις υποεπιτροπές αυτό-αξιολόγησης. Σε κάθε επιτροπή δε συμμετέχουν πέραν των δέκα συνολικά ατόμων.

Δημιουργούνται έτσι πέντε (5) υποεπιτροπές ως ακολούθως:

- Υποεπιτροπή διευθυντικής ομάδας
- Υποεπιτροπή εκπαιδευτικών
- Υποεπιτροπή μαθητών
- Υποεπιτροπή γονιών
- Υποεπιτροπή εκπροσώπων της κοινότητας

## **Φάση 2: Καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης**

Η διαδικασία για την ανάπτυξη των κριτηρίων αξιολόγησης ξεκινάει με την έναρξη του σχολικού έτους. Κάθε επιτροπή με τη διαδικασία της συνέντευξης και της συζήτησης καθορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θεωρεί σημαντικά για την δική της σχολική μονάδα.

Διαμορφώνονται ειδικά ερωτηματολόγια, σύμφωνα με τον κατάλογο κριτηρίων(παράδειγμα θα δοθεί στο παράρτημα), ενώ ενθαρρύνονται να προσθέσουν και δικά τους κριτήρια αν θεωρούν ότι είναι σημαντικά.

Αφού αναλυθούν τα δεδομένα των ερωτηματολογίων, κάθε υποεπιτροπή ομαδοποιεί τα κριτήρια που επιλέγηκαν από το σύνολο του πληθυσμού της σε θεματικές περιοχές και καταρτίζει έναν εννοιολογικό χάρτη, ο οποίος παρουσιάζει συνοπτικά τις απόψεις των μελών της.

Ακολούθως, οι εκπρόσωποι των τεσσάρων υποεπιτροπών συναντώνται σε μια κοινή συνεδρία της «Κεντρικής Επιτροπής Αυτό-αξιολόγησης», όπου παρουσιάζουν τους εννοιολογικούς τους χάρτες με τα κριτήρια που επέλεξαν τα μέλη τους.

Στη συνάντηση αυτή, γίνεται ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση επί των απόψεων κάθε φορέα.

### **Φάση 3: Καθορισμός Περιοχής Δράσης και Δραστηριοτήτων για Βελτίωση**

Σε αυτή τη φάση αφού εξαχθούν τα συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί ο καθορισμός της «Περιοχής Δράσης». Αυτός πραγματοποιείται με την σύγκριση των αποτελεσμάτων – απόψεων κάθε φορέα. Η «Περιοχή Δράσης» θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Να αναλαμβάνει δράση για να λύσει τα προβλήματα που θα παρουσιαστούν και να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης βάση και των κανόνων λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.
2. Να εμπλέκονται όλοι οι φορείς (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) έτσι ώστε η προσπάθεια για βελτίωση της σχολικής μονάδας να είναι κοινή ευθύνη όλων.
3. Να αναγνωρίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι την ύπαρξη προβλημάτων και αδυναμιών, αλλά ταυτόχρονα να αναγνωρίζουν και τα δικά τους λάθη, έτσι ώστε να δίνονται οι σωστές λύσεις.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία σημειώνονται στο «Σχέδιο Δράσης» το οποίο εκπονεί η «Επιτροπή Αυτό-αξιολόγησης» κάθε σχολικής μονάδας. Έντυπο του «Σχεδίου Δράσης» παρουσιάζεται στο [Παράρτημα 3.5](#). Σε περίπτωση που παρουσιαστεί πρόβλημα κατά τη διαδικασία υλοποίησης μιας δραστηριότητας, τότε το θέμα παραπέμπεται για συζήτηση στην «Επιτροπή Αυτό-αξιολόγησης» η οποία έχει και τη γενική ευθύνη για την παρακολούθηση της υλοποίησης του «Σχεδίου Δράσης».

Η επιτροπή, κατόπιν ανταλλαγής απόψεων, λαμβάνει αποφάσεις για διαφοροποίηση της πορείας υλοποίησης της συγκεκριμένης δραστηριότητας και υπερπήδηση των εμποδίων που έχουν παρουσιαστεί.

Με την υιοθέτηση ενός τέτοιου μηχανισμού, η σχολική μονάδα εφαρμόζει συστηματικά ένα πρόγραμμα δράσης το οποίο αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Ιδιαίτερη σημασία δε δίνεται στην περιοχή δράσης που επιλέγεται κάθε φορά, αλλά κυρίως στο γεγονός πως μαζί οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές καταβάλλουν από κοινού και συστηματικά προσπάθειες να βελτιωθούν.

Η ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των τριών εμπλεκομένων, καθώς και το ενδιαφέρον που όλοι επιδεικνύουν για βελτίωση, αποτελούν δύο καθοριστικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ουσιαστική πρόοδο της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρεται και στις βασικές αρχές της αυτό-αξιολόγησης, η συνεργατικότητα, ο αναστοχασμός και η συνεχής προσπάθεια για βελτίωση αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαδικασίας αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

#### **Φάση 4: Αξιολόγηση της προσπάθειας για βελτίωση**

Περί το τέλος κάθε σχολικού έτους (όχι αργότερα από το τέλος Μαΐου), η «Επιτροπή Αυτό-αξιολόγησης» προβαίνει σε αξιολόγηση του βαθμού υλοποίησης του «Σχεδίου Δράσης». Η αξιολόγηση αυτή αποσκοπεί στην εξέταση του βαθμού υλοποίησης της προσπάθειας που ακολουθήθηκε κατά το τρέχον σχολικό έτος, και σε λήψη απόφασης για τη συνέχιση της προσπάθειας.

Πιο συγκεκριμένα, αν υπάρχουν ακόμη αρκετά περιθώρια βελτίωσης, τότε αποφασίζεται η συνέχιση της προσπάθειας στην ίδια «Περιοχή Δράσης» και για το επόμενο σχολικό έτος. Για το σκοπό αυτό καθορίζονται νέες δραστηριότητες που αφορούν όμως στην ίδια «Περιοχή Δράσης».

Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή η Επιτροπή κρίνει πως οι στόχοι του «Σχεδίου Δράσης» έχουν επιτευχθεί, τότε με την έναρξη του νέου σχολικού έτους επαναλαμβάνεται η διαδικασία επιλογής νέας «Περιοχής Δράσης».

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε πως ουσιαστικά αποτελέσματα αναμένεται να παρουσιαστούν σε κάθε «Περιοχή Δράσης» μετά την πάροδο χρονικού διαστήματος τουλάχιστον δύο σχολικών ετών.

## **Σκοπός και Στόχοι**

### **Γενικός σκοπός:**

Η αυτό-αξιολόγηση έχει ως γενικό σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας.

### **Οι στόχοι της είναι οι κάτωθι:**

- Η ανάδειξη της Σχολικής Μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.
- Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία.
- Η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης.
- Η διαμόρφωση κουλτούρας λήψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων.
- Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον
- καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

### **Η επίτευξη των στόχων και του σκοπού της αυτό-αξιολόγησης**

Για να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα και να ικανοποιηθούν οι στόχοι της αυτό-αξιολόγησης θα πρέπει πρώτα από όλα να έχουμε αξιολογήσει την ήδη υπάρχουσα ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να είναι γνωστά τα προβλήματα που υπάρχουν και το πώς μπορεί αυτή να βελτιωθεί.

Επίσης θα πρέπει να τεθούν κάποιοι μακροχρόνιοι στόχοι σε σχέση με το επίπεδο που θέλει η κάθε σχολική μονάδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μην υπάρξουν καθυστερήσεις και ανατροπές στο προγραμματισμό, ο οποίος είναι και το αμέσως επόμενο βήμα για να οργανωθούν σωστά οι στρατηγικές εκείνες που θα υλοποιήσουν τα μελλοντικά σχέδια των φορέων που εμπλέκονται σε μια σχολική μονάδα (καθηγητές, γονείς, μαθητές, διευθυντές, κλπ).

Κατόπιν αυτών θα πρέπει να γίνει εκτίμηση της προόδου που έγινε και των αποτελεσμάτων της, έτσι ώστε να διαπιστωθεί πόσο και πώς ωφελήθηκαν τόσο τα

άτομα που εμπλέκονται σε αυτήν τη διαδικασία, όσο και ως σύνολο, ενώ θα διευκρινιστεί με σαφήνεια σε ποιους τομείς βελτιώθηκε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η εικόνα της εκάστοτε σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά είναι αναγκαίο να ακολουθούνται οι παρακάτω διαδικασίες έτσι ώστε να λειτουργεί σωστά η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας:

- Να γίνεται συστηματική αρχική μελέτη, διερεύνηση και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Να διατυπώνονται οι κοινά αποδεκτοί στόχοι και οι προτεραιότητες δράσεις.
- Να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται οι κοινές αποφασισμένες δράσεις.
- Να παρακολουθείται και να αξιολογείται το εφαρμοσμένο εκπαιδευτικό έργο.
- Να γίνεται συνεχής ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων του εφαρμοσμένου εκπαιδευτικού έργου και βάση αυτών να καθορίζονται οι νέοι στόχοι.

Η διενέργεια αυτό-αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, του κάθε εκπαιδευτικού και του κάθε μαθητή. Η κοινωνία και η εκπαίδευση, οι οποίες αλλάζουν δραματικά, χρειάζονται τις σωστές και έγκυρες αξιολογήσεις, για να μπορέσουν να βελτιωθούν και να συμβάλουν στη διασφάλιση μιας πιο ποιοτικής ζωής.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.**

### **Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η αναζήτηση της μέγιστης δυνατής ποιότητας αποτελεί κοινή επιδίωξη στο χώρο της αγοράς προϊόντων και υπηρεσιών. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, το αίτημα για επίτευξη διοίκησης ολικής ποιότητας εμφανίστηκε δυναμικά και στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελώντας ζήτημα προτεραιότητας όχι μόνο σε ελληνικό, αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Ο ορισμός όμως της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύπλοκο και ιδεολογικά φορτισμένο θέμα, αφού συνδέεται όχι μόνο με ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες, αλλά και με προσωπικές πολιτικές επιλογές του κάθε ερευνητή. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες κοινές συνισταμένες που διαμορφώνουν το τελικό επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αναφορικά με τις οποίες παρατηρείται μια σύμπτωση απόψεων στη σχετική βιβλιογραφία. Τα παραπάνω, μαζί με μια σύντομη ad hoc ανάλυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα αποτελέσουν τους βασικούς άξονες πάνω στους οποίους θα στηριχθεί η δομή του παρόντος κεφαλαίου.

##### **3.1.1 Το κόστος της ποιότητας**

Ο τελευταίος ορισμός που αναφέρθηκε παραπάνω, μας έφερε κοντά και στην έννοια του λεγόμενου κόστους ποιότητας. Πρόκειται για ένα σύντομο τρόπο υπολογισμού όλου του κόστους που σχετίζεται με την επίτευξη της παράδοσης ενός ποιοτικού προϊόντος ή μιας ποιοτικής υπηρεσίας. Σε αυτό περιλαμβάνονται το κόστος πρόληψης, το κόστος εκτίμησης, το κόστος εσωτερικής αποτυχίας, το κόστος της σημαντικής υπερβολής των απαιτήσεων του πελάτη και τέλος το κόστος των χαμένων ευκαιριών. Υπολογίζεται ότι τα παραπάνω κόστη, αθροιστικά, μπορούν να ανέλθουν ακόμα και στο 30% των συνολικών εσόδων μιας εταιρείας.

Πίνακας 3.1 Ευρωπαϊκά συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης							
ΧΩΡΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΦΟΡΕΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΔΗΜΟΣΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ – ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΑΓΓΛΙΑ	Αποκεντρωτικό Τοπικές εκπαιδευτικές περιφέρειες, αυτοδιαχείριση σχολείων	Εθνικό Σύστημα Αξιολόγησης	- Office for standards in education (OFSTED) - Local education authorities (LEA's) - Διευθυντής Σχολείου	- μαθητική πρόοδος - σχολικά προγράμματα - διοικητική λειτουργία σχολείου - αποτελέσματα αξιολογήσεων	- δείκτες εκπαιδευτικής επίδοσης σχολείου - αποτελέσματα αξιολογήσεων	- οι γονείς επλέγουν το σχολείο των παιδιών τους - συμμετοχή σε αντιπροσωπευτικά συμβούλια	- επιμόρφωση και συμβουλευτική στήριξη προς τον εκπαιδευτικό - επαγγελματική και μισθολογική εξέλιξη
ΓΑΛΛΙΑ	Αποκεντρωτικές τάσεις. Κάποια αυτοδυναμία σχολείων στη ρύθμιση παιδαγωγικών θεμάτων και εργαλείων αυτό-αξιολόγησης	Στα πλαίσια γενικής επιθεώρησης των δημοσίων υπαλλήλων	- Διεύθυνση αξιολόγησης – προγραμματισμού - Γενική επιθεώρηση εθνικής παιδείας - Γενική επιθεώρηση διοίκησης εθνικής παιδείας	- παιδαγωγικές μέθοδοι εκπαιδευτικών - αυτογνωσία γνωστικής επάρκειας - διάθεση εκπαιδευτικών μέσων στα σχολεία	- ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δείκτες επίδοσης σχολείων - προτάσεις για βελτίωση «μελανών» σημείων του συστήματος	- συμβουλευτικός ρόλος των γονέων - συμμετοχή σε αντιπροσωπευτικά συμβούλια	- μισθολογική εξέλιξη εκπαιδευτικών
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	Αποκεντρωτικό Αυτονομία ομόσπονδων κρατιδίων στην οργάνωση, διοίκηση, και νομοθετική ρύθμιση της εκπαίδευσης	Στα πλαίσια τακτικού ελέγχου που ορίζεται από τον δημόσιο – υπαλληλικό κώδικα	Δεν υπάρχει ξεχωριστός φορέας	- γνωστικό εύρος εκπαιδευτικού - συνεισφορά απέναντι στο σχολείο και την κοινωνία - μαθητική επίδοση - σχολικά προγράμματα - εκπαιδευτικό profile σχολείου	Λεπτομερείς γραπτές αναφορές	- συμμετοχή σε αντιπροσωπευτικά συμβούλια - συμμετοχή στη λήψη σχετικών με την εκπαίδευση αποφάσεων	- υποψηφιότητα για διοικητικές θέσεις - μισθολογική ανέλιξη - αλλαγή σχολείου

### 3.1.2 Η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης

Η σύγχρονη απαίτηση για μεγιστοποίηση της ποιότητας των παρεχομένων υπηρεσιών αγγίζει και το χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μάλιστα της ιδιωτικής, καθώς όπως υποστηρίζεται, “οι μεγάλοι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί όμιλοι κατανοούν ότι η παραμονή τους στην αγορά εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν και το αντίκρισμα που έχουν τα αγαθά τους στην αγορά εργασίας” (Ζαβλάνος, 2003).

Κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 η προβληματική σχετικά με την παιδεία επικεντρωνόταν κυρίως στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και στην παροχή ίσων ευκαιριών μέσα από αυτήν σε όλους τους μαθητές.

Έτσι, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1960 η δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση μαζικοποιήθηκε ραγδαία, ενώ ταυτόχρονα, με νομοθετικές πρωτοβουλίες επιμηκύνθηκε ο χρόνος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αντίθετα σήμερα, αυτό που κυριαρχεί περισσότερο στο δημόσιο λόγο είναι η ανάγκη η παρεχόμενη εκπαίδευση να καταστεί όσο το δυνατόν περισσότερο πιο ποιοτική και αποδοτική.

Εξαιτίας της σύνθετης φύσης που εξ’ ορισμού καταλαμβάνει την εκπαιδευτική διαδικασία, η οριοθέτηση της έννοιας της “ποιότητας της εκπαίδευσης” κατά τρόπο αντικειμενικό και απόλυτο εκ των πραγμάτων δεν είναι εφικτή. Βασικό ρόλο σ’ αυτό διαδραματίζει και η ύπαρξη πληθώρας διαφορετικών απόψεων σχετικά με την αποστολή, τους βαθύτερους στόχους και τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες που πρέπει να ικανοποιεί η εκπαίδευση (Δούκας, 1999).

Στη σχετική βιβλιογραφία που έχει αναπτυχθεί, κυριαρχεί ή άποψη ότι η εκπαίδευση εμπίπτει στην ομάδα των εννοιών το περιεχόμενο των οποίων είναι κατά βάση μη ορισμένο (σε αυτήν λ.χ. συμπεριλαμβάνονται οι έννοιες της δημοκρατίας, της τέχνης ή της θρησκείας).

Συνεπώς στην περίπτωση αυτών των εννοιών που χαρακτηρίζονται ως “γενικά αμφισβητούμενες” (Gallie, 1956), **ο μελετητής θα πρέπει να εστιάζει την προσοχή**



**του όχι σε μια ατέρμονη και τελικά μάταιη αναζήτηση του ακριβούς εννοιολογικού τους περιεχομένου, αλλά στις επιμέρους χρήσεις της έννοιας στο συγκεκριμένο συγκείμενο, στο πλαίσιο του οποίου γίνεται η επίκληση της και αυτή συγκεκριμενοποιείται (Wittgenstein, 1953,1958).**

Εντούτοις έχουν επιχειρηθεί κατά το παρελθόν μερικοί αρκετά γενικοί ορισμοί, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό αντανakλούν και την προσωπική ιδεολογική αφετηρία των υποστηρικτών τους, σχετικά με την κοινωνία και το άτομο ως μέρος αυτής. Οι κυριότεροι από τους ορισμούς αυτούς αναφέρονται παρακάτω:

Κατά μία άποψη, η παρεχόμενη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ποιοτική όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του δέκτη της, στην ηθική του ανάταση, ενώ παράλληλα αναπτύσσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και έναν ακέραιο χαρακτήρα. Η άποψη αυτή, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην **ανθρωποπλασματική διάσταση** της εκπαίδευσης και στο βαθμό αποτελεσματικότητας που τη χαρακτηρίζει (Ματθαίου, 2000). Ωστόσο, όπως παρατηρεί κανείς, ο ορισμός που υιοθετείται καταφεύγει και αυτός με τη σειρά του σε επίσης αρκετά αόριστες έννοιες, ώστε να είναι δύσκολο να γίνει αποτίμηση, κατά τρόπο αντικειμενικό, ενός εκπαιδευτικού έργου.

Κατά μια δεύτερη άποψη, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι συνάρτηση της επίτευξης ή μη των άμεσων στόχων κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως αυτό αποκρυσταλλώνονται μέσα στο σχολείο. Ο ορισμός αυτός παρουσιάζει το σημαντικό πλεονέκτημα ότι βασίζεται σε αντικειμενικά μετρήσιμους δείκτες και όχι σε ασαφείς από άποψη περιεχομένου έννοιες. Ωστόσο, παραγνωρίζει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει δομικές ιδιαιτερότητες και δεν μπορεί να τυποποιηθεί τόσο εύκολα ως μια συμβατική παρεχόμενη υπηρεσία. Επίσης, δεν λαμβάνονται υπόψη και άλλοι εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι μπορεί να έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή μη της επίτευξης των στόχων (λ.χ. οικονομική θέση των μαθητών). Δεν μπορεί να εξαχθεί ακόμα κάποιο ασφαλές συμπέρασμα και για τις αμιγώς εκπαιδευτικές παραμέτρους που διαμόρφωσαν το τελικό αποτέλεσμα, αφού εξετάζεται μόνο το τελευταίο και όχι η ταυτότητα των παραγόντων που συνέβαλαν σε αυτό.

Μία τρίτη άποψη τέλος, που βρίσκεται πιο κοντά στις σημερινές αντιλήψεις και που εν πολλοίς αποτελεί παραλλαγή της προηγούμενης θεώρησης, εντοπίζει την έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης αποκλειστικά στην τελική ικανοποίηση του πελάτη – καταναλωτή, στην προκειμένη περίπτωση δηλαδή των γονέων των μαθητών. Αν και εδώ δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι δείκτες, οι οποίοι θα μπορούν να μετρηθούν κατά τρόπο αντικειμενικό, είναι χρήσιμο να μην παραγνωρίζεται και η κοινωνική διάσταση που έχει αποδοθεί στην αποστολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τουλάχιστον στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών.

Όπως σημειώνεται από πολλούς συγγραφείς, η άποψη αυτή ουσιαστικά εισάγει μαζικά κριτήρια από τον κόσμο της ιδιωτικής οικονομίας και των επιχειρήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να αποτιμηθεί η ποιότητά της (Ματθαίου, 2000).

Από τη μελέτη των βασικών αποπειρών εννοιολογικού προσδιορισμού της ποιότητας της εκπαίδευσης, μπορεί κανείς να καταλήξει σε δύο βασικά συμπεράσματα:

α) Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη θέση, η πολυπλοκότητα της φύσης της εκπαίδευσης δεν επιτρέπει τη διατύπωση ενός ορισμού που θα καλύπτει το σύνολο των πτυχών και των εκφάνσεών της. Αυτό που είναι εφικτό είναι να γίνει μόνο μια προσέγγιση, όσον αφορά το περιεχόμενο της έννοιας αυτής.

β) Οι ορισμοί οι οποίοι διατυπώνονται, τελούν σε άμεση συνάρτηση με τις ιδεολογικές αφετηρίες του καθενός, σχετικά με την αποστολή της γνώσης και το ρόλο του κάθε ατόμου μέσα στο πλαίσιο μιας οργανωμένης κοινωνίας.

Αλλά τοποθετώντας το ζήτημα και σε ευρύτερο πλαίσιο, η κρίση για το αν η εκπαίδευση που παρέχεται είναι ποιοτική ή όχι, είναι αλληλένδετα συνδεδεμένη και με τις αξίες τις οποίες μια κοινωνία αναγνωρίζει ως κρατούσες σε μια δεδομένη χρονική περίοδο.

Ευνόητο είναι ότι το περιεχόμενο των αξιών αυτών που γίνονται αποδεκτές από την κοινωνία, προϊόντος του χρόνου μπορεί να μεταβληθεί.

### 3.1.3 Η διοίκηση ολικής ποιότητας

Η διοίκηση ολικής ποιότητας (Δ.Ο.Π.) μπορεί να οριστεί ως «η αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων μέσα σε έναν οργανισμό για την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών διαδικασιών ώστε να παραχθούν προϊόντα και υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών» (Ζαβλάνος, 2003).

Κατά έναν άλλο ορισμό, διοίκηση ολικής ποιότητας είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων και μεθόδων που εφαρμόζονται από έναν οργανισμό με στόχο την μέγιστη δυνατή ικανοποίηση του πελάτη, με την όσο το δυνατόν πιο αποδοτική εκμετάλλευση του δυναμικού (έμψυχου και μη) που διατίθεται, με το λιγότερο δυνατό κόστος (Ζαβλάνος, 2003).

Η διατήρηση της αποδοτικότητας σε υψηλά επίπεδα βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην παροχή αναγνώρισης και ανταμοιβής στους εργαζομένους για την προσφορά τους. Παρόλο που οι δύο αυτές λέξεις χρησιμοποιούνται στην καθημερινή πρακτική μαζί, εντούτοις οι έννοιές τους δεν συμπίπτουν.

**Η αναγνώριση** προέρχεται από το ρήμα αναγνωρίζω που σημαίνει γνωρίζω ξανά. Στα πλαίσια λειτουργίας ενός οργανισμού αποτελεί έναν τρόπο ενθάρρυνσης των εργαζομένων, αφού ενυπάρχει η προοπτική της εκτίμησης της προσφοράς τους. Για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της συγκεκριμένης ψυχολογικής διάστασης από τους εργαζομένους, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αναγνώριση όσων έχουν ήδη αυτοί προσφέρει. Κάτι τέτοιο αποτελεί εφελκυστήρα για περαιτέρω συνεισφορά τους στην επιχείρηση, αφού το προσωπικό κατανοεί ότι το παραγωγικό τους έργο θα εκτιμηθεί.

Σε πρακτικό επίπεδο, υπάρχουν επίσημοι και ανεπίσημοι τρόποι επίδειξης αναγνώρισης. Στους επίσημους τρόπους συγκαταλέγονται η παρουσίαση όσων έχουν επιτευχθεί στα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας, η αποστολή επαινετικών επιστολών, η οργάνωση γευμάτων ή δείπνων προς τιμή των εργαζομένων και η χορήγηση τιμητικών πιστοποιητικών ή πλακετών στους εργαζομένους, ως ένδειξη αναγνώρισης της προσφοράς τους.

Στην ανεπίσημη αναγνώριση περιλαμβάνονται η αποστολή ανεπίσημων επιστολών, οι χειρονομίες εκτίμησης και η διατύπωση θετικών σχολίων σε άλλους, σχετικά με τον συγκεκριμένο εργαζόμενο ή την ομάδα στην οποία μετέχει.

Αντίθετα **ανταμοιβή** είναι η παροχή οικονομικών ωφελειών που συνδέονται με τα επίπεδα απόδοσης του εργαζομένου. Δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα που μπορούν να αναφερθούν είναι οι αξιολογικές αυξήσεις των αποδοχών που προκύπτουν από την εκτίμηση της απόδοσης και η προαγωγή ενός εργαζομένου, ο οποίος συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση του επιπέδου ποιότητας.

## 3.2 Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 3.2.1 Παρεχόμενο “προϊόν” και “πελάτες”

Η διοίκηση ολικής ποιότητας και στο χώρο της εκπαίδευσης στηρίζεται στην αντίληψη ότι η ποιότητα τελεί σε άμεση συνάρτηση με τους δέκτες των προσφερόμενων υπηρεσιών, του “προϊόντος” με ευρεία έννοια και τους “πελάτες”.

Οι τελευταίοι στο χώρο της εκπαίδευσης εντοπίζονται στους παρακάτω:

- **τους μαθητές**, οι οποίοι μετά από ορισμένα χρόνια θα στηριχθούν σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση που έχουν λάβει για να εξασφαλίσουν τα οικονομικά μέσα για να επιβιώσουν.
- **τους γονείς**, οι οποίοι είναι εκείνοι οι οποίοι επωμίζονται το οικονομικό κόστος της εκπαίδευσης των παιδιών τους.
- **Τις επιχειρήσεις**, οι οποίες μακροπρόθεσμα θα είναι εκείνες οι οποίες θα καρπωθούν και θα αξιοποιήσουν την εκπαίδευση των μαθητών.
- **Την κοινωνία**, μέσα στην οποία θα δραστηριοποιηθεί ο σημερινός μαθητής ως πολίτης για ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του.

Οι “πελάτες” που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες:

**α) σε εσωτερικούς**, οι οποίοι είναι τα άτομα μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, που βοηθούν στην παραγωγή του προϊόντος, καθώς και τα άτομα που επηρεάζονται άμεσα από την παραγωγή αυτή. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των εσωτερικών πελατών είναι ότι **η εξυπηρέτησή τους λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό του οργανισμού**. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι μαθητές και οι καθηγητές όλων των βαθμίδων.

**β) σε εξωτερικούς**, οι οποίοι είναι οι απώτεροι αποδέκτες του προϊόντος που παράγεται. Δεν αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά επηρεάζονται έμμεσα από το προϊόν που παράγεται.

**Η εξυπηρέτησή τους πραγματοποιείται κατά κανόνα εκτός του οργανισμού**. Με βάση τα παραπάνω, εξωτερικό πελάτη των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν, εκτός από τους γονείς των μαθητών, οι οργανισμοί που υποδέχονται τους αποφοίτους τους, δηλαδή τα πανεπιστήμια ή τα άλλα εκπαιδευτικά μορφώματα. Αντίστοιχα, εξωτερικό πελάτη για τους αποφοίτους του πανεπιστημίου αποτελούν οι εταιρείες ή όποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς θα τους προσφέρουν εργασία και σε ευρύτερο πλαίσιο η πολιτική ηγεσία και η κοινωνία στην οποία διαβιούν (Fields, 1993).

Στα όσα εκτέθηκαν παραπάνω, εδράζει και η άποψη που υποστηρίζεται από αρκετούς, ότι ένας πρακτικός τρόπος προσδιορισμού της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται, είναι να διερευνηθεί ο τελικός βαθμός ικανοποίησης του εξωτερικού πελάτη, δεδομένου ότι όλοι όσοι μετέχουν στη σχολική διαδικασία είναι συνυπεύθυνοι για την επίτευξη του σκοπού που έχει τεθεί και οι ενέργειες στις οποίες προβαίνουν, οφείλουν να στοχεύουν στην εκπλήρωση των απαιτήσεων του εξωτερικού πελάτη και όχι στην ικανοποίηση των προσωπικών τους ενδιαφερόντων (Fields, 1993).

### 3.2.2 Η αλυσίδα προμηθευτή – πελάτη στο χώρο της εκπαίδευσης

Ως προμηθευτής προσδιορίζεται το άτομο που παρέχει όλα τα απαραίτητα μέσα στον εσωτερικό πελάτη του εκπαιδευτικού οργανισμού για να ολοκληρώσει με επιτυχία το έργο που έχει αναλάβει.

Υπ' αυτή την έννοια, καθένας μέσα σε έναν οργανισμό εξαρτάται από την προσφορά που θα πραγματοποιήσει ο άλλος, δηλαδή ο προμηθευτής του.

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι φορείς των εννοιών αυτών δεν παραμένουν στατικοί αλλά εναλλάσσονται διαρκώς. Έτσι λ.χ., ο εκπαιδευτικός όταν διδάσκει έχει το ρόλο του προμηθευτή και ο μαθητής αυτόν του πελάτη – χρήστη και αντίστροφα, όταν ο μαθητής απευθύνεται στον καθηγητή, έχει αυτός τον ρόλο του προμηθευτή και ο καθηγητής το ρόλο του πελάτη – χρήστη.

Με γνώμονα τα παραπάνω, η βασική αλυσίδα προμηθευτή – πελάτη στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορεί να αποτυπωθεί ως εξής:

- **Ο Διευθυντής** θεωρείται προμηθευτής του εκπαιδευτικού, καθώς είναι από το θεσμικό του ρόλο υποχρεωμένος να παράσχει όλα τα απαραίτητα μέσα που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός (εσωτερικός πελάτης) προκειμένου να ολοκληρώσει το έργο του με επιτυχία.
- **Οι εκπαιδευτικοί** θεωρούνται επίσης εσωτερικοί πελάτες – χρήστες των γονέων.
- **Οι γονείς** αποτελούν προμηθευτές των εκπαιδευτικών, καθώς τους προμηθεύουν με μαθητές.
- **Οι μαθητές** τέλος, αποτελούν τον μοναδικό εσωτερικό πελάτη των εκπαιδευτικών.

Όταν οι δεσμοί των κρίκων αυτής της αλυσίδας είναι ισχυροί, τότε και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι αναβαθμισμένη. Αντίθετα, όταν οι δεσμοί χαλαρώνουν, το επίπεδό της είναι υποδεέστερο (Fields, 1993).

Για το λόγο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία η λεγόμενη ανατροφοδότηση, δηλαδή το κάθε άτομο μέσα σ' αυτήν την αλυσίδα να γνωρίζει τι προσδοκούν απ' αυτόν οι πελάτες – χρήστες του και στη συνέχεια να ενημερώνει σχετικά τους προμηθευτές του, οι οποίοι θα τον εφοδιάσουν με τα απαραίτητα μέσα για την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών του.

Εντός αυτής της αλυσίδας αναπτύσσεται μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στους προμηθευτές και τους πελάτες, η οποία περιστρέφεται γύρω από τρεις βασικούς παράγοντες:

α) την προοπτική των κανόνων ή των διαδικασιών στα άτομα που δραστηριοποιούνται εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού.

β) την προοπτική των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.

γ) την προοπτική των επαγγελματικών προδιαγραφών που αναμένονται και δοκιμάζονται στο συγκεκριμένο διαδραστικό περιβάλλον (Morgan, Murgatroyd, 1994).

### **3.2.3 Οι προκλήσεις της εφαρμογής των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στις σχολικές μονάδες**

Στα πλαίσια της εφαρμογής των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, η κάθε σχολική μονάδα αντιμετωπίζεται ως ένα κοινωνικό σύστημα, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν.

Συνεπώς, αποκτά ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο το επίπεδο της αμφίδρομης σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, με κορυφαία όλων βέβαια, το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και καθηγητών.

Όπως άλλωστε αναφέρεται στη βιβλιογραφία, σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους καθηγητές και τους διδασκόμενους, διαμορφώνει περίπου το 40% της συνολικής επιρροής που έχει το σχολείο στους μαθητές (Darling – Hammond, Mac Laughlin, 1996).

Πέρα από το επίπεδο αυτών των σχέσεων, η διοίκηση ολικής ποιότητας αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα, όπως θα δούμε και παρακάτω, στη διασφάλιση του υψηλού επιπέδου του προγράμματος σπουδών, στις εκπαιδευτικές μεθόδους που υιοθετούνται, στη χρήση νέων τεχνολογιών, στο επίπεδο επιστημονικής επάρκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού, στην ύπαρξη κατάλληλης υποδομής και στη συνεχή αναγνώριση των επιτευγμάτων των μαθητών (Καρατάσιος – Καραμήτρος, 2008).

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της διοίκησης ολικής ποιότητας, παράλληλα με τις προσπάθειες και τις πολιτικές για συνεχή αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, βασικό ρόλο στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, διαδραματίζει η αναγνώριση της διαφορετικότητας τους.

Σ' αυτό το πλαίσιο, το μορφωτικό επίπεδο κάθε παιδιού είναι αποδεκτό και το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να στοχεύει στη βελτίωσή του, χωρίς όμως κατά την προσπάθεια αυτή να οδηγείται σε προσβολή της προσωπικότητας των μαθητών.

Επιπλέον, τα πορίσματα κάθε αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τομέα πρέπει να αναλύονται ως δείκτες της ποιότητας των διαδικασιών του συστήματος και της αποτελεσματικότητας που αυτές παρουσιάζουν και όχι ως δείκτες της επιτυχίας ή της αποτυχίας των μαθητών.

### **3.2.3.1 Ενδεχόμενοι κίνδυνοι στην εκπαίδευση από τη λανθασμένη κατανόηση των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας**

Τα οφέλη που αποκομίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα από την εισαγωγή σε αυτό των βασικών αντιλήψεων της διοίκησης ολικής ποιότητας, είναι εξαιρετικά σημαντικά και δεν μπορούν να τεθούν υπό αμφισβήτηση.

Μπορεί ωστόσο να γίνει λόγος για ορισμένους κινδύνους που ελλοχεύουν, όχι από τις καινοτόμες αυτές αντιλήψεις αυτές καθαυτές, αλλά από την λανθασμένη και εκτός πλαισίων εφαρμογής τους, από άτομα που δεν τις έχουν κατανοήσει πραγματικά.

Στον περιορισμό των κινδύνων αυτών θα συνέβαλε και η άρση της έλλειψης σαφής θέσης του νομοθέτη που είδαμε παραπάνω.

Ως σοβαρότεροι κίνδυνοι αναφέρονται στη βιβλιογραφία οι παρακάτω:



- Οι εκπαιδευτικοί να θεωρήσουν ότι πρόκειται για μια άκρατη και χωρίς μέτρο μεταφορά στο χώρο της εκπαίδευσης προτύπων και πρακτικών που χαρακτηρίζουν μόνο τον ιδιωτικό τομέα. Ότι δηλαδή πραγματοποιείται μία εξίσωση του ιδιαίτερα ευαίσθητου κοινωνικά χώρου της παιδείας με τον κόσμο των επιχειρήσεων, όπου μοναδική μέριμνα αποτελεί η επίτευξη μεγαλύτερου κέρδους (Ματθαίου,2007).

Για το λόγο αυτό, η υιοθέτηση και η μεταφορά κριτηρίων, μηχανισμών και στόχων δεν πρέπει να γίνεται αβασάνιστα από τους αρμόδιους φορείς, αλλά έχοντας πάντα κατά νου την ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει τη φύση του εκπαιδευτικού έργου.

- Το εγχείρημα της αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης και η συνεχής παρακολούθηση και εκτίμηση του επιπέδου της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές είναι μια υπόθεση ιδιαίτερα δαπανηρή (Gewirtz, Ball, Bawe, 1995). Έτσι, αν επικρατήσει η, εκ του πονηρού ή όχι, θέαση του ζητήματος μέσα από αυστηρά λογιστικά κριτήρια, η όλη προσπάθεια μπορεί να χαρακτηριστεί από λαϊκιστικούς κύκλους ως διασπάθιση του δημοσίου χρήματος. Είναι χρήσιμο λοιπόν να γνωστοποιηθούν κατά τρόπο αποτελεσματικό στο ευρύ κοινό, οι σημαντικές ωφέλειες που συνεπάγεται η εισαγωγή των αντιλήψεων της διοίκησης ολικής ποιότητας και στον τομέα αυτό.
- Η δημιουργία μέσα στην τάξη ενός ιδιόμορφου κομφορμισμού, όσον αφορά την προσέγγιση απέναντι στους μαθητές και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος (Mace,2000).
- Ο τελικός ανεπίσημος διαχωρισμός των μαθητών σε τμήματα, ανάλογα με τις επιδόσεις τους).
- Η υποσυνείδητη πολλές φορές επικέντρωση του ενδιαφέροντος των διδασκόντων στους άριστους μαθητές (Gillborn & Youdell, 1999), με παράλληλη έλλειψη προσοχής προς τους πιο αδύνατους, οι οποίοι σημειωτέων, συνήθως προέρχονται από τις οικονομικά υποδεέστερες τάξεις.
- Η δημοσιοποίηση υπερβολικών, παραποιημένων ή ακόμα και ψευδών στοιχείων από τις διευθύνσεις των σχολείων προς τους αρμόδιους φορείς, ώστε να εμφανίζεται μια εξωραϊσμένη εικόνα των σχολικών μονάδων.

Αν αυτό δεν αποφευχθεί, στην πραγματικότητα δεν θα συντελείται καμία ουσιαστική βελτίωση στην καθημερινότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αφού η αναβάθμιση που θα προβάλλεται θα είναι προϊόν μιας εικονικής μόνο βελτίωσης των δεικτών. Έτσι, στην πράξη θα ακυρώνεται ο βασικός στόχος της εφαρμογής των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας, που δεν είναι άλλος από την ουσιαστική αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης παιδείας (Ματθαίου, 2007).

### 3.2.4 Εργαλεία ποιότητας στην εκπαίδευση

Δανειζόμενοι τις ιδέες της ΑΔΠ (Tenner & Detoro, 1992), και τη συστημική προσέγγιση (Cheng, 1995), καθορίστηκε η ποιότητα εκπαίδευσης ως εξής:

*Ποιότητα εκπαίδευσης είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών εισροών, διαδικασιών και εκροών ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που παρέχουν υπηρεσίες που ικανοποιούν πλήρως τις προσδοκίες τόσο τους εσωτερικών όσο και εξωτερικών στρατηγικών παραγόντων.*

Ως εκ τούτου, η ποιότητα εκπαίδευσης είναι μία πολυδιάστατη έννοια, που δεν μπορεί ν' αξιολογηθεί μ' ένα μόνο δείκτη, ενώ και οι προσδοκίες διαφόρων παραγόντων της εκπαίδευσης μπορεί να διαφέρουν ή και να συγκρούονται. Για την αξιολόγηση της ποιότητας εκπαίδευσης, λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιηθούν διαφορετικοί δείκτες, που αντανακλούν διαφορετικά ενδιαφέροντα και προσδοκίες μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών, καθώς και διαφορετικές στρατηγικές διοίκησης ολικής ποιότητας κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

**Πρωτίστως τα σχολεία – εταιρείες πρέπει να εξετάσουν και να αξιολογήσουν τα εξής, ώστε με τον τρόπο αυτό να διασφαλιστεί το δυνατόν καλύτερα η ποιότητα της εκπαίδευσης:**

- την αξιοπιστία τους – δηλ. το βαθμό στον οποίο εγγυώνται την απόδοση των υπηρεσιών τους

- *την επάρκεια τους – δηλ. την επάρκεια του προσωπικού τους σε γνώσεις και δεξιότητες.*
- *την αποκρισημότητα τους- δηλ. την ικανότητα τους να παρέχουν σύγχρονες υπηρεσίες στους μαθητές τους και στα ενδιαφερόμενα μέρη.*
- *την προσβασιμότητα τους – δηλ. σε ποιο βαθμό το προσωπικό τους είναι συνεργάσιμο και προσεγγίσιμο*
- *την μεταδοτικότητα τους – δηλ. το βαθμό που μαθητές και κοινωνικοί εταίροι ενημερώνονται και ενεργοποιούνται για θέματα του σχολείου.*
- *την ασφάλεια τους – δηλ. το βαθμό που μαθητές και προσωπικό νοιώθουν σιγουριά φυσική και συναισθηματική απέναντι σε οποιοδήποτε κίνδυνο.*
- *τη συμμόρφωση τους – δηλ. το βαθμό που το σχολείο συμμορφώνεται στα στάνταρτ των τοπικών και εθνικών αρχών για την εκπαίδευση, υγεία, ασφάλεια και προστασία*
- *την απόδοση τους – δηλ. το βαθμό στον οποίο ικανοποιούνται οι αντικειμενικοί σκοποί του σχολείου*
- *τη διατηρησιμότητα τους – δηλ. το βαθμό που η απόδοση, η συμμόρφωση και όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά έχουν διάρκεια στο χρόνο.*
- *την αντιλαμβανόμενη ποιότητα – δηλ. το βαθμό που οι μαθητές και οι υπόλοιποι κοινωνικοί εταίροι θεωρούν ότι το σχολείο έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά*

*Το ενδιαφέρον για την ποιότητα, πρέπει να είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της καθημερινότητας του σχολείου, με τη συνεχή αναζήτηση τρόπων για τη βελτίωση του οργανισμού με βάση τη γενική στρατηγική.*

***Σ' αυτό το σημείο θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα δύο εργαλεία:***

- το ***QFD (Quality Function Deployment)***, δηλ. «*Λειτουργία ανάπτυξης ποιότητας*»
- το ***SPC (Statistical Process Control)***, δηλ. «*Έλεγχος Στατιστικής διαδικασίας*»

*Το QFD είναι ένα σύνολο εργαλείων που αποβλέπουν στο λεπτομερή έλεγχο των καθημερινών δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες των πελατών. Δημιουργήθηκε στις*

αρχές του '80, και αποτέλεσε εργαλείο-κλειδί τόσο για τις διαδικασίες βελτίωσης των οργανισμών καθώς και για την ανάπτυξη του **μοντέλου KAIZEN**.

Περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

1) Καταγραφή της διαδρομής του πελάτη με βάση κάποια χαρακτηριστικά.

Παράδειγμα

Σ' ένα σχολείο:

- καταγράφουμε τα 6 βασικά στοιχεία που επηρεάζουν την απόδοση του μαθητή
- τα βαθμολογούμε με βάση τη σημασία που έχουν για τους μαθητές
- τα τοποθετούμε στη πρώτη στήλη του Πίνακα (βλ. Διάγραμμα 2) – **student requirements**

2) Καταγράφουμε όλες τις λειτουργίες του σχολείου που συνδέονται με την παροχή των 6 παραπάνω στοιχείων και τις τοποθετούμε στη πρώτη οριζόντια σειρά του Πίνακα

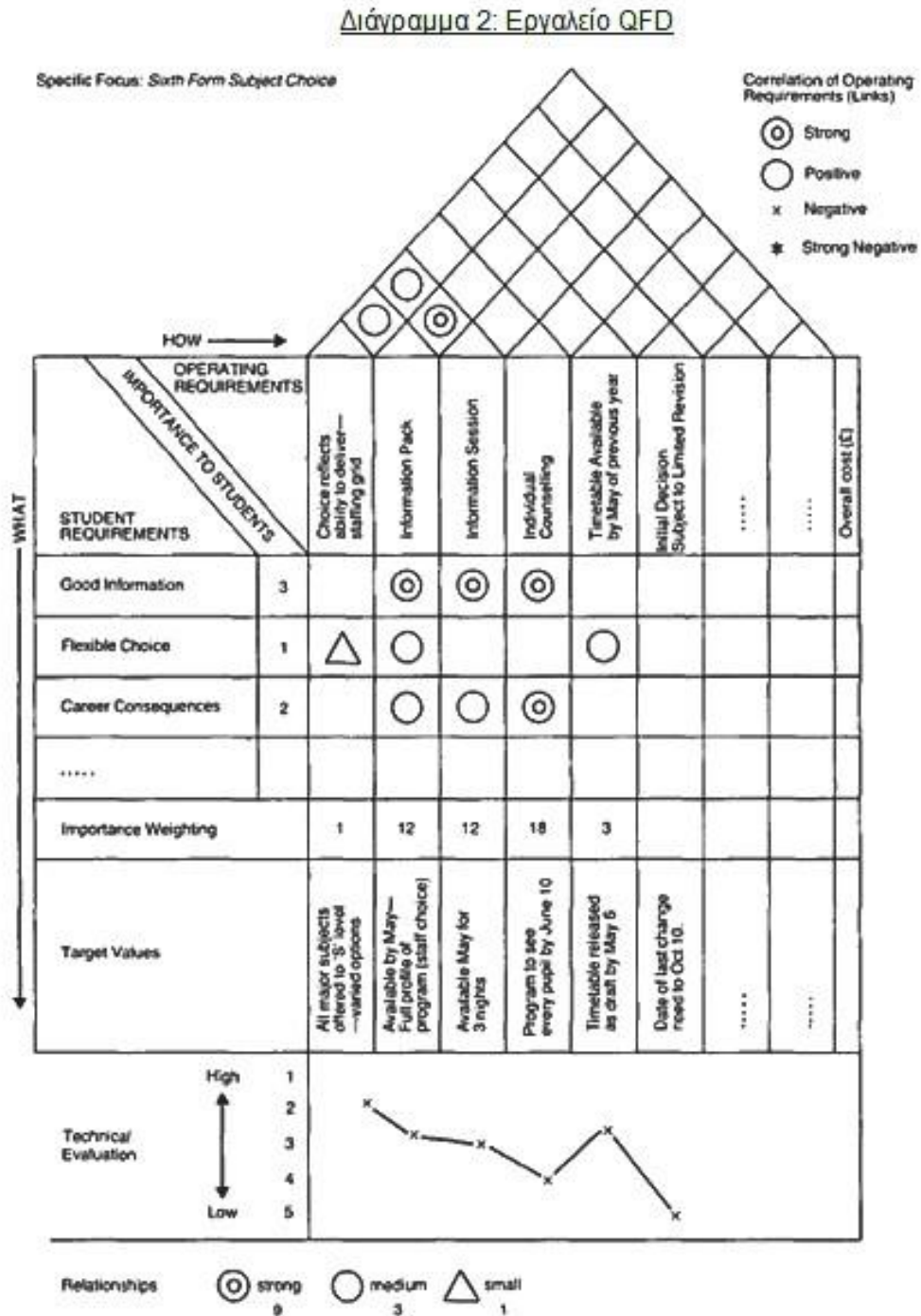
3) Τα δύο προηγούμενα βήματα δημιουργούν μία σύνθετη μήτρα προδιαγραφών μαθητή (*student requirements*) και οργανωτικών λειτουργιών (*operating requirements*), που αποτελεί τη βάση για περαιτέρω ανάλυση.

Για παράδειγμα:

- μπορούμε να κάνουμε μία ανάλυση για το κατά πόσο κάθε μία από τις λειτουργίες συνεισφέρει αποτελεσματικά στην ικανοποίηση των προδιαγραφών
- μπορούμε να κάνουμε μία ανάλυση κόστους-οφέλους για κάθε ένα κελί του Πίνακα
- μπορούμε να κάνουμε μία λεπτομερή ανάλυση για τη διασύνδεση των λειτουργιών

Στην ουσία το εργαλείο του QFD αποτελεί μια βάση για ν' ακούσουμε τη φωνή των βασικών κοινωνικών εταίρων, δηλ. των μαθητών, ώστε όλες οι λειτουργίες του σχολείου να εξετάζονται με κριτήριο αυτές τις ανάγκες.

Στο Διάγραμμα 2 (Murgatroyd, 1991), βλέπουμε πως αναπτύσσεται το εργαλείο QFD, που συσχετίζει τις λειτουργίες του σχολείου με τις προδιαγραφές των μαθητών.



Το SPC (Statistical Process Control) έχει πιο μεγάλη ιστορία από το QFD.

Δημιουργήθηκε τη δεκαετία του '30 και είναι μία σειρά στατιστικών εργαλείων που αποσκοπούν στη παρακολούθηση λειτουργιών μέσα σε μία υπηρεσία ή βιομηχανική επιχείρηση.

Περιλαμβάνουν: α) Διαγράμματα αιτίας-αποτελέσματος, β) Διαγράμματα ροής, γ) Διαγράμματα Pareto, δ) Διαγράμματα τάσης, ε) Ιστογράμματα, στ) Πίνακες ελέγχου, με στοιχεία διατηρησιμότητας και συμμόρφωσης με προδιαγραφές, και ζ) Διαγράμματα διασποράς.

Η συστηματική ανάλυση λειτουργιών ποιότητας και διαδικασιών προϋποθέτει τη χρήση μεθόδων συλλογής δεδομένων.

Τα κύρια πλεονεκτήματα των εργαλείων QFD, και SPC είναι:

- εξάλειψη της σπατάλης και επικάλυψης
- μείωση του χρόνου που δαπανάται
- ταχύτερη περιστροφή μεταξύ αρχής και τέλους ενός προγράμματος
- πιο αποτελεσματική χρήση των πόρων που σπανίζουν
- συστηματική διαχείριση κόστους.

### 3.2.5 Η ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Όπως είδαμε και παραπάνω, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι ιδιαίτερα κρίσιμος ως προς τη διαμόρφωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, οι αρμοδιότητες ενός διευθυντή σχολικής μονάδας δεν προσδιορίζονται αναλυτικά και με σαφή από τον έλληνα νομοθέτη.

Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 11 του ν. 1566/1985 προβλέπει ότι “ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των υπηρεσιακών αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.

*Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου, υποβοηθώντας το έργο των σχολικών συμβούλων. Τα ειδικότερα καθήκοντα των διευθυντών καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων”.*

Παρόλα αυτά, μέχρι σήμερα δεν έχει εκδοθεί ακόμα η σχετική υπουργική απόφαση σε εφαρμογή της παραπάνω διάταξης, ώστε να προσδιοριστούν επακριβώς τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών. Για το λόγο αυτό μπορούμε να πούμε ότι η έλλειψη ενός διακριτού πεδίου αρμοδιοτήτων δρα ως ανασταλτικός παράγοντας όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του.

Μελετώντας τις χαρακτηριστικές ιδιότητες των διευθυντών των ελληνικών σχολείων, πρέπει να παρατηρήσουμε επίσης, ότι αυτοί πολλές φορές στερούνται της απαραίτητης επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με αποτελεσματικό τρόπο στα διοικητικά τους καθήκοντα.

Συγκεκριμένα, η πολιτεία δεν έχει καθιερώσει τις απαραίτητες δομές και μηχανισμούς, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πρόκειται να αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα να αποκτήσουν προηγουμένως τις απαραίτητες γνώσεις και την επαγγελματική κατάρτιση, όσον αφορά τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και την ομαλή λειτουργία ενός οργανικού μορφώματος, όπως μια σχολική μονάδα.

Κλείνοντας την αναφορά στην ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας, θα πρέπει να αναφέρουμε και το γεγονός ότι τα κίνητρα, υλικά ή μη, που αποδίδονται από την πολιτεία, ώστε να καταστεί περισσότερο ελκυστική η ανέλιξη στο βαθμό του διευθυντή και η μετέπειτα με ζήλο άσκηση των καθηκόντων του, δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρά.

Το πρόβλημα αυτό βέβαια εντάσσεται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη πολλές φορές ορθολογισμού, όσον αφορά τον καταμερισμό των διαθέσιμων πόρων, αλλά κυρίως **στη γενικότερη υποχρηματοδότηση της παιδείας στην Ελλάδα.**

Σχετικά με το παραπάνω αξίζει να αναφερθεί χαρακτηριστικά ότι η Ελλάδα κατατάσσεται στην τελευταία θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 15, όσον αφορά τις δημόσιες δαπάνες για την παιδεία, ως ποσοστό του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (Α.Ε.Π.) (Δρετάκης, 2005).

### **3.2.6 Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Εστιάζοντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητο καταρχήν να αναφερθεί ότι το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, με βάση το σχετικό πρόγραμμα που κατατέθηκε στην Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1994, έχει προσδιορίσει ως βασικούς άξονες τις πολιτικές του τα παρακάτω σημεία:

- Την αποκατάσταση της ουσιαστικής σύνδεσης και του αποτελεσματικού συντονισμού μεταξύ όλων των επιμέρους βαθμίδων και λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Τη διασφάλιση του ενιαίου χαρακτήρα του σχεδιασμού και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, επιτυγχάνοντας σταθερή και ουσιαστική σύνδεση με το παραγωγικό και κοινωνικό περιβάλλον.
- Την αναβάθμιση της ποιότητας του προγράμματος σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 1994).

Πέρα από τα παραπάνω, μπορούμε επίσης να παρατηρήσουμε ότι, αν και πλέον δεν μονοπωλεί το κρατικό ενδιαφέρον στον τομέα της παιδείας, εντούτοις το ενδιαφέρον για την παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές μέσα από την εκπαίδευση, παραμένει ισχυρό. Παράγοντες που συμβάλλουν στην πραγματοποίηση αυτού του στόχου αποτελούν ο δωρεάν χαρακτήρας που έχει κατά βάση η παιδεία στην Ελλάδα, η υποχρεωτική εννεαετής γενική εκπαίδευση για όλους τους έλληνες μαθητές και το γεγονός ότι η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει καταστεί σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες πολύ πιο εύκολη.

Επιπλέον, διαχρονικός είναι ο στόχος που έχει τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας για την εισαγωγή του λεγόμενου “κοινωνικού ανθρωπισμού”, σύμφωνα με τον οποίο ο άνθρωπος τοποθετείται στο κέντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής



διαδικασίας. Στα πλαίσια αυτά δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στον σεβασμό της ατομικότητας του κάθε μαθητή, στην κοινωνική και γνωστική του ολοκλήρωση και στην καλλιέργεια της εθνικής, αλλά και της ευρωπαϊκής ταυτότητας και ενισχύονται οι δυνατότητες εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Για να είμαστε δογματικά συνεπής θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι μια εμπειριστατωμένη μελέτη των ποιοτικών γνωρισμάτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προϋποθέτει την επιστημονική ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών παραγόντων. Τα πιο χαρακτηριστικά μέσα για την επίτευξη του παραπάνω αποτελούν η χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων σε επιλεγμένο τμήμα του σχολικού πληθυσμού, συστηματική εξέταση των διδακτικών εγχειριδίων που διανέμονται στους μαθητές, αλλά και επιτόπια εξέταση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος σχολικών μονάδων, ώστε ο ερευνητής να διαμορφώσει μια ρεαλιστική αντίληψη σχετικά με την κτιριακή ή και υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτουν.

Ακόμα και χωρίς τα παραπάνω ωστόσο, εξετάζοντας κάποιος τις βασικότερες πτυχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι αυτό εστιάζει σχεδόν κατά αποκλειστικό τρόπο στην ποσότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ παραβλέπει σημαντικά την ποιότητα τόσο της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα του παραπάνω είναι και η γενική διαπίστωση των εκπαιδευτικών αναλυτών, ότι οι έλληνες μαθητές καλούνται να απομνημονεύσουν τεράστιες ποσότητες διδακτέας ύλης, χωρίς όμως παράλληλα να γίνεται η απαιτούμενη προσπάθεια για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ώστε αυτή να κατανοηθεί εις βάθος.

Μία ακόμα εγγενής αδυναμία της ελληνικής εκπαίδευσης είναι ότι κατά κύριο λόγο, η βασική της δομή διέπεται από μία κάθετη ιεραρχία, η οποία δεν αφήνει πολλά περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους ίδιους τους μαθητές.

Με άλλα λόγια υιοθετείται και στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, το μοντέλο οργάνωσης της δημόσιας διοικητικής μηχανής, με αποτέλεσμα να μεταφέρονται και στο χώρο της σχολικής αίθουσας παρωχημένες νοοτροπίες, που καθιστούν εξαιρετικά

δύσκολη την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί και με τη σειρά τους μοιραία και οι μαθητές, εγκλωβίζονται πολλές φορές στα στενά πλαίσια αυτής της αυστηρής ιεραρχικής οργάνωσης, που βασίζεται στην πειθαρχία και την υπακοή των μαθητών και όχι στην πραγματική προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους με σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους.

Οι βασικότερες απώτερες συνέπειες των σοβαρών αυτών δομικών αδυναμιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να αποτυπωθούν συνοπτικά στα παρακάτω σημεία:

- Την περιορισμένη καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης που αναφέραμε παραπάνω.
- Τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να οργανώσουν εκπαιδευτικά προγράμματα που συνδέονται με τους στόχους της εκπαίδευσης και την αδυναμία των μαθητών να εκφράσουν και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους.
- Τη δυσκολία των εκπαιδευτικών και των μαθητών να αποκτήσουν βιωματική μάθηση.
- Τη σοβαρή έλλειψη των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών που απαιτούνται για να αποκτήσει η διδασκαλία και η μάθηση δημιουργικό χαρακτήρα.
- Την επιμονή σε αναλυτικά προγράμματα που δίνουν έμφαση στην ποσότητα της ύλης χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την παράλληλη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών.
- Την απουσία κινήτρων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων που αναπτύσσονται, στερείται του οποιοδήποτε ουσιαστικού ελέγχου ή αξιολόγησης. Επίσης δεν έχει ληφθεί πρόνοια για την πραγματική μεταφορά των πορισμάτων των προγραμμάτων αυτών μέσα στη σχολική αίθουσα.
- Την απουσία σύνδεσης των σκοπών της εκπαίδευσης με τα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω της διαδικασίας του ελέγχου της αξιολόγησης και ενός διαρκούς επανακαθορισμού των στόχων (Ηργης – Μακρή, 2009).

Συμπληρώνοντας τα παραπάνω, θα μπορούσε εύλογα να κανείς υποστηρίξει ότι αποτελεί κοινή διαπίστωση το γεγονός ότι, προκειμένου να προσεγγιστεί ο στόχος για

αναβάθμιση της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης, είναι επιτακτική η ανάγκη της αύξησης και παράλληλα του εξορθολογισμού των δαπανών που προορίζονται για την παιδεία, προκειμένου να καλυφθούν αποτελεσματικά τα υπάρχοντα κενά στις θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και να βελτιωθούν οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολικών συγκροτημάτων και η υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτουν.

Επίσης, το όποιο εγχείρημα για βελτίωση της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης είναι αλληλένδετο με την αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών που επιλέγεται. Η προσαρμογή στις εξελίξεις που έχουν επιτευχθεί στο χώρο της παιδείας απαιτεί την αντικατάσταση του υπάρχοντος “κλειστού” προγράμματος σπουδών με ένα “ανοικτό”, το οποίο θα ενθαρρύνει την αυτονομία, την πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Μέσα από αυτά τα προγράμματα σπουδών είναι απαραίτητο να καλλιεργείται η δημοκρατική συνείδηση, η κοινωνική ευθύνη, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η απαλλαγή από επικίνδυνες ιδεολογίες και προκαταλήψεις όπως λ.χ. ο ρατσισμός και ο εθνικισμός. Χρήσιμο είναι ακόμη τα προγράμματα αυτά να ενισχύουν τον υγιή ανταγωνισμό και την ευγενική άμιλλα μεταξύ των μαθητών, ώστε να κεντρίζεται περισσότερο το ενδιαφέρον τους (Γκλαβιάς, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται επίσης και η αναβάθμιση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, τα οποία δεν πρέπει να περιορίζονται σε ένα αποκλειστικά για κάθε μάθημα. Η υιοθέτηση εκπαιδευτικών αντιλήψεων, όπως αυτή του “πολλαπλού βιβλίου”, σε συνδυασμό με την περαιτέρω ανάπτυξη του δικτύου των σχολικών βιβλιοθηκών, θα συμβάλει σημαντικά στην επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού.

Εξαιρετικά χρήσιμη θα αποδειχτεί ακόμα και η κλιμάκωση της σύνδεσης του εκπαιδευτικού συστήματος με την καθημερινή ζωή, την παραγωγή, καθώς και η ανάπτυξη από κοινού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τέλος, όπως άλλωστε υποδεικνύει και η γνωστή “*θεωρία των συστημάτων*”, οι άνθρωποι που εμπλέκονται στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη ότι αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συστήματος.

Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τις εκφάνσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την κατάσταση της αγοράς εργασίας, τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις σε τοπικό αλλά και εθνικό επίπεδο αλλά και σε άλλους παράγοντες που έχουν να κάνουν κυρίως με την ιδιομορφία των επιμέρους εκπαιδευτικών οργανώσεων και συστημάτων.

Με βάση τα παραπάνω, μπορεί κάποιος εύκολα να αντιληφθεί ότι κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί κι αυτός ένα σύστημα και όπως όλα τα συστήματα οργανισμών, παρουσιάζει τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά:

- α)** δραστηριοποιείται μέσα σε ένα εξωτερικό περιβάλλον και αντιδρά με αυτό.
- β)** απαρτίζεται από αλληλοσυνδεόμενα μέρη.
- γ)** η λειτουργία του διέπεται από την προσδοκία επίτευξης ενός συγκεκριμένου στρατηγικού στόχου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.

# Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ

### 4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται μία κατακόρυφη αύξηση του ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε αυτή να είναι σε θέση να βελτιώνεται συνεχώς ποιοτικά. Όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, κατά πολλούς συγγραφείς η εξέλιξη αυτή “σε μεγάλο βαθμό συνδέεται με την αλλαγή των αντιλήψεων για το ρόλο του κράτους στην Ευρώπη, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και η ενίσχυση των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων περί μείωσης του μεγέθους και ενίσχυσης του διαχειριστικού – στρατηγικού ρόλου του κράτους σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς” (Ρουσσάκης, Πασιάς, 2006).

#### 4.1.1 Ιστορική αναδρομή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Προτού προβούμε σε μια σύντομη επισκόπηση της ιστορίας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουμε καταρχήν να επισημάνουμε το γεγονός ότι αυτή παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

**α)** η μέχρι τώρα, αλλά και η σύγχρονη εξέλιξή της δεν λαμβάνει χώρα υπό τη μορφή της σταδιακής υλοποίησης μιας αρχικής και ολοκληρωμένης κοινωνικής και παιδαγωγικής ιδέας.

**β)** η πολιτική αυτή τυγχάνει εφαρμογής στα πλαίσια μιας συνεχώς εξελισσόμενης ενωτικής διαδικασίας, η οποία λόγω και των κατά καιρούς σημαντικών πολιτικών σταθμίσεων και πιέσεων παρουσιάζει χρονικές ασυνέχειες, επιβραδύνσεις, επιταχύνσεις, παλινδρομήσεις, ακόμα και αντιφάσεις.

Τα παραπάνω βέβαια δεν πρέπει να μας ξενίζουν ιδιαίτερα, αν αναλογιστεί κανείς ότι δεν πρόκειται για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής από ένα μοναδικό και συγκροτημένο κράτος, αλλά ότι η πολιτική αυτή διαμορφώνεται και ασκείται στα πλαίσια του σχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

#### **4.1.1.1 Η περίοδος 1957 – 1976**

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το σύνολο των προσπαθειών και των δράσεων της Ε.Κ.Α.Χ. και στη συνέχεια της Ε.Ο.Κ., των πρόδρομων δηλαδή νομικών μορφωμάτων της Ένωσης, επικεντρώθηκαν, σχεδόν κατά αποκλειστικό τρόπο στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Το παραπάνω έλαβε χώρα και ως απόρροια του γεγονότος ότι κατά τη χρονική αυτή περίοδο η Ένωση είχε έναν σχεδόν αμιγώς οικονομικό χαρακτήρα. Έτσι, το ενδιαφέρον των επίσημων οργάνων της περιορίστηκε *“στις πτυχές εκείνες του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος που σχετίζονται τόσο με τις γενικότερες προσαγωγές του οικονομικού συστήματος, όσο και με τα προβλήματα της παρατεταμένης ανισορροπίας στην αγορά εργασίας σε αυτή την περίοδο”* (Πεσμαζόγλου, 1987).

#### **4.1.1.2 Η περίοδος 1977 – 1992**

Σημείο ορόσημο και γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη μιας νέας περιόδου στην προβληματική που εξετάζουμε, σηματοδοτεί η υιοθέτηση από τους Υπουργούς Παιδείας της τότε Ε.Ο.Κ. του πρώτου προγράμματος κοινής δράσης των ευρωπαϊκών κρατών στο χώρο της εκπαίδευσης. Μέσα στα πλαίσια αυτά αποκτά ιδιαίτερη σημασία το γεγονός ότι για πρώτη φορά γίνεται λόγος σε επίσημο κείμενο της Ένωσης για την ανάγκη ύπαρξης μιας ενιαίας ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Οι κυριότεροι στόχοι του ιστορικού αυτού επιχειρησιακού προγράμματος ήταν οι παρακάτω:

- Η επαρκής πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των κρατών μελών.

- Η μελέτη και η αναβάθμιση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών μελών.
- Η συλλογή και η επεξεργασία στατιστικών μελετών για θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.
- Η συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η καθιέρωση και η ενίσχυση της εκμάθησης ξένων γλωσσών.
- Η άμβλυνση των ανισοτήτων στην παροχή επαγγελματικών ευκαιριών μεταξύ των πολιτών των κρατών – μελών, εξαιτίας λόγων που σχετίζονται με παροχή εκπαίδευσης λιγότερο υψηλού επιπέδου σε ορισμένους από αυτούς.

Αξίζει επίσης να αναφέρουμε την απόφαση της 24<sup>ης</sup> Μαΐου 1988 των Υπουργών Παιδείας της Ένωσης, για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της παρεχόμενης εκπαίδευσης το οποίο προσδιορίζει ως βασικούς στόχους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής τους εξής:

- Η εμπέδωση των βασικών αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού και η καλλιέργεια στους νέους της αίσθησης της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητάς τους.
- Το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα κράτη μέλη να είναι τέτοιο, ώστε να επιτρέπει στους μαθητές μετά το πέρας των σπουδών τους να είναι σε θέση να συμμετέχουν επί ίσοις όροις στην οικονομική και κοινωνική ζωή της κοινότητας.
- Η διεύρυνση των ιστορικών, πολιτιστικών, οικονομικών και κοινωνικών γνώσεων των ευρωπαίων νέων για την Ένωση.
- Η παραπάνω απόφαση αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα καθώς για πρώτη φορά αναφέρεται ρητά η ανάγκη παροχής εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου σε όλα τα κράτη μέλη της Ένωσης, ενώ παράλληλα υπογραμμίζεται ότι είναι παρωχημένη η στρεβλή αντίληψη ότι η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση αφορά θέματα μόνο αμιγούς οικονομικού ενδιαφέροντος, αφού η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα της διαδικασίας αυτής.

Τελειώνοντας την αναφορά μας στην περίοδο αυτή, πρέπει να επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια της καθιερώθηκαν ορισμένοι πολύ σημαντικοί θεσμοί που σχετίζονται με

τον εκπαιδευτικό χώρο, όπως η ίδρυση του ευρωπαϊκού πανεπιστημιακού ινστιτούτου της Φλωρεντίας το οποίο συντάσσει μελέτες και αναπτύσσει προγράμματα τα οποία σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και η υιοθέτηση του γνωστού προγράμματος “*Erasmus*” για την ενίσχυση της κινητικότητας των φοιτητών μεταξύ των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων εκπαίδευσης των κρατών μελών.

#### **4.1.1.3 Η περίοδος 1993 – 2000**

Η υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ και η θέση της σε εφαρμογή τον Ιανουάριο του 1993 σηματοδοτεί την έναρξη μιας νέας περιόδου στον τρόπο με τον οποίο η Ένωση αντιμετωπίζει τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Πλέον, στο ίδιο το κείμενο της Συνθήκης, αναγνωρίζεται ρητά ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικούς τομείς άσκησης πολιτικής εκ μέρους της Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα προσδιορίζει τους βασικούς στόχους της πολιτικής αυτής στους παρακάτω:

- Την ανάπτυξη της φοιτητικής κινητικότητας στο χώρο της Ένωσης και την κλιμάκωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεταξύ τους.
- Την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα ενισχύουν την εκμάθηση και τη διάδοση των γλωσσών των κρατών μελών.
- Την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων τα οποία θα συνδέουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με την αγορά εργασίας.
- Την υιοθέτηση πολιτικών και δομών οι οποίες θα καταστήσουν εφικτή μία ενδεικτική μέτρηση και σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Περαιτέρω ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης σημειώθηκε με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997, η οποία μεταξύ άλλων, επέκτεινε τη διαδικασία της συναπόφασης μεταξύ των κρατών μελών και σε ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική επιμόρφωση.

Τέλος, με τη διακήρυξη της Μπολόνια το 1999, η Ευρωπαϊκή Ένωση προσδιόρισε ως βασικό της στόχο την περαιτέρω αύξηση της κινητικότητας των ευρωπαίων φοιτητών ανάμεσα στα κράτη μέλη, καθώς και κυρίως, τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών



συστημάτων των κρατών μελών και την ανάπτυξη ενός συστήματος το οποίο θα βασίζεται στην καθιέρωση συγκεκριμένων δεικτών της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο νομικής κατοχύρωσης των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ίδιο το κείμενο της Συνθήκης, μπορούμε να αναφέρουμε το άρθρο 149§1 Σ.Ε.Κ. το οποίο ορίζει χαρακτηριστικά ότι *“ Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία”* και το άρθρο 150§1 Σ.Ε.Κ. το οποίο αναφέρει ότι *“ Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης”* (Σαχπεκίδου, 2002).

#### **4.1.1.4 Η περίοδος 2000 έως σήμερα**

Με τη Σύνοδο της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000 η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε ως στόχο η ίδια *“ να καταστεί η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας, ώστε να επιτευχθεί και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή”* (European Council, 2000).

Για να το κατορθώσει αυτό, οριοθέτησε ως κύριο μέλημα της την αναβάθμιση του ρόλου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αφού η τελευταία αποτελεί βασικό άξονα για την ανάπτυξη της συνολικής ευρωπαϊκής οικονομίας που αναφέραμε. Με άλλα λόγια, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά *“ η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τον καταλύτη για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που είναι στενά συνδεδεμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά ταυτόχρονα εκλαμβάνεται και ως υποτομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής”* (Ρουσσάκης, Πασιάς, 2006).

Έτσι, μεταξύ άλλων έθεσε ως στόχο την πραγμάτωση της λεγόμενης “κοινωνίας της γνώσης”, δηλαδή μιας κοινωνίας στην οποία θα διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο η παιδεία και η εκπαίδευση.

Επίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω των οργάνων της<sup>1</sup> έχει καταστήσει διαχρονικά σαφές ότι η εκπαίδευση υψηλού επιπέδου (quality education) θεωρείται σημαντική υπό το πρίσμα της ευρωπαϊκής πολιτικής για την κοινή αγορά εργασίας, την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων και την υιοθέτηση μιας κοινά αποδεκτής διαδικασίας αναγνώρισης των διπλωμάτων και των μορφωτικών ικανοτήτων των τελευταίων. Παράλληλα, η έννοια της εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον όρο της ποιότητας της εκπαίδευσης την οποία εξετάζουμε, η οποία όπως είδαμε χαρακτηρίζεται από τις έννοιες της απόδοσης και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό η Ευρωπαϊκή Ένωση εστίασε την προσοχή της στον προσδιορισμό ορισμένων κοινών στόχων και δεικτών, ώστε να καταστεί δυνατή η συγκριτική καταγραφή της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε κάθε κράτος μέλος.

## 4.2 Η “ΑΝΟΙΚΤΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ”

Στα πλαίσια της καταβαλλόμενης προσπάθειας για σύγκλιση των εκπαιδευτικών προτύπων των κρατών μελών, αλλά και για την προσέγγιση του στόχου που είχε τεθεί από το Συμβούλιο της Λισαβόνας για παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, η Ευρωπαϊκή Ένωση προχώρησε στην υιοθέτηση της αποκαλούμενης “Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού”, ενός κοινού δηλαδή πλαισίου δράσης, το οποίο, μεταξύ των άλλων, προβλέπει κυρίως τα ακόλουθα σημεία:

- Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών, σε συνδυασμό με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που τίθενται.

---

<sup>1</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται οι Συστάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 24<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου του 1998, για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, L 270, 07.10.1998 και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 12<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 2001 περί της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, L 60, 01.03.2001.

- Προσαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές, με τον προσδιορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων που να λαμβάνουν υπόψη τις επιμέρους εθνικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες.
- Προσδιορισμό διαρκώς βελτιούμενων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών, καθώς και σημείων αναφοράς προσαρμοσμένων στις ανάγκες των κρατών – μελών, ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.
- Αναβάθμιση του ρόλου και της έκτασης του θεσμού της διά βίου μάθησης. Αποκτά συνεπώς ιδιαίτερη αξία τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να είναι σε θέση να εξασφαλίσουν τη συνεχή καλλιέργεια των ατομικών ικανοτήτων μέσα σε ένα όλο και περισσότερο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Γκουβάρης, Ρουσάκης, 2008).
- Περιοδική παρακολούθηση, επανεξέταση και υπεύθυνη αξιολόγηση των δεικτών αυτών από τα κατάλληλα όργανα.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια τα οποία είχαν τεθεί από τη Σύνοδο της Λισαβόνας, τον επόμενο χρόνο το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας προσδιόρισε τους βασικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης, από τους οποίους αξίζει να σταθούμε και να αναφέρουμε τη ρητή αναφορά στην ανάγκη μέτρησης και βελτίωσης της ποιότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και την ενίσχυση του δεσμού μεταξύ εκπαιδευτικής διαδικασίας και αγοράς εργασίας.

Στα παραπάνω βασίστηκε η υιοθέτηση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2000, δεκαέξι συγκεκριμένων δεικτών αξιολόγησης του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τους οποίους θα αναλύσουμε διεξοδικά παρακάτω.

### 4.3 Οι δεκαέξι δείκτες ποιότητας

Ο προσδιορισμός και η συνακόλουθη υιοθέτηση των δεκαέξι αυτών δεικτών αποτελεί κομβικό σημείο στην προσπάθεια για σύγκλιση των προτύπων που ακολουθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών και για την αξιολόγησή τους υπό κοινό πρίσμα. Οι δεκαέξι αυτοί δείκτες εντάσσονται σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες είναι:

**α) Οι επιδόσεις.** Εδώ εξετάζεται το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους τομείς των μαθηματικών, των αναγνωστικών ικανοτήτων, των θετικών επιστημών, των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), των ξένων γλωσσών, των ικανοτήτων μάθησης και της αγωγής του πολίτη.

**β) “Η επιτυχία και η μετάβαση”.** Ο δείκτης αυτός εστιάζει στην ικανότητα των μαθητών να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, ελέγχοντας το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου, τα ποσοστά ολοκλήρωσης του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αυτά της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

**γ) Η παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης.** Με τη χρήση αυτού του δείκτη εξετάζεται ο βαθμός και η ποιότητα της συμμετοχής των αρμόδιων φορέων στη σχολική εκπαίδευση, ενώ επίσης αξιολογείται ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**δ) Οι πόροι και οι δομές.** Ο δείκτης αυτός επικεντρώνεται κυρίως στις εκπαιδευτικές δαπάνες που πραγματοποιούνται ανά μαθητή, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στα ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση αλλά και στον αριθμό μαθητών που αντιστοιχούν σε κάθε ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Η παραπάνω διάκριση και δομή καθίσταται περισσότερο ευκρινής με τη μελέτη του παρακάτω πίνακα:

<b>Κατηγορία</b>	<b>Δείκτες</b>
Επιδόσεις	1. Μαθηματικά
	2. Αναγνωστικές ικανότητες
	3. θετικές Επιστήμες
	4. Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)
	5. Ξένες Γλώσσες
	6. Ικανότητα του μαθαίνειν
	7. Αγωγή του πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	8. Εγκατάλειψη του σχολείου
	9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
	10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης
	12. Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών
	14. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση
	15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή
	16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

### 4.3.1 Οι επιδόσεις

#### 4.3.1.1 Τα μαθηματικά

Βασικό στόχο πρέπει να αποτελεί η επίτευξη μιας ουσιαστικής κατάρτισης στα μαθηματικά, καθώς αυτή είναι σε θέση να εξασφαλίσει την πρόσβαση στις δεξιότητες της ανάλυσης και της λογικής σκέψης.

Για το λόγο αυτό πρέπει να αποτελεί τη βάση σε όλα τα σχολικά προγράμματα των κρατών μελών. Η μελέτη των διαθέσιμων στοιχείων ωστόσο, υποδεικνύει ότι εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές αναλόγως με την προτεραιότητα που δίνουν τα σχολικά προγράμματα στις επιμέρους κλάδους της συγκεκριμένης επιστήμης, λ.χ. στη γεωμετρία σε σχέση με την άλγεβρα.

Οι κυριότερες προκλήσεις που πρέπει να ικανοποιούν τα προγράμματα διδασκαλίας των μαθηματικών είναι η ανάπτυξη μια εκπαιδευτικής μεθόδου που θα δημιουργεί στους μαθητές θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά και η ενθάρρυνση των μαθητών να αναπτύξουν και να εμπεδώσουν τις γνώσεις τους στο συγκεκριμένο τομέα. Σε μακροπρόθεσμη προοπτική, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να προσδιοριστούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι κοινές δεξιότητες και ικανότητες στα μαθηματικά, που θα έπρεπε να αναμένεται να διαθέτουν οι ευρωπαίοι πολίτες.

Όσον αφορά το μάθημα των μαθηματικών αξίζει να σημειωθεί η πρακτική της Κύπρου, που προκηρύσσει συνεχείς διαγωνισμούς μαθηματικών για μαθητές κάθε ηλικίας. Ανάλογοι διαγωνισμοί πραγματοποιούνται και στην Ελλάδα, όχι όμως από αμιγώς κρατικό φορέα, αλλά από τη Μαθηματική Εταιρία.

Για το λόγο αυτό δεν παρουσιάζουν τη συστηματικότητα και της διάρκειας αυτών της Κύπρου, παρόλο που και αυτοί χαρακτηρίζονται από αρκετά υψηλό επίπεδο. Επίσης, η περίπτωση της Γαλλίας που έχει δημιουργήσει ένα εθνικό παρατηρητήριο της διδασκαλίας των μαθηματικών και της Γερμανίας που έχει αναπτύξει ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό που εμπλουτίζεται συνεχώς, προκειμένου οι καθηγητές να μπορούν να διδάσκουν το αντικείμενο αυτό με τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα.

#### 4.3.1.2 Οι αναγνωστικές ικανότητες

Οι αναγνωστικές ικανότητες και η δυνατότητα κατανόησης των κειμένων αποτελούν τη βάση και την απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελέτη του οποιουδήποτε επιστημονικού αντικειμένου. Συνεπώς, η ύπαρξή τους αποτελεί το θεμέλιο λίθο της επιτυχούς και αποτελεσματικής διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων. Επίσης, όπως έχει αποδειχτεί από τις επιστήμες της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, συμβάλει σημαντικά στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και στη μελλοντική τους κοινωνική ένταξη ως πολίτες. Η επιστημονική εμπειρία στον τομέα αυτό δείχνει ότι το οικογενειακό περιβάλλον και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ορισμένων μαθητών, όπως το φύλο, διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Ανάμεσα στα παραδείγματα εθνικών πρωτοβουλιών για την ενίσχυση των ικανοτήτων αυτών, ξεχωρίζει κανείς την πρωτοβουλία της Γερμανίας που αποστέλλει δωρεάν στους μαθητές τις εθνικές εφημερίδες της, το περιεχόμενο των οποίων χρησιμοποιείται συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς· εξίσου ενδιαφέρον είναι το πείραμα της Σουηδίας, η εκπαιδευτική ηγεσία της οποίας ενθαρρύνει τους γονείς των μαθητών ηλικίας 10 ως 12 ετών, να περνούν μαζί τους μισή ώρα καθημερινά, διαβάζοντας ένα καλό βιβλίο.

#### 4.3.1.3 Οι θετικές επιστήμες

Η διδασκαλία των θετικών επιστημών πρέπει να αναπτύσσει τις ικανότητες της ανάλυσης, της έρευνας και του πειραματισμού των μαθητών.

Οι υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν παρατηρήσει την ύπαρξη σημαντικών αποκλίσεων μεταξύ των κρατών μελών, όσον αφορά τις επιστημονικές γνώσεις των μαθητών στα διάφορα μαθήματα που εντάσσονται στο πεδίο των θετικών επιστημών.

Ως σημαντικότεροι παράγοντες για αυτό εντοπίζονται τα κίνητρα που παρέχονται στους μαθητές, το φύλο τους, οι πρακτικές διδασκαλίας που υιοθετούνται, η μελλοντική απορρόφηση των θετικών επιστημών από την αγορά εργασίας κτλ.

Μεταξύ των πρακτικών που αναπτύσσονται από τα κράτη μέλη στο πεδίο αυτό, μπορούν να αναφερθούν η πρωτοβουλία “*Schola ludus*” της Δημοκρατίας της Σλοβακίας, που βασίζεται σε μια διαδραστική έκθεση που περιοδεύει σε ολόκληρη τη χώρα, με στόχο να προαγάγει τη διδασκαλία των θετικών επιστημών. Επίσης, το χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση πρόγραμμα υπό τον τίτλο “*Ο ρόλος των γυναικών στην επιστήμη*” που αναδεικνύει τα επιτεύγματα των γυναικών μέσα στην ιστορία της επιστήμης.

#### 4.3.1.4 Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)

Οι Τ.Π.Ε. κατέχουν μεγάλη σημασία στην καθημερινή ζωή, αφού χάρη σε αυτές καθίσταται εφικτός ένας νέος τρόπος μάθησης, ζωής, εργασίας, κατανάλωσης και ψυχαγωγίας.

Παρατηρείται ότι σε ορισμένες κράτη μέλη οι Τ.Π.Ε. αντιμετωπίζονται ως μέσα διδασκαλίας, ενώ σε κάποιες άλλες ως αυτοτελή γνωστικά αντικείμενα. Κοινή συνισταμένη ωστόσο στην εκπαιδευτική πολιτική όλων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελεί η με γεωμετρική πρόοδο ενίσχυση της χρήσης των Τ.Π.Ε. σε όλο και περισσότερες εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι βασικοί παράμετροι οι οποίοι τίθενται υπό εξέταση με τον συγκεκριμένο δείκτη, είναι η κατάρτιση και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών λειτουργών όλων των κλάδων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς και το εύρος της δυνατότητας να έχουν πρόσβαση σε αυτές και οι μαθητές που προέρχονται από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Πρωτοπόρα στον τομέα που εξετάζουμε είναι μια χώρα που διατηρεί ειδικές σχέσεις με την Ευρωπαϊκή Ένωση, η Ισλανδία, στην οποία σε όλους τους μαθητές λυκείου παρέχεται ένας προσωπικός φορητός υπολογιστής. Τα χρηματοδοτούμενα από την ευρωπαϊκή ένωση προγράμματα υπό τους τίτλους [e-Europe](#) και e-Learning, στοχεύουν στην υιοθέτηση από τα κράτη μέλη ανάλογων εκπαιδευτικών πολιτικών και στην εξάπλωση γενικότερα της χρήσης των νέων τεχνολογιών.

#### 4.3.1.5. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών

Η γνώση κάποιας επιπλέον κοινοτικής γλώσσας έχει γίνει μια απαραίτητη προϋπόθεση για όλους τους πολίτες της ευρωπαϊούς πολίτες που επιθυμούν μακροπρόθεσμα να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες που προσφέρει η ενιαία αγορά της Ένωσης σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.

Από τα διαθέσιμα στοιχεία μπορεί κανείς να παρατηρήσει πως υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στην επίσημη γλώσσα κάποιας χώρας και στην τάση που παρουσιάζουν οι νέοι της να προβούν στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Στις χώρες των οποίων η γλώσσα δεν είναι ευρέως διαδεδομένη (όπως λ.χ. η Δανία, η Σουηδία και η Ελλάδα), οι νέοι έχουν περισσότερους λόγους που τους ωθούν να μάθουν μια επιπλέον γλώσσα, σε σχέση με τις χώρες που χρησιμοποιούν μια ευρέως διαδεδομένη γλώσσα (όπως λ.χ. το Ηνωμένο Βασίλειο και η Γαλλία).

Παράλληλα με το παραπάνω, επιμέρους παράγοντες της κουλτούρας κάθε λαού ως προς το θέμα αυτό,

Διαδραματίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο. Έτσι, παρατηρείται ότι στην Ελλάδα το ποσοστό των νέων που γνωρίζει μια γλώσσα εκτός της μητρικής, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από άλλες χώρες με παρόμοιες κοινωνικές συνθήκες και βιοτικό επίπεδο (όπως λ.χ. της Πορτογαλίας).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, αξίζει να αναφέρουμε το κοινοτικό πρόγραμμα *Label*, το οποίο έχει ως στόχο να ενισχύσει το ενδιαφέρον για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Πρωτοπόρο στο δείκτη αυτό εμφανίζεται το Βέλγιο, το υπουργείο παιδείας του οποίου προσφέρει στους μαθητές του προγράμματα εκμάθησης δεκαοκτώ ξένων γλωσσών, ευρωπαϊκών και μη.

#### 4.3.1.6 Ικανότητα του μανθάνειν

Η ικανότητα της δια βίου μάθησης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εργασιακή και κοινωνική εξέλιξη ενός ατόμου. Για να αποκτήσει κανείς αυτήν την ικανότητα,



είναι απαραίτητο να γνωρίζει “τον κατάλληλο τρόπο για να μαθαίνει” και παράλληλα να διαθέτει ένα σύνολο εργαλείων και στρατηγικών, τα οποία θα αποβούν ιδιαίτερα χρήσιμα για την επίτευξη του στόχου του.

Ορισμένα κράτη μέλη έχουν αναπτύξει ήδη πολλά προγράμματα για την ενίσχυση της διά βίου μάθησης και για τη συνεχή κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ωστόσο η ομοιογένειά τους δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή για την ώρα.

#### **4.3.1.7 Η αγωγή του πολίτη**

Είναι σημαντικό παράλληλα με τη διδασκαλία των μαθημάτων να καλλιεργούνται παράλληλα στους μαθητές οι αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας και της ανεκτικότητας απέναντι σε όσους πρεσβεύουν κάτι διαφορετικό από αυτούς. Με τον τρόπο αυτό θα αποκτήσουν όλα τα απαραίτητα εφόδια, ώστε μετά την αποφοίτησή τους να εξελιχθούν σε χρήσιμους και ενεργούς πολίτες της κοινωνίας.

Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα παροχής τέτοιας αγωγής στους μαθητές μπορεί να αναφερθεί η περίπτωση της Ελλάδας, όπου σε ετήσια βάση, αντιπρόσωποι των μαθητών λυκείου της χώρας συνεδριάζουν στο κτίριο του Κοινοβουλίου, συζητώντας θέματα γύρω από πολιτικά και κοινωνικά θέματα, στα πλαίσια του θεσμού της “Βουλής των Εφήβων”. Ανάλογη πρακτική συναντάται και στην Ιταλία, με τη διαφορά ότι εκεί η συνεδρίαση επικεντρώνεται περισσότερο στα υφιστάμενα δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών.

#### **4.3.2. Επιτυχία και μετάβαση**

##### **4.3.2.1 Τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου**

Όπως είναι γνωστό, οι μαθητές που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αντιμετωπίζουν αργότερα σοβαρά προβλήματα ένταξης στην αγορά εργασίας.

Για το λόγο αυτό στη Σύνοδο της Λισαβόνας τέθηκε ως στόχος να μειωθεί κατά το ήμισυ το ποσοστό των νέων μεταξύ 14 και 18 ετών, οι οποίοι εγκαταλείπουν το σχολείο έχοντας συμπληρώσει μόνο τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

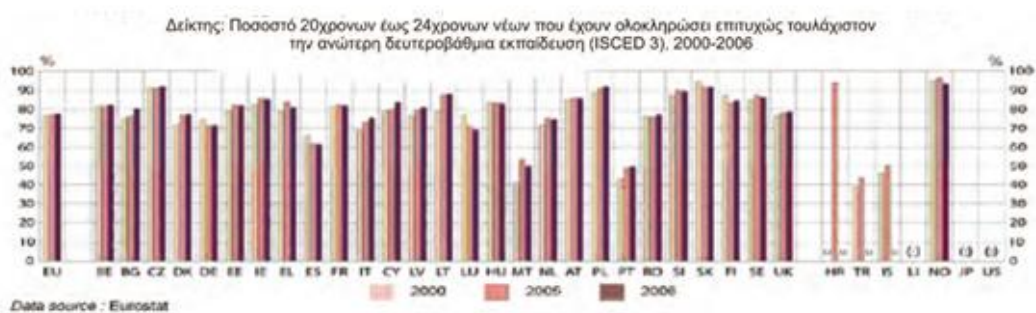
Η περεταίρω ενδυνάμωση του θεσμού της διά βίου μάθησης θα βοηθήσει σημαντικά όσους είχαν εγκαταλείψει πρόωρα τις σπουδές τους να αποφύγουν την προοπτική της μακροχρόνιας ανεργίας.

Στα πλαίσια αυτά, μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά την περίπτωση της Γερμανίας, στην οποία οι βιομηχανικοί φορείς οργανώνουν σεμινάρια εξειδίκευσης για τα άτομα αυτά, ώστε να απορροφηθούν πιο εύκολα από την αγορά εργασίας, ενώ ανάλογα προγράμματα εντοπίζονται και στην Ολλανδία, με τη διαφορά ότι οργανώνονται και εκτελούνται από τα ίδια τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα.

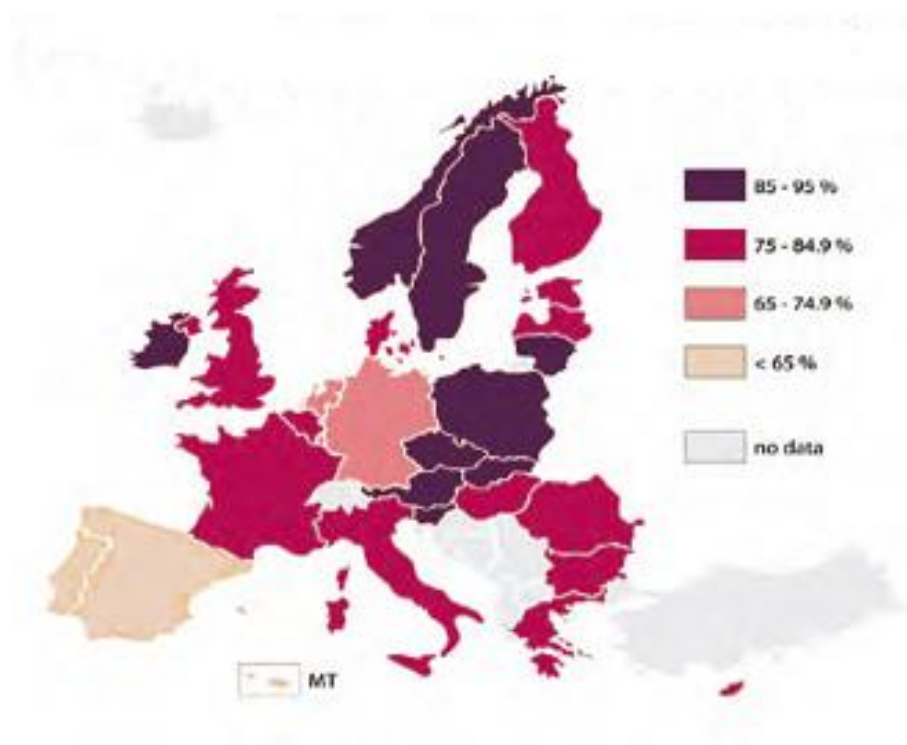
#### **4.3.2.2 Η ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Το κριτήριο αυτό τελεί σε άμεση συνάφεια με το αμέσως προηγούμενο. Το ποσοστό των νέων μαθητών που ολοκληρώνει το δεύτερο κύκλο σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετείται ως αυτοτελής δείκτης του επιπέδου λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως βέβαια πολύ ορθά επισημαίνεται, για ευνόητους λόγους ο παραπάνω δείκτης δεν μπορεί να εξετάζεται χωρίς να τίθεται υπό μελέτη και η οικονομική κατάσταση και το βιοτικό επίπεδο κάθε χώρας.



Σχήμα 4.1 Ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από νέους ηλικίας 20-24 ετών.



Σχήμα 4.2 Ποσοστό πληθυσμού (20-24 ετών) που έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά ομάδα χωρών, 2006.

### **4.3.2.3 Η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Το ποσοστό των νέων που συνεχίζει τις σπουδές του και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί επίσης έναν υπολογίσιμο δείκτη, ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ωστόσο και εδώ ο παραπάνω δείκτης δεν πρέπει να εξετάζεται αυτόνομα, αλλά λαμβάνοντας υπόψη και άλλες παραμέτρους, όπως ότι σε πολλές περιπτώσεις οι νέοι συνεχίζουν τις σπουδές τους κυρίως γιατί η αγορά εργασίας είναι τη δεδομένη στιγμή κορεσμένη.

### **4.3.3 Η παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης**

#### **4.3.3.1 Η αξιολόγηση και η οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης**

Στη συντριπτική πλειοψηφία των κρατών μελών συναντούνται δομές και μηχανισμοί, οι οποίοι επιτρέπουν τη σύγκριση της ποιότητας σπουδών που προσφέρουν οι επιμέρους σχολικές μονάδες.

Αξίζει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στην περίπτωση της Αυστρίας, όπου η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση κάθε σχολείου είναι εξαιρετικά ευρεία και λεπτομερής, ενώ τα σχετικά συνολικά αποτελέσματα δημοσιεύονται σε ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, ώστε ο κάθε πολίτης να μπορεί να πληροφορηθεί με άμεσο τρόπο τη συγκριτική κατάταξη των σχολικών μονάδων που τον ενδιαφέρουν.

#### **4.3.3.2 Η συμμετοχή των γονέων**

Η ένταση της συμμετοχής των γονέων και των κηδεμόνων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το επίπεδο της λειτουργίας της κάθε σχολικής μονάδας.

Σχετικά με αυτή την σε εθελοντική βάση συμμετοχή, μπορούμε να σταθούμε στο παράδειγμα της Γερμανίας, όπου διοργανώνονται σε εκτεταμένο βαθμό σεμινάρια για τους γονείς, που αποσκοπούν στο να τους ενημερώσουν σχετικά με τις νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στους τομείς της μάθησης και της διδασκαλίας.

#### **4.3.4 Οι πόροι και οι δομές**

##### **4.3.4.1 Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών**

Επιταγή της σύγχρονης εποχής αποτελεί και η συνεχής επιστημονική ενημέρωση των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στους τομείς τους, αλλά και σε άλλα επιστημονικά πεδία που συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία, όπως αυτό της ψυχολογίας.

##### **4.3.4.2 Τα ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση**

Η ύπαρξη του συγκεκριμένου δείκτη οφείλεται κατά κύριο λόγο ότι τα σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα υποδεικνύουν ότι η προσχολική εκπαίδευση σε παιδιά που έχουν υπερβεί το τρίτο έτος της ηλικίας τους, τα βοηθά σε σημαντικό βαθμό, ώστε να έχουν μια ομαλή συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη.

##### **4.3.4.3 Ο αριθμός των ηλεκτρονικών υπολογιστών ανά μαθητή**

Στην σημερινή εποχή, όπου η τεχνολογία έχει καταστεί αναπόσπαστο τμήμα της σύγχρονης ζωής, η ύπαρξη ικανού αριθμού υπολογιστών σε μία σχολική μονάδα, αποτελεί ισχυρή ένδειξη ως προς το ύψος της ποιότητας της εκπαίδευσης που είναι σε θέση να προσφέρει.

Στο συγκεκριμένο πεδίο, το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στο υψηλό οικονομικό κόστος που συνεπάγεται η προμήθεια μεγάλου αριθμού υπολογιστών, ιδιαίτερα δε αν αυτοί συμβαδίζουν και με την τελευταία τεχνολογία στον τομέα.

Η ευκταία επιδίωξη λοιπόν, θα ήταν η ανεύρεση της χρυσής τομής, ώστε και τα σχολεία να προμηθεύονται με ικανό αριθμό υπολογιστών, αλλά και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι οικονομικά βιώσιμο.

#### **4.3.4.4 Η εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή**

Πρόκειται ίσως για έναν από τους κρισιμότερους δείκτες, όσον αφορά την τελική ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι αυτοί οι πόροι αξιολογούνται κατά ορθολογικό τρόπο.

Εύλογα μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι η γνωστή άποψη ότι τα κονδύλια του προϋπολογισμού που διοχετεύονται στο χώρο της παιδείας αποτελούν επένδυση για το μέλλον μιας χώρας, καθώς η παροχή εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου έχει θετικό αντίκτυπο σε πολλούς τομείς εθνικής σημασίας, όπως η κοινωνική συνοχή, η βιώσιμη ανάπτυξη και η βελτίωση της θέσης της χώρας στα πλαίσια του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού.

Στα αρνητικά στοιχεία εντάσσεται το γεγονός ότι τα παραπάνω οφέλη γίνονται απτά σε μεσοπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο επίπεδο, με αποτέλεσμα πολλές κυβερνήσεις να διστάζουν να αφιερώσουν μεγάλο μέρος των κονδυλίων που διαθέτουν στο πεδίο αυτό, καθώς δεν θα έχουν άμεσο εκλογικό αντιστάθμισμα.

### **4.4 Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Μετά τη ανάλυση που προηγήθηκε, είναι νομίζουμε χρήσιμο να σταθούμε σε κάποια επιμέρους ειδικότερα ζητήματα, τα οποία χωρίς να συμπεριλαμβάνονται στους ειδικότερους δείκτες που αναπτύξαμε διεξοδικά παραπάνω, αποτελούν ωστόσο σημαντική ένδειξη ως προς την τελική ποιότητα που προσλαμβάνει η παρεχόμενη εκπαιδευτική διαδικασία.

Θα επικεντρωθούμε στο θέμα της διαδικασίας ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία και ειδικότερα στη θέση του σχολικού διευθυντή, καθώς όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο ο Deming χαρακτήριζε το ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία σε επίπεδο μονάδας ως ιδιαίτερα κρίσιμο. Είναι συνεπώς χρήσιμο να μελετήσουμε μέσα από ποιες διαδικασίες μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να καταλάβει μια τέτοια θέση και τι τυπικά και ουσιαστικά προσόντα απαιτούνται για κάτι τέτοιο.

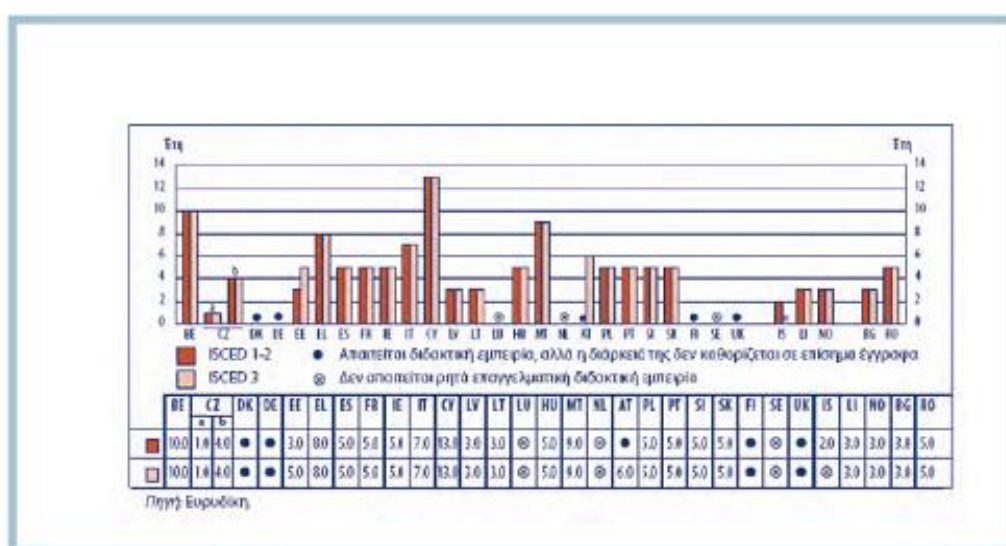
Καθεμία ευρωπαϊκή χώρα έχει το δικό της νομικό καθεστώς το οποίο καθορίζει τα απαραίτητα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Συνοπτικά, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νομοθεσιών των κρατών μελών δίνει έμφαση στην ύπαρξη των παρακάτω στοιχείων εκ μέρους των υποψηφίων:

- την προηγούμενη εκπαιδευτική – επαγγελματική εμπειρία. Αποτελεί κοινή συνισταμένη των κρατών μελών, με εξαίρεση το Λουξεμβούργο (όπου δεν υφίσταται καν ο θεσμός του διευθυντή του σχολείου), την Ολλανδία και τη Σουηδία<sup>2</sup>. Όσον αφορά το κριτήριο αυτό παρατηρείται μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά το σύνολο των ετών που απαιτούνται, ώστε να τεκμηριωθεί η επαρκής προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία. Έτσι, μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά ότι ενώ κατά τη νομοθεσία της Τσεχίας απαιτείται ένα έτος, στην αντίστοιχη της Κύπρου απαιτούνται δεκατρία, ενώ σε πολλές χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γερμανία και η Φιλανδία δεν προσδιορίζεται νομοθετικά.
- Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι σε αρκετές χώρες, όπως η Ισπανία, η Ιταλία, η Ελλάδα, η Σλοβενία και η Ρουμανία η έννοια της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ταυτίζεται αποκλειστικά με τη διδακτική προϋπηρεσία αυτού που διεκδικεί την κατάληψη μιας τέτοιας θέσης.
- τις διοικητικές και ηγετικές ικανότητες του υποψηφίου. Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η ανέλιξη στη θέση του διευθυντή απαιτεί επιτυχή προϋπηρεσία για ορισμένα χρόνια σε θέση υποδιευθυντή ή την κατοχή πιστοποιημένων ακαδημαϊκών προσόντων που σχετίζονται με τη διοίκηση στο χώρο της παιδείας (λ.χ. προηγούμενες σπουδές με αντικείμενο τη διαχείριση

---

<sup>2</sup> Η προηγούμενη εκπαιδευτική – επαγγελματική εμπειρία δεν αποτελεί επίσης βασική προϋπόθεση και στην Ισλανδία.

εκπαιδευτικών μονάδων). Στα πλαίσια αυτά, αξίζει να αναφέρουμε το παράδειγμα της Μ. Βρετανίας όπου από το 2004 και μετά, η κατάληψη θέσης διευθυντή σε δημόσιο σχολείο απαιτεί την κατοχή ειδικού πιστοποιητικού επαγγελματικής επάρκειας για διευθυντές (National Professional Qualification for Headship – N.P.Q.H.), το οποίο χορηγείται από τον αρμόδιο κρατικό φορέα. Με τη διαδικασία αυτή επιδιώκεται τα άτομα που θα καταλάβουν τελικά θέσεις ευθύνης στην ιεραρχία, να είναι ήδη καταρτισμένα, σε σχέση με τις διοικητικές ευθύνες που θα αποκτήσουν στα πλαίσια των καθηκόντων τους.



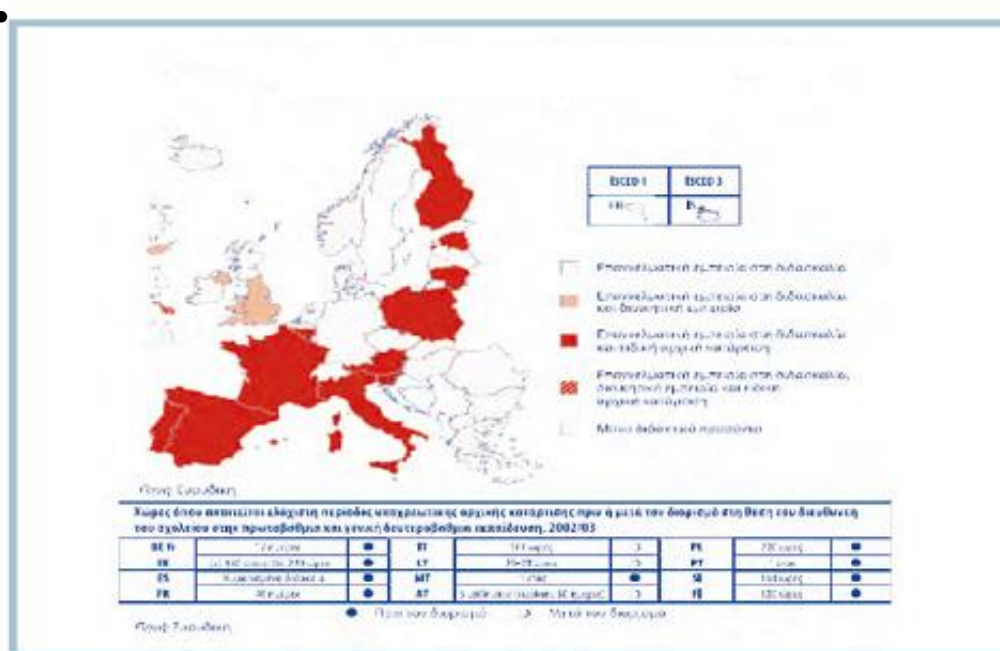
**Σχήμα 4.3** Ελάχιστος αριθμός ετών επαγγελματικής εμπειρίας για τον διορισμό διευθυντή πρωτοβάθμιας και γενικής κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 2002/2003.

- Αντίθετα, στην Ελλάδα η προηγούμενη διοικητική εμπειρία που αναφέραμε δεν αποτελεί απαραίτητο τυπικό προσόν, με αποτέλεσμα κάποιος εκπαιδευτικός να μπορεί να καταλάβει απευθείας μια θέση διευθυντή, χωρίς να έχει αποκτήσει προηγουμένως την παραμικρή εμπειρία όσον αφορά τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.
- τα τυπικά προσόντα του κάθε υποψηφίου με βάση τους τίτλους σπουδών που διαθέτει και τη συνολική επιστημονική επάρκειά του. Στο σύνολο σχεδόν των ευρωπαϊκών κρατών, η κατάληψη μιας θέσης διευθυντή προϋποθέτει



αυξημένα τυπικά προσόντα. Σε αρκετές χώρες μάλιστα, δεν αρκούν οι αυξημένοι τίτλοι σπουδών κατά το αρχικό στάδιο της επιλογής για τη θέση του διευθυντή, αλλά απαιτείται και η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στελέχους καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του. Στην περίπτωση της Λιθουανίας μάλιστα, αυτή η συνεχής επιμόρφωση επί σειρά ετών, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου το εκπαιδευτικό αυτό στέλεχος τελικά να μπορέσει να μονιμοποιηθεί. Κατά το ισχύον νομικό καθεστώς στην Ελλάδα<sup>3</sup>, η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος συνεκτιμάται κατά το στάδιο της επιλογής, χωρίς ωστόσο να αποτελεί απαραίτητη τυπική προϋπόθεση για την κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης.

- την προσωπική συγκρότηση και την ηθική ακεραιότητα. Η ύπαρξη των δύο αυτών στοιχείων κρίνεται ως απαραίτητη, καθώς στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, ο διευθυντής κάθε σχολείου είναι και αυτός ο οποίος διενεργεί και την προβλεπόμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της μονάδας του, ως προς την απόδοση που σημειώνουν κατά την ενάσκηση των καθηκόντων τους. (Γκοβάρης, Ρουσάκης, 2008).



**Σχήμα 4.4** Στο σχήμα αυτό παρουσιάζονται η επαγγελματική εμπειρία που απαιτείται για την ανάληψη θέσης διευθυντή σε μια σχολική μονάδα και ο χρόνος αρχικής κατάρτισης που απαιτείται.

<sup>3</sup> Ν. 3848/2010.

Τελειώνοντας τη σύντομη αναφορά μας στον τρόπο κατάληψης μιας θέσης διευθυντή σχολικής μονάδας στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, πρέπει να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία στην περίπτωση της Πορτογαλίας, όπου και εδώ κρίνεται ως απαραίτητη η συνδρομή των επιμέρους στοιχείων που αναλύσαμε παραπάνω στο πρόσωπο του υποψηφίου.

Ωστόσο, η ειδοποιός διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στο πορτογαλικό εκπαιδευτικό σύστημα, η κρίση των υποψηφίων και η τελική επιλογή δεν λαμβάνει χώρα από την κεντρική διοίκηση, αλλά από ένα ειδικό σώμα εκλεκτόρων, στο οποίο συμμετέχουν:

- α)** το εκπαιδευτικό και μη εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας.
- β)** οι εκπρόσωποι του οικείου συλλόγου γονέων.
- γ)** εκπρόσωποι των μαθητών (στην περίπτωση που πρόκειται για σχολική μονάδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).
- δ)** εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών αρχών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διοίκηση των σχολείων διακρίνεται από την ιεραρχική της δομή, από την μερική συμμετοχή των εκπαιδευτικών – γονέων – μαθητών στην λήψη αποφάσεων. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποσοτική διάσταση της εκπαίδευσης χωρίς να εξετάζεται η ποιότητα της γνώσης, της κατάρτισης και εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά αυτή η νοοτροπία διοίκησης ιεραρχικά περνά στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μεταφέρουν δομές και νοοτροπίες διοίκησης στην διαχείριση της σχολικής τάξης, που εκφράζονται με λογικές πειθαρχίας και υπακοής των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα, την επιβολή και απομνημόνευση μεγάλης ποσότητας ύλης χωρίς κριτική σκέψη με αποτέλεσμα καθένας μέτοχος της εκπαιδευτικής κοινότητας να είναι επιφορτισμένος με την εργασία που του έχει ανατεθεί από ιεραρχικά «ανώτερους» του προς διεκπεραίωση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι γονείς επενδύουν σημαντικό μέρος των εισοδημάτων τους στην εκπαίδευση των παιδιών, όμως οι ποιοτικοί δείκτες παραμένουν χαμηλοί και το αντίκρισμα της εκπαίδευσης παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις και αδυναμίες. Οι αδυναμίες αυτές έχουν συνάφεια με την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και τις νοοτροπίες της διοίκησης της εκπαίδευσης στο σύνολό της. Οι οποίες εκφράζονται με:

- Περιορισμένη καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- Την δυσκολία των εκπαιδευτικών να οργανώσουν εκπαιδευτικά προγράμματα που συνδέονται με τους στόχους της εκπαίδευσης και την αδυναμία των μαθητών να εκφράσουν και να διατυπώνουν τις σκέψεις τους.
- Την δυσκολία των εκπαιδευτικών και μαθητών για βιωματική μάθηση.
- Την έλλειψη υποδομής για δημιουργική διδασκαλία και μάθηση.
- Αναλυτικά προγράμματα που δίνουν έμφαση στην ποσότητα της ύλης χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών.
- Απουσία κινήτρων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

- Πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων χωρίς έλεγχο – αξιολόγησης εφαρμογής στην σχολική ζωή.

Οι αδυναμίες αυτές είναι διαχρονικές και ενισχύονται με τις αλλαγές που συμβαίνουν στην ελληνική κοινωνία αλλά και τις μεταβολές που παρατηρούνται στο διεθνές προσκήνιο. Οι όποιες μεταρρυθμίσεις λοιπόν και αλλαγές έχουν γίνει κατά καιρούς ήταν τυπικές ή συνάντησαν μεγάλες αντιστάσεις ακριβώς γιατί λειτουργούσαν με τη λογική και αρχή της ιεραρχικής δομής και την μερική διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Από την άλλη πλευρά η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επιδιώκει τη διακρίβωση της επίτευξης προσδιορισμένων παιδευτικών στόχων καθώς και την ενίσχυση της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου. Γενικά, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί επιμέρους παράμετρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συνθήκες.

Συγκεκριμένα, οι στόχοι της αξιολόγησης μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

- Έλεγχος της προόδου στους τομείς της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και στον τομέα της καλλιέργειας αρχών και αξιών.
- Παρακολούθηση της εξέλιξης της προσωπικότητας του μαθητή.
- Υποστήριξη του μαθητή προκειμένου να επιλέξει συνειδητά την κατεύθυνσή του προς τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.
- Ενίσχυση του μαθητή μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους κηδεμόνες.

Η αξιολόγηση του μαθητή συμπεραίνοντας από τα παραπάνω στοιχεία θα λέγαμε ότι:

- αποτελεί βασικό παράγοντα κινητοποίησης και ανατροφοδότησης μαθητών και εκπαιδευτικών.
- αποτελεί διαρκή, δυναμική διαδικασία, η οποία ενσωματώνεται στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση και τη βελτιστοποίησή της.

- δεν αποτελεί αυτοσκοπό, δεν ταυτίζεται με την «εξέταση» επί του μαθήματος, δεν συνιστά ελεγκτικό μηχανισμό με χρονικά οριοθετημένη μέτρηση.

Ενώ τα προβλήματα, όπως διαπιστώνονται στο ισχύον σύστημα αξιολόγησης, μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

- Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης.
- Ελλιπής επιμόρφωση επιτελικών φορέων και στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα αξιολόγησης.
- Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια, βιβλιοθήκες κ.ο.κ.)
- Περιορισμένη χρήση και αξιοποίηση συνδυαστικών μεθόδων ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα στο πλαίσιο της αξιολόγησης.
- Προβλήματα στην εφαρμογή των ήδη θεσμοθετημένων τρόπων αξιολόγησης και δυσλειτουργία του συστήματος αξιολόγησης λόγω ανεπαρκειών του διοικητικού πλαισίου.
- Καταστρατηγήσεις και στρεβλώσεις του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης.
- Έλλειψη θεσμοθέτησης της συμμετοχής των μαθητών σε διαδικασίες ανάλυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
- Επίδραση των αρνητικών χαρακτηριστικών των Γενικών Εξετάσεων (σε εθνικό επίπεδο) στην ενδοσχολική αξιολόγηση με συνέπεια την υπερβολική τυποποίηση, την έμφαση στην απομνημόνευση, καθώς και το μειωμένο ενδιαφέρον - ή ακόμα και την αδιαφορία - των μαθητών για τα μαθήματα Γενικής Παιδείας.
- Έμφαση στην αξιολόγηση κυρίως γνωστικών στόχων και όχι στόχων όπως η διάπλαση ανθρώπων ικανών:
  - να κατανοούν τα κρίσιμα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία,
  - να συμμετέχουν δημιουργικά σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο κόσμο,
  - να διαμορφώνουν ιδέες, συμπεριφορές, και στάσεις ζωής υπεύθυνες και επωφελείς τόσο για τους ίδιους όσο και για το κοινωνικό σύνολο,
  - να αναπτύσσουν δεξιότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

Η εισαγωγή της διοίκησης της ολικής ποιότητας στα ελληνικά δημόσια σχολεία εγείρει πολλά ερωτήματα αναφορικά με την σκοπιμότητα και την λειτουργία της. Η εφαρμογή αρχών διοίκησης που συναντούμε στον ιδιωτικό χώρο και δη στις επιχειρήσεις φαίνεται να λειτουργεί ως κινητήριο δύναμη, καθώς απειλεί να ακυρώσει τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την μετατρέψει σε προϊόν προς κατανάλωση με σκοπό το οικονομικό όφελος – κέρδος.

Η δεύτερη δυσκολία που κάνει δύσχερη την προώθηση της διοίκησης της ολικής ποιότητας στα δημόσια σχολεία είναι η επικρατούσα ορολογία η οποία είναι συμβατή με τον ιδιωτικό τομέα αλλά φαίνεται να χρησιμοποιείται άκριτα στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στην ελληνική πραγματικότητα η διοίκηση της ολικής ποιότητας είναι γνωστή στις οικονομικές επιστήμες, και περιορίζεται σε ορισμένες επιχειρήσεις, χωρίς τα αποτελέσματά της να έχουν την αναμενόμενη διασπορά. Στην εκπαίδευση παραμένει άγνωστη και ίσως ξένη γιατί η υιοθέτηση και η εφαρμογή της απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας, συλλογική συμμετοχή και επαγγελματισμό.

Στον ιδιωτικό τομέα, η υιοθέτηση και η εφαρμογή της ολικής ποιότητας φαίνεται να κερδίζει οπαδούς, καθώς ο ανταγωνισμός στηρίζεται στην ποιότητα των αγαθών και υπηρεσιών και στην ικανοποίηση του κοινού. Μεγάλες επιχειρήσεις και όμιλοι που φιλοδοξούν να παραμείνουν στην αγορά θα εξαρτηθεί άμεσα από την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν και το αντίκρισμα που έχουν τα αγαθά τους στην αγορά εργασίας.

Η αναζήτηση της ποιότητας αγαθών και υπηρεσιών στην ελληνική πραγματικότητα συμπίπτει με τον κατακλυσμό προϊόντων και υπηρεσιών, η αξιοπιστία των οποίων αμφισβητείται, χαρακτηρίζονται από την μικρή διάρκεια χρήσης – ζωής, στηρίζονται στην αρχή ποσότητας έχουν την ταυτότητα του καταναλωτικού προϊόντος και στηρίζονται στην προσβολή και της αρχές της διαφήμισης.

Η ολική ποιότητα διοίκησης στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στον ιδιωτικό τομέα φαίνεται να λειτουργεί ως πηγή άντλησης στοιχείων – αρχών που εγγυώνται την βιωσιμότητα

της επιχείρησης – ομίλου, την αξιοπιστία της στην αγορά και την παροχή βελτιωμένων αγαθών και υπηρεσιών.

Στον δημόσιο τομέα, οι συνθήκες είναι διαφορετικές και κάθε αλλαγή, μετασχηματισμός και μεταρρύθμιση συναντά αντίδραση, αντίσταση και μετάθεση στο μέλλον.

Συνοψίζοντας, αξίζει να σταθούμε στα κυριότερα χαρακτηριστικά που περικλείει η εισαγωγή της φιλοσοφίας της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, τα οποία εντοπίζονται στα παρακάτω:

- α) Στοχεύει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων φορέων. Έτσι, ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και επενδύει στη δημιουργικότητα του ανθρώπινου δυναμικού.
- β) Βασίζεται στην παροχή ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν σημαντική πρωτοβουλία κινήσεων και στον ορισμό κομβικών σημείων, από τα οποία θα είναι εφικτή η μέτρηση της απόδοσης της κάθε σχολικής μονάδας.
- γ) Η εισαγωγή της στο χώρο της εκπαίδευσης είναι σε μεγάλο βαθμό προϊόν των σημαντικών κοινωνικοοικονομικών αλλαγών που έλαβαν χώρα κατά τις τελευταίες δεκαετίες.
- δ) Εισάγει συνεχώς καινοτομίες και παρακολουθεί στενά τις νεώτερες επιστημονικές εξελίξεις που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα. Στα πλαίσια αυτά υλοποιούνται συστηματικά προγράμματα επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.

Κλείνοντας, εστιάζουμε και στην μελέτη των βασικών πτυχών της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με την αναφορά των βασικών κατευθυντηρίων γραμμών που τίθενται σε κεντρικό επίπεδο από την Ευρωπαϊκή Ένωση και την ενδεικτική παρουσίαση ορισμένων πρακτικών που εφαρμόζουν διάφορα ευρωπαϊκά κράτη στον τομέα αυτό. Επίσης, έγινε ιδιαίτερη αναφορά στους συγκεκριμένους δείκτες που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση προκειμένου να αξιολογεί, με όσο πιο αντικειμενικό τρόπο γίνεται, το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε κάθε κράτος μέλος.

Όπως έχει γίνει ήδη, πιστεύουμε, αντιληπτό, αν και έχουν γίνει ήδη πολλά σημαντικά βήματα ως προς την αξιολόγηση και, την στα πλαίσια του δυνατού, ομογενοποίηση των διάφορων εκπαιδευτικών συστημάτων και την αξιόπιστη αξιολόγησή τους, υπολείπονται πολλά να υλοποιηθούν ακόμα. Έτσι, απομένει στην πολιτική βούληση της ίδιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να ανάγει και να διατηρήσει τον τομέα της κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής σε βασικό τομέα της συνολικότερης πολιτικής που ασκεί, για την επίτευξη της ολοκλήρωσης του ευρωπαϊκού οικοδομήματος.



## Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Αθανασίου, Λ. (1993). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*, 229-254. Αθήνα: Γρηγόρης.
2. Γκλαβάς, Σ. (2008). *Γλωσσική παιδεία και ποιότητα εκπαίδευση*. Εισήγηση σε διημερίδα με θέμα Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο.
3. Γκουβάρης, Χ. – Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση, πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
4. Δούκας, Χ. (1999). *Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, έκδοση εκπαιδευτικού ινστιτούτου, Αθήνα.
5. Δρετάκης, Μ. (2005). Άρθρο στην εφημερίδα Καθημερινή, στο φύλλο της 10<sup>ης</sup> Ιουλίου.
6. Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Σταμούλης.
7. Ήργη, Α., Μακρή, Ο. (2009). *Ολική ποιότητα και ποιότητα εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία*, Ε.Σ.Δ.Ο.
8. Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
9. Καρατάσιος, Γ. – Καραμήτρος, Α. (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Εισήγηση σε διημερίδα με θέμα Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο.
10. Κατσαρός Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.
11. Κυριακίδη, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2004). *Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό*. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου, (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 241-248). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

12. Ματθαίου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές*, έκδοση παιδαγωγικού ινστιτούτου. Αθήνα.
13. Ματθαίου, Δ. (2007). *Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Αθήνα, σελ. 25 – 32.
14. Μιχαλόπουλος, Γ. (1987). *Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική – εκπαιδευτική διαδικασία*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.7 (1987), σσ. 149-194.
15. Μόνλαρ, Α. (2000). *Συνέντευξη στο επιστημονικό περιοδικό «Εκπαίδευση»*, Οκτώβριος.
16. Οικονόμου Νίκος Κλέων (2010) Πλαίσιο αξιολόγησης της ποιότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προοπτικές και εμπόδια.
17. Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω.
18. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμο, σελ. 150.
19. Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, 11-21. Θεσσαλονίκη.
20. Παυλόπουλος, Π., (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα – Κομοτηνή: Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.
21. Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948 – 1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Εκδ. Θεμέλιο.
22. Πετρίδου, Ε. (2000). *Πρόταση μιας πρωτότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας*. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
23. Ρουσσάκης, Ι.– Πασιάς, Γ. *Αξιολόγηση ποιότητας στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, τεύχος 7.

24. Σαχπεκίδου, Ε. (2002). *Ευρωπαϊκή Ένωση, βασικά κείμενα*. Αθήνα: εκδόσεις Σάκκουλας.
25. Σολομών, Ι. (1999). (επ. – εισαγ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
26. Τσιότρα, Γ. (2002). *Βελτίωση ποιότητας*. Β΄ έκδοση, Αθήνα: Εκδ. Μπένου.
27. ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
28. Ψυχογιού, Αλ. (2001). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και εμπιστοσύνη: Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης στις οργανώσεις*. Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 19.
29. ΥΠΕΠΘ. 2007-2013. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτό-αξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*.

## Ξένη Βιβλιογραφία

1. Blankstein, A. (1999). *Why TQM can't work – and a school where it did*, education digest.
2. Darling L. – Hammond, Mac Laughlin. (1996). *Teaching as a learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco, σελ. 377.
3. Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
4. Gallie, B. (1956). *Proceedings of the Aristotelian society*, essentially contested concepts.
5. Fields, J. (1993). *Total Quality for Schools, a suggestion for American Education*, American Society for Quality, σελ. 21 – 22.
6. Gewirtz, P., Ball, S., Bawe, J. (1995). *Markets, choice and equity in education*, Open University Press, Buckingham.
7. Gronlund, N. E. (1976<sup>3</sup>). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan.
8. Handy, C. and Aitken, R. (1988). *Understanding schools as organizations*. London: Penguin.
9. Mace, J. (2000). *The R.A.E. and university efficiency*, Higher Education Review, σελ. 17 – 39.
10. Lieberman, A. (1996). *Teacher learning: new policies, new practices*, Teacher College Press, London, σελ. 185 – 201.
11. Morgan, C. and Murgatroyd, St. (1994). *Total Quality Management in the public sector: an international perspective*, Open University Press, σελ. 95.
12. Peters, T., Austin, N. (1986). *A passion for excellence*, Fontana, Glasgow, σελ. 393 – 414.
13. Spanbauer, S. (1992). *A Quality System for Education*, ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, σελ.12.
14. Wittgenstein, L. (1990). *Philosophical investigations*, Oxford, 1958. Th. Sizer, Lessons from the trenches, *U.S. news and world report*, σελ. 50 – 53.
15. Kyriakides, L., & Campbell, L. R. J. (2004) School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Με τον Νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο όρος *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία. Στο Σχέδιο Π.Δ. 140/1988 σημειώνεται ότι με τον όρο αυτό νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους, ενώ στο Π.Δ. 320/1993 ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά. Ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Στον Νόμο 2986/2002, που αφορά στην Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε άλλες διατάξεις, το εκπαιδευτικό έργο συνδέεται με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία.

Ειδικότερα, στον συγκεκριμένο νόμο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επισημαίνεται ότι συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης -και της κοινωνίας-, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Τέλος, σύμφωνα με τον Νόμο 2986/2002, ορίζονται ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). (ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Στις 31-03-2010 το Υπουργείο Παιδείας, με το υπ' αριθμ. 37100/Γ1 έγγραφό του, γνωστοποιεί στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, στους Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και στους Σχολικούς Συμβούλους την πρόθεσή του να προχωρήσει στην «αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας».

Οι επιλεγμένες σχολικές μονάδες θα έπρεπε να «αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθούν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας». Στο συνοδευτικό υλικό για την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προτείνονται ως τομείς – πεδία διερεύνησης τα:

- Μέσα και Πόροι της Σχολικής Μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή οικονομικοί πόροι,
- ανθρώπινο δυναμικό),
- Διοίκηση Σχολικής Μονάδας,
- Κλίμα και Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας,
- Εκπαιδευτικές Διαδικασίες (διδασκτική και μαθησιακή διαδικασία, αξιολόγηση μαθητών),
- Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα (φοίτηση, επίδοση, διαρροή κλπ.).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ενδεικτικά κριτήρια ποσοτικής και ποιοτικής αποτίμησης των δεικτών που προτείνονται. Ανάμεσά τους: η ανταπόκριση των επιστημονικών και επαγγελματικών προσόντων ως προς την εφαρμογή καινοτομιών, η αναλογία εσόδων ανά μαθητή, το αν ο Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων ενισχύει οικονομικά το σχολείο, ο αριθμός των ημερών κανονικής πραγματοποιηθείσας λειτουργίας του σχολείου σε μηνιαία & ετήσια βάση, ο αριθμός των συνεδριάσεων κατά θέμα και ο χρόνος συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων, το αν η κατανομή των εργασιών και η ανάληψη ευθυνών γίνεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες του καθενός (εκπαιδευτικών και μαθητών), αν αξιολογείται η ποιότητα συνεργασίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο η συνεργασία μεταξύ σχολείου, συλλόγου γονέων και σχολικής επιτροπής έχει συμβάλλει θετικά στην εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, το ποσοστό τήρησης ωρολογίου προγράμματος ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά τμήμα, η ποσοστιαία επίτευξη στόχων του Προγράμματος Σπουδών ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά αριθμό μαθητών, η διαμόρφωση αρχείων (κυρίως ηλεκτρονικών) που αφορούν στη χαρτογράφηση των διδακτικών υποχρεώσεων αλλά και των πρωτοβουλιών του κάθε εκπαιδευτικού κ.α.

Στις 05-05-2010 το Υπουργείο επανέρχεται με νέα εγκύκλιο (50313/Γ1) που αφορά στην «αξιολόγηση του ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ της σχολικής μονάδας» η οποία είναι προγραμματισμένο να ξεκινήσει από την επόμενη σχολική χρονιά. Και όλα αυτά πριν καν ψηφιστεί το πολυνομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας.

Στις 11-05-2010 ψηφίζεται το πολυνομοσχέδιο για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Στο εν λόγω πολυνομοσχέδιο στο άρθρο 32 προβλέπονται:

- Στην παρ.3 «Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο...»
- Στην παρ.7 «Την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων κατά τις διατάξεις του παρόντος άρθρου ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις» (Δ.Α.Κ.Ε./Π.Ε, 2010).

## ΝΟΜΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

- Απόφαση 63/266/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 2ας Απριλίου 1963 *περί θεσπίσεως των γενικών αρχών για την εφαρμογή της κοινής επαγγελματικής κατάρτισεως* (ΕΕ 63, 20.04.1963).
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 6<sup>ης</sup> Ιουνίου 1974 *περί αμοιβαίας αναγνώρισεως των διπλωμάτων πιστοποιητικών και άλλων τίτλων* (ΕΕ C 98, 20.8.1974).
- Κανονισμός αριθ. 337/75 του Συμβουλίου της 10<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 1975 *περί δημιουργίας Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματική Κατάρτισεως* (ΕΕ L 39, 13.2.1975).
- Σύμβαση *περί ιδρύσεως Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου* (ΕΕ C 29, 9.2.1976).
- Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 6<sup>ης</sup> Ιουνίου 1974 *περί συνεργασίας στον τομέα της παιδείας* (ΕΕ C 38, 19.2.1976).
- Απόφαση 85/368/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 16<sup>ης</sup> Ιουλίου 1985 *για την αντιστοιχία των τίτλων επαγγελματικής εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών μελών τη Ευρωπαϊκής Κοινότητας* (ΕΕ L 199, 31.07.1985).
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 18<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1990 *για την αντιστοιχία των τίτλων επαγγελματικής κατάρτισης* (ΕΕ C 109, 24.04.1991).
- Απόφαση του Συμβουλίου της 29<sup>ης</sup> Απριλίου 1993 *για την έγκριση της δεύτερης φάσης του διευρωπαϊκού προγράμματος συνεργασίας στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*.
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 22 Σεπτεμβρίου 1997 σχετικά με την ανακοίνωση για τη “Λευκή Βίβλο για τη διδασκαλία και τη μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης” (ΕΕ C 303, 04.10.1997).
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1997 *σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης* (ΕΕ C 1, 03.01.1998).



### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.1

#### **ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και οι αντίστοιχοι δείκτες μέτρησης των κριτηρίων με βάση το έντυπο αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

A/A	ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΔΕΙΚΤΕΣ
<b>A. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΕ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>		
1.	Η Διευθυντική Ομάδα (Δ.Ο.) παρέχει την απαραίτητη στήριξη και καθοδήγηση στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή βελτίωση.	1,2,3,4,5,6, 60
2.	Η Δ.Ο. του σχολείου είναι πάντοτε ανοιχτή στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για διάφορα θέματα.	7,8,9,61
3.	Η Δ.Ο. αξιοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου με βάση τις ικανότητες, τα προσόντα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε εκπαιδευτικού.	10,11
<b>B. ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΤΑΞΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ</b>		
4.	Το σχολείο είναι ένας ασφαλής χώρος για εργασία.	12,13,14,15,62,63
5.	Το σχολικό κτήριο είναι καθαρό, συγυρισμένο και άνετο.	16,17,18,19,20,21,64
6.	Η πλειοψηφία των μαθητών τηρεί τους κανονισμούς του σχολείου.	22,23,24,25,26,27,65,66
7.	Οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και συναίνεσης όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.	28,29
8.	Οι σχολικοί κανονισμοί και διαδικασίες είναι κατανοητοί, σεβαστοί και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.	30,31,67
<b>Γ. ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</b>		
9.	Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία.	32,33,34,68,69
10.	Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πλήρως το διδακτικό χρόνο.	35,36,37,38
11.	Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που οδηγούν σε κατανόηση των στόχων του μαθήματος.	39,40,41,42,43
12.	Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πλήρως τα διδακτικά μέσα του σχολείου.	44,45
13.	Οι εκπαιδευτικοί συχνά παρακολουθούν και ελέγχουν τη μάθηση των μαθητών τους τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα.	46,47,70,71

A/A	ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΔΕΙΚΤΕΣ
14.	Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν όργανα αξιολόγησης (π.χ. δοκίμια αξιολόγησης).	48,49,50
15.	Η αξιολόγηση των μαθητών διενεργείται συστηματικά και παρέχεται γρήγορη ανατροφοδότηση στους μαθητές.	51,52,53
16.	Τηρούνται και ελέγχονται τα ποσοστά των ωρών διδασκαλίας που δεν πραγματοποιήθηκαν επί του συνόλου των προγραμματισμένων ωρών διδασκαλίας ανά μάθημα, τμήμα και αιτία σε ετήσια βάση.	54,72
<b>Δ. ΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ</b>		
17.	Υπαρξη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς	55,56,57,58,59,73,74,75
<b>Ε. ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</b>		
18.	Ποσοστό παιδιών που λαμβάνουν οικονομική βοήθεια	
19.	Ποσοστό παιδιών που έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι τους	
20.	Αριθμός πολυμέσων κατά είδος (π.χ. επιδιασκόπιο, τηλεόραση) ανά εκπαιδευτικό	
21.	Συμπληρωματικό διδακτικό υλικό που υπάρχει στο σχολείο	
<b>Στ. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</b>		
22.	Ποσοστό μαθητών κατά τάξη που συμμετέχουν σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή σχολικές δραστηριότητες	
23.	Ποσοστό μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους κατά αιτία, φύλο και τάξη	
24.	Ποσοστό μαθητών που βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά τμήμα και μάθημα από το ένα τρίμηνο στο επόμενο	
25.	Ποσοστά μαθητών που έλαβαν μέρος σε εκδηλώσεις κοινωνικής προσφοράς	

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.2**

**ΔΕΙΚΤΕΣ ΚΑΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι δείκτες μέτρησης των κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παρουσιάζονται επίσης οι πιθανές πηγές συλλογής πληροφοριών για τον κάθε ένα από τους δείκτες μέτρησης.

Α/Α	ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΗΓΕΣ				
		Δ.Ο	Εκ/ικοί	Μαθητές	Γονείς	Αρχεία
1.	Η Δ.Ο. κατευθύνει συχνά επίσημες συζητήσεις με το σύνολο του προσωπικού (π.χ. στις συνεδρίες προσωπικού) με θέμα τη διδασκαλία και την επίδοση των μαθητών.	√	√			√
2.	Η Δ.Ο. συζητά ημερήσια σχέδια μαθήματος με τους εκπαιδευτικούς, εάν και όταν ζητηθεί από αυτούς.	√	√			
3.	Η Δ.Ο. κάνει συχνά επίσημες επισκέψεις για παρακολούθηση μαθήματος μέσα στην τάξη και συζητά με τους εκπαιδευτικούς τα θετικά και αρνητικά του μαθήματος, καθώς και τρόπους βελτίωσης της διδακτικής τους συμπεριφοράς.	√	√			
4.	Η Δ.Ο. εισηγείται/ συζητά προγράμματα για επιμόρφωση του προσωπικού.	√	√			
5.	Η Δ.Ο. ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά συνέδρια, στον ελεύθερο και στον εργάσιμό τους χρόνο.	√	√			
6.	Η Δ.Ο. συζητά με τον κάθε εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας τις ανάγκες και τα προβλήματα που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση.	√	√			
7.	Η Δ.Ο. συμμετέχει ενεργά στις συνεδριάσεις του Συνδέσμου Γονέων.	√	√	√		
8.	Η Δ.Ο. συμμετέχει συχνά στις συνεδριάσεις του Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου και συζητά με τους μαθητές τα προβλήματα που τους αφορούν.	√	√	√		√
9.	Η Δ.Ο., οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές από κοινού θέτουν τις προτεραιότητες για βελτίωση του σχολείου, με διάφορους τρόπους (π.χ. συμπλήρωση ειδικών εντύπων, κατ' ιδίαν συζητήσεις, κτλ.).	√	√	√	√	√
10.	Η Δ.Ο. προωθεί τη δημιουργία ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών, οι οποίες αναλαμβάνουν τη διεκπεραίωση εκπαιδευτικών εργασιών/ δραστηριοτήτων στο σχολείο, και στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν εθελοντικά.	√	√			√

Α/Α	ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΗΓΕΣ				
		Δ.Ο	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	Γονείς	Αρχεία /επίσημα
11.	Η Δ.Ο. ενθαρρύνει τη συζήτηση και παρουσίαση εκπαιδευτικών θεμάτων από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων προσωπικού.	√	√			√
12.	Τα ατυχήματα στο χώρο του σχολείου είναι σπάνια.	√	√	√	√	
13.	Οι γονείς νιώθουν ότι τα παιδιά τους είναι ασφαλή στο χώρο του σχολείου.	√	√	√	√	
14.	Οι μαθητές νιώθουν ότι είναι ασφαλείς στο χώρο του σχολείου.	√	√	√	√	
15.	Η Δ.Ο. της σχολικής μονάδας ενημερώνεται συνεχώς για αλλαγές στη νομοθεσία στον τομέα της Ασφάλειας.	√	√			√
16.	Η Δ.Ο. της σχολικής μονάδας εφαρμόζει τους κανονισμούς / νομοθεσία για την Ασφάλεια.	√	√	√	√	
17.	Όλοι οι χώροι στο σχολικό κτήριο (π.χ. τάξεις, διάδρομοι, κοινόχρηστοι χώροι, αίθουσες προσωπικού, αυλή) διατηρούνται καθαροί καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής μέρας.	√	√	√	√	
18.	Η Δ.Ο. της σχολικής μονάδας ενημερώνεται συνεχώς για αλλαγές στη νομοθεσία στον τομέα της Υγείας.	√	√			√
19.	Η Δ.Ο. της σχολικής μονάδας εφαρμόζει τους κανονισμούς/ νομοθεσία για την Υγεία.	√	√	√	√	

Α/Α	ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΗΓΕΣ				
		Δ.Ο	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	Γονείς	Αρχεία / επίσημα
20.	Η Δ.Ο., οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θέτουν από κοινού στην αρχή της σχολικής χρονιάς κανόνες για την καθαριότητα και την καλαισθησία στο χώρο του σχολείου.	√	√	√		√
21.	Η καθαριότητα και καλαισθησία του σχολικού χώρου τίθεται ως μαθησιακός στόχος για όλες τις τάξεις και προγραμματίζονται δραστηριότητες για την επίτευξή του στα πλαίσια διάφορων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος.	√	√	√		√
22.	Η μετακίνηση των μαθητών κατά την αλλαγή των μαθημάτων γίνεται γρήγορα και αθόρυβα.	√	√	√		
23.	Η συμπεριφορά των μαθητών είναι σωστή και συνεπής σε όλα τα μαθήματα.	√	√	√		
24.	Το μάθημα στις τάξεις δε διακόπτεται για παρατηρήσεις.	√	√	√		
25.	Ελάχιστα παράπονα γίνονται στους εκπαιδευτικούς ή τη Δ.Ο. για συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές.	√	√	√		
26.	Οι ενοχλητικοί θόρυβοι περιορίζονται στο ελάχιστο.	√	√	√	√	
27.	Οι μαθητές τηρούν καθημερινά και στις επίσημες εκδηλώσεις τους κανονισμούς για τη στολή του σχολείου.	√	√	√	√	
28.	Η συμπεριφορά στην τάξη καθορίζεται από κανόνες που θέτουν από κοινού η Δ.Ο., οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς.	√	√	√	√	√

Α/Α	ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΗΓΕΣ				
		Δ.Ο	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	Γονείς	Αρχεία / επίσημα
29.	Η συμπεριφορά στο σχολικό χώρο γενικότερα καθορίζεται από κανόνες που θέτουν από κοινού η Δ.Ο., οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς.	√	√	√		√
30.	Οι κανόνες συμπεριφοράς συζητούνται στην τάξη ώστε να γίνουν κατανοητοί από όλους τους μαθητές.	√	√	√		
31.	Η Δ.Ο. και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σέβονται και τηρούν τους γενικούς κανόνες συμπεριφοράς και αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές.	√	√	√	√	
32.	Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με επιτυχία τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες του αναλυτικού προγράμματος.	√	√	√	√	
33.	Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν <u>όλους</u> τους μαθητές με αμοιβές, επαίνους και αναγνώριση.	√	√	√	√	
34.	Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν <u>όλους</u> τους μαθητές να καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες και να δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα.	√	√	√	√	
35.	Σε κάθε μάθημα προγραμματίζονται επιπλέον δραστηριότητες για τους μαθητές που τελειώνουν τις εργασίες τους πιο νωρίς από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.	√	√	√		√
36.	Η συνολική περίοδος κατά την οποία οι μαθητές ασχολούνται στα πλαίσια των στόχων αποτελεί τουλάχιστον το 80% της συνολικής διδακτικής περιόδου.	√	√	√		
37.	Γίνονται διευθετήσεις αναφορικά με τις απουσίες μαθητών για συμμετοχή τους σε ειδικές εκδηλώσεις (χορωδία, αθλητικά, γιορτές, κτλ), ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν λιγότερη διακοπή του διδακτικού χρόνου.	√	√	√		
38.	Η Δ.Ο. του σχολείου εφαρμόζει πολιτική που αποσκοπεί σε όσο το δυνατόν μικρότερες διακοπές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.	√	√	√	√	√

Α/Α	ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΗΓΕΣ				
		Δ.Ο	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	Γονείς	Αρχεία /επίσημα
39.	Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές, τις οποίες προσαρμόζουν στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών.	√	√	√	√	
40.	Οι δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων είναι διαβαθμισμένες.	√	√	√		
41.	Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετό χρόνο κατά τον οποίον υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού.	√	√	√		
42.	Οι εκπαιδευτικοί βεβαιώνονται ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στην τάξη.	√	√	√		
43.	Η εργασία για το σπίτι είναι συνέχεια της εργασίας που γίνεται στο σχολείο και συμβάλλει στην περαιτέρω κατανόηση των στόχων του μαθήματος.	√	√	√	√	√
44.	Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς για τα διδακτικά μέσα που διαθέτει το σχολείο.	√	√			√
45.	Σε κάθε μάθημα χρησιμοποιούνται διάφορα διδακτικά μέσα ανάλογα με τη φύση και τις ανάγκες του μαθήματος.	√	√	√	√	
46.	Οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν τις εργασίες των μαθητών συστηματικά.	√	√	√	√	
47.	Γίνεται έλεγχος της μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων με διάφορους τρόπους (π.χ. προφορικά, παρακολούθηση μαθητών όταν εργάζονται σε ομάδες, κτλ.).	√	√	√		
48.	Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερες από μια τεχνικές για την αξιολόγηση των μαθητών.	√	√	√	√	√

Α/Α	ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΗΓΕΣ				
		Δ.Ο	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	Γονείς	Αρχεία /επίσημα
49.	Τα αποτελέσματα από τις εξετάσεις χρησιμοποιούνται για διαμορφωτικούς σκοπούς.	√	√	√	√	√
50.	Τα αποτελέσματα από τις εξετάσεις χρησιμοποιούνται ως βασική πηγή ανατροφοδότησης για την ποιότητα της διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα στο σχολείο.	√	√			
51.	Οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν τα διαγνωστικά διορθωμένα στους μαθητές σε σύντομο χρονικό διάστημα από τη μέρα που γίνονται.	√	√	√	√	
52.	Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τα αποτελέσματα των διαγνωστικών με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.	√	√	√	√	
53.	Οι εκπαιδευτικοί και η Δ.Ο. αναλύουν συστηματικά τα αποτελέσματα των εξετάσεων ώστε να προγραμματίσουν εκπαιδευτικές αναπροσαρμογές που χρειάζεται να γίνουν.	√	√			
54.	Η Δ.Ο. και οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν, ώστε οι προγραμματισμένες εκδηλώσεις να πραγματοποιούνται σε διαφορετικές μέρες ή περιόδους, για να μην επηρεάζονται συχνά τα ίδια μαθήματα.	√	√	√	√	
55.	Η Δ.Ο. ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονιών σε συμβουλευτικές επιτροπές του σχολείου.	√	√	√	√	√
56.	Το προσωπικό του σχολείου επιμορφώνεται σε τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενθαρρύνει τους γονείς να ενεργοποιηθούν πιο πολύ σε θέματα που αφορούν το σχολείο.	√	√	√	√	√
57.	Αρκετοί γονείς επισκέπτονται το σχολείο για να ενημερωθούν για τα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.	√	√	√	√	√
58.	Οι συνεδρίες γονιών-εκπαιδευτικών περιστρέφονται κυρίως γύρω από την επίδοση των μαθητών και την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων.	√	√	√	√	√



Α/Α	ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΗΓΕΣ				
		Δ.Ο	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	Γονείς	Άρχαια /επίσημα
59.	Οι συνεδρίες γονιών-εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα συγκεκριμένα προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην τάξη.	√	√	√	√	√
60.	Η Δ.Ο. οργανώνει στο σχολείο σεμινάρια για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου.	√	√			√
61.	Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου ορίζεται, όπου είναι δυνατόν, συγκεκριμένη περίοδος για εβδομαδιαία επικοινωνία ανάμεσα στη Δ.Ο. και τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά.	√	√			√
62.	Το σχολικό κτήριο συντηρείται και επιδιορθώνεται τακτικά (άμεση αντικατάσταση σπασμένων τζαμιών, θρανίων, καρεκλών, έλεγχος καταλληλότητας κτηρίου, κτλ.).	√	√	√	√	√
63.	Οι κανόνες για την ασφάλεια στο χώρο του σχολείου είναι καταγραμμένοι σε ειδικό έντυπο και διανέμονται στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους γονείς.	√	√	√	√	√
64.	Υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες για τη διδασκαλία των ειδικών μαθημάτων (μουσικής, τέχνης, επιστήμης, γυμναστικής, σχεδιασμού & τεχνολογίας, οικιακής οικονομίας).	√	√	√		√
65.	Οι απουσίες των μαθητών είναι λίγες.	√	√			√
66.	Οι απουσίες των εκπαιδευτικών είναι λίγες.	√	√	√	√	√
67.	Οι κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο και στις διάφορες εκδηλώσεις καταγράφονται, διανέμονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς του σχολείου και αναρτώνται στις πινακίδες όλων των τάξεων.	√	√	√	√	√
68.	Οι δραστηριότητες των μαθητών παρουσιάζονται μέσα από σχολικές ή καθημερινές εφημερίδες, ενημερωτικά δελτία και άλλα μέσα.	√	√	√	√	√

Α/Α	ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΗΓΕΣ				
		Δ.Ο	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	Γονείς	Αρχεία / επίσημα
69.	Οι εργασίες των μαθητών παρουσιάζονται σε πίνακες ανακοινώσεων στους διαδρόμους και άλλους χώρους του σχολείου.	√	√	√	√	√
70.	Τηρούνται αρχεία για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά όσον αφορά στην επίδοση και στη συμπεριφορά τους.	√	√	√	√	√
71.	Διενεργείται γραπτός έλεγχος της μάθησης μέσα από τα διαγνωστικά που γίνονται στο τέλος κάθε ενότητας.	√	√	√	√	√
72.	Καταγράφονται σε ειδικά έντυπα τα μαθήματα που δεν πραγματοποιούνται για διάφορους λόγους (εκδρομές, ενδοσχολικές γιορτές, εκπαιδευτικές επισκέψεις, κτλ.).	√	√	√	√	√
73.	Στην αρχή της σχολικής χρονιάς πραγματοποιούνται συναντήσεις γονιών με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων των παιδιών τους, στα πλαίσια των οποίων γίνεται ενημέρωση και συζήτηση για τους στόχους της σχολικής χρονιάς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν προγραμματιστεί και για τους τρόπους εμπλοκής των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.	√	√	√	√	√
74.	Το σχολείο αναπτύσσει εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία εμπλέκονται ενεργά και οι γονείς (π.χ. σύσταση εκπαιδευτικών συνεταιρισμών σχολείου οικογένειας οι οποίοι ασχολούνται με θέματα που αφορούν και τα δύο μέρη -βοήθεια των παιδιών στο σπίτι, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, κτλ.).	√	√	√	√	√
75.	Οι στόχοι του σχολείου, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι προγραμματισμένες εκδηλώσεις, και η εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου σε διάφορους τομείς (π.χ. εργασία για το σπίτι, κτλ.) καταγράφονται σε ειδικά έντυπα, τα οποία διανέμονται στους γονείς και τους μαθητές.	√	√	√	√	√

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.5**

**ΕΝΤΥΠΟ «ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ» ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

<b>Σχολείο:</b> ..... .....	<b>Σχολικό έτος:</b> .....	<b>Τομέας:</b> ..... ..... ..... .....
<b>Στόχος(οι):</b>		
<b>Ενέργειες –Δραστηριότητες:</b>	<b>Χρονοδιάγραμμα:</b>	<b>Μέσα που απαιτούνται (προσωπικό, υλικά, χρήματα, κτλ.)</b>
<b>Αξιολόγηση Πορείας:</b>		