

**Πανεπιστήμιο Πειραιά**  
**Executive MBA**

**...ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ...**

Σοφία Χρ.Ιωαννίδου

Πτυχίο Διοίκησης Επιχειρήσεων Τ.Ε.Ι. Πειραιά  
Πτυχίο Γαλλικής Γλώσσας & Φιλολογίας Α.Π.Θ.

Επιβλέπων Καθηγητής  
κ. Γεώργιος Μποχώρης

Υποβληθείσα για το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα  
στη Διοίκηση Επιχειρήσεων για Στελέχη

**ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2006**

*Στον σύζυγό και «μέντορά» μου Δημήτρη,  
ο οποίος μου διδάσκει καθημερινά  
την πραγματική έννοια της ποιότητας*

*και*

*στα παιδιά μου Διονύση και Χρήστο,  
που με τις περιστασιακές και  
απρόβλεπτες «ενοχλήσεις» τους,  
μου έκαναν πιο ευχάριστη  
την πορεία των σπουδών μου.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b>	i
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b>	ii
<b>ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	iii
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	iv
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	8
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b>	
Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση	11
Η σημερινή λειτουργία του σχολείου	13
Προβλήματα στην υιοθέτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση	15
Ποιότητα και Μαθητές	16
Ποιότητα και Καθηγητές	17
Η συμμετοχή του προσωπικού στην εισαγωγή της ποιότητας	18
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>	
Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης & Συλλογική Εσωτερική	
Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας	21
Εξωτερική Αξιολόγησης	23
1. Επιθεώρηση	23
2. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος	27
3. Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης	28
Εσωτερική Αξιολόγηση	28
1. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση	29
2. Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση	30
Η Λογική της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b>	
Δείκτες Ποιότητας Εκπαιδευτικού Έργου	41
1. Διαθέσιμα Μέσα Πόροι	45
1.1 Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός	46
1.2 Οικονομικοί Πόροι	49
2. Πρόγραμμα Σπουδών – Βιβλία	51
2.1 Πρόγραμμα Σπουδών	42
2.2 Σχολικά Βιβλία – Οδηγίες	56
3. Προσωπικό Σχολείου	60
3.1 Επάρκεια Διδακτικού Προσωπικού	61
3.2 Επάρκεια Διοικητικού, Ειδικού Επιστημονικού, Βοηθητικού Προσωπικού	64

4. Διοίκηση	67
4.1 Συντονισμός Σχολικής Ζωής	68
4.2 Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος	71
4.3 Αξιοποίηση Μέσων – Πόρων	74
5. Κλίμα – Σχέσεις – Συνεργασίες	77
5.1 Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και υπόλοιπο προσωπικό	78
5.2 Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών μεταξύ τους	80
5.3 Σχέσεις Σχολείου – Γονέων / Κηδεμόνων	84
5.4 Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία	88
6. Διδακτικές – Μαθησιακές Διαδικασίες	91
6.1 Ποιότητα της Διδασκαλίας	92
6.2 Ποιότητα της Μάθησης	98
6.3 Λειτουργία της Αξιολόγησης	101
6.4 Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα	105
6.5 Φοίτηση – Ροή – Διαρροή Μαθητών	106
6.6 Επίδοση – Πρόοδος	110
6.7 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών	115
6.8 Κατευθύνσεις Μαθητών	118
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b>	
Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας –	
- Ένα ενδεικτικό πλαίσιο	123
Πρώτη Φάση : Διαγνωστική	124
Δεύτερη Φάση : Διερευνητική	135
Η Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης	140
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</b>	
Προγραμματισμός και Ανάπτυξη Δράσης στη Σχολική Μονάδα –	
- Ένα ενδεικτικό πλαίσιο	144
Σχηματισμός της ομάδας – Προγραμματισμού Δράσης	144
Διάρθρωση του Σχεδίου για κάθε Δράση	146
Εφαρμογή και Παρακολούθηση του Σχεδίου Δράσης	151
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	152
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	158

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τον καθηγητή μου κύριο Γεώργιο Μποχώρη ο οποίος με ενθάρρυνε για την επιλογή του θέματος, με στήριξε καθ' όλη την διάρκειά της και με βοήθησε από κάθε άποψη και ιδίως με τις χρήσιμες υποδείξεις και παρατηρήσεις του ώστε να φτάσω στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Και όλα αυτά με μεγάλη υπομονή και υψηλή ακαδημαϊκή αντίληψη και ευθύνη.

Επίσης θερμά θα ήθελα να ευχαριστήσω όλη την ομάδα καθηγητών του προγράμματος E-MBA οι οποίοι με βοήθησαν να στερεώσω τις ευρύτερες γνώσεις μου στο αντικείμενο της ειδίκευσης κάτι που ήταν απαραίτητο για να μπορέσω να ασχοληθώ με το θέμα της παρούσης εργασίας, αλλά και να προσανατολιστώ ευρύτερα για την αξιοποίηση των σπουδών μου και την ένταξή τους στην ευρύτερη προοπτική της προσωπικής και επαγγελματικής μου ζωής.

## ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελίδα
ΠΙΝΑΚΑΣ 1	
Θεματικές Περιοχές και Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου	44
ΠΙΝΑΚΑΣ 2	
Ενδεικτική πορεία εργασιών κατά τη διερευνητική φάση	140

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

## ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σοφία Ιωαννίδου

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα ζητήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης απασχολούν έντονα σήμερα την κοινή γνώμη, τους συντελεστές του σχολείου, τους ερευνητές και τους υπευθύνους λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα. Στη χώρα μας για μια μεγάλη χρονική περίοδο υπήρξε στασιμότητα στο χώρο της αξιολόγησης οφειλόμενη σε διάφορους λόγους. Σήμερα όμως είναι πλέον απαραίτητο να δοθεί ώθηση στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε εκείνες τις μορφές της που μπορούν να λειτουργήσουν, στις συνθήκες της χώρας μας, καλύτερα ως μέσα βελτίωσης και ανάπτυξης του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναμφίβολα από τα κυρίαρχα θέματα που απασχολούν κάθε χώρα. Είναι, όμως, ένα περίπλοκο ζήτημα, ένα πολυδιάστατο πρόβλημα, αλλά και μια εν πολλοίς «παραπλανητική αρένα», όπου συνωστίζονται επαΐοντες και μη, καταθέτοντας «αδιαμφισβήτητες» λύσεις και προτάσεις. Ένα σκηνικό στο οποίο ο μαθητής, αμέτοχος παρατηρητής, υποχρεώνεται να εξαργυρώνει τις επικρατούσες κατά καιρούς εκπαιδευτικές επιταγές των μεγάλων.

«Από 25ετίας περίπου αλληπαλλήλως προσήλθαν εις την βουλήν κυβερνήσεις καταθέτουσαι νομοσχέδια εκπαιδευτικών αποσκοπώντας κατά το μάλλον ή ήττον ριζικήν της εκπαιδεύσεως μεταρρύθμιση» γράφει ο Γληνός (1925) στην έκθεσή του «εις τα εκπαιδευτικά των νομοσχεδίων του 1913». Μια τεκμηριωμένη, διαχρονική διαπίστωση, που ωστόσο ηχεί ως αδήριτη αναγκαιότητα.

Και τούτο, διότι δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές για την παιδεία και την εκπαίδευση γι' αυτό απαιτείται μια συνεχής προσαρμογή στη δυναμική των καιρών και στην αναπτυξιακή πορεία της κάθε χώρας, μια πάγια παιδαγωγική αρχή. Επίσης, η αναψηλάφηση της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια πρόκληση, μια υποχρέωση αλλά και μια ασύλληπτα μεγάλη ευθύνη, καθώς πρέπει να αποτυπώνεται με επιστημονικό τρόπο η επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο και την κοινωνία και να επιχειρείται ο κατάλληλος σχεδιασμός, η επιτυχέστερη παρέμβαση.



Στις σύγχρονες προκλήσεις, της πολυδιάστατης κοινωνίας της γνώσης αλλά και της απόγνωσης, της πληροφορίας αλλά και της παραπληροφόρησης, της τεχνογνωσίας και της μεγενθυόμενης πολυπολιτισμικότητας, η απάντηση είναι η διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης, δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή. Απαιτείται λοιπόν μια στρατηγική η οποία θα πλαισιώνεται από σχεδιασμούς και πρακτικές που θα προσεγγίζουν στην ουσία τους σωστούς στόχους, το μαθησιακό πλαίσιο, σύμφωνα με τη νοητική ηλικία του μαθητή, τη μεθοδολογία, την ισότητα ευκαιριών των δύο φύλων, των ομάδων με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες και ανάγκες, των ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Η βελτιστοποίηση κάθε ποιοτικής παραμέτρου θα συμβάλλει και στην αναβάθμιση της γενικής παιδείας, αλλά και στον περιορισμό της σχολικής διαρροής, η οποία πυροδοτεί τον κοινωνικό αποκλεισμό και, τελικά την ανεργία και κάθε μορφή κοινωνικής παθογένειας.

Η χώρα μας για να αντιμετωπίσει το διεθνή ανταγωνισμό, πρέπει να ανυψώσει το επίπεδο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση αποτελεί μακροπρόθεσμη επένδυση και ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός δεν μπορεί να λάβει χώρα χωρίς ρεαλιστική μακροπρόθεσμη επένδυση. Συχνά λέμε ότι η εκπαίδευση κοστίζει, είναι ακριβή. Αυτό δεν ισχύει. Η έλλειψη της εκπαίδευσης είναι ακριβή. Κοστίζει για το άτομο το οποίο δεν μπορεί να βρει εργασία. Κοστίζει για την κοινωνία όταν δεν έχει στους κόλπους της ένα καλά εκπαιδευμένο άτομο.

Τα σχολεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα πρέπει να είναι σχολεία τα οποία να μπορούν να παρέχουν τα μέσα που χρειάζονται οι μαθητές για να μαθαίνουν μόνοι τους, δηλαδή να δημιουργούν και να αυτενεργούν, να έχουν δασκάλους και

καθηγητές που θα διαδραματίζουν το ρόλο του υποστηρικτή και διευθυντές οι οποίοι θα παρέχουν στους συνεργάτες τους (εκπαιδευτικούς) τα μέσα για να επιτύχουν στο έργο τους.

Σύμβουλοι, διευθυντές, καθηγητές και μαθητές έχουν χρέος να συμμετέχουν ενεργά στο μετασχηματισμό του σχολείου τους σε «σχολείο ποιότητας». Ποιότητα είναι η προσπάθεια προς την τελειότητα και παράλληλα ένας νέος τρόπος να βλέπει και να σκέπτεται κάποιος τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης και τη σχέση μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή. Η φιλοσοφία της Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση βασίζεται στην σπουδαιότητα που έχει ο παράγων άνθρωπος. Στηρίζεται στις ανθρώπινες δυνατότητες, στην ομαδική προσπάθεια και στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ***Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση***

Στην εκπαίδευση «ολική ποιότητα» θεωρείται η συνεχής προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο, την τελειότητα, δηλαδή αυτό που κάνει τη μάθηση μια ευχάριστη και αποτελεσματική διαδικασία.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η ολική ποιότητα αποβλέπει:

*Στην εκπλήρωση και υπέρβαση των προσδοκιών και των αναγκών του μαθητή.*

Η εκπλήρωση των προσδοκιών του μαθητή αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της ολικής ποιότητας. Υπέρβαση των προσδοκιών σημαίνει ότι ικανοποιήθηκαν ανάγκες του μαθητή τις οποίες δεν περίμενε να ικανοποιηθούν, ήταν δηλαδή μια μη αναμενόμενη εμπειρία.

*Στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών.*

Επειδή οι ανάγκες των ατόμων αλλάζουν διαρκώς, χρειάζεται να γίνονται συνεχείς αλλαγές στους οργανισμούς, έτσι ώστε να μπορούν να ικανοποιηθούν και οι καινούργιες ανάγκες.

*Στην ανάθεση ευθυνών και τους μαθητές.*

Τα προβλήματα επιλύονται καλύτερα, όταν κατά τη διαδικασία της επίλυσής τους συμμετέχουν όλα τα άτομα τα οποία επηρεάζονται από το πρόβλημα.

Επομένως, τα προβλήματά του σχολείου δεν μπορούν να επιλυθούν χωρίς τη

συμμετοχή των δασκάλων, των μαθητών, των γονέων κλπ. Το πρόβλημα δεν μπορεί να το λύσει το άτομο το οποίο δεν γνωρίζει τη λειτουργία της σχολικής τάξης. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να ζητήσουμε τη βοήθεια των δασκάλων και των μαθητών για να πραγματοποιήσουμε την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

*Στη μείωση των αδυναμιών του συστήματος και στην υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και κριτική μάθηση.*

Η μείωση των αδυναμιών του συστήματος, η επανάληψη των ίδιων διαδικασιών και η μείωση των μεταβολών βοηθάει στη βελτίωση της ποιότητας. Αυτό επιτυγχάνεται με το συνεχή έλεγχο της πορείας πραγματοποίησης των διαδικασιών.

*Στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην ομαδική εργασία και στη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου.*

Ο σχηματισμός ομάδων και η εμπλοκή όλων των φορέων βοηθά στην ενθάρρυνση των καινοτομιών και της δημιουργικότητας, αυξάνει την αφοσίωση και τη δέσμευση που χρειάζεται για την υλοποίηση των αποφάσεων, αυξάνει την συνεκτικότητα των μελών της ομάδας. Τα άτομα στην ομάδα γνωρίζονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την μεταξύ τους βοήθεια και συνεργασία.

Με την εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία αποβλέπουμε στη μετατροπή του ισχύοντος συστήματος διδασκαλίας και αξιολόγησης σε ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης. Το μεγάλο πλεονέκτημα της καινοτομίας αυτής είναι ότι προσθέτει μεγάλη αξία στις διαδικασίες, έτσι ώστε

«όσα» κερδίζει κανείς σε μάθηση να είναι περισσότερα από «όσα» καταθέτει σε χρήμα, μόχθο και χρόνο για την απόκτησή της.

Οι βασικότερες αρχές της ολικής ποιότητας είναι:

- § Η εστίαση στις ανάγκες του μαθητή
- § Η πίστη στη συνεχή βελτίωση και
- § Η συμμετοχή όλων των ατόμων

Η ολική ποιότητα ως φιλοσοφία βοηθάει τον εκπαιδευτικό να δει τον εαυτό του:

- § Ως υποστηρικτή του έργου των μαθητών και όχι ως κριτή
- § Ως μέντορα και εισηγητή και όχι ως απόμακρο διδάσκοντα
- § Ως συνεργάτη με γονείς, μαθητές, συναδέλφους, επιχειρήσεις και με όλη την κοινωνία γενικότερα και όχι ως έναν απομονωμένο εργαζόμενο μέσα στους τέσσερις τοίχους μιας τάξης.

### ***Η σημερινή λειτουργία του σχολείου***

Όλοι σήμερα γνωρίζουν ότι η λειτουργία του σχολείου παρουσιάζει ελλείψεις και αδυναμίες με αποτέλεσμα να μην παράγει το προϊόν το οποίο θα έπρεπε να παράγει, δηλαδή ένα πολύ καλά εκπαιδευόμενο άτομο. Το σχολείο στη χώρα μας λειτουργεί με βάση τις αρχές του Taylor<sup>1</sup>. Διακρίνεται δηλαδή από την ιεραρχική δομή, από την μικρή συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων και από περιορισμένη ανάθεση εξουσίας στα μέλη του,

---

<sup>1</sup> Taylor, F. The principles of Scientific Management, New York,: Harper and Row Publishers, 1911.

παράλληλα δίνει έμφαση στο παραγόμενο προϊόν και όχι στη διαδικασία η οποία οδηγεί σε αυτό.

Όλες οι αλλαγές οι οποίες γίνονται κατά καιρούς, είναι τυπικές και όχι ουσιαστικές. Καμία αλλαγή δεν αναφέρεται στη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης, της διοίκησης και γενικότερα της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ως συνόλου. Η τάση η οποία επικρατεί και τροφοδοτείται από την πολιτεία είναι η απόκτηση από το μαθητή ενός καλού βαθμού, ανεξάρτητα από τη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών του σχολείου οι οποίες οδηγούν στη μάθηση.

Τα αρνητικά αποτελέσματα είναι φανερά και κανείς δεν μπορεί να τα αμφισβητήσει. Στα σχολεία μας τα άτομα εκπαιδεύονται στο πώς να είναι πειθαρχημένα και υπάκουα. Στους μαθητές επιβάλλεται να απομνημονεύουν μεγάλη ποσότητα ύλης, με αποτέλεσμα οι καθηγητές να σπεύδουν να καλύψουν την ύλη, χωρίς να ενδιαφέρονται αν οι μαθητές την κατανόησαν. Έτσι, οι μαθητές δεν αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη.

Μερικά από τα προβλήματα τα οποία παρουσιάζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι:

- § Η δυσκολία των μαθητών να εκφραστούν και να διατυπώσουν τη σκέψη τους,
- § Η δυσκολία των μαθητών να εφαρμόσουν τη γνώση στην πράξη,
- § Η έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας και εργαστηρίων,
- § Η έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης των καθηγητών,

- § Η μικρή ηθική και οικονομική υποστήριξη των καθηγητών από την πολιτεία,
- § Το βαρύ αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο μερικές φορές δεν συμβαδίζει με τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού,
- § Η περιορισμένη ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς επίσης και των ικανοτήτων της ανάλυσης σύνθεσης και αξιολόγησης.

### **Προβλήματα στην υιοθέτηση της «ποιότητας» στην εκπαίδευση**

Λόγω των ιδιαιτεροτήτων που υπάρχουν στη λειτουργία των σχολείων σήμερα, εμφανίζονται προβλήματα στην εφαρμογή της θεωρίας της ποιότητας. Προβλήματα όπως:

- § Τα σχολεία δεν ελέγχουν τις δικές τους πηγές και ο κρατικός προϋπολογισμός για την εκπαίδευση είναι πολύ μικρός
- § Η εκπαίδευση δεν θεωρείται σπουδαία ή ζωτική υπόθεση από όλους
- § Τα σχολεία ελάχιστα ή καθόλου έλεγχο πάνω στις εξωτερικές μεταβλητές οι οποίες επιδρούν στο σχολικό περιβάλλον
- § Οι σκοποί του σχολείου δεν προσδιορίζονται μέσα στο σχολείο
- § Η κοινωνία δε δίνει την πρέπουσα αξία στην εκπαίδευση
- § Οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα τα σχολεία δεν αισθάνονται την ανάγκη για αλλαγές
- § Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που εγκαταλείπουν τα σχολεία.

## **Ποιότητα και Μαθητές**

Το σχολείο είναι χώρος όπου μαθητές, χωρίς να το θέλουν φέρνουν μαζί τους όλες τις ασθένειες της κοινωνίας π.χ. αρρώστιες, ναρκωτικά, βία, φτώχεια κλπ. Τα προβλήματα είναι σήμερα ακόμη μεγαλύτερα από ό,τι ήταν παλαιότερα και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς εργάζονται και τα παιδιά υποχρεούνται να μένουν μόνο τους στο σπίτι. Τα σχολεία ελέγχουν το 20% του χρόνου της καθημερινής ζωής του μαθητή, ενώ στο υπόλοιπο 80% του χρόνου ο μαθητής είναι έξω από το σχολείο.

Το σχολείο πρέπει να δώσει στους μαθητές γνώση και παράλληλα να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Αυτό δεν μπορεί να το κάνει μόνο του το σχολείο, αν το περιβάλλον και οι συνθήκες ζωής στο σπίτι δεν είναι οι κατάλληλες. Αν δηλαδή οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν ή να παρακολουθήσουν την πρόοδο του μαθητή.

Οι ειδικότεροι λόγοι οι οποίοι επηρεάζουν τη μάθηση του μαθητή είναι η σχέση με τους γονείς, τους δασκάλους, τους συμμαθητές, τα μέσα, το εκπαιδευτικό σύστημα, τους εξωτερικούς παράγοντες, καθώς και την οικονομία.

Η κατανόηση των παραπάνω αιτιών θα βοηθήσει το σχολείο να αναπτύξει μεθόδους βελτίωσης της μάθησης των μαθητών, η οποία αποτελεί και την κύρια αποστολή του σχολείου.



Η μεγαλύτερη πρόκληση της χρησιμοποίησης της ποιότητας είναι η εφαρμογή της στην τάξη. Για το σκοπό αυτό πρέπει να αναπτύξουμε κάποια μέσα εσωτερικού κεντρίσματος των μαθητών. Η εκπαίδευση θα επιτύχει, όταν οι μαθητές καταλάβουν την ανάγκη για μάθηση. Αυτό όμως θα επιτευχθεί, όταν το σχολείο δώσει σ'αυτούς την ευκαιρία για μάθηση και τις κατάλληλες συνθήκες για το καλύτερο. Οι διδάσκοντες και γενικότερα το σχολείο πρέπει να αυξήσει τις προσδοκίες από τους μαθητές. Πρέπει να δημιουργηθεί ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Δεν πρέπει να υπάρχει ο ανταγωνισμός στη βαθμολογία των μαθητών. Αντίθετα, πρέπει να αναπτυχθούν πρότυπα βάσει των οποίων πρέπει να μετριέται η απόδοση του μαθητή. Διατυπώνοντας αυτά τα κριτήρια – πρότυπα ο μαθητής πρέπει να αλλάξει την παλαιά νοοτροπία και να δεχθεί τη νέα. Μπορούμε, επίσης, όπως γίνεται και στις επιχειρήσεις, να επιβραβεύσουμε την προσπάθεια των μαθητών οι οποίοι επιτυγχάνουν υψηλές αποδόσεις. Το αποτέλεσμα αυτό ανακοινώνεται και στους γονείς και αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές.

### ***Ποιότητα και Καθηγητές***

Σήμερα γίνεται προσπάθεια να βελτιωθεί όχι μόνο το σύστημα διοίκησης του σχολείου, αλλά να βελτιωθούν και όλες οι λειτουργίες των διδασκόντων και των μαθητών. Οι διδάσκοντες ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και έχουν την ελευθερία να ενεργήσουν μόνοι τους. Γιαυτό και πρέπει να δίνεται μεγάλη προτεραιότητα στην ποιότητα για την βελτίωση της διδασκαλίας.

Μια ανεπαρκής διδασκαλία μπορεί να επιφέρει απώλειες όπως στην περίπτωση την οποία οι μαθητές δεν κατάλαβαν το μάθημα, όποτε πρέπει να επαναληφθεί η παράδοση από την αρχή. Άλλη μορφή απωλειών είναι να διδάσκονται πράγματα τα οποία δεν χρειάζονται ή δεν είναι παραγωγικά. Για παράδειγμα να δίνεται έμφαση στη διδασκαλία σε σημεία τα οποία δε συνεισφέρουν στόχους του μαθήματος.

Αυτό το οποίο είναι βασικό για το σχολείο είναι ότι οι διδάσκοντες και το υπόλοιπο προσωπικό πρέπει να κατανοήσουν ότι ο μαθητής είναι ο πελάτης τους.

### ***Η συμμετοχή του προσωπικού στην εισαγωγή της ποιότητας***

Το επάγγελμα του διδάσκοντος είναι πολύ δύσκολο, γιατί η κοινωνία αναθέτει πολλές ευθύνες στους εκπαιδευτικούς. Τα προγράμματα του σχολείου γίνονται στο υπουργείο και στέλνονται στα σχολεία για να εκτελεστούν. Η κριτική του δασκάλου γίνεται μέσα και έξω από το σχολείο. Ο δάσκαλος ή ο καθηγητής βρίσκεται σε δύσκολη θέση, γιατί βάλλεται από παντού. Πολλές φορές δεν έχει βοήθεια από την διοίκηση και καλείται να αντιμετωπίσει τα πολύπλοκα προβλήματα μόνος τους. Ακόμη, οι χώροι στους οποίους εργάζονται οι δάσκαλοι δεν είναι οι κατάλληλοι. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να το κάνει ο οποιοσδήποτε, δεν είναι εύκολο για κάποιον να διδάξει. Θέλει πολλές δεξιότητες και αφοσίωση στο καθήκον. Πρέπει το προσωπικό του σχολείου να συμμετέχει στις ομάδες λήψης των

αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και με τη βελτίωση της ποιότητας της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές πρέπει να δείξουν ότι έχουν τους ίδιους στόχους με τους δασκάλους. Η δουλειά του διευθυντή είναι να δώσει τα απαραίτητα εργαλεία και τις πηγές στον καθηγητή για να κάνει σωστά τη δουλειά του. Γενικά, ο διευθυντής πρέπει να υποστηρίζει το έργο του δασκάλου και να τον βοηθάει να εκπληρώσει τους στόχους. Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η διοίκηση δεν μπορεί να κάνει το έργο της χωρίς τους δασκάλους ή τους καθηγητές και αυτοί επίσης δεν μπορούν να κάνουν τίποτε χωρίς τη βοήθεια της διοίκησης.

Για να επιτύχει η εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία, πρέπει να γίνει αποδεκτή και από την ομοσπονδία των καθηγητών. Αν το προσωπικό και η ομοσπονδία δεν την επιθυμούν, τότε η εισαγωγή της δεν θα επιτύχει. Παράλληλα, για να επιτύχει η εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία πρέπει να εκπαιδευθεί το προσωπικό στις αρχές της ποιότητας, στη διδακτική μεθοδολογία, στις τεχνικές διοίκησης της τάξης και στα όργανα και μέσα ποιότητας. Οι καθηγητές και οι διευθυντές μπορούν να ενημερωθούν για την ολική ποιότητα από το προσωπικό των οργανισμών το οποίο εφάρμοσε την ολική ποιότητα στις υπηρεσίες του. Η ενημέρωση αυτή αυξάνει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για την αποδοχή της εισαγωγής της ολικής ποιότητας στα σχολεία.

Η ερώτηση είναι αν οι παρεχόμενες υπηρεσίες στο σχολείο π.χ. η διδασκαλία είναι ποιοτικά καλές. Πολλοί θεωρούν ότι το σχολείο δεν κάνει ποιοτική εργασία, για τους παρακάτω λόγους:

- έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ διοίκησης, προσωπικού και μαθητών,

- έλλειψη κινήτρων για τους μαθητές,
- καθυστέρηση μαθητών στο μάθημα,
- έλλειψη προσοχής των μαθητών στην παρακολούθηση του μαθήματος,
- ασαφής και ασταθής πολιτική στη βαθμολογία,
- πολλοί κανόνες και μη εφαρμογή τους,
- διευθυντής χωρίς διοικητικές ικανότητες,
- μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη,
- αρνητική στάση μεταξύ γονέων, δασκάλων, μαθητών και διοίκησης,
- έλλειψη συνεργασίας μεταξύ της διοίκησης, δασκάλων, μαθητών και γονέων,
- μαθητές που δεν επιβραβεύονται,
- συγκρούσεις με τους μαθητές,
- έλλειψη ηθικών αξιών,
- έλλειψη ρεαλιστικών παραδειγμάτων,
- χαμηλό ηθικό για τους δασκάλους, τους καθηγητές και τους μαθητές,
- αδιαφορία για τους μαθητές,
- έλλειψη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού,
- έλλειψη χρόνου για την αντιμετώπιση των θεμάτων.

Είναι πολύ σπουδαίο το σχολείο να συγκεντρώσει πληροφορίες από τους δασκάλους, καθηγητές, γονείς και μαθητές. Η συνεργασία όλων αυτών των φορέων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της εισαγωγής της ποιότητας στα σχολεία.

Από την συνεργασία αυτή διατυπώνονται κατά κάποιο τρόπο κανόνες, ένα είδος δηλαδή συμβολαίου το οποίο είναι αποδεκτό από όλους και για το οποίο πρέπει όλοι να δεσμευθούν για την πιστή εφαρμογή του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ***Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Συλλογική Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας***

Η ανάγκη αναδιάρθρωσης του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών είναι αναμφισβήτητη. Η μορφή του, η οργάνωσή του, τα μέσα του, το περιεχόμενό του, το προσωπικό του, η «κουλτούρα» του, οι διδακτικές πρακτικές του και τα αποτελέσματά του στη μόρφωση των νέων πολιτών, είναι σήμερα αντικείμενα μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης διεθνώς.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του σχολείου και η διερεύνηση τρόπου βελτίωσης ή αλλαγής του είναι τα τελευταία χρόνια έργο διαφόρων ερευνητικών σχολών και ποικίλων εκπαιδευτικών φορέων και κρατικών οργανισμών, ενώ οι διεθνείς συνεργασίες με αυτό το αντικείμενο πολλαπλασιάζονται.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη αλλά ισχυρή τάση, συνδεδεμένη σε ένα βαθμό με τη τάση της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αποσυγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα τελευταία χρόνια γύρω από τα ζητήματα της αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον και ένταση στη χώρα μας και διεθνώς. Οι στόχοι και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στη σύγχρονη εποχή δεν είναι εύκολο να οριστούν με ενιαίο τρόπο. Παρά τις διαφορές, τείνει να είναι πλέον κοινή πεποίθηση μεταξύ αναλυτών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει:

- να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,
- να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,
- να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και
- να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στις χώρες της Ευρώπης και σε πολλές άλλες χώρες αναπτύσσονται τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες μορφές και συστήματα αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ιδιαίτερων ιστορικών εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και κοινωνικών συνθηκών κάθε χώρας. Παρόλη την πολυμορφία των πρακτικών αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση.

## **Εξωτερική Αξιολόγηση**

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνδέονται συχνά με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή και τα σχολεία, π.χ. σε ό,τι αφορά την προαγωγή του προσωπικού, τη χρηματοδότηση του σχολείου κ.ο.κ.

Σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα η εξωτερική αξιολόγηση παίρνει διαφορετικές μορφές. Θα αναφερθούμε παρακάτω συνοπτικά σε ορισμένες από αυτές.

### **1. Επιθεώρηση**

Η επιθεώρηση είναι η συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και εκτελείται με την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο. Ως μορφή εξωτερικής αξιολόγησης η επιθεώρηση εμφανίζεται σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης, στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στις περισσότερες χώρες της Δύσης. Βασική λειτουργία της επιθεώρησης είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενίοτε και ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά τους. Η μορφή της επιθεώρησης δεν είναι

παντού και πάντοτε ενιαία. Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές ως προς μια σειρά από χαρακτηριστικά όπως:

- τα πρόσωπα που ασκούν επιθεώρηση,
- το φάσμα των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών και τον αποφασιστικό ή μη χαρακτήρα των κρίσεών τους,
- τις μεθόδους και τα εργαλεία της αξιολόγησης κ.ο.κ.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η επιθεώρηση έχει ορισμένα πλεονεκτήματα:

- είναι εύκολα αναγνωρίσιμη και συμβατική μορφή εξωτερικού ελέγχου που ανταποκρίνεται στις παραστάσεις του κοινού,
- δρα αμέσως ή εμμέσως ως κίνητρο για την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής εργασίας,
- εξυπηρετεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας,
- μπορεί να συμβάλλει στον εντοπισμό λανθανόντων προβλημάτων και στη μεθόδευση της επίλυσής τους,
- εκτελείται από συγκεκριμένα πρόσωπα ή φορείς κύρους, που δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα, κάτι που θεωρείται ότι συμβάλλει στην αξιοπιστία των κρίσεων,
- γίνεται περιοδικά σε συγκεκριμένο και σχετικά περιορισμένο χρόνο και δεν προσθέτει απασχόληση στους εκπαιδευτικούς,
- καθώς οι ίδιοι επιθεωρητές εξετάζουν διάφορα σχολεία, ενισχύεται η συγκρισιμότητα των κρίσεων και έτσι διευκολύνονται προτάσεις βελτίωσης ευρύτερης εμβέλειας.



Από την άλλη, ο αντίλογος προς την μορφή της επιθεώρησης είναι έντονος και εντοπίζεται στις ακόλουθες αδυναμίες:

- επικεντρώνεται στις ικανότητες των προσώπων και στα μετρήσιμα ή παρατηρήσιμα αποτελέσματα της διαδικασίας και παραμερίζει μια σειρά από άλλα στοιχεία που, ενδεχομένως, συμβάλλουν στην ποιότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου,
- περιορίζεται σε μια απλοϊκή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια τυπική εικόνα, συχνά ψευδής ή άδικη,
- δεν προάγει τη συνειδητοποίηση και την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών αλλά το φόβο και την τυφλή υπακοή, κάτι που δεν συνάδει με τον σύγχρονο ρόλο τους,
- απορυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου, λόγω τους άγχους που δημιουργείται από την παρουσία του εξωτερικού παράγοντα,
- προάγει τον ατομισμό και αποσυνθέτει το συλλογικό πνεύμα της σχολικής μονάδας,
- τα κριτήρια της επιθεώρησης είναι συχνά άρρητα και ασαφή,
- συχνά συνοδεύεται από προκατάληψη και αστήρικτες υποκειμενικές κρίσεις, στοιχείο που ενισχύει την αμφισβήτησή της εκ μέρους των εκπαιδευτικών,
- τα αποτελέσματά της δεν γίνονται εύκολα κτήμα των εκπαιδευτικών και δεν συμβάλλουν στη δραστηριοποίησή τους για τη βελτίωση του σχολείου και των πρακτικών τους,
- τα αποτελέσματα της επιθεώρησης δεν έχουν πληροφοριακή αξία που να ξεπερνά τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και το συγκεκριμένο σχολείο και έτσι δεν χρησιμεύουν στην ευρύτερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικών χωρών, η επιθεώρηση ως μορφή αξιολόγησης έχει τα τελευταία χρόνια αρχίσει να τροποποιείται.

Σημειώνουμε μόνο:

- α. την τάση να μη στρέφεται μόνο στην αξιολόγηση των ατόμων και των διδακτικών πρακτικών τους ούτε να επικεντρώνει μόνο στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διδασκαλίας αλλά να επιδιώκει τη συνολικότερη θεώρηση του σχολικού ιδρύματος και του εκπαιδευτικού έργου,
- β. την τάση διαμόρφωσης σαφέστερων και ρητών κριτηρίων και διαδικασιών, προκειμένου να περιορίζεται ο υποκειμενισμός των κρίσεων,
- γ. την τάση συγκρότησης ομάδων επιθεώρησης με μέλη τόσο επαγγελματίες επιθεωρητές όσο και κοινούς εκπαιδευτικούς και εντεταλμένους ιδιώτες, προκειμένου να περιορίζεται η αυθαιρεσία των κρίσεων.

Η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση που γίνεται από τους εκάστοτε ανωτέρους στη διοικητική ιεραρχία αλλά όχι από ειδικά ορισμένους επιθεωρητές-αξιολογητές και καταγράφεται με τη μορφή εκθέσεων, αποτελεί μια συμβατική μορφή διοικητικού ελέγχου. Κύριος στόχος της είναι η τήρηση της νομοθεσίας και η παραγωγή υπηρεσιακών κρίσεων για τους εκπαιδευτικούς και τα ενδιάμεσα στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σύγχρονο λόγο περί αξιολόγησης της εκπαίδευσης δεν συμπεριλαμβάνεται ανάμεσα στις υπό συζήτηση ή τις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης.

## 2. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης σε μια χώρα. Η ποικιλία αυτών των μηχανισμών είναι μεγάλη. Για την Ελλάδα θα πρέπει να γίνει αναφορά στη συλλογή στοιχείων από διάφορες υπηρεσίες κυρίως του Υπουργείου Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Ε. – Τμήμα Στατιστικών Παιδείας, Διεύθυνση Μηχανοργάνωσης, Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων κ.ο.κ.) με στόχο την παρακολούθηση διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, κτιριακή υποδομή, εξοπλισμός σχολείων κ.ο.κ. Ορισμένα από τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιούνται άμεσα είτε σε πάγιες λειτουργίες του Υπ.Ε.Π.Θ. (διορισμοί, εισαγωγικές εξετάσεις, προγραμματισμός προμηθειών εξοπλισμού και κατασκευής σχολικών κτιρίων κ.ο.κ.) είτε στην καταγραφή των χαρακτηριστικών τάσεων και τη συμπλήρωση των συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης και κοινωνικής ανάπτυξης. Όμως για διάφορους λόγους η επεξεργασία πολλών στοιχείων καθυστερεί τόσο, ώστε είτε δεν δημοσιεύονται είτε δημοσιεύονται αποσπασματικά και με μεγάλες καθυστερήσεις με αποτέλεσμα να μη μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ή ως βάση για περαιτέρω αναλύσεις, πόσο μάλλον για τη βελτίωση ή την ανάπτυξη των ίδιων των σχολείων.

### **3. Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης**

Τις τελευταίες δεκαετίες σε διάφορες Δυτικές χώρες η παρακολούθηση ορισμένων πτυχών ενός εκπαιδευτικού συστήματος συχνά γίνεται μέσα από περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Τα θέματα των μελετών αυτών είναι συνήθως η επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα ή ομάδες μαθημάτων, π.χ. στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες, αλλά και άλλα ειδικά θέματα, όπως η προσχολική αγωγή, η εξάπλωση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων κ.ο.κ., ανάλογα με τις προτεραιότητες που τίθενται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αυτές οι μελέτες δίνουν τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκρισιμότητα των δεδομένων μεταξύ χωρών, περιφερειών ή και σχολείων επιτρέπει ενδιαφέρουσες αναλύσεις. Όμως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών των σχολείων σε αυτές είναι περιορισμένη και τα αποτελέσματά τους, όταν φθάνουν στα σχολεία, δεν έχουν ουσιαστική επίδραση στις πρακτικές τους. Εξάλλου, συχνά τα αποτελέσματά τους δεν φθάνουν έγκαιρα στους υπευθύνους της εκπαιδευτικής πολιτικής ή, όταν φθάνουν, δεν αξιοποιούνται κατάλληλα.

#### ***Εσωτερική Αξιολόγηση***

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και έχει και αυτή ποικίλες μορφές.

## 1. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση

Σε αυτή τη μορφή οι ανώτεροι στη διοικητική / εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους, π.χ. οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, οι παλαιότεροι ή υψηλόβαθμοι εκπαιδευτικοί τους νεότερους ή χαμηλόβαθμους κ.ο.κ. Πρόκειται για μια μορφή που εμφανίζεται από τις απαρχές του νεότερου σχολικού θεσμού και νοείται συνήθως ως συμπληρωματική ή ακόμη ως επέκταση της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης. Υπάγεται σε ένα συμβατικό σχήμα διοικητικού ελέγχου και, ανάλογα με τους στόχους και την οπτική από την οποία την εξετάζει κανείς, έχει διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Επικεντρώνει στα άτομα και τις πρακτικές τους και στοχεύει κυρίως στο έλεγχο της υπακοής στο νόμο και στις προδιαγραφές. Συνήθως στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας και συνευθύνης όσο και στην ανάπτυξη και αλλαγή του σχολείου.

Η αντιστροφή της φοράς της αξιολόγησης, δηλαδή, η πρόκληση και καταγραφή κρίσεων από τη μεριά εκείνων που βρίσκονται σε χαμηλότερη θέση στην ιεραρχία του σχολείου για τους ανωτέρους τους, π.χ από τους μαθητές για τους δασκάλους τους, από τους εκπαιδευτικούς για τον Διευθυντή κ.ο.κ, μπορεί να προσφέρει μια πρόσθετη ματιά που δρα συμπληρωματικά στην ιεραρχική κρίση. Δεν υποδηλώνει όμως υποχρεωτικά μια μετατόπιση ως προς τη λογική και τη μορφή της αξιολόγησης. Συχνά εισάγεται με το σκεπτικό της διεύρυνσης της δημοκρατικής φύσης της αξιολόγησης, όμως

στην ουσία δρα νομιμοποιητικά για την αναπαραγωγή της ιεραρχικής αξιολόγησης.

## **2. Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση**

Αυτή η μορφή αξιολόγησης βασίζεται σε μια διαφορετική λογική από ό,τι η επιθεώρηση ή η ιεραρχική εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας –κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς- οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που καλύτερα μπορούν να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους. Από αυτή τη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης αναμένεται:

1. η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης,
2. η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας,
3. η βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια,
4. η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Αυτή η εκδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποσυγκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ

φάσμα ζητημάτων στο τοπικό επίπεδο και μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Συνάμα, αυτή η μορφή προσεγγίζει το σχολείο ως όλον και δεν επικεντρώνει αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από τη μελέτη των εφαρμογών αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης προκύπτουν μια σειρά από πλεονεκτήματα και αδυναμίες. Έτσι, αφενός, θεωρείται ότι:

- § παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου,
- § καλλιεργεί το ενδιαφέρον για εμβριθέστερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου,
- § ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας,
- § ευαισθητοποιεί τα υποκείμενα και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση τους,
- § ενισχύει την ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο,
- § ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες,
- § καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες και αυτοδέσμευσής τους για βελτίωση του έργου τους.

Αφετέρου, ανάμεσα στα αδύναμα σημεία της σημειώνονται:

- § μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα,
- § δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται,

- § δυσκολία ή αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος,
- § έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας,
- § επικέντρωση σε ζητήματα που αφορούν μάλλον σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα, και
- § δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης.

Επίσης, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης συχνά κρίνονται ως απαιτητικές και χρονοβόρες για τους εκπαιδευτικούς και το όφελος από αυτές, για το σχολείο και τους μαθητές, αναντίστοιχο με τον απαιτούμενο χρόνο και κόπο.

Συνάμα, οι κριτικές αναφέρονται

- § στη δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των παραγόντων της σχολικής μονάδας για παρατεταμένες διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που δεν έχουν πάντοτε άμεσα και ορατά αποτελέσματα,
- § στις περιορισμένες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών για να αναπτύσσουν κατάλληλες και έγκυρες πρακτικές διερεύνησης, να προβαίνουν σε προσεκτικές ερμηνείες των δεδομένων τους και να οδηγούνται σε συμπεράσματα και κατευθύνσεις χωρίς απλουστεύσεις και χονδροειδείς γενικεύσεις,
- § στην ανυπαρξία σαφών, συγκριτικών δεδομένων για τη σχολική μονάδα, με αφετηρία τα οποία οι πληροφορίες θα αποκτούν νόημα για όσους εμπλέκονται σε αυτήν και θα αξιοποιούνται,



§ στην ανάγκη να υπάρχει ένα «τρίτο μάτι», ένας εξωτερικός κριτής και υποστηρικτής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που αναλαμβάνει και τη διασταύρωση των στοιχείων που απορρέουν.

Παρά τις κριτικές και τις δυσκολίες αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης, το διεθνές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αρχών και των εκπαιδευτικών οργανώσεων, και στη χώρα μας, έχει στραφεί σε αυτήν, καθώς εμφανίζεται ως ένα ισχυρό μέσον ενίσχυσης της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο των διαδικασιών αποσυγκέντρωσης του ελέγχου και της λήψης των αποφάσεων για όλο και ευρύτερο φάσμα ζητημάτων της εκπαίδευσης.

## **Η Λογική της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου**

Εξωτερικές προϋποθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης ώστε η εσωτερική αξιολόγηση να γίνει μια συστηματική, βιώσιμη και αποδοτική διαδικασία κριτικής αναζήτησης και βελτίωσης ή αλλαγής του σχολείου.

Για να σχολιαστεί η εσωτερική αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να στηριχτούμε στις εξής συναρτημένες παραδοχές:

- § Η κατάσταση των ελληνικών σχολείων και η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι συνολικά προβληματικές, ιδιαίτερα σε περιοχές με δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες. Αυτό είναι κοινός τόπος και συμπέρασμα πολλών διεθνών και εθνικών ερευνών.
- § Η ποιότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ευρύτερη ανάπτυξη των μαθητών / μαθητριών, παρά το γεγονός ότι η οικογένεια και γενικότερα οι κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι δρουν συχνά καθοριστικά.
- § Το ελληνικό σχολείο, παρά το συνολικά συγκεντρωτικό πλαίσιο που το χαρακτηρίζει, κατέχει θεσμικά και πρακτικά μια θέση σχετικής αυτονομίας σε ό,τι αφορά στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και προσδιορισμού αρκετών και σημαντικών στοιχείων της ποιότητας του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου. Με την προοπτική της αποσυγκέντρωσης και της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου αυτή η δυνατότητα διευρύνεται.

- § Οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, διοικητικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς αλλά και μαθητές, φέρουν ένα μεγάλο μέρος ευθύνης και αρμοδιότητας για την κατάσταση και την αλλαγή ή βελτίωση ενός σημαντικού αριθμού της ποιότητας του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου.
- § Οι παραπάνω παράγοντες έχουν επίσης ευθύνη για τον προσδιορισμό και τη μεθόδευση αξιώσεων και διεκδικήσεων για τη βελτίωση του σχολείου και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικό «λέγειν» στα παραπάνω μπορούν και πρέπει να έχουν οι μαθητές.
- § Η πληροφόρηση και η γνώση γύρω από τα στοιχεία που συνθέτουν το σχολείο, διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και συμμετέχουν στον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να επιδιώκει και να οργανώνει με αποτελεσματικότερο τρόπο την εξασφάλιση των καλύτερων κατά το δυνατόν όρων μάθησης και σχολικής ζωής.

Εσωτερικές προϋποθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης που αφορούν στις γνώσεις, αντιλήψεις, θέσεις, προδιαθέσεις, σχέσεις και πρακτικές των ίδιων των εμπλεκομένων στο έργο της σχολικής μονάδας.

- § *Αλλαγή των αντιλήψεων για την έννοια και τις πρακτικές αξιολόγησης.*  
Μέχρι τώρα η αξιολόγηση έχει συνδεθεί κυρίως με τον εξωτερικό έλεγχο των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή σε διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού απαιτεί τη σύλληψή τους ως ενός κατεξοχήν δυναμικού εργαλείου κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του

εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Βέβαια, η διάσταση του ελέγχου δεν θα μπορούσε να απουσιάζει. Άλλωστε τα σχολεία ως δημόσια ιδρύματα αυτονότητα και υποχρεωτικά υπόκεινται σε δημόσιο έλεγχο.

§ *Αλλαγή των προσδοκιών* ως προς τους αποδέκτες ή χρήστες των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης. Ο συγκεντρωτισμός και οι πελατειακές σχέσεις αποτελούν κεντρικό άξονα της πολιτικής κουλτούρας στη χώρα μας και ευθύνονται για την κυρίαρχη τάση να στρεφόμαστε στις αρχές και στα πρόσωπα εξουσίας για να δώσουμε λύσεις σε προσωπικά, οικογενειακά ή κοινοτικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης όμως δεν «στέλνονται» απλά στην «πολιτεία» για να «ικανοποιηθούν τα αιτήματα». Όσο και αν μοιάζει παράδοξο, πρωταρχικός «αποδέκτης» τους είναι η ίδια η σχολική μονάδα, που με βάση αυτά θα προγραμματίσει και θα αναλάβει τη δική της δράση.

Η ανάγκη ενίσχυσης, θεσμικά και πρακτικά, της αυτονομίας της σχολικής μονάδας είναι προφανής. Όμως και η συνειδητοποίηση και αξιοποίηση των περιθωρίων και δυνατοτήτων που δίνει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο είναι σημαντική. Η επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά στην κεντρική εξουσία είναι στάση παραίτησης. Ο δυναμισμός της εκπαιδευτικής ικανότητας μπορεί, μέσα σε ένα κατάλληλο κλίμα, να στραφεί και στη συστηματική αναμόρφωση του σχολείου.

§ Η Εσωτερική Αξιολόγηση και ο Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου είναι μια απαιτητική αλλά όχι κατ' ανάγκη «βαριά» και

«ψυχοβγαλτική» εργασία. Μπορεί να είναι ευχάριστη, να χρησιμοποιεί τα φαντασία και ποικίλες, εναλλακτικές και «ανάλαφρες» μεθόδους διερεύνησης και καταγραφής, να αναζωογονείται με τη φρεσκάδα και τις ιδέες των μαθητών, να εμπλουτίζεται με μέσα όπως το video, τα σκίτσα, οι μαγνητοφωνήσεις, οι φωτογραφίες, οι εκθέσεις. Όμως σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί οι τεχνικές δυσκολίες της διερεύνησης (καθορισμός μεθόδων, δημιουργία εργαλείων, διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων κ.λ.π.) να απαιτούν την αναζήτηση εξειδικευμένης βοήθειας ή κατάρτισης.

§ *Ερμηνεία και συμπεράσματα.* Ιδιαίτερη προσοχή απαιτεί η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και οι απλουστεύσεις, όση φαινομενική «αλήθεια», κι αν περιέχουν. Π.χ., «για όλα φταίει το κτίριο», «το παν είναι ο δάσκαλος», «το πρόβλημα είναι τα αναλυτικά προγράμματα» ή «για όλα φταίνε οι μετανάστες» ή «για όλα φταίει ο διευθυντής», «φταίνε οι γονείς», «φταίει η βία των μαθητών», κ.λ.π. Το πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης που προτείνεται προάγει τη σύνθετη, ευαίσθητη, κριτική θεώρηση των ποικίλων κοινωνικών, εκπαιδευτικών, πολιτισμικών διαστάσεων των φαινομένων που εξετάζει. Η προστασία από μονομερείς ερμηνείες, παρερμηνείες, μύθους και κοινότοπες βεβαιότητες είναι ένα συλλογικό καθήκον της σχολικής μονάδας, που μπορεί να αναζητήσει και σε αυτόν τον τομέα τη συνδρομή της εμπιστοσύνης κοινότητας.

§ *Αλλαγή των σχέσεων.* Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, η συγκεκριμένη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης προβλέπει μια σαφή τροποποίηση των «κοινωνικών σχέσεων» μεταξύ των συμμετεχόντων. Στη διάρκεια ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης οι κάθετες και ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, που βασίζονται σε σχέσεις αυθεντίας, επιδιώκεται να δίνουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. Κάτι τέτοιο δεν είναι αυτονόητο ούτε απλό, καθώς οι σχέσεις αυθεντίας αποτελούν συστατικό των παιδαγωγικών σχέσεων, όπως και πολλών μορφών εργασιακών σχέσεων. Η επιδίωξη των οριζόντιων σχέσεων και η αποφυγή επιβολής της φωνής των ισχυροτέρων είναι επομένως αντικείμενο επιφυλακής και προβληματισμού για τα μέλη της σχολικής μονάδας. Η θεσμοποιημένη δημοκρατική δομή του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Μαθητών και η παράδοση της λειτουργίας τους στα ελληνικά σχολεία δίνουν μια πρώτη εγγύηση γι' αυτό.

§ *Η αναγνώριση και ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και θέσεων* μεταξύ των διαφορετικών ομάδων ή ατόμων που συμμετέχουν στην εσωτερική αξιολόγηση είναι μια συναφής προϋπόθεση. Πίσω από τις διαφορετικές απόψεις και θέσεις συχνά υπάρχουν όχι μόνο διαφορετικές προσωπικές «κοσμοθεωρίες» αλλά και διαφορετικά συμφέροντα. Η έκφραση και αντιπαράθεσή τους στη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης είναι αναμενόμενη και δεν αποκλείει την ανάδειξη αντιθέσεων και την εμφάνιση (ή την όξυνση) κρίσεων και συγκρούσεων. Δεν αποκλείει ούτε την πρόκληση κρίσεων σε

προσωπικό επίπεδο. Η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας να τις χειριστεί με ευαισθησία και να τις αξιοποιήσει θετικά, στο γενικό πλαίσιο του συμφέροντος της ποιοτικής εκπαίδευσης και μάθησης, είναι σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης.

§ *Ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου* είναι ίσως το χειροπιαστό εμπόδιο της εσωτερικής αξιολόγησης. Η σοβαρή ενασχόληση με αυτήν απαιτεί χρόνο, κυρίως, όταν γίνεται για πρώτη φορά. Ιδιαίτερα, όταν δεν υπάρχουν προηγούμενες παραστάσεις και πείρα από ανάλογες μορφές διερεύνησης και εργασίας, αίσθηση της ποικίλης δυναμικής και της ικανοποίησης που μπορεί να προκύψει από αυτή, όταν δε διαγράφεται σαφής εικόνα των ποικίλων, αναμενόμενων και μη, συγκεκριμένων αποτελεσμάτων και, εντέλει της ωφέλειας για το σχολείο και τους μαθητές, τότε η αφιέρωση χρόνου και κόπου για αυτήν μπορεί να φαίνεται ανώφελη. Η σαφήνεια των στόχων, ο καλός σχεδιασμός της εργασίας, η τήρηση ενός ρεαλιστικού χρονοδιαγράμματος, είναι τρόποι για τον περιορισμό του απαιτούμενου χρόνου και της αίσθησης του χαμένου χρόνου. Πρακτικά, επαφίεται στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να βρουν πώς να την εντάξουν στο πλαίσιο της επαγγελματικής ενασχόλησής τους, με το λιγότερο επιβαρυντικό τρόπο. Τα πορίσματα της πειραματικής εφαρμογής θα υποδείξουν και τους καλύτερους τρόπους γι' αυτό, όμως, δεν θα πρέπει να υπάρχουν ψευδαισθήσεις. Την ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση και ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με την προοπτική της

ουσιαστικής παρέμβασης σε αυτή την πραγματικότητα, μπορούν να αναλάβουν μόνο οι σχολικές μονάδες που τα μέλη τους διακατέχονται από την ιδέα ενός καλύτερου σχολείου, από την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και στην αποτελεσματικότητα της δράσης τους και από την πεποίθηση ότι αυτό αξίζει τον κόπο και το χρόνο.

Τα ζητήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης απασχολούν έντονα σήμερα την κοινή γνώμη, τους συντελεστές του σχολείου, τους ερευνητές και τους υπευθύνους λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα. Σήμερα είναι πλέον επείγον να δοθεί ώθηση στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε εκείνες τις μορφές της που μπορεί να λειτουργήσουν, στις συνθήκες της χώρας μας, καλύτερα ως μέσα βελτίωσης και ανάπτυξης του σχολείου και των εκπαιδευτικών.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### *Δείκτες Ποιότητας Εκπαιδευτικού Έργου*

Με βάση τους δείκτες που επισημαίνονται παρακάτω προσδιορίζονται και οι παρακάτω προκλήσεις.

- § Η πρόκληση της γνώσης. Σε μια κοινωνία που βασίζεται στη γνώση, η οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων οφείλει να αναδιαρθρώνεται σε συνάρτηση με τις αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο της εργασίας και στην κοινωνική ζωή, διαμέσου της δια βίου μάθησης.
- § Η πρόκληση της αποκέντρωσης. Σε ένα ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο που παραχωρεί όλο και μεγαλύτερη αυτονομία και ευθύνη στα σχολεία, η πολιτική πρόκληση είναι να αποδεχτούμε την ύπαρξη των διαφορών αυτών, να μεριμνήσουμε ώστε να μετατραπούν οι ευκαιρίες και να μη εμποδίζουν τους μαθητές να εκμεταλλεύονται πλήρως τις δυνατότητές τους.
- § Η πρόκληση των πόρων. Σε μια κοινωνία που διαρκώς μεταβάλλεται, τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν στους μαθητές τους σύγχρονα εργαλεία, χωρίς εντούτοις να επιβαρύνουν τον προϋπολογισμό των κρατών.
- § Η πρόκληση της κοινωνικής ένταξης. Πρόκειται προφανώς για τη σημαντικότερη πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Πράγματι, πρέπει να ευνοούν την ένταξη των νέων όχι μόνο στον κόσμο της εργασίας αλλά και στην ενεργό κοινωνική ζωή.

§ Η πρόκληση των στοιχείων και της συγκρισιμότητας. Σε ένα εξαιρετικά ποικιλόμορφο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η πρόκληση έγκειται στη δυσκολία απόκτησης συγκρίσιμων στοιχείων.

Οι Δείκτες Ποιότητας αναφέρονται σε περιοχές της σχολικής πραγματικότητας και συνιστούν επιμέρους ενδείξεις για την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου.

Κάθε Δείκτης Ποιότητας περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- την *Περιγραφή*: σ' αυτήν παρουσιάζονται κάποια από τα σημαντικότερα στοιχεία που ορίζουν την ποιότητα του αντικειμένου στο οποίο εμφανίζεται ο δείκτης. Για την περιγραφή έχουν ληφθεί υπόψη:
  - η κοινή εμπειρία
  - η ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία και
  - τα σύγχρονα πορίσματα/συμπεράσματα σχετικών ερευνών των Επιστημών της Αγωγής
- την *Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη*: εδώ δίνονται πληροφορίες σχετικά με τις πηγές από τις οποίες το σχολείο μπορεί να αντλήσει τις πληροφορίες που απαιτούνται για την αποτίμηση της ποιότητας του δείκτη, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να προχωρήσει στην άντληση των πληροφοριών.
- Τα *Ενδεικτικά Κριτήρια*: απορρέουν από την Περιγραφή και έχουν θέση διερευνητικών ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν για να σχηματιστεί άποψη σχετικά με την ποιότητα του δείκτη. Το σχολείο μπορεί να

χρησιμοποιήσει τα Κριτήρια που δίνονται ή να τα διαμορφώσει ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το τι οι ίδιοι θεωρούν ως ποιότητα για το συγκεκριμένο δείκτη.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

## Θεματικές Περιοχές και Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου

	<b>ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ</b>	<b>ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ</b>
<b>ΔΕΔΟΜΕΝΑ</b>	<b>1</b> ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΜΕΣΑ-ΠΟΡΟΙ	1.1 Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός 1.2 Οικονομικοί Πόροι
	<b>2</b> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ-ΒΙΒΛΙΩΝ	2.1 Πρόγραμμα Σπουδών 2.2 Σχολικά Βιβλία – Οδηγίες
	<b>3</b> ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	3.1 Διδακτικό Προσωπικό 3.2 Διοικητικό – Ειδικό Επιστημονικό – Βοηθητικό Προσωπικό
	<b>4</b> ΔΙΟΙΚΗΣΗ	4.1 Συντονισμός Σχολικής Ζωής 4.2 Διαμόρφωση Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος 4.3 Αξιοποίηση Μέσων – Πόρων
<b>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</b>	<b>5</b> ΚΛΙΜΑ-ΣΧΕΣΕΙΣ -ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ	5.1 Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το Υπόλοιπο Προσωπικό 5.2 Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους 5.3 Σχέσεις Σχολείου – Γονέων/Κηδεμόνων 5.4 Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και ευρύτερη κοινωνία
	<b>6</b> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	6.1 Ποιότητα της Διδασκαλίας 6.2 Ποιότητα της Μάθησης 6.3 Λειτουργία της Αξιολόγησης
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	<b>7</b> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ	7.1 Φοίτηση – Ροή – Διαρροή των Μαθητών 7.2 Επίδοση – Πρόοδος των Μαθητών 7.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών 7.4 Κατευθύνσεις των Μαθητών

## 1. Διαθέσιμα Μέσα Πόροι

Στην παρούσα θεματική περιοχή αποτιμώνται τα μέσα και οι πόροι του σχολείου. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν το αναγκαίο υλικό και οικονομικό πλαίσιο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Ανάλογα με την επάρκεια και την καταλληλότητά τους διευκολύνουν ή περιορίζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Το ποσοστό των συνολικών χρηματοδοτικών πόρων που διατίθενται στην εκπαίδευση αποτελεί μια κρίσιμη απόφαση για τις εθνικές κυβερνήσεις. Πρόκειται για μια επένδυση της οποίας τα κέρδη γίνονται αντιληπτά μακροπρόθεσμα και έχουν αισθητό αντίκτυπο σε κρίσιμους τομείς, όπως η κοινωνική συνοχή, ο διεθνής ανταγωνισμός και η βιώσιμη ανάπτυξη. Διαπιστώνεται ότι το διαφορετικό επίπεδο οικονομικής ευημερίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Στην Αγγλία, με συμπράξεις δημοσίων και ιδιωτικών φορέων οι τοπικές αρχές χρηματοδοτούν τα σχολικά συστήματα στην Ευρώπη είναι η αποτελεσματική κατανομή του προϋπολογισμού στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης, στο τοπικό και περιφερειακό επίπεδο και η διευκόλυνση των ιδιωτών προκειμένου να συμμετέχουν στον τομέα, χωρίς να απειλείται η ακεραιότητα του σχολικού συστήματος.

Συγκεκριμένα, οι δείκτες που διερευνώνται στην περιοχή αυτή είναι:

- 1.1 Κτίριο – Χώροι και εξοπλισμός
- 1.2 Οικονομικοί Πόροι

## **1.1 Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός**

### Περιγραφή

Η επάρκεια, η ποιότητα και η καταλληλότητα των σχολικών χώρων και του εξοπλισμού, η σωστή διάταξή τους με βάση τις ανάγκες του Σχολικού Προγράμματος είναι σημαντικές υλικές συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου, δημιουργικού και λειτουργικού περιβάλλοντος μάθησης.

Με τον δείκτη αυτό, εξετάζεται κατά όσον οι υπάρχοντες χώροι του σχολείου και ο εξοπλισμός (επίπλωση, υλικά, όργανα, εποπτικά μέσα κ.λ.π.) ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών και στις αρχές και ανάγκες του Προγράμματος Σπουδών.

Ειδικότερα διερευνάται την επάρκεια των χώρων και εξοπλισμού, λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των μαθητών και του προσωπικού, την ηλικία των μαθητών, καθώς και τις ανάγκες των διάφορων μαθημάτων και δραστηριοτήτων που υπαγορεύονται από το πρόγραμμα σπουδών. Στην εκτίμηση του δείκτη λαμβάνονται υπόψη οι προδιαγραφές, όπως αυτές ορίζονται στη σχετική νομοθεσία. Π.χ. σε ό,τι αφορά το χώρο εξετάζεται αν η δόμηση των χώρων ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές του Ο.Σ.Κ. Καταγράφονται παράλληλα τυχόν ανάγκες του σχολείου και του προγράμματος σπουδών που δεν καλύπτονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο.

Διερευνάται επιπλέον η ποιότητα και καταλληλότητα των διαθέσιμων χώρων του εξοπλισμού. Αν π.χ. οι χώροι είναι ευχάριστοι και καλοδιατηρημένοι ή αν το περιβάλλον που προσφέρουν ενθαρρύνει τη μάθηση. Επίσης, εξετάζεται αν οι χώροι και ο εξοπλισμός επιτρέπουν στους μαθητές με ειδικές ανάγκες πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών.

Παράλληλα, η διερεύνηση των χώρων προβάλλει ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσον οι υπάρχοντες χώροι και ο εξοπλισμός επιτρέπουν την ανάδειξη του σχολείου σε περιβάλλον μάθησης. Επιτρέπει, π.χ. ο διαθέσιμος χώρος, η διαρρύθμισή του με τρόπο που να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας, το οποίο με τη σειρά του θεωρείται ότι συμβάλλει στη μάθηση;

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Συλλέγονται και αξιοποιούνται οι πληροφορίες από τα «Στοιχεία του Σχολείου» (Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης) ή άλλα σχετικά έγγραφα που αφορούν τους χώρους και τον εξοπλισμό, σε σχέση με τον αριθμό του προσωπικού και των μαθητών.

Παρατηρούνται, καταγράφονται με διάφορους τρόπους, συγκρίνονται κ.ο.κ. οι διαθέσιμοι χώροι, όπως π.χ. οι αίθουσες, οι διάδρομοι, το προαύλιο, οι χώροι πράσινου, οι αθλητικές εγκαταστάσεις, η υποδομή για μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι ειδικοί χώροι του σχολείου (βιβλιοθήκη,

εργαστήρια, αίθουσα πληροφορικής κ.λ.π.) και εκτιμάται κατά πόσον αυτοί μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Εξετάζεται αν η υποδομή του σχολείου (χώροι, εξοπλισμός) προάγει ή περιορίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, εκτός από τις συζητήσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν στοιχεία και από συζητήσεις με όλη την τάξη ή από ατομικές συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια μαθητών ή γονέων. Επίσης αναλύονται πρόσφατες αλλαγές στο χώρο ή τον εξοπλισμό του σχολείου και τις συνέπειές τους στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Οι υπάρχοντες χώροι επαρκούν για την εφαρμογή του Σχολικού Προγράμματος.
- ∅ Οι διάφοροι χώροι αποδεικνύονται ιδιαίτερα κατάλληλοι τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τις σχολικές δραστηριότητες.
- ∅ Ο χώρος και οι εγκαταστάσεις είναι λειτουργικοί. Διαμορφώνουν ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον, ικανό να καλύψει τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών.
- ∅ Η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός επαρκούν και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.



- Ø Στο σχολείο υπάρχουν οι απαραίτητοι χώροι και ο εξοπλισμός για τις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

## **1.2 Οικονομικοί Πόροι**

### Περιγραφή

Η εκτίμηση της επάρκειας των οικονομικών πόρων προκύπτει από:

1. Την καταγραφή των κονδυλίων που προέρχονται από το δημόσιο τομέα και τους ιδιωτικούς φορείς. Στην καταγραφή αυτή θα πρέπει να συμπεριληφθούν τα κονδύλια που προορίζονται τόσο για την κάλυψη των επενδυτικών δαπανών, όσο και για τις αμοιβές του προσωπικού. Τυχόν κληροδοτήματα του σχολείου και τα έσοδα από αυτά, πρόσθετα έσοδα από το δήμο ή την κοινότητα, από το Σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων κ.ο.κ. λαμβάνονται επίσης υπόψη.
2. Την καταγραφή των αναγκών του σχολείου, καθώς και τον υπολογισμό του ποσού που απαιτείται για την κάλυψη των αναγκών αυτών (π.χ. για την αγορά Η/Υ, απασχόληση βοηθητικού προσωπικού).

Με το συσχετισμό των παραπάνω εκτιμάται τόσο η επάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, όσο και το ποσοστό κατά το οποίο οι ανάγκες του σχολείου καλύπτονται από το δημόσιο και ιδιωτικό φορέα αντίστοιχα.

### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Αξιοποιούνται οι πληροφορίες από τα «Στοιχεία του Σχολείου» και άλλα έγγραφα που αναφέρονται στους οικονομικούς πόρους. Συζητούνται στο σύλλογο οι ανάγκες του σχολείου καθώς και με γονείς / μαθητές.

Συγκρίνονται οι πόροι της σχολικής μονάδας σε σχέση με τους πόρους αντίστοιχων σχολικών μονάδων της χώρας και άλλων χωρών). Επίσης συγκρίνονται τα ποσοστά των πόρων τα οποία προέρχονται από το δημόσιο και ιδιωτικό φορέα σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των πόρων που διαθέτουν άλλες σχολικές μονάδες της χώρας καθώς και σε σχολικές μονάδες άλλων χωρών.

Συνεκτιμώνται οι πληροφορίες που συλλέγονται και διαμορφώνεται συνολική άποψη για το δείκτη.

### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι παρέχουν καλή βάση για την υποστήριξη της παιδαγωγικής εργασίας στο σχολείο.
- ∅ Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επιτρέπουν τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη της σχολικής ζωής.
- ∅ Ο Δήμος ή η Κοινότητα υποστηρίζει οικονομικά το σχολείο.
- ∅ Ο Σύλλογος Γονέων/Κηδεμόνων ενισχύει οικονομικά το σχολείο.

Ø Η Σχολική Επιτροπή ανταποκρίνεται στα αιτήματα του σχολείου.

## 5. Πρόγραμμα Σπουδών - Βιβλία

Στην παρούσα θεματική περιοχή διερευνώνται στην πράξη ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργικότητα και γενικότερα την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων. Τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία επιδρούν στη διδακτική διαδικασία αλλά ταυτόχρονα μπορούν να δεχθούν τροποποιήσεις μέσα από αυτήν. Δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως στατικά και δεδομένα, αλλά ως ένα υλικό ζωντανό, που επιδέχεται διαρκείς βελτιώσεις και προσαρμογές από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τις διδακτικές και μαθησιακές περιστάσεις που διαμορφώνονται κατά περίπτωση.

Η αξιολόγηση στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να γίνεται χωριστά και κατά μάθημα και να αποτελεί μια πρόκληση για συνεργασία όλων των καθηγητών της ίδιας ειδικότητας ή των δασκάλων που διδάσκουν το ίδιο μάθημα στην ίδια ή σε άλλες τάξεις ενός Δημοτικού σχολείου.

Συγκεκριμένα, οι δείκτες ποιότητας που διερευνώνται στην περιοχή αυτή είναι:

2.1 Πρόγραμμα Σπουδών

2.2 Σχολικά Βιβλία - Οδηγίες

## **2.1 Πρόγραμμα Σπουδών**

### Περιγραφή

Το πρόγραμμα σπουδών σε συνδυασμό με τα βιβλία που εξετάζονται αργότερα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η σημασία που αποδίδεται στον παράγοντα αυτό απορρέει από την αντίληψη ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί απλά το υλικό το οποίο αξιοποιείται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά σε σημαντικό βαθμό συγκροτεί τη διαδικασία αυτή. Ειδικότερα, το πρόγραμμα σπουδών διαμορφώνει το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και το χαρακτήρα της διδακτικής πρακτικής, προσδιορίζοντας τη φύση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και τις κατηγορίες του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών είναι πρωταρχικός. Η αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών, μπορεί να συστηματοποιήσει τις παρατηρήσεις που γίνονται κάθε μέρα και κάθε ώρα στο σχολείο, εξασφαλίζοντας συνεχή ανατροφοδότηση στους αρμόδιους για τη σύνταξη και αναμόρφωση του προγράμματος. Παράλληλα, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του και να προβούν στις κατάλληλες ενέργειες για τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό του σε τοπικό επίπεδο.

Η αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών στο σχολείο μπορεί να περιλαμβάνει διαδικασίες που επιτρέπουν την αξιολόγηση μεμονωμένων ενοτήτων ή μπορεί να είναι οργανωμένη αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών ως συνόλου και των αποτελεσμάτων του σε διάφορες κατηγορίες μαθητών και στο σύνολο των μαθητών.

Ειδικότερα, μπορεί να εξεταστεί το πρόγραμμα σπουδών ως προς τις γνωστικές περιοχές/αντικείμενα που καλύπτει σε σχέση με τις σημερινές ανάγκες, να καταγραφούν πιθανές ελλείψεις, όπως π.χ. αγωγή υγείας, καταναλωτή κ.λ.π., αλλά και να εντοπιστούν σχετικές περιοχές στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών που πιθανόν να καλύπτουν όψεις των θεμάτων αυτών. Είναι επίσης δυνατόν να μελετηθούν οι σκοποί και οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι δραστηριότητες και οι τρόποι αξιολόγησης που προτείνονται στο πρόγραμμα σπουδών κατά μάθημα. Στην περίπτωση αυτή αξίζει να διερευνηθεί να οι αρχές οργάνωσης του περιεχομένου των επιμέρους μαθημάτων είναι σαφείς, καθώς και κατά πόσο υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία του. Μπορεί να διαπιστωθεί, ακόμη, κατά πόσο το πρόγραμμα σπουδών στηρίζεται στα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών, π.χ. αν προβλέπει την αξιοποίηση της καθημερινής γνώσης των μαθητών (της γλώσσας ή της γνωριμίας με τα αντικείμενα) στην οργάνωση της σχολικής γνώσης. Είναι σημαντικό επίσης να εξεταστεί το πρόγραμμα σπουδών στη διαχρονική του διάσταση, εκτιμώντας κατά πόσο υπάρχει συνέχεια και συνοχή στο περιεχόμενο του κάθε μαθήματος από τάξη σε τάξη. Παράλληλα, κατά πόσο γίνονται σαφείς συνδέσεις στα περιεχόμενα των διαφόρων μαθημάτων της ίδιας τάξης. Σημείο για διερεύνηση αποτελεί το κατά πόσο το πρόγραμμα

σπουδών συνάδει με την όλη φιλοσοφία του Εκπαιδευτικού Συστήματος, π.χ. αν ικανοποιώντας την αρχή των ίσων ευκαιριών, δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στη γνώση. Επίσης, αν το πρόγραμμα σπουδών επιτρέπει σε όλες τις κατηγορίες των μαθητών πρόσβαση στις διαφορετικές γνωστικές περιοχές, οι οποίες συνθέτουν την πολιτισμική φυσιογνωμία των σύγχρονων κοινωνιών.

Η αποτίμηση του προγράμματος σπουδών συνδέεται με το ερώτημα κατά πόσο τα στοιχεία του είναι επιστημονικά έγκυρα, παιδαγωγικά κατάλληλα, εφαρμόσιμα σε σχέση με το πλαίσιο του σχολείου και τις διαδικασίες εφαρμογής (π.χ. τη φυσιογνωμία του σχολείου, το διαθέσιμο χρόνο) και αποδεκτά από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Μελετούνται τα στοιχεία του θεσμικού πλαισίου, το οποίο καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών σε επίπεδο σχολικής βαθμίδας συνολικά, κατά τάξη και γνωστική περιοχή: πρόγραμμα σπουδών των διαφόρων μαθημάτων, οδηγούς για τους εκπαιδευτικούς, αποφάσεις Υπ.Ε.Π.Θ., οδηγίες των συμβούλων.

Συζητούν οι διδάσκοντες σε κάθε τάξη κατά ειδικότητα το πρόγραμμα σπουδών. Καταθέτουν την εμπειρία τους για τις δυνατότητες που δίνει, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που δημιουργεί κατά την εφαρμογή του μέσα στην τάξη.

Συλλέγονται δείγματα από τις εργασίες/εξετάσεις των μαθητών και ελέγχεται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών μέσα από την επίδοση και πρόοδο των μαθητών. Εντοπίζονται τυχόν συστηματικές διαφορές στην ποιότητα των εργασιών των μαθητών και αναζητούνται τα κριτήρια τα οποία καθορίζουν αυτήν την ποιότητα.

Χρησιμοποιώντας τη συμμετοχική παρατήρηση μέσα στην τάξη μπορεί να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίον το πρόγραμμα σπουδών επιτρέπει / προωθεί ή αντίθετα εμποδίζει παρεμβάσεις του διδάσκοντα ή / και των μαθητών σε αυτό, π.χ. αντιμετάθεση ή επιλογή ενοτήτων ύλης, σύνδεση με την καθημερινή πρακτική, επιλογή εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας κ.ο.κ.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Στο πρόγραμμα σπουδών διατυπώνονται με σαφήνεια οι σκοποί, οι στόχοι, οι δραστηριότητες και τα κριτήρια της αξιολόγησης, καθώς και οι αρχές οργάνωσής τους.
- ∅ Οι αρχές οργάνωσης των γνωστικών περιοχών διατυπώνονται με σαφήνεια έτσι ώστε να υπάρχει συνέπεια στη σύνδεση των επιμέρους στοιχείων του προγράμματος σπουδών (π.χ. στόχων και κριτηρίων αξιολόγησης).
- ∅ Η οργάνωση των περιεχομένων του προγράμματος σπουδών επιτρέπει πρόσβαση στη γνώση για όλες τις κατηγορίες των μαθητών.

- ∅ Τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών χαρακτηρίζονται από συνέχεια και συνοχή, έτσι ώστε να διευκολύνεται η μάθηση και η πρόοδος όλων των μαθητών.
- ∅ Ανταποκρίνεται με επάρκεια σε ποικίλα ζητήματα που θέτουν οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, ο σύγχρονος τρόπος ζωής, π.χ. Πληροφορική, Αγωγή Υγείας, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Καταναλωτή, κ.λ.π.
- ∅ Τα περιεχόμενα είναι ανάλογα με το διαθέσιμο προς διδασκαλία χρόνο.
- ∅ Η στήριξη που προσφέρεται μέσω των οδηγιών συμβάλλει στην εναρμόνιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών.
- ∅ Το πρόγραμμα σπουδών είναι ευέλικτο και περιέχει τη δυνατότητα πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό για εναρμόνιση σε τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες.
- ∅ Διατυπώνονται αποτελεσματικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών.

## **2.2 Σχολικά Βιβλία - Οδηγίες**

### Περιγραφή

Η διερεύνηση του δείκτη αυτού αποτελεί συνέχεια της αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών. Επομένως η ανάλυσή του γίνεται με βάση τις παρατηρήσεις και υποδείξεις που διατυπώθηκαν παραπάνω.

Ειδικότερα εξετάζεται αν τα σχολικά βιβλία και το υπόλοιπο διδακτικό υλικό ανταποκρίνονται:



- Στις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών
- Στις τεχνικές προδιαγραφές για τη συγγραφή διδακτικού υλικού (παρουσίαση του περιεχομένου)
- Στις προδιαγραφές που σχετίζονται, ειδικότερα, με το χαρακτήρα του ως Διδακτικού υλικού.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Οι τρόποι προσέγγισης είναι ανάλογοι με αυτούς που προτείνονται στο πρόγραμμα σπουδών. Εδώ, επιπλέον, μπορούν να αντληθούν στοιχεία από τους μαθητές, καθώς γνωρίζουν καλά το σχολικό βιβλίο και μπορούν να έχουν άποψη γι' αυτό. Π.χ. με ομαδική συνέντευξη ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καταλάβει ποιες διευκολύνσεις θεωρούν οι μαθητές ότι τους παρέχει το συγκεκριμένο βιβλίο, ποιες δυσκολίες τους δημιουργεί, πόσο τους είναι ενδιαφέρον, ποια σημεία του θεωρούν ελκυστικά, ποια ανιαρά, κ.τ.λ.

Με συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας του σχολείου εξετάζεται κατά πόσο το διδακτικό υλικό που παρέχουν τα σχολικά βιβλία βοηθά το διδάσκοντα να οργανώσει τη διδασκαλία. Π.χ. διερευνάται εάν τα βιβλία για τη γλώσσα υποστηρίζουν τη διδασκαλία με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία – σύμφωνα με τους συντάκτες τους – υπηρετείται από τα συγκεκριμένα βιβλία, ή αντίθετα οδηγούν το διδάσκοντα προς παραδοσιακή διδασκαλία ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Στις συζητήσεις αυτές μπορούν να ανταλλάξουν γνώμες, να εξετάσουν δοκιμασμένες διδακτικές πρακτικές

που πέτυχαν ή απέτυχαν σε ορισμένα σημεία και να τις συγκρίνουν μεταξύ τους. Η κατάθεση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών μπορεί να εμπλουτιστεί με τα ανάλογα στοιχεία από την εκπαιδευτική αρθρογραφία.

Εξετάζεται, π.χ. με συζητήσεις κατά ειδικότητα, η λειτουργικότητα του βιβλίου του εκπαιδευτικού ως εγχειριδίου πολλαπλών, εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων. Προτείνει π.χ. το βιβλίο ποικιλία διδακτικών λύσεων από τις οποίες ο διδάσκων θα μπορέσει να επιλέξει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του ή δίνει απλά τις λύσεις των ασκήσεων του βιβλίου του μαθητή;

Διερευνάται επίσης, πόσο χρόνο έχει καταναλώσει ο διδάσκων κατά την επιλογή των ασκήσεων του βιβλίου. Τις έχει χρησιμοποιήσει αυτούσιες, τις έχει τροποποιήσει ή έχει φτιάξει άλλες δικές του; Ερωτάται πώς ενεργεί κάθε φορά και για ποιους λόγους.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Το σχολικό βιβλίο αντιστοιχεί και συμφωνεί με τους σκοπούς / στόχους τα περιεχόμενα και τις ειδικότερες διδακτικές οδηγίες του προγράμματος σπουδών κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.
- ∅ Περιέχει έγκυρη επιστημονική γνώση και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης.
- ∅ Υπάρχει συνέχεια και συνοχή στο σχολικό βιβλίου του ίδιου μαθήματος: η διάρθρωση των περιεχομένων γίνεται με

αποτελεσματικό για τη μάθηση τρόπο, αποφεύγοντας κενά, επαναλήψεις και επικαλύψεις.

- Ø Υπάρχει συντονισμός διδακτικού εγχειριδίου και βιβλίου ασκήσεων/εργασιών του μαθητή και βιβλίων αναφοράς.
- Ø Υπάρχει οριζόντιος και κάθετος συντονισμός μεταξύ των εγχειριδίων του ίδιου μαθήματος και των διαφόρων μαθημάτων όλων των τάξεων.
- Ø Το βιβλίο είναι ευχάριστο για τους μαθητές από τυπογραφική άποψη (εικονογράφηση, σαφήνεια, ποιότητα χαρτιού, μέγεθος γραμμάτων, κ.α.).
- Ø Το διδακτικό βιβλίο διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης, δίνοντας έμφαση στην οργάνωση, σαφήνεια και επανάληψη των κυρίων σημείων του περιεχομένου.
- Ø Η οργάνωση του βιβλίου και της σελίδας από τεχνική άποψη αναδεικνύει τη δομή του περιεχομένου.
- Ø Τα διαγράμματα, οι πίνακες, τα γραφήματα συνδέονται με το κείμενο, προάγοντας την κατανόηση του κειμένου.
- Ø Τα βιβλία του εκπαιδευτικού διευκολύνουν το διδακτικό έργο του, δίνοντας οδηγίες, κάνοντας αναλύσεις και προτείνοντας ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις.
- Ø Οι οδηγίες, οι αναλύσεις και οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις αντιστοιχούν και συμφωνούν με τους σκοπούς / στόχους και τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών καθώς και τα βιβλία του μαθητή.

- Ø Οι συμπληρωματικές οδηγίες, όταν χρειάζονται και ζητούνται, από το σχολικό σύμβουλο για τις διδακτικές προσεγγίσεις δίνονται έγκαιρα και είναι ικανοποιητικές.

## 6. Προσωπικό Σχολείου

Στη θεματική περιοχή «Προσωπικού Σχολείου» διερευνώνται τα χαρακτηριστικά του διδακτικού, ειδικού και βοηθητικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, τα οποία συνδέονται με την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Οι δείκτες επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να αποτιμήσει το βαθμό στον οποίο ο αριθμός, η σύνθεση, η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες του σχολείου και στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Παράλληλα, να εξετάσει αν ο αριθμός, η σύνθεση και οι ιδιότητες του διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και ασφαλούς περιβάλλοντος, καθώς και αν η ύπαρξη, το είδος και τα χαρακτηριστικά ειδικού επιστημονικού προσωπικού στο σχολείο (ή/και εκτός σχολείου) ανταποκρίνονται στις ανάγκες, ατομικές και κοινωνικές των μαθητών του σχολείου.

Συγκεκριμένα, η περιοχή περιλαμβάνει τους δείκτες:

### 3.1 Επάρκεια Διδακτικού Προσωπικού

## 3.2 Επάρκεια Διοικητικού, Ειδικού Επιστημονικού, Βοηθητικού Προσωπικού

### **3.1 Επάρκεια Διδακτικού Προσωπικού**

#### Περιγραφή

Σε αυτήν την περίπτωση εξετάζεται η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Η στελέχωση του σχολείου με το αναγκαίο και επαρκώς καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την επιτυχία των επιδιώξεων του σχολείου.

Εξετάζεται εάν ο αριθμός των εκπαιδευτικών είναι επαρκής για να καλύψει τις ανάγκες του προγράμματος σπουδών, καθώς και τις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό τους και τη σύνθεσή τους.

Η σχετική νομοθεσία προδιαγράφει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και του προγράμματος σπουδών, ιδιαίτερα όταν καθορίζει τα μαθήματα, τις ώρες διδασκαλίας κάθε μαθήματος, τις ώρες διδασκαλίας ανά εκπαιδευτικό κ.α. Κατά συνέπεια, η κάλυψη των θέσεων των εκπαιδευτικών από μόνιμο ή έκτακτο προσωπικό ή η διδασκαλία ενός μαθήματος από εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας στη ή συχνές αλλαγές στο διδακτικό προσωπικό αποτελούν ενδείξεις για την εκτίμηση του δείκτη. Παράλληλα, οι ειδικές ανάγκες κάποιων μαθητών απαιτούν εξειδικευμένο

προσωπικό για την κάλυψη όψεων του προγράμματος σπουδών. Επίσης, άλλα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, ομιλία γλώσσας στο σπίτι άλλης από την ελληνική) πιθανόν να απαιτούν μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών στο σχολείο ή σε κάποιες ειδικότητες. Οι σε κάποιες τάξεις ή βαθμίδες εκπαίδευσης διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών και μαθητριών πιθανόν να απαιτούν ισορροπία ως προς το κοινωνικό φύλο στη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού.

Γενικότερα, ερευνητικά δεδομένα από διάφορες χώρες υποδεικνύουν ότι χαρακτηριστικά όπως η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, η εμπειρία, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσωπικού (π.χ. φύλο, έτη υπηρεσία, αναγνωστικές συνήθειες) συνδέονται με την επίδοση των μαθητών. Επομένως, θα πρέπει να συλλέγονται και να αξιοποιούνται ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες, οι οποίες επιτρέπουν το σχηματισμό άποψης σχετικά με το είδος των προσόντων, τις εξειδικεύσεις, τις ιδιαίτερες δεξιότητες του προσωπικού κ.λ.π. και αν τα χαρακτηριστικά αυτά είναι σχετικά με τις ανάγκες του σχολείου. Εκτιμάται δηλαδή το κατά πόσο το σύνολο των εμπειριών και η παιδαγωγική-επιστημονική τους κατάρτιση επαρκούν για την καλή λειτουργία του σχολείου.

Προς την ίδια κατεύθυνση μπορεί ακόμη να μελετηθεί πόσες και τι είδους είναι οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς επίσης και σε ποιο βαθμό το πλαίσιο διδασκαλίας και εξέλιξης χαρακτηρίζεται από συνεργασία και συναδελφικότητα ή από συγκεντρωτισμό και τυποποίηση.

### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Συλλέγονται στοιχεία και πληροφορίες που σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό. Κωδικοποιούνται στοιχεία και αποφάσεις και έγγραφα της ισχύουσας νομοθεσίας αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό. Με βάση αναγνωρισμένες ανάγκες των μαθητών, καθώς και τα δεδομένα άλλων χωρών, καταγράφονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του σχολείου.

Επίσης είναι δυνατή η εξειδίκευση της αποτίμησης του συγκεκριμένου θέματος εστιάζοντας σε ζητήματα παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Θέτοντας ερωτήσεις και συζητώντας ο ένας εκπαιδευτικό με τον άλλον (δηλ. μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις), καθώς και μέσω εργαστηρίων, διερευνάται σε ποιο βαθμό το γενικότερο πλαίσιο του περιβάλλοντος του σχολείου δημιουργεί συνθήκες επιτυχίας των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική του ανάπτυξη: πόσο χρόνο, π.χ. έχουν ή διαθέτουν για δραστηριότητες έξω από την τάξη ώστε να προβαίνουν σε από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Πόσο το περιβάλλον τους παρακινεί να αναπτύσσουν ή να αναμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών μέσα από συνεργατικές διαδικασίες;

### Ενδεικτικά Κριτήρια

- Ο αριθμός των εκπαιδευτικών καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου ανά ειδικότητα.

- ∅ Η αναλογία ανάμεσα στο μόνιμο και έκτακτο προσωπικό δεν παρεμποδίζει το έργο του σχολείου.
- ∅ Τα προσόντα των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις επιστημονικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών.
- ∅ Το σύνολο των εμπειριών του προσωπικού για την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου καθώς και στο τοπικό κοινωνικό πλαίσιο.
- ∅ Οι ανάγκες των μαθητών για ειδική ή πρόσθετη διδασκαλία (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα ειδική αγωγή) καλύπτονται επαρκώς από το υπάρχον διδακτικό προσωπικό.

### **3.2 Διοικητικό, Ειδικό Επιστημονικό, Βοηθητικό Προσωπικό**

#### Περιγραφή

Στην περίπτωση αυτή περιγράφεται το προσωπικό που στελεχώνει το σχολείο, προκειμένου να καλύψει έξω-διδακτικές απαιτήσεις της σχολικής μονάδας, καθώς και ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που δεν ικανοποιούνται από πρόγραμμα σπουδών.

Οι ανάγκες και απαιτήσεις αυτές συνδέονται με:

- Θέματα καθαριότητας, συντήρησης, φύλαξης κ.λ.π. του σχολείου. Η επάρκεια σε προσωπικό διαμορφώνει ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον, δηλαδή τις βασικές και αναγκαίες συνθήκες για τη λειτουργία του σχολείου.



- Τη στήριξη του διδακτικού και διοικητικού έργου του σχολείου. Η ύπαρξη Γραμματείας, τεχνικού προσωπικού, προσωπικού για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης, κ.α., διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, μολονότι συχνά υπάρχει βιβλιοθήκη στο σχολείο, η έλλειψη του κατάλληλου βοηθητικού προσωπικού οδηγεί στην υπολειτουργία της.
- Την ικανοποίηση ατομικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών. Κατάλληλα εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, υποβοηθά, υποστηρίζει και συμπληρώνει το διδακτικό προσωπικό στην προσπάθεια της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, που είναι βασικός στόχος του σχολείου. Έτσι, π.χ. για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η συνεργασία με ένα κέντρο επαγγελματικού προσανατολισμού που λειτουργεί στην περιοχή είναι πιθανόν να καλύπτει τις ανάγκες για καθοδήγηση των μαθητών. Η εκτίμηση αυτή συνδέεται με το βαθμό στον οποίο η συνεργασία αυτή είναι ικανοποιητική και κατά πόσο δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου. Παρόμοια, η παραπομπή ενός μαθητή με συναισθηματικά προβλήματα σε κέντρο ψυχικής υγιεινής είναι πιθανόν να δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα, γεγονός που αναδεικνύει την έλλειψη ειδικού ψυχολόγου στο σχολείο.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Αφού συλλεχθούν και αξιολογηθούν τα δεδομένα, καταγράφονται οι ανάγκες της σχολικής μονάδας σε προσωπικό των κατηγοριών που

αναφέρθηκαν παραπάνω ή άλλων κατηγοριών. Η καταγραφή των αναγκών προκύπτει μέσα από διάφορες διαδικασίες, όπως π.χ. συζήτηση στο σύλλογο με αναγνωρισμένες ανάγκες του σχολείου. Επίσης, ομάδα εκπαιδευτικών ή και όλοι οι εκπαιδευτικοί, για κάποιο χρονικό διάστημα, καταγράφουν με ακρίβεια την κατανομή του σχολικού τους χρόνου σε δραστηριότητες και καθήκοντα (διδασκτικές και άλλες). Με τον τρόπο αυτό προκύπτουν και ιεραρχούνται οι ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου.

Διερευνώνται και καταγράφονται οι περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες το σχολείο προκειμένου να καλύψει ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καταφεύγει σε κέντρα ψυχικής υγιεινής, αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών, επαγγελματικού προσανατολισμού και άλλους φορείς.

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους γονείς για ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που προς το παρόν δεν καλύπτονται από το σχολείο ή καλύπτονται ελλιπώς.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Το υπάρχον βοηθητικό προσωπικό με αρμοδιότητες σχετικές με την καθαριότητα, συντήρηση και φύλαξη του σχολείου επαρκεί για τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και διαμορφώνει ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον.
- ∅ Το υπάρχον τεχνικό προσωπικό είναι επαρκές και ικανοποιεί τις απαιτήσεις για στήριξη του εκπαιδευτικού έργου.

- Ø Υπάρχει εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό που καλύπτει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.
- Ø Στην περίπτωση μη ύπαρξης επιστημονικού προσωπικού στη σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξειδικευμένου σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, η συνεργασία με εξωτερικά ανάλογα κέντρα είναι ικανοποιητική και καλύπτει θέματα καθοδήγησης των μαθητών για τη μελλοντική ακαδημαϊκή ή και επαγγελματική τους πορεία.
- Ø Στην περίπτωση μη ύπαρξη επιστημονικού προσωπικού στη σχολική μονάδα εξειδικευμένου σε θέματα ψυχικής υγιεινής ή μαθησιακών δυσλεξιών, η συνεργασία με εξωτερικά κέντρα είναι ικανοποιητική και καλύπτει θέματα υποστήριξης των μαθητών για την αντιμετώπιση αντίστοιχων προβλημάτων.

#### **4. Διοίκηση**

Στη θεματική αυτή περιοχή διερευνώνται οι τρόποι άσκησης και διοίκησης από όλους όσους έχουν σχετικές υπευθυνότητες.

Ειδικότερα εξετάζεται κατά πόσο η σχολική μονάδα εναρμονίζεται με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και αξιοποιεί το πλαίσιο αυτό για την αποτελεσματική χρήση χώρων, εξοπλισμού και οικονομικών πόρων, το συντονισμό της σχολικής ζωής και την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος. Επίσης, εξετάζεται κατά πόσο η Διοίκηση προγραμματίζει το έργο του σχολείου, υποστηρίζει και διευρύνει με ποικίλους τρόπους την

ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, προσδιορίζει τις περιοχές προτεραιότητας, ενεργοποιείται για την επίτευξη των στόχων της και αξιολογεί τη συνολική πρόοδό της, με στόχο την προαγωγή της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης και την αναβάθμιση της σχολικής ζωής.

Συγκεκριμένα, η περιοχή περιλαμβάνει τους δείκτες:

4.1 Συντονισμός Σχολικής Ζωής

4.2 Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος

4.3 Αξιοποίηση Μέσων – Πόρων

#### **4.1 Συντονισμός Σχολικής Ζωής**

##### Περιγραφή

Ο συντονισμός της σχολικής ζωής, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας «πολιτικής» με βάση την οποία λειτουργεί η σχολική μονάδα. Η συγκεκριμένη πολιτική του σχολείου αναπτύσσεται με την εξειδίκευση των αρχών της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την αξιοποίησή τους και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας.

Η διαμόρφωση μιας κατάλληλης πολιτικής αποτελεί ένα ουσιαστικό στόχο ειδικότερα των ατόμων που ασκούν το έργο της διοίκησης. Η ρύθμιση της σχολικής ζωής, η ομαλή λειτουργία της, η αξιοποίηση του προσωπικού

κ.λ.π., με άλλα λόγια ο συντονισμός της σχολικής ζωής, αποτελούν εκφράσεις της πολιτικής αυτής.

Ειδικότερα, η Διοίκηση με την κατάλληλη πολιτική της και σε συνεργασία πάντοτε με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι δυνατόν

- § να χαράσσει ένα σαφή προσανατολισμό για την εργασία του σχολείου,
- § να διαμορφώνει τις ιδιαίτερες επιδιώξεις και αξίες του σχολείου που διέπουν την όλη εκπαιδευτική διαδικασία,
- § να θέτει συγκεκριμένες προτεραιότητες και στόχους, να προγραμματίζει δράσεις για την υλοποίησή τους και να αξιολογεί την πρόοδο στην επίτευξή του,
- § να διασφαλίζει θετικό κλίμα, το οποίο εκφράζεται στη δέσμευση του σχολείου για συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, την διαμόρφωση του σχολείου ως χώρου μάθησης και χώρου παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης,
- § να θέτει πλαίσια συνεργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.

Ο καλός συντονισμός της σχολικής ζωής οδηγεί στη διαμόρφωση διοικητικών, οργανωτικών, εκπαιδευτικών πρακτικών, η διερεύνηση των οποίων μπορεί να βοηθήσει στην αποτίμηση του δείκτη. Π.χ. ο συντονισμός της συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και το Διευθυντή διαμορφώνει την πρακτική των τυπικών και άτυπων συναντήσεων ανάμεσά τους. Όπως υποδεικνύει και η διεθνής βιβλιογραφία, η συχνότητα και ο χαρακτήρας των συναντήσεων αυτών αποτελεί παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συνολικά.

Επίσης η παρακολούθηση και στήριξη των ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών που λειτουργούν στο σχολείο διευκολύνει το συντονισμό και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, διαμορφώνοντας, έτσι πρακτικές καλής λειτουργίας στο σχολείο.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Η ομάδα με αυξημένες αρμοδιότητες αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου αναλύει τις δραστηριότητές της και διευκρινίζει το ρόλο του καθενός στο έργο του συντονισμού της σχολικής ζωής. Για το λόγο αυτό θα προτεινόταν μια δομημένη συζήτηση (ατομική συνέντευξη) με τον Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή του σχολείου από εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Ο Σύλλογος των εκπαιδευτικών καταγράφει τις απόψεις του διοικητικού-βοηθητικού προσωπικού, των μαθητών και των γονέων που συνδέονται με το συντονισμό της σχολικής ζωής.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

- Ο συντονισμός της σχολικής ζωής εναρμονίζεται με την ισχύουσα νομοθεσία και την αξιοποιεί.
- Η Διοίκηση θέτει στόχους και προτεραιότητες για τη λειτουργία του σχολείου, αναπτύσσει δραστηριότητες για την υλοποίησή τους και αξιολογεί την πρόοδό τους σε κάθε τομέα.

- ∅ Οι αποφάσεις είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών. Οι εκπαιδευτικοί συνέρχονται τακτικά για την από κοινού αντιμετώπιση ζητημάτων/προβλημάτων του σχολείου.
- ∅ Η κατανομή των εργασιών και η ανάληψη ευθυνών (διδασκικών ή άλλων) γίνεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες του καθενός (εκπαιδευτικών και μαθητών).
- ∅ Οι εκπαιδευτικοί έχουν συμφωνήσει πάνω σ'ένα γενικό πλαίσιο αρχών του σχολείου, τις οποίες τηρούν ώστε να υπάρχει κοινή γραμμή στην αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων (προβλήματα πειθαρχίας, ανεπαρκής προετοιμασία των μαθητών, μη έγκαιρη προσέλευση στο σχολείο κ.λ.π.).
- ∅ Οι απόψεις και τα αιτήματα μαθητών και γονέων λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

#### **4.2 Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος**

##### Περιγραφή

Ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα που συνδέονται με το έργο της διοίκησης είναι ο συντονισμός της ανάπτυξης του σχολικού προγράμματος στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Αυτό προϋποθέτει, καταρχήν, την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση του σχολικού χρόνου, μια έκφραση της οποίας είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Ειδικότερα, όταν το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι

λειτουργικό και βασίζεται σε παιδαγωγικές-διδασκτικές αρχές, διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο και προσφέρει δυνατότητες για την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών.

Βασικό έργο της διοίκησης αποτελεί η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών που διευκολύνουν και υποστηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών των τμημάτων τάξης, ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας, καθώς επίσης και ο συντονισμός της συνεργασίας αυτής με στόχο την καλύτερη οργάνωση, ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών.

Ένα άλλο κριτήριο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικής άσκησης του ρόλου της διοίκησης αποτελούν οι διαδικασίες και δραστηριότητες που αναπτύσσει για τη στήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών του σχολείου στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών, για τη θεραπεία των αδυναμιών, για την εφαρμογή παρεμβατικών πρακτικών κ.λ.π. Τέτοιες παρεμβατικές πρακτικές περιλαμβάνουν ενέργειες για την αλλαγή στην οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, για την παροχή ευκαιριών για ενδοσχολική και εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για τη διαμόρφωση πρακτικών υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών, κ.α.

Επίσης, σημαντικός είναι ο ρόλος της διοίκησης στον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου με στόχο τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών.



## Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Ο σύλλογος εξετάζει το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου συνολικά, κατά τάξη και τμήμα, θεωρώντας το από την οπτική των μαθητών και των διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Ζητά τη γνώμη των μαθητών και των γονέων για τη λειτουργικότητα του σχολικού προγράμματος. Τους ρωτά πώς κρίνουν τον προγραμματισμό, π.χ. των διαγωνισμάτων, των πολιτιστικών εκδηλώσεων, των δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη συμμετοχή του σχολείου σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιλογής, των γιορτών κ.τ.λ. Αναζητά όχι μόνο την κριτική αλλά και τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων και συζητά πάνω σε αυτές.

Οι υπεύθυνοι για τη διοίκηση του σχολείου καταγράφουν με ακρίβεια τις ενέργειες στις οποίες οι ίδιοι προβαίνουν σχετικά με τις διαφορετικές διαστάσεις του συγκεκριμένου θέματος.

## Ενδεικτικά Κριτήρια

- Ø Η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος διέπεται από παιδαγωγικές-διδασκτικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Ø Από την αρχή της σχολικής χρονιάς προγραμματίζοντας δραστηριότητες που αφορούν στη σχολική ζωή για όλο το έτος (γιορτές, εκδρομές, πολιτιστικές και άλλες εκδηλώσεις).

- ∅ Το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων που έχει προγραμματίσει το σχολείο για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά πραγματοποιούνται με τρόπο ικανοποιητικό.
- ∅ Η Διοίκηση υποστηρίζει και συντονίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα ή/και τάξη αλλά και ανάμεσα σε ειδικότητες και τάξεις με στόχο την αποτελεσματικότερη οργάνωση, ανάπτυξη και αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών.
- ∅ Αναπτύσσονται διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, όπως και βελτίωσής τους από άποψη επιστημονική και παιδαγωγική.
- ∅ Το σχολείο συνεργάζεται στενά και ικανοποιητικά με τους σχολικούς συμβούλους για την καλύτερη υλοποίηση του προγράμματος σπουδών.
- ∅ Ο σύλλογος διδασκόντων συνεργάζεται με τον σύλλογο γονέων/κηδεμόνων για τη διαμόρφωση και αποτελεσματική εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

### **4.3 Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων**

#### Περιγραφή

Εδώ εξετάζεται κατά πόσο η σχολική μονάδα και ιδιαίτερα η Διοίκηση διαχειρίζεται τα υπάρχοντα μέσα και πόρους και τα αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο. Επίσης, εξετάζεται κατά πόσο η σχολική μονάδα και

ιδιαίτερα η Διοίκηση συνεργάζεται με τοπικούς και άλλους φορείς και δραστηριοποιείται για την εξεύρεση πόρων ή μέσων.

Έτσι ένα κριτήριο για την καλή διαχείριση π.χ. των οικονομικών πόρων αποτελεί η ιεράρχηση των αναγκών του σχολείου ανάλογα με τη σημασία τους και η ανάλογη κατανομή των διαθέσιμων πόρων.

Ένα κριτήριο για την αξιοποίηση, π.χ., των διαθέσιμων χώρων – εξοπλισμού αποτελεί η εξασφάλιση της δυνατότητας στους μαθητές και η ενθάρρυνσή τους να τα χρησιμοποιούν τακτικά και με δική τους πρωτοβουλία.

Ένδειξη, τέλος, για τη δραστηριοποίηση του σχολείου αποτελεί η ανάπτυξη πρωτοβουλιών για τη χρήση χώρων εκτός σχολείου με στόχο την υλοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων που προγραμματίζει το σχολείο (π.χ. η χρήση του γηπέδου ή του κολυμβητηρίου του δήμου από τους μαθητές του σχολείου).

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Πραγματοποιείται παρατήρηση των χώρων και του εξοπλισμού και το πώς χρησιμοποιούνται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου.

Ζητείται η άποψη των μαθητών σχετικά με το γιατί χρησιμοποιούνται ή δεν χρησιμοποιούνται ορισμένοι χώροι ή εξοπλισμός.

Καταγράφονται τα ποσά που διατέθηκαν για κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών του σχολείου και συζητείται αν η κατανομή αυτή είναι ανάλογη με τη σημασία που αποδίδεται στις ανάγκες.

Καταγράφονται οι οικονομικοί πόροι και ο εξοπλισμός που απέκτησε η σχολική μονάδα την προηγούμενη χρονιά μέσα από δική της δραστηριοποίηση.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Η Διοίκηση του σχολείου διαμορφώνει χώρους άνετους και λειτουργικούς οι οποίοι ευνοούν τη μάθηση και τη δημιουργική έκφραση.
- ∅ Το προσωπικό και οι μαθητές έχουν εύκολη πρόσβαση στα διαθέσιμα μέσα (διάφορους χώρους και εξοπλισμό).
- ∅ Οι μαθητές χρησιμοποιούν τακτικά και με δική τους πρωτοβουλία τα διαθέσιμα μέσα.
- ∅ Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο για τις ανάγκες του σχολείου.
- ∅ Αναπτύσσονται διαδικασίες εξεύρεσης πρόσθετων οικονομικών πόρων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

## 5. Κλίμα – Σχέσεις - Συνεργασίες

Στη θεματική αυτή περιοχή διερευνάται το πλέγμα σχέσεων, το οποίο συγκροτεί τη σχολική μονάδα και διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα. Οι σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό, εκπαιδευτικών και μαθητών κ.α.) και οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, διαπλέκονται και προσδιορίζουν τόσο το χαρακτήρα της σχολικής μονάδας, όσο και την αποτελεσματική λειτουργία της. Οι δείκτες αποτιμούν πτυχές της σχολικής ζωής και διερευνούν τις δυνατότητες για δημιουργική συνεργασία, ανταλλαγή εμπειριών και συλλογική δράση. Η θέση αυτή εμπεριέχει την παραδοχή ότι τόσο η ατομική, όσο και η κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί συλλογική ευθύνη.

Συγκεκριμένα, διερευνώνται:

5.1 Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και υπόλοιπο προσωπικό

5.2 Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών μεταξύ τους

5.3 Σχέσεις Σχολείου – Γονέων/Κηδεμόνων

5.4 Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία

## **5.1 Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και υπόλοιπο προσωπικό**

### Περιγραφή

Η συνεργασία αποτελεί σύνθετο φαινόμενο με πολλές διαστάσεις. Μια διάσταση είναι η συχνότητα και η ποιότητα των τυπικών συναντήσεων στις οποίες παίρνει μέρος και ο διευθυντής του σχολείου. Μια άλλη διάσταση είναι οι συνεργασίες και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με το υπόλοιπο προσωπικό έξω από τις τυπικές συναντήσεις.

Ένδειξη για την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των μελών του προσωπικού αποτελεί η συχνότητα, το περιεχόμενο και το κλίμα των άτυπων συναντήσεων εκπαιδευτικών που λειτουργούν σε ομάδες, ο αριθμός των ομάδων εργασίας που έχουν δημιουργηθεί, οι διαδικασίες που έχουν αναπτυχθεί για επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του εκπαιδευτικού και του υπόλοιπου προσωπικού κ.λ.π.

Όσον αφορά, π.χ. το περιεχόμενο των άτυπων συναντήσεων των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να διερευνηθεί αν κυριαρχεί σ'αυτές το θέμα της πειθάρχησης των μαθητών ή να συζητούνται και αναλύονται ζητήματα που σχετίζονται με τρόπους αξιολόγησης των μαθητών ή με τη χρήση υλικού για τη διδασκαλία μιας ενότητας κ.α. Προϋποθέσεις για τις καλές επικοινωνιακές σχέσεις, τη συνεργασία και ιδιαιτέρως τη συλλογικότητα αποτελούν η συνεννόηση στην καθημερινή επαφή, η εμπιστοσύνη και ο αλληλοσεβασμός ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού της σχολικής

μονάδας. Τα στοιχεία αυτά διαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου και επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια είναι σημαντικό να διερευνηθούν και οι παράγοντες που τυχόν εμποδίζουν τη διαμόρφωση ικανοποιητικών επικοινωνιακών σχέσεων στο σχολείο.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Διερευνώνται τα κριτήρια τα συγκεκριμένης περίπτωσης από την οπτική (α) του διευθυντή του σχολείου, (β) του διδακτικού προσωπικού (γ) του βοηθητικού προσωπικού και (δ) ομάδων εκπαιδευτικών (με βάση την ηλικία, το φύλο, κ.α.) με ατομικές συνεντεύξεις ή συζητήσεις κατά ομάδες.

Εξετάζεται πώς οι «σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό» βιώνονται από τους μαθητές του σχολείου, όπως για παράδειγμα η συζήτηση ή συνέντευξη με τους μαθητές μπορεί να αποκαλύψει πτυχές της σχολικής ζωής που συνθέτουν την καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής ζωής.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

Υπάρχει κλίμα συνεννόησης, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού που διαπερνά τόσο τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και τις σχέσεις τους με τον διευθυντή του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολείου, στοιχείο που ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η λήψη αποφάσεων σχετικά με τον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στηρίζεται στις εισηγήσεις των ομάδων εργασίας που λειτουργούν στο σχολείο, γίνεται σε κλίμα δημοκρατικό και οι αποφάσεις στηρίζονται από το σύνολο του προσωπικού.

## **5.2 Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους**

### Περιγραφή

Η σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών διερευνάται, καταρχήν, με αναλυτικό τρόπο, με τη βοήθεια των αξόνων: εκπαιδευτικοί-μαθητές και μαθητές-εκπαιδευτικοί.

Στο πρώτο άξονα η ανάλυση εστιάζεται στους τρόπους συμπεριφοράς και στη στάση που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν απέναντι στους μαθητές. Έτσι, π.χ. εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, είναι δίκαιο, συμπεριφέρονται με αξιοκρατικό τρόπο και γενικά εκτιμούν το μαθητή ως άτομο.

Ο δεύτερος άξονας επικεντρώνεται στη συμπεριφορά και στάση των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Έτσι, π.χ. εξετάζεται αν οι μαθητές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, συμπεριφέρονται



σύμφωνα με τους κανονισμούς του σχολείου, εκφράζουν τις ανάγκες τους και διατυπώνουν τα αιτήματά τους μέσα από διάλογο.

Ωστόσο, οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών αποτυπώνονται στο σύνολο των ρυθμιστικών πρακτικών που έχουν αναπτυχθεί στο σχολείο. Επομένως, οι ρυθμιστικές πρακτικές του σχολείου πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο βαθύτερης διερεύνησης. Ένδειξη, π.χ. για τον τύπο της ρυθμιστικής πρακτικής που έχει διαμορφωθεί στο σχολείο είναι αν οι κανόνες που διέπουν τη σχολική ζωή διαμορφώνονται με τη συναίνεση μαθητών και εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών είναι σημαντικές, γιατί το σχολείο είναι κοινωνικός χώρος και η σχολική ζωή ένα σημαντικό τμήμα της κοινωνικής ζωής των μαθητών. Στο σχολείο οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και δοκιμάζουν την κοινωνικότητά τους. Έτσι, μέσω της ανεπίσημης ζωής του σχολείου, με τις σχέσεις που δημιουργούν, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν σχέσεις και με το άλλο φύλο, να αναπτύσσουν ευθύνες για άλλους και για τη σχολική κοινότητα συνολικά, να ασκούνται στη λήψη αποφάσεων κλπ.

Οι σχέσεις μαθητών μεταξύ τους αποτυπώνονται στις «κοινωνικές πρακτικές» που αναπτύσσονται στο σχολείο. Ειδικότερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πυρήνα των κοινωνικών πρακτικών αποτελούν οι μαθητικές κοινότητες, οι οποίες είναι η θεσμική έκφραση της αντίληψης του σχολείου ως κοινωνικού χώρου. Οι μηχανισμοί για την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του συλλόγου των καθηγητών και των

εκπροσώπων των μαθητικών κοινοτήτων, επομένως, αποτελούν ενδείξεις για την ποιότητα του συγκεκριμένου δείκτη.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Παρατηρείται η συμπεριφορά μαθητών μεταξύ τους στο περιβάλλον του σχολείου (εντός ή εκτός της τάξης) και το εξω-σχολικό περιβάλλον, όπου είναι δυνατόν, και ενδεχομένως επιχειρούνται και κοινωνικομετρικές αναλύσεις, δηλαδή ένα κοινωνιόγραμμα μιας τάξης ή μιας ομάδας μαθητών.

Μπορούν να αναζητηθούν πληροφορίες στα έγγραφα του σχολείου, οι οποίες στοιχειοθετούν την ύπαρξη συγκεκριμένης πολιτικής για τη ρύθμιση των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Παρατηρείται η συμπεριφορά των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς σε διάφορες ευκαιρίες συνάντησής τους.

Καταγράφονται οι περιπτώσεις εκείνες όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνες σχετικά με ζητήματα που τους απασχολούν και ενεργοποιούν τους υπάρχοντες μηχανισμούς ή αναζητούν νέους για την επίτευξη συναίνεσης στη σχολική κοινότητα σχετικά με τα ζητήματα αυτά. Π.χ. μπορούν να ελεγχθούν αν οι μαθητές ενεργοποιούν μηχανισμούς (όπως αυτός του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου) για να συνεργαστούν μεταξύ τους για ζητήματα του σχολείου.

Καταγράφεται η συμπεριφορά των μαθητών σχετικά με (α) κανόνες που ο σύλλογος των διδασκόντων επιβάλλει στη σχολική κοινότητα και (β) κανόνες που έχουν προκύψει με τη συναίνεση του συλλόγου των διδασκόντων και των μαθητών.

### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με πνεύμα δικαιοσύνης, αξιοκρατίας και κατανόησης, συμπεριφέρονται με ευγένεια και εκτίμηση, στοιχεία που καλλιεργούν την εμπιστοσύνη των μαθητών και δημιουργούν περιβάλλον θετικού διαλόγου.
- ∅ Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας με ευαισθησία και διακριτικότητα, αλλά συγχρόνως με τη δέουσα αυστηρότητα, έτσι ώστε να μη διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου.
- ∅ Οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή (π.χ. πειθαρχία των μαθητών) είναι απόρροια συναίνεσης όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- ∅ Οι μαθητές συνεργάζονται δημιουργικά με τους δασκάλους τους και μεταξύ τους για όλα τα θέματα της σχολικής ζωής.
- ∅ Οι μαθητές συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις αρχές και τους κανόνες που έχουν διαμορφωθεί στο σχολικό περιβάλλον.
- ∅ Τα πλέγματα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές στο σχολείο επεκτείνονται και εκτός σχολείου, στοιχείο

που ενισχύει το πνεύμα και το ρόλο του σχολείου ως χώρου δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές.

### **5.3 Σχέσεις Σχολείου - Γονέων/Κηδεμόνων**

#### Περιγραφή

Οι γονείς/κηδεμόνες είναι παράγοντας του άμεσου περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας και η εμπλοκή τους στη ζωή και τη λειτουργία της αποτελεί δείκτη για την ποιότητα των σχέσεων της σχολικής μονάδας τόσο με το εξωτερικό της περιβάλλον όσο και στο εσωτερικό της. Τα χαρακτηριστικά αυτής της εμπλοκής διερευνώνται με κριτήριο το σχεδιασμό της εμπλοκής, τον προσανατολισμό της σε συγκεκριμένους στόχους, την εξασφάλιση της συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει σημαντικό αντίκτυπο όσον αφορά τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και την ποιότητα εκπαίδευσής τους. Σήμερα η συμμετοχή των γονέων γίνεται σε εθελοντική βάση διαμέσου της άμεσης συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή μέσα από συμβουλευτικούς φορείς, ενώσεις εθελοντικής συμμετοχής και εξωσχολικές λέσχες. Εγείρονται σημαντικά ερωτήματα σχετικά με το ρόλο και την επιρροή των γονέων, σε σχέση με την προστιθέμενη αξία που επιφέρουν οι γονείς και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες οι συνεισφορές τους μπορούν να είναι οι πλέον κατάλληλες και

χρήσιμες. Υπάρχει μια πληθώρα ορθών πρακτικών, μεταξύ των οποίων σημειώνεται και της Γερμανίας, όπου διοργανώνονται σεμινάρια για τους γονείς, με στόχο να τους πληροφορήσουν για τις νέες εξελίξεις στους τομείς της μάθησης και της διδασκαλίας.

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την ανάπτυξη πρακτικών, διαδικασιών, καθώς και του ανάλογου ήθους (κουλτούρας). Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες, οι οποίες αναλύουν την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ γονέων/κηδεμόνων και εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη της σχετικής κουλτούρας (π.χ. αμφίδρομη πληροφόρηση) αποτελεί την αναγκαία, όχι όμως και την ικανή συνθήκη για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ειδικότερα οι έρευνες αυτές εστιάζουν τη διερεύνησή τους σε δύο κρίσιμες περιοχές:

α. Την παιδαγωγική συνάντηση. Η σχετική νομοθεσία καθορίζει το πλαίσιο των αναγκαίων συναντήσεων για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη μάθηση και την πρόοδο των παιδιών τους. Τόσο η συχνότητα των συναντήσεων αυτών όσο και το περιεχόμενό τους αποτελούν βασικά σημεία για διερεύνηση. Το ίδιο ισχύει και για τις άτυπες συναντήσεις, εκτός των προγραμματισμένων, που πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία των γονέων ή μετά από πρόσκληση των εκπαιδευτικών. Έτσι, π.χ. ένα ζήτημα που συχνά παραμελείται από το σχολείο είναι κατά πόσο οι πληροφορίες που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς καλύπτουν τα ερωτήματα των γονέων. Επίσης, εάν κατά την παιδαγωγική συνάντηση διαμορφώνεται το επικοινωνιακό πλαίσιο που επιτρέπει στους γονείς να δώσουν ουσιαστικές πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους.

β. Την κατ'οίκον εργασία των μαθητών. Είναι γνωστό ότι η κατ'οίκον εργασία των μαθητών αποτελεί κομβικό σημείο στο οποίο απεικονίζεται με τον πιο παραστατικό τρόπο η σχέση σχολείου και οικογένειας. Έτσι, π.χ. μπορεί κανείς, εστιάζοντας την προσοχή τους στην κατ'οίκον εργασία να καταλήξει σε συμπεράσματα για το κατά πόσο το σχολείο είναι ευαισθητοποιημένο σχετικά με τους κοινωνικό-πολιτισμικούς παράγοντες οι οποίοι ρυθμίζουν τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και κατά συνέπεια τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς και κατά πόσο το σχολείο δραστηριοποιείται για την εξισορρόπηση των κοινωνικο-πολιτισμικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών.

Το σημαντικότερο ερώτημα που προκύπτει από τη διερεύνηση των δύο αυτών περιοχών είναι ο βαθμός στον οποίο οι γονείς έχουν πρόσβαση στα κριτήρια με βάση τα οποία συγκροτείται και αξιολογείται η σχολική γνώση, γενικά, και κατά γνωστικό αντικείμενο.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Με βάση τα πρακτικά των συνεδριάσεων των συλλόγων γονέων και διδασκόντων ή άλλα σχετικά έγγραφα επεξεργάζονται ερωτήματα όπως: επίδραση των γονέων στις αποφάσεις που ελήφθησαν, προτάσεις που υπέβαλαν και τρόπος με τον οποίο το σχολείο τις επεξεργάστηκε, θέματα που αντιμετώπισε το σχολείο και τα οποία είχαν θέσει οι γονείς, κλπ.

Συζήτηση με γονείς για ζητήματα που απορρέουν από τα κριτήρια του δείκτη. Προσδιορισμός των τομέων που πιθανόν να απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση, όπως π.χ., οι ανησυχίες των γονέων που προέκυψαν από ενέργειες που ανέλαβε το σχολείο.

Ερωτήματα με τη μορφή συνεντεύξεων στον Διευθυντή του σχολείου από τον Πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (ή από ευρύτερες ομάδες εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων) για το ρόλο που θα έπρεπε να παίζει ο Σύλλογος και αυτόν που τελικά θεωρούν ότι παίρνει στη ζωή του σχολείου και γενικότερα για τις σχέσεις σχολείου και γονέων/κηδεμόνων. Η διασταύρωση των στοιχείων που συλλέχθηκαν μπορεί να προσφέρει ενδιαφέρουσες ενδείξεις για τις σχέσεις αυτές.

### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Το σχολείο αναπτύσσει μηχανισμούς διερεύνησης των απόψεων και θέσεων των γονέων/κηδεμόνων.
- ∅ Διασφαλίζεται τακτική και αμφίδρομη ροή πληροφοριών ανάμεσα στους γονείς/κηδεμόνες και το σχολείο για την ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών.
- ∅ Με το θεσμό του σχολικού συμβουλίου, η σχολική μονάδα αντιμετωπίζει προβλήματα που δημιουργούν στο σχολείο μαθητές και μη συνεργάσιμοι γονείς.

- Ø Οι πληροφορίες που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς στις τυπικές και άτυπες συναντήσεις με τους γονείς απαντούν στα ερωτήματα των γονέων.
- Ø Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια καλή εικόνα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές στο σπίτι και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

#### **5.4 Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία**

##### Περιγραφή

Οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με εκπαιδευτικούς θεσμούς και ιδρύματα προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό το χαρακτήρα της και αποτελούν κριτήριο για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, η σχέση της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον συχνά διαμεσολαβείται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Η σχολική μονάδα οφείλει να διαμορφώσει σχέσεις συνεργασίας με τις αρχές αυτές (π.χ. Διεύθυνση, γραφεία εκπαίδευσης, συμβούλους, κ.λ.π.). Είναι σημαντικό να διερευνηθεί στο σημείο αυτό η συχνότητα, το περιεχόμενο και η ποιότητα της επικοινωνίας αυτής.

Το σχολείο είναι αναγκαίο να επικοινωνεί και με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, π.χ. με τα σχολεία προέλευσης και υποδοχής των μαθητών του προκειμένου να διευκολύνει την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών και να υποβοηθήσει



το έργο της διδασκαλίας και μάθησης. Από την άποψη αυτή, οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στο σχολείο και σε σχολικές μονάδες της ίδιας και ιδιαίτερας άλλων βαθμίδων έχουν επιπτώσεις τόσο για την ατομική πρόοδο των μαθητών, όσο και για τον καλύτερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του.

Όσον αφορά τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία, είναι φανερό ότι τα σχολεία υπάρχουν και λειτουργούν στο πλαίσιο ενός ευρύτερου περιβάλλοντος. Τα σχολεία υποστηρίζονται από το περιβάλλον αυτό και επωφελούνται από τους πόρους και τις ευκαιρίες μάθησης που είναι δυνατόν να προσφέρει. Επίσης είναι φανερό ότι, όταν το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα της περιοχής στην οποία ανήκει, όχι μόνο απομονώνεται, αλλά και δεν εκπληρώνει τον ουσιαστικό του ρόλο, που είναι η συγκρότηση των ατόμων ως πολιτών, καταρχήν της τοπικής κοινωνίας. Με την έννοια αυτή το σχολείο οφείλει να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει η τοπική κοινωνία και παράλληλα συμβάλλει στην αναβάθμιση της κοινωνίας αυτής.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Εξετάζεται η σχέση της σχολικής μονάδας και άλλων εκπαιδευτικών θεσμών και ιδρυμάτων και η σχέση μεταξύ της σχολικής μονάδας και της τοπικής ευρύτερης κοινωνίας με μια κοινή προσέγγιση: την ανάλυση της σχέσης μεταξύ πλαισίων. Έτσι αναλύονται οι σχέσεις μεταξύ σχολικού πλαισίου με τα

πλαίσια «εκπαιδευτικές αρχές», «άλλα σχολεία» και «τοπική-ευρύτερη κοινωνία».

### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Το σχολείο επικοινωνεί με τα σχολεία προέλευσης και υποδοχής των μαθητών του, καθώς και με άλλους αρμόδιους φορείς, προκειμένου να διευκολύνει την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών (συναισθηματική, ακαδημαϊκή, κοινωνική) στο νέο σχολικό περιβάλλον.
- ∅ Το σχολείο συνεργάζεται με άλλα σχολεία ή εκπαιδευτικά ιδρύματα για ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (προαιρετικά ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές ή άλλες εκδηλώσεις), προκειμένου να ανταλλάγουν πληροφορίες και εμπειρίες, που θα συμβάλλουν στην προαγωγή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ∅ Το σχολείο συμμετέχει ενεργά στη ζωή της κοινότητας και συνεργάζεται αποτελεσματικά με αυτή σε διάφορες δραστηριότητες.
- ∅ Το σχολείο δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του σχολείου.
- ∅ Το σχολείο υποστηρίζει επαφές με διάφορους κοινωνικούς φορείς, όπως περιβαλλοντικές οργανώσεις, οργανισμούς υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες, εκπροσώπους εργασιακών τομέων κ.α., με στόχο να διαμορφώσουν οι μαθητές σφαιρικότερη εικόνα των κοινωνικών ζητημάτων.
- ∅ Οι επιστημονικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί και άλλοι φορείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας.

- ∅ Το σχολείο συνεργάζεται συχνά και ικανοποιητικά με τους σχολικούς συμβούλους για την καλύτερη υλοποίηση του προγράμματος σπουδών.
- ∅ Το σχολείο αξιοποιεί συστηματικά τους υφιστάμενους φορείς και μηχανισμούς εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Υπεύθυνους και κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Υπεύθυνους Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών, Υπεύθυνους Αγωγής Υγείας, Σ.Ε.Π., κ.ο.κ.).

## **6. Διδακτική – Μαθησιακή Διαδικασία**

Η διδακτική – μαθησιακή διαδικασία αποτελεί περιοχή μείζονος σημασίας για τη σχολική μονάδα, αφού ορίζει τον κύριο λόγο ύπαρξης και λειτουργίας της.

Η ποιότητα της διαδικασίας αυτής εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις περιοχές: 1. Διαθέσιμα Μέσα-Πόροι, 2. Πρόγραμμα Σπουδών – Βιβλία, 3. Προσωπικό, 4. Διοίκηση, 5. Κλίμα-Σχέσεις-Συνεργασίες. Ωστόσο, η διδακτική – μαθησιακή διαδικασία ορίζει τη δυναμική και διαμορφωτική σχέση μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαμορφώνοντας πρακτικές που μπορεί να προάγουν ή να περιορίζουν τα αποτελέσματα της μάθησης.

Οι δείκτες της περιοχής αυτής αποτιμούν τα παρακάτω:

- 6.1 Ποιότητα της Διδασκαλίας
- 6.2 Ποιότητα της Μάθησης
- 6.3 Λειτουργία της Αξιολόγησης

## 6.1 Ποιότητα της Διδασκαλίας

### Περιγραφή

Είναι φανερό ότι η ποιότητα της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα τόσο με την ποιότητα του προγράμματος σπουδών και τη λειτουργικότητα των σχολικών βιβλίων όσο και με τις συνθήκες της συγκεκριμένης τάξης. Ενδεικτικά, πρέπει να αναφερθεί το μέγεθος της τάξης, ο διαθέσιμος χρόνος, η σύνθεση της τάξης, οι ώρες που ο εκπαιδευτικός διδάσκει στη συγκεκριμένη τάξη τη εβδομάδα κ.α. Συνδέεται επίσης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (την επιστημονική – παιδαγωγική εκπαίδευσή του, την εμπειρία του, την επιμόρφωσή του, τις στάσεις του απέναντι στους στόχους του σχολείου, την εκπαιδευτική πολιτική κ.α.).

Ωστόσο, η ποιότητα της διδασκαλίας καθαυτής μπορεί να ανιχνευτεί εστιάζοντας την ανάλυση ειδικότερα στα παρακάτω θέματα:

α. *Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές οργάνωσης της τάξης.* Η επιλογή των μεθόδων και των οργανωτικών στρατηγικών που αναπτύσσουμε κατά τη διδασκαλία πρέπει να βασίζεται

§ τόσο στις γνώσεις, το επίπεδο κατανόησης, τις μαθησιακές ανάγκες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών,

§ όσο και στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του προς διδασκαλία περιεχομένου.

Το τελευταίο προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει ο ίδιος κατανοήσει τους στόχους του προγράμματος σπουδών, κατά επίπεδο σχολικής τάξης καθώς και τις απαιτήσεις του περιεχομένου της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής.

Παράλληλα, η έκταση στην οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια ποικιλία μεθόδων, ανάλογα με το ιδιαίτερο αντικείμενο (π.χ., την παρουσίαση του στόχου, του περιεχομένου, την εξήγηση, την επίδειξη, τη συζήτηση, τη διερεύνηση, την προσέγγιση επίλυσης προβλήματος κ.λ.π.) αποτελεί κριτήριο ποιότητας της διδασκαλίας.

Η χρήση ποικιλίας στρατηγικών οργάνωσης της τάξης, ανάλογα με τους στόχους της συγκεκριμένης διδασκαλίας, όπως η εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας, η διδασκαλία στο σύνολο της τάξης ως ομάδας ή η διδασκαλία σε ομάδες μαθητών, συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας. Επιπλέον, επιτρέπει την ανάπτυξη ποικίλων μορφών επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και ανάμεσα στους μαθητές. Σημεία για διερεύνηση, στην περίπτωση π.χ. που χρησιμοποιείται η διδασκαλία σε ομάδες, είναι τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων, καθώς και το πόσο αποτελεσματική αποδεικνύεται η σύνθεση αυτή για μαθητές όλων των ικανοτήτων ή το πόσο αποτελεσματικά μπορεί ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί με τις επιμέρους ομάδες και να συντονίζει την εργασία τους.

β. *Διοίκηση της τάξης*. Κριτήριο ποιότητας για τη διδασκαλία αποτελεί και η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης, η οποία περιλαμβάνει, κυρίως, τη σωστή αξιοποίηση του χρόνου και των μέσων διδασκαλίας. Στο βαθμό που οι μαθητές γνωρίζουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες που πρέπει να εκτελέσουν, γιατί τις εκτελούν, πόσο χρόνο έχουν στη διάθεσή τους, τα κριτήρια τα οποία πρέπει να χρησιμοποιούν για να κρίνουν οι ίδιοι την εργασία τους καθώς και τα περιθώρια που έχουν για να αναπτύξουν δικές τους δραστηριότητες, αποκτούν κίνητρο για εργασία και εργάζονται

αποτελεσματικά. Παράλληλα, η επίτευξη της πειθαρχίας που συχνά θεωρείται ως προϋπόθεση μιας επιτυχημένης διδασκαλίας, είναι, στη ουσία, συνέπεια σωστής αξιοποίησης του χρόνου και των μέσων διδασκαλίας.

γ. *Παιδαγωγική Σχέση.* Η ποιότητα στην παιδαγωγική σχέση, η οποία αποτελεί κριτήριο για το συγκεκριμένο δείκτη, συνδέεται άμεσα με το ρόλο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός υιοθετεί κατά τη διδασκαλία. Έτσι, εάν υιοθετεί το ρόλο του συντονιστή, που διαμορφώνει το διδακτικό περιβάλλον και παρεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία όταν χρειάζεται, διαμορφώνει και ένα αντίστοιχο ρόλο για το μαθητή. Δηλαδή, ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να εκφράσουν τις απορίες και τις απόψεις τους, καταγράφει και ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών του, αναγνωρίζει τις δυσκολίες κατανόησης που πιθανόν να έχουν, επιτρέπει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών κ.α. Σημαντικό σημείο για διερεύνηση σχετικά με το ζήτημα αυτό είναι το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές και αναζητάει τρόπους να τους παρακινήσει για την εκπλήρωση των προσδοκιών αυτών. Επίσης, κατά πόσο οι αρχές με βάση τις οποίες διαμορφώνεται το διδακτικό περιβάλλον και οι δραστηριότητες είναι σαφείς. Τότε, η διδασκαλία δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να γίνουν υπεύθυνοι και αυτόνομοι κατά την εκτέλεση των σχολικών δραστηριοτήτων τους.

δ. *Ανάθεση και αξιοποίηση εργασιών.* Η ανάθεση εργασιών τους μαθητές προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την προαγωγή της ποιότητας της διδασκαλίας. Όταν γίνεται με μέτρο και σαφείς στόχους, μπορεί να αποτελεί συμπλήρωμα, να επεκτείνει την κάλυψη του προγράμματος σπουδών, να βελτιώνει τις δεξιότητες μελέτης και διερεύνησης των μαθητών και γενικά να

προάγει την ικανότητά τους για αυτόνομη εργασία. Οι εργασίες αυτές μπορούν να γίνονται στο σχολείο, στο σπίτι ή σε άλλους χώρους, προσφέροντας, συχνά, τη δυνατότητα για επαναρρύθμιση του διδακτικού χρόνου (με βάση π.χ. μια έρευνα πεδίου). Προϋπόθεση για την ποιότητα της διδασκαλίας από την άποψη της ανάθεσης εργασιών αποτελεί η αξιοποίησή τους μέσα στην τάξη, γιατί, μεταξύ των άλλων, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιδείξουν τις ικανότητές τους, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να εκτιμήσουν τα οφέλη μιας πιθανόν ομαδικής εργασίας. Επιπλέον με την ανάθεση εργασιών δίνεται η δυνατότητα για την ανάπτυξη νέων πρακτικών κατά τη διδασκαλία, όπως είναι π.χ. η διαχείριση μέρους της διαδικασίας μάθησης (π.χ. προετοιμασία, παρουσίαση ιστορικού υλικού, αυτοαξιολόγηση κ.λ.π.) από τους μαθητές. Επίσης, ο συστηματικός έλεγχος των κατ'οίκον εργασιών και η συζήτηση των αποτελεσμάτων στην τάξη θεωρούνται σημαντικά στοιχεία για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και για την επίδοση των μαθητών.

ε. *Σχεδιασμός της διδασκαλίας.* Οι παραπάνω διαστάσεις της διδασκαλίας προϋποθέτουν τον αποτελεσματικό σχεδιασμό της. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αναφέρεται τόσο στην οργάνωση μιας διδακτικής ενότητας (σχεδιασμός και ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την επίτευξη στόχων, αναζήτηση, συμπλήρωση υλικού κ.λ.π.), όσο και στην οργάνωση του συνόλου των διδακτικών ενοτήτων του μαθήματος. Ένας καλός σχεδιασμός διευκολύνει το έργο της διδασκαλίας και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να οικοδομήσουν τη γνώση.

## Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Αρχικά πραγματοποιείται μια αξιολόγηση της διδασκαλίας με βάση τα διαμορφωμένα κριτήρια (π.χ., σε μια διδακτική ώρα). Καταγράφονται όψεις της διδασκαλίας και συγκρίνονται με τα αντίστοιχα στοιχεία του σχεδίου διδασκαλίας. Παρατηρούνται αποκλίσεις σχετικά με την επίτευξη ή μη των στόχων, για τους λόγους που προκάλεσαν αλλαγή του σχεδίου κ.α.

Χρήσιμα βοηθητικά στοιχεία μπορούν να αντληθούν από τη συμμετοχική παρατήρηση στην οποία μπορεί να εμπλακεί ένας «σύμβουλος», ο οποίος μπορεί να είναι είτε ένας συνάδελφος, ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας (ή ακόμη και κάποιο άτομο εκτός σχολείου). Από αυτόν ζητείται να επισκεφθεί την τάξη ως «σύμβουλος» και να παρατηρήσει μια ή περισσότερες διαστάσεις της διδασκαλίας (π.χ. αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στο μάθημα με τη θέλησή τους ή μόνο αφού παρακινήθηκαν από τον διδάσκοντα ή που δεν συμμετείχαν καθόλου, αντίδραση του διδάσκοντα στις σωστές και στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών κ.α.). Η συζήτηση των δεδομένων που συλλέγονται από την παρατήρηση ανάμεσα στο διδάσκοντα και το «σύμβουλο» μπορεί να αποβεί χρήσιμη.

Με συζητήσεις με μορφή ατομικών συνεντεύξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας ή συζήτηση στο σύλλογο εξετάζεται σε ποιο βαθμό κατά τη διδασκαλία λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, πόσο αυτές κατευθύνουν το ρυθμό της διδασκαλίας, ποια μέριμνα λαμβάνεται για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών και τι γίνεται για να ξεπεραστούν. Τα στοιχεία μας μπορούν να



συγκριθούν με αντίστοιχα που συλλέγονται από τους μαθητές. Επίσης τα κοινά προβλήματα και οι δυσκολίες συζητούνται με ομάδες ίδιων ή διαφορετικών ειδικοτήτων, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισής τους.

### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι ανάλογα με το ιδιαίτερο αντικείμενο και τις γνώσεις, το επίπεδο κατανόησης και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.
- ∅ Χρησιμοποιούνται ποικίλα οργανωτικά σχήματα στην τάξη (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία, διδασκαλία με ομάδες εργασίας κ.λ.π.) ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών.
- ∅ Η οργάνωση της τάξης δημιουργεί ευκαιρίες στους μαθητές για ανάπτυξη δεξιοτήτων λόγου και επικοινωνίας.
- ∅ Γίνεται καλή αξιοποίηση της διδακτικής ώρας. Ο ρυθμός του μαθήματος εξυπηρετεί το δάσκαλο στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας και βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν στους υποκείμενους στόχους.
- ∅ Η υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή του σχολείου αξιοποιείται στη διδασκαλία, ενώ εμπλουτίζεται και με άλλα υλικά (φωτογραφίες, slides, εφημερίδες, περιοδικά, internet κ.α.).
- ∅ Οι μαθητές ενθαρρύνονται να λένε τη γνώμη τους, ενώ τα λάθη αντιμετωπίζονται με διακριτικότητα.
- ∅ Οι ατομικές ανάγκες ή ιδιαιτερότητες των μαθητών (μαθησιακές ανάγκες, γλωσσικές και άλλες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κ.α.) παρακολουθούνται με προσοχή και σεβασμό και αντιμετωπίζονται με τις κατάλληλες πρακτικές.

- ∅ Καλλιεργείται πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας με την ανάθεση και αξιοποίηση ομαδικών εργασιών.
- ∅ Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις δυνατότητες των μαθητών, έχουν ανάλογες προσδοκίες και βοηθούν τους μαθητές να εκπληρώσουν τις προσδοκίες αυτές.
- ∅ Γίνεται μακροπρόθεσμος σχεδιασμός του μαθήματος, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, αλλά που προβλέπει και δημιουργικές πρωτοβουλίες.
- ∅ Οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους αναφέρονται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων (π.χ. κατανόηση αιτιακών σχέσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης – σύνθεσης κ.λ.π.).
- ∅ Οι ατομικές διαφορές και οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών υπολογίζονται στο σχεδιασμό, και γίνεται επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους.
- ∅ Οι εργασίες είναι σύμφωνες με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών, ενώ υπάρχει συνεργασία και με τους άλλους δασκάλους του ίδιου τμήματος, ώστε να αποφεύγεται η υπερβολική δουλειά στο σπίτι.

## **6.2 Ποιότητα της Μάθησης**

### Περιγραφή

Η εκπαιδευτική έρευνα προσδιορίζει την «ποιότητα της μάθησης» ως βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων. Πραγματικά, μολονότι είναι

βέβαια ότι ποιότητα της μάθησης συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας, οι δύο αυτές έννοιες δεν ταυτίζονται απόλυτα. Χαρακτηριστικά μιας «καλής» διδασκαλία, φαίνεται ότι είναι η χρήση μιας ποικιλίας διδακτικών μεθόδων, η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης, η διαμόρφωση μιας καλής παιδαγωγικής σχέσης κ.λ.π. Ωστόσο, η μαθησιακή διαδικασία, η οποία προσδιορίζει και το αποτέλεσμα της μάθησης, προϋποθέτει την εμπλοκή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης. Το στοιχείο αυτό αιτιολογεί και τη σημασία που αποδίδεται στο δείκτη «ποιότητα της μάθησης» ως χωριστό θέμα διερεύνησης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένα σημαντικό στοιχείο που υποδεικνύει ότι επικαλείται μάθηση σε μια σχολική τάξη είναι ο βαθμός αποσύνδεσης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και παράλληλα ο βαθμός σύνδεσής του με το περιεχόμενο της γνωστικής περιοχής στην οποία αναφέρεται η μάθηση. Η δυνατότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τις έννοιες, τις δεξιότητες, τη γλώσσα/κώδικες και η εξοικείωσή τους, γενικότερα, με τις εξειδικευμένες πρακτικές μιας γνωστικής περιοχής αποτελούν κριτήριο ποιότητας της μάθησης.

Η σύνδεση του μαθητή με το αντικείμενο της μάθησης εκφράζεται στην καθημερινή σχολική πρακτική κυρίως με συμπεριφορές όπως:

§ Εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, Οι μαθητές έχουν υψηλά κίνητρα μάθησης, συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον, διατυπώνουν και υποστηρίζουν τις προσωπικές τους απόψεις, ολοκληρώνουν τις εργασίες που αναλαμβάνουν, χρησιμοποιούν δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης, κατανοούν

και ανταποκρίνονται στα σχόλια και τις παρατηρήσεις του διδάσκοντα κατά την αξιολόγηση της εργασίας τους και επιδεικνύουν δεξιότητες διευθέτησης του χρόνου και του σχολικού άγχους.

§ Αλληλόδραση των μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές συμμετέχουν με προθυμία σε μορφές ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη διεξαγωγή συλλογικών εργασιών και τις εκτελούν με υπευθυνότητα. Συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τη γνώμη τους σχετικά με βασικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας μέσω συνέντευξης ή ερωτηματολογίου.

Οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων και κάθε μέλος της ομάδας περιγράφει στους άλλους περιπτώσεις κατά τις οποίες πραγματικά έμαθε κάτι (εντός ή εκτός τάξης). Στη συνέχεια, οι μαθητές κάθε ομάδας βρίσκουν αυτό που ήταν κοινό στις διάφορες αφηγήσεις μάθησης που άκουσαν. Τα στοιχεία από τις ομάδες συγκεντρώνονται και αποτελούν τη βάση περαιτέρω διερεύνησης και συζήτησης.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

Ø Οι μαθητές νιώθουν ευχάριστα και άνετα μέσα στην τάξη.

- Ø Συμμετέχουν στο μάθημα ή διατυπώνουν προβληματισμούς και εκφράζουν και υποστηρίζουν τις προσωπικές τους απόψεις.
- Ø Ανταποκρίνονται με προθυμία στις εργασίες που τους ανατίθενται και τις ολοκληρώνουν με υπευθυνότητα.
- Ø Συνεργάζονται μεταξύ τους μέσα σε κλίμα φιλικό κάτω από διάφορες ευκαιρίες, ενώ καταβάλλουν προσπάθειες για αλληλοϋποστήριξη.
- Ø Οι μαθητές συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους.

### **6.3 Λειτουργία της Αξιολόγησης**

#### Περιγραφή

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας και η χωριστή διερεύνησή της ως δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου γίνεται λόγω της εξαιρετικής σημασίας της.

Στο πλαίσιο μιας μάλλον συντηρητικής λογικής η λειτουργία της αξιολόγησης (α) είναι μια ανακεφαλαιωτική διαδικασία (π.χ., εξετάσεις στο τέλος μιας περιόδου), η οποία δίνει έμφαση στην αξιολόγηση του μαθητή και του αποτελέσματος και (β) έχει ως στόχο την τοποθέτηση του μαθητή σε μια «αντικειμενική κλίμακα» και τη σύγκρισή του με τους συμμαθητές του.

Αντίθετα, στο πλαίσιο μιας πιο δυναμικής και προοδευτικής αντίληψης θεωρείται ότι η αξιολόγηση (α) αποτελεί μια διαμορφωτική λειτουργία, η οποία αποτιμά τόσο τη διαδικασία, όσο και το εκπαιδευτικό έργο συνολικά με στόχο

τη βελτίωσή του και (β) στοχεύει στην ανατροφοδότηση για την πρόοδο του κάθε μαθητή, μέσα από την πρόοδο της ομάδας και τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Η δεύτερη αυτή αντίληψη για την αξιολόγηση, η οποία εν μέρει διαπνέει τη νέα σχετική νομοθεσία, υποδεικνύει ότι στην καθημερινή σχολική πρακτική η διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.

Παράλληλα, από την άποψη του μαθητή, η αξιολόγηση, η οποία, όπως αναφέρθηκε ήδη αποσκοπεί στην βελτίωσή του, στηρίζεται όχι μόνο σε τυπικές (εξετάσεις), αλλά και άτυπες μορφές αξιολόγησης (ανταπόκριση των μαθητών στην καθημερινή σχολική εργασία), καθώς και την αξιολόγηση ομάδων μαθητών. Ωστόσο, σημείο για διερεύνηση σχετικό με όλες τις μορφές της είναι κατά πόσο οι μαθητές αναγνωρίζουν και κατανοούν τα κριτήρια με βάση τα οποία λειτουργεί η αξιολόγηση.

Από την άποψη της διδασκαλίας και μάθησης, η εκπαιδευτική έρευνα υπογραμμίζει ως σημαντικές για διερεύνηση τις παρακάτω διαστάσεις της αξιολόγησης:

- α) Μέθοδοι άντλησης, ερμηνείας και παρουσίασης των πληροφοριών, με βάση τις οποίες αξιολογείται ο μαθητής.
- β) Σύνδεση των δοκιμασιών αξιολόγησης με το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας.
- γ) Αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση στη διδακτική διαδικασία.

## Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Καταγράφονται τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούνται οι μαθητές σε διαφορετικές περιπτώσεις, όπως: σε άτυπες μορφές αξιολόγησης, σε τυπικές μορφές αξιολόγησης (δοκίμασιες – εξετάσεις) και ανάλογα με το είδος της εργασίας που ανατίθεται στους μαθητές.

Ζητείται από τους διδάσκοντες της ίδιας ειδικότητας και τάξης να βαθμολογήσουν δείγματα εργασιών ή δοκίμασιών μαθητών τα οποία έχουν ήδη βαθμολογηθεί από τους δικούς τους καθηγητές. Κατόπιν συζητούνται τα κριτήρια αξιολόγησης και οι διαφορές στη βαθμολόγηση.

Συνεργασία με εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας και τάξης από άλλα σχολεία ανταλλάσσοντας δείγματα των δοκίμασιών των μαθητών και αναλύοντας τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα καταγράφονται οι περιπτώσεις κατά τις οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί πληροφορίες από την αξιολόγηση για την βελτίωση της διδασκαλίας.

Για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα καταγράφονται οι περιπτώσεις κατά τις οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί πληροφορίες από την αξιολόγηση για εξατομικευμένη παρέμβαση (π.χ. σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα μάθησης).

Συζήτηση με ομάδες μαθητών σχετικά με τις διάφορες διαστάσεις της λειτουργίας της αξιολόγησης και με βάση τα διαμορφωμένα κριτήρια ποιότητας.

Η αξιολόγηση και η οργάνωση επιτρέπουν στα σχολεία να συγκριθούν σε σχέση με άλλα παρεμφερή ιδρύματα. Όλες οι χώρες αναζητούν καλύτερα μέσα για να καταγράψουν την επίδοση των σχολείων, διαμέσου μιας εσωτερικής ή εξωτερικής αξιολόγησης ή μιας αξιολόγησης που να συνδυάζει και τα δύο στοιχεία.

Στην Αυστρία δημιουργήθηκε μια ιστοσελίδα στο διαδίκτυο για τα σχολεία, η οποία επιτρέπει να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, ιδέες, διαδικαστικές προτάσεις για την ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

- Ø Κατά τη διάρκεια του έτους χρησιμοποιούνται όλες οι κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης και συνδέονται λειτουργικά με τους στόχους του μαθήματος.
- Ø Τηρούνται σημειώσεις για την ποιότητα της εργασίας, τα επιτεύγματα ή τα προβλήματα στην επίδοση των μαθητών (όχι μόνο αριθμητικά αλλά και περιγραφικά).
- Ø Οι μαθητές ενημερώνονται τακτικά για την ποιότητα της εργασίας τους, τις επιδόσεις τους και τα προβλήματά τους.
- Ø Οι μαθητές συζητούν με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πρόοδό τους και οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη.



- ∅ Παρακολουθείται η ατομική πρόοδος του μαθητή (ή των ομάδων) και με βάση την πρόοδο αυτή σχεδιάζονται τα επόμενα βήματα στη διαδικασία της μάθησης.
- ∅ Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση αξιοποιούνται όταν διερευνάται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης και γίνονται οι αναγκαίες αλλαγές.
- ∅ Οι γονείς ενημερώνονται τακτικά και ουσιαστικά για την εργασία, τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών.

## **7. Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα**

Στη θεματική αυτή περιοχή διερευνώνται τα επιτεύγματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αποτελούν σημαντικό γνώμονα για την αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας. Στενά συνυφασμένα με τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, καθώς και με το παιδαγωγικό κλίμα και τις σχέσεις που συγκροτούν τη σχολική μονάδα, τα επιτεύγματα αποτιμώνται σαν τέτοια, αφού αναφέρονται τόσο στην εξέλιξη των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής όσο και στη συγκρότησή τους ως αυτόνομων κοινωνικών υποκειμένων και στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη.

Έτσι, οι δείκτες της περιοχής αυτής αναφέρονται στα παρακάτω:

7.1 Φοίτηση – Ροή – Διαρροή των Μαθητών

7.2 Επίδοση – Πρόοδος των Μαθητών

7.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών

7.4 Κατευθύνσεις Μαθητών

## **7.1 Φοίτηση – Ροή – Διαρροή Μαθητών**

### Περιγραφή

Με δεδομένο ότι η κανονική ή μη φοίτηση των μαθητών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών, η σχολική μονάδα:

α. Εξετάζει αν, με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, υπάρχει διαμορφωμένη πολιτική στο σχολείο για τη φοίτηση – απουσίες μαθητών. Επίσης, αν υπάρχουν και κατά πόσο τηρούνται διαδικασίες για την παρακολούθηση της φοίτησής τους. Όψη της κανονικής φοίτησης των μαθητών αποτελεί και η έγκαιρη προσέλευση των μαθητών στο μάθημα, καθώς και η παραμονή τους στο σχολείο για την ολοκλήρωση του προγράμματος της ημέρας.

β. Διερευνά τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές απουσιάζουν συστηματικά από συγκεκριμένα μαθήματα ή τάξεις ή απουσιάζουν σε συγκεκριμένες περιόδους της σχολικής χρονιάς. Επίσης διερευνά αν μαθητές συγκεκριμένης κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης απουσιάζουν συστηματικά από το σχολείο.

γ. Διερευνά τις περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι εγκαταλείπουν το σχολείο. Συγκεκριμένα εξετάζει τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές αυτοί διακόπτουν οριστικά τη φοίτησή τους, την κοινωνικό-οικονομική τους προέλευση καθώς και την τελευταία τάξη στην οποία φοίτησαν ή την τάξη κατά τη διάρκεια της οποίας εγκαταλείπουν το σχολείο. Για

παράδειγμα, εάν οι λόγοι εγκατάλειψης του σχολείου είναι οικονομικοί, η σχολική μονάδα είναι αναγκαίο να συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών καθώς και με φορείς (π.χ. Δήμος, Εκκλησία, ιδιωτικός τομέας) για την εξεύρεση οικονομικών πόρων (π.χ. εξασφάλιση υποτροφίας). Θα μπορούσε επομένως η σχολική μονάδα να διερευνήσει τους τομείς στους οποίους έχει δραστηριοποιηθεί για την αποτροπή του φαινομένου της εγκατάλειψης του σχολείου. Τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας μπορεί να συνδέονται με οικονομικούς παράγοντες όπως ένα υψηλό ποσοστό ανεργίας ή οι διαφορές μεταξύ αστικών και αγροτικών οικονομιών κ.λπ. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα, το Μάρτιο του 2000, όρισε ως στόχο τη μείωση κατά το ήμισυ του αριθμού νέων 14 ως 18 ετών που έχουν φοιτήσει μόνο στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο φιλόδοξος αυτός στόχος μας κάνει να προβληματιζόμαστε σχετικά με τα μέσα να προβληματιζόμαστε σχετικά με τα μέσα που χρειάζονται για την επίτευξή του. Στις Κάτω Χώρες, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αντιμετωπίζεται με τη συνεργασία των σχολείων σε περιφερειακό επίπεδο · στη Γερμανία, βιομηχανικοί εταίροι διοργανώνουν σεμινάρια.

Με τη διερεύνηση αυτή η σχολική μονάδα μπορεί να εντοπίσει τα σημεία στα οποία μπορεί να παρέμβει έτσι ώστε να προγραμματίσει ανάλογες δράσεις.

## Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Αντλούνται πληροφορίες από τα πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων, αναλύονται και συγκρίνονται οι περιπτώσεις εκείνες για τις οποίες πάρθηκαν αποφάσεις σχετικές με το ζήτημα της φοίτησης των μαθητών. Μετά από επεξεργασία των πληροφοριών αυτών, ταξινομούνται ώστε να δώσουν εικόνα για τυχόν συστηματικές απουσίες των μαθητών από συγκεκριμένα μαθήματα ή τάξεις ή απουσίες που γίνονται σε συγκεκριμένες περιόδους της σχολικής χρονιάς ή συγκεκριμένες ώρες της ημέρας (π.χ. πρώτη ή τελευταία ώρα). Επιπλέον γίνεται συστηματική καταγραφή (π.χ. επικοινωνία με γονείς ή συζήτηση με τους μαθητές), για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, των λόγων για τους οποίους απουσίασαν οι μαθητές.

Συγκρίνεται το ποσοστό των αδικαιολόγητων και δικαιολογημένων απουσιών επιλεγμένων τμημάτων/τάξεων του σχολείου με τα αντίστοιχα ποσοστά απουσιών τμημάτων/τάξεων άλλων σχολικών μονάδων.

Εάν έχουν ληφθεί ορισμένα μέτρα κατά τα προηγούμενα έτη για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής, εξετάζεται η λειτουργία και τα αποτελέσματά τους (π.χ. η ενδεχόμενη σύσταση ενός τμήματος υποδοχής ή ενισχυτικής διδασκαλίας, πώς λειτούργησε και τις αποτελέσματα είχε στη μείωση των απουσιών ή της εγκατάλειψης του σχολείου).

### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Στο σχολείο υπάρχουν και λειτουργούν διαδικασίες για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών.
- ∅ Υπάρχει πρόβλεψη από το σχολείο για την βελτίωση της φοίτησης σε περιπτώσεις μαθητών που απουσίαζαν συστηματικά.
- ∅ Το σχολείο γνωρίζει ποιοι μαθητές απουσιάζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα (π.χ. περισσότερο από μια εβδομάδα), καθώς και τους λόγους απουσίας τους.
- ∅ Οι μαθητές προσέρχονται έγκαιρα στο μάθημα και παρακολουθούν όλα τα μαθήματα της ημέρας.
- ∅ Το σχολείο λαμβάνει μέτρα για την υποστήριξη μαθητών που απουσιάζουν από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα.
- ∅ Το σχολείο κάνει τις απαραίτητες ενέργειες για τη σύσταση και λειτουργία ειδικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία, φροντιστηριακά μαθήματα, τμήματα υποδοχής) ή για την οργάνωση προαιρετικών μαθημάτων.
- ∅ Τα ειδικά προγράμματα λειτουργούν αποτελεσματικά για τη μείωση των απουσιών και του αριθμού των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο.

## 7.2 Επίδοση - Πρόοδος

### Περιγραφή

Στην παρούσα ενότητα διερευνάται η σχολική επίδοση και πρόοδος των μαθητών της σχολικής μονάδας,. Η διερεύνηση είναι αναγκαία γιατί με τον τρόπο αυτό το σχολείο παρακολουθεί την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρει εκτιμώντας το συνολικό εκπαιδευτικό του έργο. Παράλληλα, η πρόσβαση στις πληροφορίες που έχουν σχέση με τα επιτεύγματα των μαθητών, πολλοί ισχυρίζονται ότι είναι δικαίωμα όλων εκείνων οι οποίοι συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών αρχών, τοπικής κοινότητας κ.α.). Μολονότι υπάρχει έντονος προβληματισμός και πολλές διαφωνίες σχετικά με τον τελευταίο ισχυρισμό, είναι βέβαιο ότι από τη στιγμή που τα επιτεύγματα των μαθητών, με διάφορους τρόπους (π.χ. αποτελέσματα πανελληνίων εξετάσεων) γίνονται γνωστά, το σχολείο είναι δυνατόν με τη διερεύνηση της περιοχής να βελτιώσει τη συνολική του εικόνα.

Ο όρος επίδοση αναφέρεται στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών σε σχέση με τους στόχους και τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών. Κάποια από τα επιτεύγματα αυτά μπορούν να μετρηθούν ενώ άλλα απαιτούν συνεκτίμηση πολλών παραμέτρων. Παρότι πολλές χώρες χρησιμοποιούν τα μετρήσιμα επιτεύγματα των μαθητών για την εκτίμηση του δείκτη, ωστόσο είναι φανερό ότι τα ποιοτικά στοιχεία σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών αναφέρεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση αυτή. Κατά πόσο, π.χ., οι δείκτες που αναλύθηκαν μέχρι τώρα, όπως οικονομικοί πόροι, η ποιότητα της διδασκαλίας, η ποιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων κ.α.

είναι παράγοντες που συμβάλλουν απλά ή είναι καθοριστικής σημασίας για την επίδοση των μαθητών.

Η πρόοδος εστιάζεται περισσότερο στο ερώτημα κατά πόσο το σύνολο των μαθητών και κάθε μαθητής ξεχωριστά διαφοροποιείται σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά του.

Η σχολική επίδοση των μαθητών αποτελεί ένδειξη ενός αποτελεσματικού σχολείου. Παράλληλα, οι συγκρίσεις της σχολικής επίδοσης των μαθητών σε διεθνές επίπεδο χρησιμοποιούνται σήμερα ως ένα βασικό εργαλείο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Αυτό αναδεικνύει σημαντικά ερωτήματα, όπως: Τι θεωρείται «ικανοποιητικό επίπεδο» επίδοσης; Τι σημαίνει, π.χ. ότι το 10 ή 20% των μαθητών μιας ορισμένης ηλικίας/τάξης αποτυγχάνουν στις γραπτές δοκιμασίες; Είναι αυτό ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα ή όχι; Για να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή για να εκτιμηθούν οι πληροφορίες που υπάρχουν σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα, θα πρέπει να υπάρχουν κάποια κριτήρια επίδοσης σε εθνικό επίπεδο. Μολονότι και αυτό αποτελεί ένα ζήτημα προβληματισμού στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο είναι βέβαιο ότι η διαμόρφωση άποψης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει την ύπαρξη κριτηρίων, ακόμα και αν αυτά είναι μόνο σχετικά.

Η διερεύνηση του δείκτη μπορεί να γίνει (α) στο επίπεδο του σχολείου και (β) στο επίπεδο του μαθητή.

Στο επίπεδο του σχολείου θα πρέπει να εξεταστεί η συνολική εικόνα που παρουσιάζει το σχολείο με βάση τη μέση επίδοση των μαθητών. Ειδικότερα, για τα Γυμνάσια και τα Λύκεια, μπορούμε να διερευνήσουμε το ποσοστό των μαθητών κατά τάξη και συνολικά που επιτυγχάνει στις επίσημες δοκιμασίες του σχολείου, το ποσοστό των μαθητών που επιτυγχάνει στις πανελλαδικές εξετάσεις και το ποσοστό των μαθητών που παίρνουν τίτλο απολυτηρίου. Μια άλλη διάσταση του δείκτη διερευνάται αν εστιαστεί προσοχή στην επίδοση των μαθητών σε μαθήματα που θεωρούνται σημαντικά στο σχολικό πρόγραμμα. Στη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα αναφέρεται η Γλώσσα, ή τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες, καθώς τα τελευταία, στις σύγχρονες κοινωνίες οι οποίες στηρίζονται στα επιστημονικά επιτεύγματα και την τεχνολογία, είναι σημαντικά. Στην περίπτωση αυτή αξίζει να διερευνηθούν τυχόν συστηματικές διαφορές που παρατηρούνται στην επίδοση των μαθητών στα υπό εξέταση μαθήματα. Συγκεκριμένα, οι συστηματικές διαφορές μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες όπως π.χ., τα ίδια τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών ή οι μέθοδοι διδασκαλίας που υιοθετούνται ή το παιδαγωγικό κλίμα, σε κάποιους από τους οποίους το σχολείο μπορεί να παρέμβει. Τέλος, είναι σημαντικό να εξεταστεί η πρόοδος που επιτυγχάνει το σχολείο, αν δηλαδή το σχολείο παρουσιάζει ανοδική πορεία ως προς τα επιτεύγματα των μαθητών του διαχρονικά.

Στο επίπεδο του κάθε μαθητή, εξετάζεται αν ο μαθητής επιτυγχάνει τους στόχους του προγράμματος σπουδών συνολικά και κατά μάθημα, καθώς και τους λόγους για τους οποίους μπορεί να υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην επίδοσή του στα διάφορα μαθήματα. Η πρόοδος του μαθητή αποτιμάται



εξετάζοντας τη διαδρομή του μέσα στη σχολική χρονιά και σε σχέση με προηγούμενες χρονιές.

Τέλος, κριτήριο ποιότητας του δείκτη αποτελεί εάν η διαφορά στα επιτεύγματα μεταξύ λιγότερο και περισσότερο ικανών μαθητών μειώνονται ή αυξάνονται κατά τη διάρκεια του χρόνου τους στο σχολείο. Επίσης, αν υπάρχουν συστηματικές διαφορές στην επίδοση που συνδέονται με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι το φύλο και η κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Πληροφορίες σχετικά με τα μετρήσιμα επιτεύγματα των μαθητών μπορούν να αντληθούν από τα «Στοιχεία του Σχολείου». Επίσης μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να φτιάξουν ένα φάκελο εργασιών στον οποίο θα τοποθετούν δείγματα των εργασιών τους, για ένα χρονικό διάστημα (σε ένα ή περισσότερα μαθήματα), συγκεντρώνουν υλικό στους τομείς στους οποίους αισθάνονται ικανοί ή με βάση τις κατηγορίες: τομείς υπεροχής, τομείς μέσης απόδοσης και προβληματικοί τομείς.

Συγκρίνονται τα ποσοστά επιτυχίας/επίδοσης μαθητών του σχολείου μας με τα αντίστοιχα ποσοστά μαθητών παρόμοιας ηλικίας ή με παρόμοια κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά από άλλα σχολεία.

Με βάση τα επιτεύγματα των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο μάθημα στην αρχή και στο τέλος μιας περιόδου σχεδιάζεται γράφημα, στον οριζόντιο άξονα

του οποίου τοποθετείται το αρχικό επίπεδο όλων των μαθητών, ενώ στον κατακόρυφο άξονα τοποθετείται το τελικό τους επίπεδο. Κάθε μαθητής συμβολίζεται από ένα σημείο. Προκύπτει μια ευθεία γραμμή η οποία αποδίδει τη σχέση μεταξύ αρχικού και τελικού επιπέδου. Επαναλαμβάνεται το ίδιο και για την επόμενη σχολική χρονιά. Αν οι μαθητές του επόμενου σχολικού έτους βρίσκονται πάνω από τη γραμμή των μαθητών της φετινής σχολικής χρονιάς, είναι πιθανό η αποδοτικότητα της διδασκαλίας να έχει αυξηθεί στο σχολείο για το συγκεκριμένο μάθημα.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

- Ø Η πλειονότητα των μαθητών ανταποκρίνονται επαρκώς στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.
- Ø Οι ανισότητες στις επιδόσεις μεταξύ των λιγότερο και περισσότερο ικανών μαθητών μειώνονται κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο.
- Ø Οι μαθητές σημειώνουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις εσωσχολικές γραπτές εξετάσεις.
- Ø Οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλότερο ρυθμό ατομικής προόδου συγκριτικά με το αρχικό επίπεδο απόδοσής τους.
- Ø Οι μαθητές λυκείων σημειώνουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Ø Οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των λιγότερο και περισσότερο ικανών μαθητών μειώθηκε κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς.

Ø Η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε σε σχέση με την προηγούμενη σχολική χρονιά.

### **7.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών**

#### Περιγραφή

Το σχολείο, όταν οργανώνεται δημοκρατικά, μπορεί να διαδραματίσει ένα κεντρικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών (ατομική, κοινωνική, πολιτική), ενώ παράλληλα μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της έννοιας της δημοκρατίας. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ένα δημοκρατικά οργανωμένο σχολείο ικανοποιεί τρεις βασικές συνθήκες: Την εμπιστοσύνη, την κοινότητα και την πρακτική του πολίτη. Οι μαθητές έχουν ή πρέπει να έχουν ένα «μερίδιο» στο σχολείο και πρέπει να αισθάνονται εμπιστοσύνη ότι οι διευθετήσεις του σχολείου πραγματώνουν ή προάγουν αυτό το μερίδιο, ή αν όχι, να τους δίνονται βάσιμες εξηγήσεις γι' αυτό.

Από τις συνθήκες αυτές μπορούν να αντληθούν τρία αντίστοιχα παιδαγωγικά δικαιώματα τα οποία αναφέρονται στην ατομική, κοινωνική και πολιτική εξέλιξη των μαθητών:

§ Το δικαίωμα της προαγωγής. Η προαγωγή δεν είναι απλώς το δικαίωμα να είναι κανείς προσωπικά ή περισσότερο, πνευματικά περισσότερο, κοινωνικά περισσότερο ή υλικά περισσότερο, είναι το δικαίωμα που έχει στα μέσα της κριτικής κατανόησης και το δικαίωμα για ανάπτυξη των δυνατοτήτων του. Αυτό το δικαίωμα αποτελεί

προϋπόθεση για την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και λειτουργεί στο ατομικό επίπεδο του μαθητή. Επιπλέον αποτελεί προϋπόθεση για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών.

§ Το δικαίωμα να συμπεριλαμβάνεται. Είναι το δικαίωμα να συμπεριλαμβάνεται κανείς κοινωνικά, πνευματικά, πολιτιστικά και προσωπικά. Το να συμπεριλαμβάνεται δεν σημαίνει υποχρεωτικά ότι απορροφάται. Δηλαδή, το δικαίωμα να συμπεριλαμβάνεται μπορεί να επιτρέπει το δικαίωμα να είναι χωριστά, να είναι αυτόνομος. Το σαν συμπεριλαμβάνεται είναι προϋπόθεση για την ύπαρξη κοινότητας και λειτουργεί στο επίπεδο του κοινωνικού.

§ Το δικαίωμα της συμμετοχής. Είναι το δικαίωμα να συμμετέχει κανείς σε διαδικασίες και πρακτικές διαμέσου των οποίων η τάξη πραγμάτων κατασκευάζεται, συντηρείται και αλλάζει. Η συμμετοχή είναι προϋπόθεση για την πρακτική του πολίτη και λειτουργεί στο πολιτικό επίπεδο.

Τα παιδαγωγικά δικαιώματα υποδεικνύουν τις αρχές που επιτρέπουν την αξιολόγηση της δημοκρατίας στο σχολείο, σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Ειδικότερα, το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο το σχολείο προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να δέχονται και να απολαμβάνουν τα παιδαγωγικά δικαιώματά τους, ή αν υπάρχει μια άνιση κατανομή αυτών των δικαιωμάτων ανάμεσα στους μαθητές.

### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, σε μικρές ομάδες, συζητούν, αναλύουν και διατυπώνουν τις απόψεις τους σχετικά με την ατομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των μαθητών, π.χ. Τι εννοούμε με τις έννοιες αυτές; Δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές για ατομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Δίνεται στο σχολείο έμφαση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, προβάλλονται οι εργασίες / δραστηριότητες των μαθητικών συμβουλίων; Πόσο το κλίμα του σχολείου ευνοεί τη συνεργασία (π.χ. ομαδικές εργασίες) αλλά και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας (οργάνωση δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές); Σε ποιο βαθμό το σχολείο λαμβάνει υπόψη την κοινωνική τάξη, το φύλο, τις ειδικές ανάγκες και άλλα θέματα ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές; Τι μέτρα παίρνει γι'αυτά;

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, σε μικρές ομάδες, συζητούν, αναλύουν τις «εικόνες» που διαμορφώνονται μέσα από την καθημερινή σχολική πρακτική, καθώς και τις εικόνες που αποκλείονται από την κυρίαρχη εικόνα του σχολείου. Συζητούν κατά πόσο όλοι οι μαθητές αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους στην κυρίαρχη εικόνα του σχολείου. Κάνουν το ίδιο για τη «φωνή» του σχολείου, διερευνώντας ερωτήματα όπως: ποια φωνή ακούγεται, ποιος μιλάει, ποιος καλοδέχεται αυτή τη φωνή, σε ποιον είναι οικεία;

Μικρές ομάδες μαθητών από διάφορες τάξεις μπορούν, παρόμοια, να διερευνήσουν τις εικόνες και τη «φωνή» του σχολείου.

Επιλέγουμε ένα θέμα που συνδέεται με κάποιο πολιτικό ή κοινωνικό ζήτημα και ζητείται από τους μαθητές, αφού προετοιμάσουν το θέμα, να το παρουσιάσουν με επιχειρήματα, αντικρούοντας τα επιχειρήματα των άλλων κ.λ.π. Στη συνέχεια, αξιολογούνται οι δυνατότητές τους και παράλληλα εξάγονται συμπεράσματα τα οποία επιτρέπουν την εκτίμηση του δείκτη. Επίσης μέσα από εκθέσεις που γράφουν οι μαθητές μπορεί να εκτιμηθεί η συμπεριφορά τους ως πολίτες και η στάση τους απέναντι σε κοινωνικό-πολιτικά ζητήματα.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

- ∅ Η ατομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί ένα θέμα προβληματισμού και συζήτησης για το διδακτικό προσωπικό.
- ∅ Το σχολείο δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για την άσκηση της πρακτικής του πολίτη.
- ∅ Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για την ικανοποίηση του δικαιώματος της κριτικής κατανόησης.
- ∅ Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εκτιμούν τόσο την εθνική τους κληρονομιά όσο και τις ιδιαιτερότητες των άλλων πολιτισμών.

#### **7.4 Κατευθύνσεις των Μαθητών**

##### Περιγραφή

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται και από στοιχεία σχετικά με τις κατευθύνσεις που ακολουθούν οι μαθητές μετά από την

αποφοίτησή τους από το σχολείο. Επομένως, ο δείκτης «κατευθύνσεις των μαθητών» διερευνά το ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στις αποφάσεις, επιλογές και ευκαιρίες των μαθητών που αφορούν την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική σταδιοδρομία τους.

Ενδείξεις για την ποιότητα του δείκτη αποτελούν:

- Η ικανοποίηση των αποφοίτων του σχολείου από την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους εξέλιξη, που συνδέεται με το κατά πόσο η εξέλιξή τους είναι ανάλογη με τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητές τους και τις προσδοκίες τους.
- Το επίπεδο προετοιμασίας των αποφοίτων, δηλαδή η έκταση στην οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής κατεύθυνσης που ακολούθησαν, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.
- Η θετική στάση των αποφοίτων στη δια βίου εκπαίδευση, η οποία αποτελεί προϋπόθεση αλλά και βασικό δικαίωμα στις σύγχρονες κοινωνίες.

Με τη διερεύνηση του δείκτη το σχολείο έχει τη δυνατότητα να εκτιμήσει και τη δική του συμβολή στην εξέλιξη των μαθητών. Ειδικότερα μπορεί να εξετάσει κατά πόσο η ποιότητα και η επάρκεια της εκπαίδευσης που προσφέρει συνδέεται με τις κατευθύνσεις των μαθητών (π.χ. επαγγελματικός προσανατολισμός),

Διαπιστώνονται διαφορές στα σχολικά συστήματα των διαφόρων χωρών, ειδικά όσον αφορά τα προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης (ορισμένοι κλάδοι αποτελούν μέρος της ανώτερης εκπαίδευσης σε ορισμένες χώρες και της

τριτοβάθμιας σε ορισμένες άλλες) και όσον αφορά την ύπαρξη επαγγελματικής κατάρτισης (ελλείπει επαγγελματικής κατάρτισης, οι νέοι συνεχίζουν τις σπουδές τους). Ένα υψηλό ποσοστό συμμετοχής θα έχει ως συνέπεια όσοι δεν είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να δυσκολεύονται ακόμα περισσότερο να βρουν θέση απασχόλησης σε ορισμένες τομείς.

#### Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τις κατευθύνσεις (είδη σχολείων, Τμήματα ΑΕΙ – ΤΕΙ, επαγγελματικοί τομείς κ.α.) που ακολούθησαν οι απόφοιτοι της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Το ίδιο μπορεί να γίνει και για τους αποφοίτους των δύο επόμενων σχολικών χρόνων. Αναλύονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας με σκοπό την σύγκριση των προσδοκιών του σχολείου για τους συγκεκριμένους μαθητές σε σχέση με την πορεία που ακολούθησαν. Π.χ. σε ποιο βαθμό οι κατευθύνσεις που ακολούθησαν οι απόφοιτοι είναι οι καταλληλότερες για το επίπεδο ακαδημαϊκής ικανότητας και ατομικής τους ανάπτυξης.

Καλούνται στο σχολείο οι μαθητές μιας πρώην τελευταίας τάξης. (α) Οι μαθητές της τελευταίας τάξης του σχολείου τους παίρνουν συνέντευξη για το πώς αξιολογούν την ποιότητα της σχολικής εμπειρίας που είχαν, σε σχέση με την τρέχουσα ακαδημαϊκή και ατομική/επαγγελματική τους κατάσταση. (β) Οι απόφοιτοι απαντούν σε ερωτηματολόγια σχετικά με την αξία που αποδίδουν στην σχολική εκπαίδευση που είχαν (πόσο συχνή ήταν, πόσο καλά τους προετοίμασε κ.α.) μέσα από την οπτική της παρούσας κατάστασής τους.



Από εκπαιδευτικά ιδρύματα ή εργοδότες μπορεί να ζητηθεί η γνώμη τους (ενδεχομένως συντάσσοντας ερωτηματολόγιο και ζητώντας την συμπλήρωσή του από αυτούς) σχετικά με τις απαιτήσεις τους από τους αποφοίτους. Αυτές οι απαιτήσεις μπορούν να συσχετισθούν με την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσφέρει το σχολείο στους μαθητές.

Επίσης μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να επισκεφθούν εκπαιδευτικά ιδρύματα ή εργοδότες που τους ενδιαφέρουν και να συλλέξουν πληροφορίες έτσι ώστε να συγκρίνουν τις προσδοκίες τους με τα δεδομένα του χώρου.

Μελετάται η στάση των μαθητών απέναντι στην έρευνα, την αντίδρασή τους δηλαδή σε εργασίες που απαιτούν κάποια ερευνητική δουλειά από τους μαθητές, την εθελοντική προσέλευσή τους στην βιβλιοθήκη του σχολείου ή σε άλλη βιβλιοθήκη και τα είδη βιβλίων που χρησιμοποιούν.

Τέλος, εξετάζεται σε ποιο βαθμό και πόσο ουσιαστικά λειτούργησε ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός για τους μαθητές.

#### Ενδεικτικά Κριτήρια

- Ø Οι κατευθύνσεις που οι μαθητές επιλέγουν φαίνεται να τους προσφέρουν ικανοποίηση και να τους δημιουργούν το αίσθημα της επιτυχίας.
- Ø Το σχολείο επιτυγχάνει να προσφέρει στους μαθητές μια ποικιλία δεξιοτήτων οι οποίες είναι αναγκαίες για την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική τους εξέλιξη (π.χ. ανάλυση και κριτική αξιολόγηση

πληροφοριών από διάφορες πηγές, ανάπτυξη επιχειρημάτων στο γραπτό και προφορικό λόγο, ερμηνεία δεδομένων κ.λ.π.).

- ∅ Το σχολείο προσφέρει στους μαθητές επαρκή πληροφόρηση σχετικά με προγράμματα σπουδών και επαγγέλματα. Οι επισκέψεις που οργανώνει σε ανάλογους χώρους προσφέρουν μια πλούσια εμπειρία στους μαθητές σχετικά με τις απαιτήσεις και τα δεδομένα των χώρων αυτών.
- ∅ Το σχολείο προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτό-αξιολόγησης, οι οποίες τους επιτρέπουν σωστή εκτίμηση των δυνατοτήτων τους και ιεράρχηση των ενδιαφερόντων τους.
- ∅ Ένας σημαντικός αριθμός των αποφοίτων του λυκείου πέτυχε σε Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.
- ∅ Οι απόφοιτοι λυκείου που δεν πέτυχαν σε Ανώτερα ή Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ή δεν επέλεξαν τέτοια κατεύθυνση παρακολουθούν είτε σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), είτε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.
- ∅ Η επιτυχία των αποφοίτων λυκείου από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα στα Ανώτερα ή Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι ανάλογη με την επιτυχία των μαθητών από τις άλλες κοινωνικές κατηγορίες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### **Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας:**

#### **Ένα ενδεικτικό πλαίσιο**

Σε αυτό το κείμενο παρουσιάζεται μια ενδεικτική μορφή οργάνωσης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή εσωτερικής αξιολόγησης με βάση τους δείκτες ποιότητας που παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

Προτείνονται, δηλαδή, κυρίως:

- Ένας τρόπος ανάπτυξης της πρακτικής της εσωτερικής αξιολόγησης στο χρόνο,
- Ένας τρόπος επιλογής των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας με τους οποίους η σχολική μονάδα θα ασχοληθεί και
- Ένας τρόπος κατάκτησης (μέσα από διαδικασίες διαπραγμάτευσης και αναζήτησης της συναίνεσης) μιας κοινής θέσης ή εικόνας, ή ποικίλων αλλά σαφώς εμπειριστατωμένων θέσεων ή εικόνων τόσο για το σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και για καθένα από αυτά.

Επίσης, προτείνεται ένας τρόπος ομαδοποίησης των μελών της σχολικής μονάδας που συμμετέχουν στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης.

Η προτεινόμενη διαδικασία, έχει, με παρόμοια μορφή, δοκιμαστεί και περιγράφεται στην σχετική βιβλιογραφία<sup>2</sup>, δεν παύει να έχει όμως έναν ενδεικτικό χαρακτήρα. Κάθε σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να αποφασίσει τη μορφή της διαδικασίας που θεωρεί κατάλληλη. Ανάλογα με τις συνθήκες που υπάρχουν στο σχολείο, τον αριθμό των μελών της σχολικής μονάδας, το διαθέσιμο χρόνο, τις σχέσεις εκπαιδευτικών / μαθητών / γονέων κ.ο.κ. θα μπορέσει να βρει τον καλύτερο τρόπο για να οργανώσει αυτή τη διαδικασία.

Στην προτεινόμενη μορφή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης προβλέπεται καταρχήν η ύπαρξη δύο φάσεων. Ονομάζουμε την πρώτη φάση *διαγνωστική* και τη δεύτερη *διερευνητική*. Παρακάτω παρουσιάζονται αυτές οι δύο φάσεις αναλυτικά, καθώς και οδηγίες για τη συγγραφή μιας Ετήσιας Εσωτερικής Αξιολόγησης.

### ***Πρώτη φάση: Διαγνωστική***

Η διαγνωστική φάση αποβλέπει στη συνολική απεικόνιση και εκτίμηση της κατάστασης του σχολείου, των πρακτικών που ασκεί και των αποτελεσμάτων τους στη μάθηση και στην ανάπτυξη των μαθητών.

---

<sup>2</sup> βλ. ενδεικτικά Alvik 1996, Schratz 1997, European Pilot Project 1997.

### *Χρόνος πραγματοποίησης*

Η διαγνωστική φάση θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να τοποθετείται στην αρχή ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης γενικώς. Π.χ., στις αρχές ενός σχολικού έτους, αφού το σχολείο έχει αρχίσει να λειτουργεί κανονικά.

### *Διάρκεια*

Σύμφωνα με αυτό που έχει προβλεφθεί ως ελάχιστο περιεχόμενο της διαγνωστικής φάσης, απαιτείται για την ολοκλήρωσή της ένα χρονικό διάστημα από δύο έως το πολύ τέσσερις εβδομάδες.

### *Συμμετέχοντες*

Συμμετέχοντες στη διαγνωστική φάση είναι κατεξοχήν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, καθώς και εκπρόσωποι των άλλων παραγόντων της σχολικής μονάδας δηλαδή μαθητών και γονέων. Οι συμμετέχοντες μαθητές και γονείς είναι αναγκαίο να επιλέγονται από τους ομοίους τους, δηλαδή, στο πλαίσιο των αντίστοιχων συλλογικών οργάνων τους, με γνώμονα βέβαια το αυθεντικό ενδιαφέρον και τη δέσμευση για μια ουσιαστική συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης και βελτίωσης του σχολείου. Η τελική απόφαση όμως για τη συμμετοχή και τον τρόπο συμμετοχής μαθητών ή γονέων βρίσκεται στα χέρια του Συλλόγου Διδασκόντων.

### *Περιεχόμενο*

Οι ενέργειες που προτείνονται για τη διαγνωστική φάση είναι:

1. Ο Έλεγχος των Εργαλείων. Πριν ξεκινήσει η καθαυτό διαγνωστική φάση προέχει η διερεύνηση αν οι προτεινόμενες θεματικές περιοχές και

οι δείκτες ποιότητας απεικονίζουν ή καλύπτουν το σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς επίσης και το σύνολο των ζητημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα. Επομένως μια πρώτη εργασία είναι η ενδεχόμενη συμπλήρωση ή τροποποίηση των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας έτσι ώστε να μπορούν να απεικονίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την κατάσταση, τις πρακτικές και τα αποτελέσματα του σχολείου.

2. *Η Συνολική Απεικόνιση του Σχολείου.* Στη συνέχεια αντικείμενο της διαγνωστικής φάσης είναι η συνοπτική μελέτη καθεμιάς από τις θεματικές περιοχές και καθενός από τους δείκτες ποιότητας και η καταγραφή μιας κοινής θέσης ή εικόνας ή των διαφορετικών θέσεων ή εικόνων που υπάρχουν ή διαμορφώνονται στη σχολική μονάδα σε σχέση με τις θεματικές περιοχές και τους δείκτες.
3. *Η Ιεράρχηση και Επιλογή Θεματικών Περιοχών και Δεικτών.* Ακολουθεί η ιεράρχηση των θεματικών περιοχών ανάλογα με τα προβλήματα που παρουσιάζουν, καθώς και η επιλογή των δεικτών εκείνων που η σχολική μονάδα θα μελετήσει σε βάθος στην επόμενη φάση, τη διερευνητική. Η επιλογή των συγκεκριμένων δεικτών που θα διερευνηθούν συστηματικά στη δεύτερη φάση έχει ιδιαίτερη σημασία και απαιτεί προσοχή, γιατί στην ουσία οι δείκτες που θα επιλεγούν υποδηλώνουν τη σημασία που αποδίδει η σχολική μονάδα σε αυτούς σε σχέση με τον προσδιορισμό της ποιότητας του συνολικού παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αν, για παράδειγμα, μια σχολική μονάδα επιλέξει ως δείκτες, με τους οποίους θα ασχοληθεί σε επόμενη φάση, την ποιότητα του σχολικού κτιρίου και εξοπλισμού, τη σχέση

εκπαιδευτικών και μαθητών ή τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών και τέλος τις επιδόσεις των μαθητών ή τις κατευθύνσεις των μαθητών, αυτό που μπορούμε να καταλάβουμε είναι ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα κτιριακής υποδομής και εξοπλισμού ή ότι αντιμετωπίζει προβλήματα στο επίπεδο των σχέσεων μεταξύ παραγόντων της σχολικής μονάδας και ότι κατά την εκτίμηση της σχολικής μονάδας αυτό συναρτάται με, ή έχει επιπτώσεις στην επίδοση ή στις κατευθύνσεις των μαθητών.

4. *Η Σύνταξη Έκθεσης της Διαγνωστικής Φάσης.* Τέλος, η διαγνωστική φάση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη έκθεσης από τη σχολική μονάδα στην οποία καταγράφεται:

- Η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε κατά τη διαγνωστική φάση (π.χ. συναντήσεις σε ολομέλεια ή σε ομάδες, αριθμός ομάδων που δημιουργήθηκαν, σύνθεση των ομάδων, αριθμός συναντήσεων κάθε ομάδας, κ.λ.π.).
- Τα πορίσματα που προέκυψαν από την ανάπτυξη της διαγνωστικής φάσης.
- Η ιεράρχηση των θεματικών περιοχών, οι δείκτες που επιλέχθηκαν προς διερεύνηση, δειγματική ανάπτυξη και χρονοδιάγραμμα για την επόμενη (διερευνητική) φάση.

### *Ομαδοποίηση*

Σε ό,τι αφορά την ομαδοποίηση των συμμετεχόντων στη διάρκεια της διαγνωστικής φάσης προτείνεται καταρχήν μια πρώτη συνάντηση όλων των συμμετεχόντων σε ολομέλεια όπου συζητείται το αντικείμενο και ο τρόπος

εργασίας και στη συνέχεια η διαίρεση των συμμετεχόντων σε μικρές ομάδες περίπου των 7-10 μελών.

#### *Κατανομή αρμοδιοτήτων*

Για να διευκολυνθεί ο συντονισμός και η καταγραφή των διαδικασιών προτείνεται η εκλογή ενός ατόμου που θα αναλάβει το έργο του συντονισμού και ενός ατόμου που θα αναλάβει το έργο της τήρησης των πρακτικών για κάθε ομάδα. Η επιλογή αυτή μπορεί να γίνει ή από την ολομέλεια των συμμετεχόντων για καθεμιά από τις ομάδες ή ακόμη καλύτερα μπορεί να γίνει στην πρώτη συνάντηση καθεμιάς ομάδας από τα μέλη των συμμετεχόντων της ομάδας.

#### *Σύνθεση ομάδων*

Σε ό,τι αφορά τη σύνθεση των ομάδων είναι λογικό να επιδιώκεται να υπάρχει μια αναλογική κατανομή των διαφόρων χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Δηλαδή, σε κάθε ομάδα να υπάρχουν και νεοδιόριστοι και παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, και άνδρες και γυναίκες, και διάφορες ειδικότητες εκπαιδευτικών κ.ο.κ.

Επίσης προτείνεται σε κάθε ομάδα να υπάρχουν και να συμμετέχουν τουλάχιστον ένας μαθητής και ένας γονιός. Η συμμετοχή τέτοιων προσώπων στην ομάδα, προσώπων δηλαδή των οποίων τα συμφέροντα δεν ταυτίζονται απόλυτα με τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών και τα οποία δεν μοιράζονται πάντα τα ίδια αυτονόητα με τους εκπαιδευτικούς, την ίδια ορολογία και τις



ίδιες παραστάσεις, μπορεί να συμβάλει ώστε οι τοποθετήσεις να είναι σαφέστερες, να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των άλλων συντελεστών της εκπαίδευσης και όχι μόνο κλειστά ενδιαφέροντα ή συμφέροντα των επιμέρους ομάδων.

Τέλος, πρόσωπα με γνώση και ενθουσιασμό για τέτοιες ερευνητικού χαρακτήρα δραστηριότητες, που μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπυχωτές, είναι καλό να μοιράζονται σε όλες τις ομάδες.

Εναλλακτικά προς τον προτεινόμενο τρόπο ομαδοποίησης των συμμετεχόντων και όταν υπάρχουν αρκετοί γονείς, θα μπορούσε να σκεφτεί κανείς τη δυνατότητα διαίρεσή τους με βάση την ιδιότητά τους, δηλαδή σε ομάδες εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Αυτό είναι κάτι που προτείνεται ως εναλλακτική λύση και στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να δίνεται πολύ μεγαλύτερο βάρος στη διαδικασία της δεύτερης ολομέλειας, στην οποία γίνεται και η τελική σύνθεση των θέσεων της σχολικής μονάδας.

#### *Συναντήσεις των ομάδων*

Οι ομάδες αυτές θα πρέπει να συναντηθούν και να εργαστούν τουλάχιστον δύο φορές. Η πρώτη συνάντηση γίνεται για να αποκτήσουν τα μέλη της ομάδας έναν στοιχειωδώς κοινό κώδικα επικοινωνίας και να κατανοήσουν το αντικείμενο της εργασίας σε μεγαλύτερο βάθος απ'ό,τι στην ολομέλεια και, ενδεχομένως, να κάνουν μια κατανομή της διάγνωσης των διαφόρων

στοιχείων που περιγράφονται στους δείκτες ποιότητας μεταξύ των μελών της ομάδας.

Στην επόμενη ή επόμενες συναντήσεις (όσες δηλαδή χρειάζονται για να καταλήξει η ομάδα σε μια κοινή θέση ή εικόνα, ή σε περισσότερες, για τα διάφορα στοιχεία που προαναφέραμε) συζητούνται, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και καταγράφονται οι διάφορες αντιλήψεις, γνώμες, εικόνες, θέσεις των συμμετεχόντων για τα διάφορα στοιχεία.

Στο διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης συνάντησης οι συμμετέχοντες έχουν το χρόνο να σκεφτούν τα θέματα που πιο ειδικά έχουν ενδεχομένως αναλάβει να μελετήσουν καθώς και να καταγράψουν, μέσα από παρατήρηση, από συγκεκριμένα τεκμήρια ή από πρώτες συζητήσεις με άλλους εντός ή εκτός της ομάδας, ανάλογες εικόνες, θέσεις ή αντιλήψεις και έτσι να συνθέσουν αυτά που θα μεταφέρουν στο εσωτερικό της ομάδας. Επομένως, από τη δεύτερη συνάντηση και μετά καταγράφονται οι διαμορφούμενες θέσεις της ομάδας για όλο το φάσμα των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας.

Κάθε ομάδα ιεραρχεί τις θεματικές περιοχές και προτείνει ποιες είναι οι προτεραιότητες που έχει το σχολείο. Με βάση αυτό υποδεικνύει τις σημαντικότερες θεματικές περιοχές / δείκτες ποιότητας με τους οποίους προτείνεται η σχολική μονάδα να ασχοληθεί και με ποια σειρά, κάτι που στη συνέχεια συζητείται και αποφασίζεται στην ολομέλεια.

### *Συνάντηση Ολομέλειας*

Όταν κλείσει ο κύκλος των καταγραφών αυτών από την κάθε ομάδα, τότε με την ευθύνη του υπευθύνου του προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα συγκαλείται και πάλι η ολομέλεια των συμμετεχόντων στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Μόνο σε περίπτωση που δεν είναι δυνατόν να συγκληθεί η ολομέλεια, εναλλακτικά, μπορεί να γίνει συνάντηση των συντονιστών και πρακτικογράφων των ομάδων.

Ενδείκνυται όμως, για λόγους διευκόλυνσης των διαδικασιών, μετά την ολοκλήρωση των εργασιών των ομάδων και προτού συναντηθούν όλοι οι συμμετέχοντες της σχολικής μονάδας σε ολομέλεια, να υπάρξει μια συνάντηση των συντονιστών και των πρακτικογράφων των ομάδων για να διαμορφώσουν ένα σχέδιο σύνθεσης, το οποίο στη συνέχεια να λειτουργήσει και σαν εισήγηση προς την ολομέλεια. Εδώ όμως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και δέσμευση, ώστε να μην επικρατήσουν οι θέσεις των συντονιστών ή/και πρακτικογράφων έναντι εκείνων των υπολοίπων μελών της ομάδας.

Στην ολομέλεια παρουσιάζονται τα πορίσματα των ομάδων εργασίας, συζητούνται και συντίθενται, και έτσι η σχολική μονάδα καταλήγει στην καταγραφή μιας ενιαίας θέσης ή εικόνας για την κατάσταση, τις πρακτικές και τα επιτεύγματα του σχολείου ή, και σε αυτό το επίπεδο, στην καταγραφή των διαφορετικών θέσεων.

Επόμενο σημαντικό αντικείμενο εργασίας της ολομέλειας είναι –μέσα από τη σύνθεση των επιμέρους προτάσεων των ομάδων- η παραγωγή ενός ενιαίου σχεδίου που περιλαμβάνει:

- την επιλογή δεικτών προς μελέτη για όλη την υπόλοιπη χρονιά από τη σχολική μονάδα,
- ένα χρονοδιάγραμμα, το οποίο η ολομέλεια θα συμφωνήσει να τηρήσει, για τη μελέτη των επιμέρους δεικτών με βάση το χρόνο που διατίθεται. Ενδεικτικά, το χρονοδιάγραμμα μπορεί να προβλέπει 2 ή 3 κύκλους διερεύνησης με την κατανομή ενός ή περισσότερων δεικτών σε κάθε κύκλο. Στο τέλος ενός κύκλου, και μόνο εφόσον κρίνεται εντελώς αναγκαίο από τη σχολική μονάδα υπό το φως των αποτελεσμάτων αυτού του κύκλου, μπορεί να γίνεται αναθεώρηση τόσο της επιλογής όσο και της σειράς των δεικτών που θα εξεταστούν στον ή στους επόμενους κύκλους.

Αυτά τα τελικά προϊόντα εργασίας της ολομέλειας, δηλαδή η αποτίμηση των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας, που ενέχει τη θέση της ενιαίας απεικόνισης του σχολείου, η ιεράρχησή τους, η επιλογή των δεικτών που θα εξεταστούν στην επόμενη φάση και το χρονοδιάγραμμα, αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, μέρη ενός εσωτερικού συμβολαίου μεταξύ των συμμετεχόντων της σχολικής μονάδας (αλλά και με την Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης και τους εμπλεκόμενους συμβούλους), το οποίο δεσμεύονται να τηρήσουν με τις λιγότερες δυνατές αλλαγές σε όλη τη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης μιας χρονιάς.

Επίσης, καθόλη τη διάρκεια ανάπτυξης της διαγνωστικής φάσης, είναι σημαντικό να γίνεται καταγραφή των διαδικασιών και των πρακτικών που αναπτύχθηκαν σε αυτήν.

Η ολομέλεια αναθέτει σε κάποιο μέλος ή μέλη του Συλλόγου να συντάξουν την έκθεση του σχολείου για την διαγνωστική φάση, με βάση όλες τις σημειώσεις όσων συμμετείχαν στην διαδικασία, τα πρακτικά των ομάδων και το πρακτικό της τελικής συνεδρίας. Την Έκθεση της Διαγνωστικής Φάσης συνυπογράφουν όλοι όσοι συμμετείχαν στη διαδικασία, μαθητές, γονείς με πλήρη αναφορά στην ιδιότητά τους.

#### *Άλλο ένα σχόλιο για την επιλογή δεικτών*

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, οι επιμέρους δείκτες ποιότητας, και ειδικότερα τα ζητήματα τα οποία περιγράφονται στο πλαίσιο καθενός από τους δείκτες ποιότητας, έχουν μια σχετική αυτοτέλεια μεταξύ τους, αν και ορισμένες πτυχές ενός ζητήματος εξετάζονται σε ένα δείκτη, ενώ ορισμένες άλλες εξετάζονται με άλλον. Παρόλα αυτά, οι δείκτες έχουν μια σχετική αυτοτέλεια. Συνάμα, σχετίζονται μεταξύ τους με μια συνάρτηση, η ακριβής μορφή της οποίας δεν είναι απολύτως αποδεδειγμένη, αν και τόσο μια σειρά από ερευνητικά δεδομένα όσο και η εμπειρική γνώση από την εκπαιδευτική διαδικασία μας δίνουν ορισμένα στοιχεία ή υποθέσεις για τη μορφή της συνάρτησης αυτής.

Εξυπακούεται, βέβαια, ότι τα «σημαντικά» ζητήματα περιγράφονται κατά κύριο λόγο στις θεματικές περιοχές 6 και 7 και αυτό για τον εξής απλό λόγο: η

σημασία του εκπαιδευτικού έργου έγκειται πράγματι στα αποτελέσματα που αυτό έχει πάνω στη φοίτηση, στην επίδοση, στην ανάπτυξη και στη σταδιοδρομία των μαθητών. Άρα, είναι προφανές ότι μια εσωτερική αξιολόγηση η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης είναι μια αξιολόγηση χωρίς νόημα. Επίσης, είναι γνωστό ότι τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των διδακτικών πρακτικών που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη. Άρα, αν τα στοιχεία αυτά δε συμπεριληφθούν στην εσωτερική αξιολόγηση, τότε η εσωτερική αξιολόγηση μένει προφανώς ατελής.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται προφανές ότι η επιλογή των δεικτών που θα αξιολογήσει η σχολική μονάδα θα πρέπει να αντανakλά σε μια «υπόθεση εργασίας» που απαντά προκαταρκτικά στο ερώτημα: «Ποια είναι αυτά τα στοιχεία που στο δικό μας σχολείο πρωταρχικά επηρεάζουν ή προσδιορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητά του πάνω στη μάθηση, την ανάπτυξη και την εξέλιξη των μαθητών;» Πολύ απλά, αυτό σημαίνει ότι μια επιλογή δεικτών που περιορίζει την εσωτερική αξιολόγηση στη μελέτη του βοηθητικού προσωπικού ή του σχολικού εξοπλισμού δεν είναι μια ικανοποιητική επιλογή και μάλλον δεν θα επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό έργο. Με αυτή τη λογική, από το φάσμα των δεικτών που αξιολογούνται από τη σχολική μονάδα δεν μπορούν να απουσιάζουν παντελώς ζητήματα διδακτικής πράξης και αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης.

### *Σύνθεση θέσεων*

Τόσο στην εργασία των ομάδων όσο και στην εργασία της ολομέλειας των συμμετεχόντων είναι σημαντικό να επιδιώκεται να ακουστούν όλες οι φωνές των συμμετεχόντων χωρίς αυτές να συμπιέζονται υπερβολικά μέσα από τις διαδικασίες κατάκτησης της συναίνεσης ή διατύπωσης μιας ενιαίας θέσης ή άποψης. Όλοι οι συμμετέχοντες επίσης έχουν την ευθύνη να αποφεύγουν την επιβολή ορισμένων θέσεων ή απόψεων από άτομα που είναι πιο προετοιμασμένα να το κάνουν αυτό, ενδεχομένως λόγω μιας προηγούμενης ενασχόλησης με τα επιμέρους ζητήματα. Το σημαντικό δεν είναι η επικράτηση της άποψης μιας περιορισμένης ομάδας, κάθε άλλο, αυτό είναι κάτι που πρέπει να αποφεύγεται πάση θυσία. Το σημαντικό είναι η σύνθεση των απόψεων και των θέσεων όλων των μελών της ομάδας ανεξάρτητα από την ιδιαίτερη θέση που κάθε μέλος κατέχει π.χ. Διευθυντής ή μαθήτρια.

### ***Δεύτερη φάση: Διερευνητική***

Κατά τη διερευνητική φάση οι συμμετέχοντες, δηλαδή τα έλη του Συλλόγου των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με εκπροσώπους μαθητών και γονέων, μελετούν σε βάθος και αποτιμούν επιμέρους πτυχές του εκπαιδευτικού έργου – τους δείκτες ποιότητας που έχουν επιλεγεί προς διερεύνηση από την προηγούμενη φάση.

### *Διάρκεια και δημιουργία ομάδων εργασίας*

Η διερευνητική φάση εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μπορεί να περιλαμβάνει 2 ή 3 κύκλους διερεύνησης δεικτών με την κατανομή ενός ή περισσότερων δεικτών σε κάθε κύκλο. Για τη διερεύνηση κάθε δείκτη καλό θα είναι να δημιουργηθούν δύο ή τρεις ομάδες εργασίας, η δομή και η λειτουργία των οποίων ακολουθεί ό,τι προαναφέρθηκε στη διαγνωστική φάση (ορισμός ενός συντονιστή και ενός μέλους που κρατά πρακτικά, συμμετοχή μαθητών ή γονέων κ.λ.π.).

### *Περιεχόμενο*

1. Κάθε μία από τις ομάδες για τη διερεύνηση ενός δείκτη:

- μελετά προσεκτικά την Περιγραφή, την Ενδεικτική Προσέγγιση και τα Ενδεικτικά Κριτήρια για το συγκεκριμένο δείκτη,
- καταγράφει προς συνυπολογισμό κι άλλα, ενδεχομένως, πρόσθετα κριτήρια, ή/και υποδιαιρεί αν το κρίνει σκόπιμο (ενόλω ή εν μέρει), τα υπάρχοντα (κατά το δυνατόν, αποφεύγοντας τις επαλληλίες και τις επικαλύψεις),
- προσδιορίζει τους στόχους της διερεύνησης, καταγράφοντας υπό την μορφή διερευνητικών ερωτημάτων τι ακριβώς είναι αυτό που θέλει να «μάθει» ή ποιες πληροφορίες ενδιαφέρεται να συλλέξει σε σχέση με το διερευνώμενο αντικείμενο,
- επιλέγει τις καταλληλότερες μεθόδους και πηγές για την άντληση των πληροφοριών που επιθυμεί να συλλέξει για την αποτίμηση του δείκτη.



2. Αμέσως μετά τα μέλη των ομάδων σε συνάντηση ολομέλειας καταλήγουν σε κοινή απόφαση για τα παραπάνω, την οποία και καταγράφουν μαζί με τις οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις τους. Η απόφαση αυτή πρέπει να είναι λεπτομερώς αιτιολογημένη.
3. Από το σημείο αυτό και μετά οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην αναλυτική διερεύνηση του δείκτη, αναπτύσσοντας τις παρακάτω δραστηριότητες:

#### *Διαμόρφωση Εργαλείων και Συλλογή Πληροφοριών*

- Αφού έχουν επιλεγεί οι μέθοδοι άντλησης των πληροφοριών, καθένας δηλώνει μια ποια μέθοδο ή ποιες μεθόδους θέλει να εργαστεί. Σχηματίζονται έτσι μικρές υποομάδες, π.χ. από κάποιους που μπορούν να δουλέψουν με ερωτηματολόγιο, κάποιους άλλους που θέλουν να ανατρέξουν σε έγγραφα ή αρχεία του σχολείου, άλλους που θα προβούν σε αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας ή σε παρατήρηση των μαθητών κ.λ.π. Για τη σφαιρικότερη διερεύνηση των δεικτών και τη διασταύρωση των πληροφοριών η εμπλοκή μαθητών, γονέων ή άλλων παραγόντων, είτε ως πηγών πληροφόρησης είτε ως συνεργατών, αποδεικνύεται κατά τεκμήριο αναγκαία.
- Με βάση τη μέθοδο που έχει επιλέξει η κάθε ομάδα εκπονεί το κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή των πληροφοριών (π.χ. συντάσσει ερωτηματολόγιο, διαμορφώνει σχέδιο συνέντευξης ή παρατήρησης κ.λ.π.). Συλλέγει και καταγράφει συστηματικά τις πληροφορίες.

### *Ανάλυση – Επεξεργασία και Ερμηνεία Δεδομένων*

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των πληροφοριών η κάθε ομάδα προχωρεί στην ανάλυση των δεδομένων (π.χ. κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση), την επεξεργασία και σε μια πρώτη προσπάθεια ερμηνείας τους: προσδιορίζονται, δηλαδή, οι πιθανές αιτίες, τα αποτελέσματα και οι σχέσεις που συνδέουν τα δεδομένα μεταξύ τους. Επίσης καταγράφονται οι παρατηρήσεις.

### *Διατύπωση Συμπερασμάτων*

Καταρχήν κάθε ομάδα ξεχωριστά και στη συνέχεια όλες μαζί οι ομάδες συζητούν σχετικά με τις διάφορες εκτιμήσεις που κατέγραψαν.

- Αναστοχάζονται πάνω στις πιθανές αιτίες των καταστάσεων, ώστε από κοινού να καταλήξουν σε μια όσο το δυνατόν πιο αποδεκτή κοινή θέση για το διερευνώμενο δείκτη.
- Κρίνουν, επίσης, τις διερευνητικές διαδικασίες που ακολούθησαν, π.χ. αν τα εργαλεία αποδείχθηκαν αποτελεσματικά, αν οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν επηρέασαν το αποτέλεσμα κ.λ.π.
- Καταγράφουν την κοινώς αποδεκτή άποψη, τις πιθανές διαφοροποιήσεις, τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν κ.α.

### *Προγραμματισμός Δράσης*

Η διαδικασία της διερευνητικής φάσης είναι σημαντικό να καταλήγει σε μια όσο το δυνατόν σαφέστερη εικόνα των δυνατοτήτων και περιθωρίων που τα μέλη της σχολικής μονάδας έχουν (και κυρίως των

τρόπων που διατίθενται ή μπορούν να προταθούν) για να παρέμβουν στις καταστάσεις που διερευνήθηκαν στο πλαίσιο του αντικειμένου μελέτης καθενός από τους δείκτες. Με αυτή την έννοια ένα προκαταρκτικό πρόγραμμα δράσης μπορεί να χαραχθεί ήδη από αυτή τη φάση για καθέναν από τους δείκτες που μελετώνται. Όμως ο συνολικός προγραμματισμός δράσης δεν μπορεί να γίνει ολοκληρωμένα παρά μόνο αφού γίνει η εξέταση όλων των δεικτών που η σχολική μονάδα έχει προβάλει ως ζητήματα που την απασχολούν περισσότερο, ως προτεραιότητες της σχολικής μονάδας.

Η όλη διαδικασία για την αποτίμηση των δεικτών ποιότητας απαιτεί συστηματικότητα, προσοχή και διακριτικότητα, προκειμένου να αποφεύγονται προβλήματα και παρεξηγήσεις. Εκτός από την εξαγωγή συμπερασμάτων, στόχος της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η άντληση ικανοποίησης από το έργο που συντελείται, η επικοινωνία που επιτυγχάνεται, ο προβληματισμός που αναπτύσσεται. Η δημιουργία εντάσεων και οι διαφορές είναι αναμενόμενα, όμως οι τακτικές που επιλέγονται πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε να αποφέρουν το πιο έγκυρο αποτέλεσμα χωρίς να προκαλούνται αξιόπεραστες δυσαρέσκεις και συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Το παρακάτω σχήμα παρουσιάζει εποπτικότερα τα διαδοχικά στάδια εργασιών των συμμετεχόντων μιας σχολικής κοινότητας σε ολομέλεια και σε ομάδες, προκειμένου να αναπτυχθεί η προτεινόμενη πορεία για τη Διερευνητική Φάση.

## Ενδεικτική πορεία εργασιών κατά τη διερευνητική φάση

<b>Ολομέλεια συμμετεχόντων Σχολικής Κοινότητας: Προσδιορίζει τους δείκτες που θα μελετήσει</b>		
.....		
Για κάθε δείκτη χωρίζεται σε ομάδες		
<u>Ομάδα 1</u> <i>Μελετούν κριτήρια, θέτουν στόχους, επιλέγουν πηγές και μεθόδους</i>	<u>Ομάδα 2</u> <i>Μελετούν κριτήρια, θέτουν στόχους, επιλέγουν πηγές και μεθόδους</i>	<u>Ομάδα 3</u> <i>Μελετούν κριτήρια, θέτουν στόχους, επιλέγουν πηγές και μεθόδους</i>
<b>Ολομέλεια συμμετεχόντων Σχολικής Κοινότητας: Καταλήγει σε κοινά κριτήρια, στόχους, πηγές και μεθόδους</b>		
Σε ομάδες: <i>Διαμορφώνουν εργαλεία, συλλέγουν πληροφορίες, επεξεργάζονται – ερμηνεύουν δεδομένα, διατυπώνουν συμπεράσματα, προγραμματίζουν δραστηριότητες</i>		
<b>Ολομέλεια συμμετεχόντων Σχολικής Κοινότητας: Καταλήγει σε κοινά συμπεράσματα και δραστηριότητες</b>		

### **Η Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης**

Στο τέλος κάθε σχολικού έτους η σχολική μονάδα συντάσσει τελική έκθεση για όλες τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που ανέπτυξε και για τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Το περιεχόμενο της έκθεσης, όπως και σε κάθε άλλη ενέργεια, είναι αποτέλεσμα κοινής απόφασης των συμμετεχόντων της σχολικής κοινότητας (όπως και κατά την διαγνωστική φάση).

Η ετήσια έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνει την έκθεση της διαγνωστικής φάσης και αναλυτική περιγραφή της διερευνητικής φάσης. Ειδικότερα, όσον αφορά τη διερευνητική φάση, η έκθεση περιλαμβάνει:

1. *Περιγραφή των διαδικασιών* που ακολούθησε η σχολική μονάδα κατά την ανάπτυξη της διερευνητικής φάσης. Δηλαδή παρατηρήσεις σχετικά με τις συναντήσεις σε ολομέλεια ή σε ομάδες που πραγματοποιήθηκαν, τον αριθμό των ομάδων που δημιουργήθηκαν, τη σύνθεση των ομάδων, το αριθμό συναντήσεων κάθε ομάδας, άλλες συναντήσεις, π.χ. με γονείς, μαθητές, λοιπούς εμπλεκόμενους στη διαδικασία, το σχολικό σύμβουλο, μέλη ή φορείς της επιστημονικής – εκπαιδευτικής κοινότητας κ.α.
2. *Αναλυτική περιγραφή της διερεύνησης των δεικτών.*

Για κάθε δείκτη που διερευνήθηκε κατά τη διάρκεια του έτους:

- αναφέρονται οι συγκεκριμένοι στόχοι διερεύνησης που τέθηκαν και τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αποτίμησή του,
- περιγράφονται οι μέθοδοι και οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για την άντληση των πληροφοριών,
- παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν,
- καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εκτίμηση των αποτελεσμάτων.

Επίσης, για το σύνολο των δεικτών που διερευνήθηκαν, παρουσιάζεται συνθετική θεώρηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, καθώς και οι δράσεις για βελτίωση οι οποίες, με βάση τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης, προγραμματίστηκαν για το επόμενο έτος.

3. *Εκτιμήσεις* των εκπαιδευτικών για την όλη διαδικασία ανάπτυξης της εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα, όπως π.χ. τα στοιχεία τα οποία συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, τυχόν δυσκολίες και προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την ανάπτυξη της εσωτερικής αξιολόγησης κ.α.

Τη σύνταξη της παραπάνω έκθεσης μπορεί να διευκολύνει η μεθοδική καταγραφή διαφόρων χρήσιμων, σχετικά με τη διαδικασία, παρατηρήσεων, σημειώσεων και πληροφοριών. Γι'αυτό το λόγο προτείνεται να τηρούνται:

- *Σχολικό Ημερολόγιο*, όπου καταγράφονται όλες οι σχετικές ενέργειες (π.χ. συνεδριάσεις, συναντήσεις με συμβούλους, γονείς, δραστηριότητες κ.α.). Το Ημερολόγιο καλό είναι να βρίσκεται υπό την εποπτεία του Διευθυντή του σχολείου ή άλλου υπευθύνου αλλά να έχουν πρόσβαση σ'αυτό όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, με τη δυνατότητα να προσθέτουν σχόλια και παρατηρήσεις, κατά προτίμηση επώνυμα.
- *Ατομικά Ημερολόγια*, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός καταγράφει χρήσιμες και αξιόλογες κατά την κρίση του σημειώσεις που βοηθούν στο έργο της συγκέντρωσης και αξιοπιστίας στοιχείων.
- *Πρακτικά των εργασιών*.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ανάλογα με το βάθος στο οποίο μια σχολική μονάδα θέλει να φτάσει μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης, ποικίλλει και η διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης. Μια πλήρης και σε βάθος διερεύνηση όλων των δεικτών μπορεί

να διαρκέσει έως και τρία χρόνια. Όμως μια συνοπτικότερη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης είναι θεμιτή και δεν πρέπει να αποκλείεται εφόσον εξυπηρετεί μια συγκεκριμένη ανάγκη του σχολείου. Έτσι μια σχολική μονάδα μπορεί να επιλέξει μια διαδικασία που επικεντρώνει μόνο σε μια, ενδελεχέστερη ενδεχομένως από ότι περιγράφηκε παραπάνω, διαγνωστική φάση, αν για παράδειγμα, θέλει να αποκτήσει σύντομα μια συνολική εικόνα της κατάστασης του σχολείου. Ή μπορεί να επικεντρώσει και να εμβαθύνει στη μελέτη δύο ή τριών μόνο δεικτών που αντιπροσωπεύουν τα πιο σημαντικά ζητήματα που αντιμετωπίζει μια σχολική μονάδα, αν για παράδειγμα, θέλει σύντομα να στραφεί σε ένα τεκμηριωμένο πρόγραμμα δράσης για τη βελτίωση ή αλλαγή αυτών των δεικτών.

Το σημαντικότερο όμως ζήτημα σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης είναι η προσπάθεια να εξασφαλιστεί και να διατηρηθεί ο διεισδυτικός και κριτικός της χαρακτήρας. Αν μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης απλά επαναφέρει τη σχολική μονάδα στην επανάληψη κοινοτοπιών κατά κενών διαπιστώσεων χωρίς αντίκρισμα στην πράξη, τότε μπορεί να γίνει ακόμη και επιζήμια.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ***Προγραμματισμός και Ανάπτυξη Δράσης στη Σχολική***

#### ***Μονάδα: Ένα ενδεικτικό πλαίσιο***

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται μια ενδεικτική πορεία σύμφωνα με την οποία η σχολική μονάδα μπορεί με βάση τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εσωτερική αξιολόγηση, να προχωρήσει στον προγραμματισμό και στην ανάληψη δράσης με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Ειδικότερα,

- προτείνονται συγκεκριμένοι άξονες για τη διάρθρωση των επιμέρους σχεδίων δράσης τα οποία η σχολική μονάδα θα διαμορφώσει,
- παρουσιάζεται η διαδικασία την οποία η σχολική μονάδα μπορεί να ακολουθήσει κατά την εφαρμογή τους και
- δίδονται ορισμένες μεθοδολογικές κατευθύνσεις για την αποτελεσματικότερη παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής τους.

#### **Σχηματισμός της Ομάδας Προγραμματισμού Δράσης**

Η Εσωτερική Αξιολόγηση επιδιώκει τη δραστηριοποίηση των παραγόντων της σχολικής μονάδας για αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η αποτελεσματικότητα αυτής της δραστηριοποίησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό



από τη δημιουργία του συγκεκριμένου προγράμματος δράσης βάσει του οποίου το σχολείο θα αξιοποιήσει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση και θα ανταποκριθεί στις απαιτήσεις βελτίωσης του έργου της σχολικής μονάδας. Στην ομάδα εκτός από τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή μπορεί να συμμετέχει ο σύμβουλος ή οποιοσδήποτε άλλος ειδικός παρακολούθησε από κοντά τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης και γνωρίζει καλά τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Επίσης, είναι σημαντικό να συμμετέχουν εκπρόσωποι των μαθητών και των γονέων, εφόσον κατά την κρίση του συλλόγου διδασκόντων δε συντρέχουν λόγοι για το αντίθετο. Η συμμετοχή όσο ο δυνατόν περισσότερων μελών της σχολικής κοινότητας στην ομάδα προγραμματισμού δράσης είναι προς όφελος του σχολείου.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς η ομάδα προγραμματισμού δράσης που θα σχηματιστεί πραγματοποιεί την πρώτη της συνάντηση. Κατά τη διάρκεια αυτής της συνάντησης μελετά την τελική έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης, οριστικοποιεί την τελική ιεράρχηση προτεραιοτήτων και, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου, καθορίζει τις πρωτεύουσες δράσεις για τη νέα σχολική χρονιά. Μερικά παραδείγματα τέτοιων δράσεων που προκύπτουν μπορούν να είναι: α) να εμπλουτιστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του σχολείου, β) να ενισχυθούν οι σχέσεις σχολείου και γονέων, γ) να ενισχυθεί ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο στην ατομική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών κ.α. Αφού καθοριστούν οι δράσεις, δημιουργούνται αντίστοιχες ομάδες δράσης και από κάθε ομάδα ορίζεται ένα μέλος του διδακτικού προσωπικού σαν συντονιστής που θα έχει την ευθύνη για την πορεία της κάθε δράσης. Ανάλογα με το

αντικείμενο της δράσης προσδιορίζεται αν θα συμμετέχουν στην ομάδα μαθητές ή/και γονείς και με ποιες αρμοδιότητες.

### **Διάρθρωση του Σχεδίου για κάθε Δράση**

Ένα αποτελεσματικό σχέδιο δράσης πρέπει να έχει τα ακόλουθα στοιχεία:

1. Στόχους
2. Κριτήρια Επιτυχίας
3. Στρατηγικές Εφαρμογής
4. Χρονοδιάγραμμα
5. Πηγές
6. Διαδικασίες Αξιολόγησης

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ενδεικτικά και με συγκεκριμένα παραδείγματα ένας τρόπος με τον οποίο η κάθε ομάδα δράσης μπορεί να καθορίσει το περιεχόμενο του κάθε σκέλους ενός σχεδίου δράσης.

#### *Αναλυτική περιγραφή του κάθε σκέλους ενός σχεδίου δράσης*

1. **Στόχοι**, τους οποίους το σχέδιο καλείται να επιτύχει. Τα μέλη της ομάδας δράσης μελετούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έκθεση αξιολόγησης και καθορίζουν συγκεκριμένους και όσο τον δυνατόν, μετρήσιμους στόχους για κάθε δράση, δηλαδή διατυπώνουν με σαφήνεια ποιο είναι το αποτέλεσμα στο οποίο το κάθε σχέδιο δράσης αποσκοπεί. Το δύσκολο σε αυτό το στάδιο είναι να καταλήξουν στον καθορισμό στόχων που

να αποτελούν πρόκληση, να είναι δηλαδή πρωτοβουλίες που η εφαρμογή τους να παρουσιάζει ένα βαθμό δυσκολίας, αλλά είναι και εφικτή. Η έκθεση αξιολόγησης κάνει τα προβλήματα ορατά και οδηγεί στην κοινή αναγνώριση της ανάγκης για βελτίωση σε συγκεκριμένους τομείς. Οι στόχοι πρέπει λοιπόν να είναι στόχοι ρεαλιστικοί και να μην αποθαρρύνουν τους παράγοντες του σχολείου. Σε αυτό θα βοηθήσει η προσεκτική μελέτη των αποτελεσμάτων της έκθεσης αξιολόγησης. Πολλές πρωτοβουλίες χρειάζονται πολύ χρόνο για να υλοποιηθούν, όμως η σαφήνεια των στόχων μπορεί να βοηθήσει να φανούν γρήγορα τα πρώτα δείγματα βελτίωσης. Προκειμένου να φωτίσουμε την μορφή που μπορεί να έχει ένας στόχος παραθέτουμε εδώ ένα παράδειγμα που προκύπτει από το πρώτο παράδειγμα δράσης που αναφέρθηκε παραπάνω:

Στόχος:

Να εμπλουτιστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του σχολείου προκειμένου να αυξήσουμε τις ευκαιρίες των μαθητών για ενεργητική μάθηση, για συμμετοχή σε ομαδικές/ατομικές δραστηριότητες, σε πειράματα και επίλυση προβλημάτων και άλλες δραστηριότητες που ενισχύουν την ανεξάρτητη σκέψη, την ομαδική συζήτηση και την πρωτοτυπία.

2. *Κριτήρια επιτυχίας*, με βάση τα οποία το σχολείο θα ελέγξει και θα κρίνει μέσα στον επόμενο χρόνο αν ο στόχος επιτεύχθηκε και σε ποιο βαθμό. Όσο πιο λεπτομερή και συγκεκριμένα είναι τα κριτήρια τόσο πιο πολύ διευκολύνεται η αξιολόγηση των στόχων. Έτσι για το παραπάνω παράδειγμα θα μπορούσαν να καθοριστούν ορισμένα κριτήρια όπως:

- i. Κάθε εκπαιδευτικός θα εφαρμόσει τουλάχιστον δύο δραστηριότητες που να απαιτούν ενεργητική και συμμετοχική μάθηση σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς.
- ii. Κάθε μαθητής θα αναλάβει μια τουλάχιστον ατομική δραστηριότητα που προάγει την πρωτοτυπία και ανεξαρτησία της σκέψης.
- iii. Όλες οι τάξεις του σχολείου θα υιοθετήσουν την ομαδική συζήτηση και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε εκείνα τα μαθήματα και τις δραστηριότητες που το επιτρέπουν.

Τα κριτήρια επιτυχίας καθώς επίσης και οι στόχοι κάθε δράσης προκύπτουν από την εξέταση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Τα παραπάνω κριτήρια που αναφέρθηκαν ως παράδειγμα βασίζονται στους δείκτες Ποιότητα διδασκαλίας και ποιότητα της μάθησης και έτσι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ελέγχουν συστηματικότερα την πρόοδο του σχολείου σε αυτά τα θέματα, επανεξετάζοντας και επαναξιολώνοντας τους δείκτες αυτούς μετά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης.

3. *Στρατηγικές εφαρμογής*, που θα δείχνουν τη μέθοδο ή τις μεθόδους με βάση τις οποίες θα υλοποιηθεί το σχέδιο δράσης και τη συμβολή κάθε παράγοντα που συμμετέχει σε αυτές. Τα μέλη της ομάδας δράσης καθορίζουν με σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο θα συντονίζουν τις ενέργειές τους προκειμένου να εφαρμοστούν οι πρωτοβουλίες που θα πάρουν από κοινού σε όλο το σχολείο με τον ίδιο τρόπο. Σαν παράδειγμα στρατηγικών εφαρμογής στην προαναφερθείσα περίπτωση μπορούν να αναφερθούν:

- i. Καθορίζονται κάποιες μέρες του μήνα, κατά τις οποίες ο σύλλογος διδασκόντων θα συγκεντρώνεται και θα συζητά μεθόδους ενεργητικής και συμμετοχικής μάθησης.
- ii. Καθορίζονται πρόσωπα (σύμβουλοι, καθηγητές κ.α.) με τα οποία το σχολείο θα έρθει σε επαφή για να πάρει ιδέες για νέες μεθόδους ενεργητικής και συμμετοχικής μάθησης.
- iii. Παρακολούθηση ή οργάνωση σεμιναρίων με θέμα τις νέες μεθόδους διδασκαλίας.
- iv. Υιοθέτηση των νέων μεθόδων από κάθε εκπαιδευτικό σε κάθε τάξη.

4. *Χρονοδιάγραμμα* για την ολοκλήρωση ενός σχεδίου δράσης. Ο χρόνος που απαιτείται για την επιτυχή εφαρμογή ενός σχεδίου αποτελεί συνισταμένη πολλών παραμέτρων όπως: υπάρχουσες πηγές, προσωπικό, οικονομικοί πόροι κ.α. Ο σχεδιασμός του χρόνου πρέπει να είναι ρεαλιστικός, να λαμβάνει δηλαδή υπ' όψη του αναγνωρισμένες προτεραιότητες και δυνατότητες.

Οι αλλαγές και οι πρωτοβουλίες που προτείνει κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να προγραμματίζονται κατά τρόπο ακριβή έτσι ώστε η εφαρμογή τους να μπορεί να ξεκινήσει από την αρχή της καινούργιας σχολικής χρονιάς και τα αποτελέσματά τους να εμφανίζονται και να εκτιμώνται πριν από τη λήξη της, εκτός εάν το χρονοδιάγραμμα ορίζει διαφορετικά (π.χ. σύντομη ή μακροπρόθεσμη δράση).

5. *Πηγές και ανθρώπινο δυναμικό*, που απαιτούνται για την επιτυχία του σχεδίου μέσα στο προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Οι πηγές διαφέρουν

ανάλογα με τη φύση του κάθε σχεδίου δράσης. Όμως ένα σχέδιο δράσης πρέπει να καθορίζει με ακρίβεια ποιοι είναι οι υπεύθυνοι για κάθε δράση, τι αναλαμβάνει το κάθε μέλος της ομάδας, ποια άτομα ή φορείς θα συνεργαστούν σαν φίλοι – υποστηρικτές ή σαν επιμορφωτές κ.ο.κ. Ο χρόνος που θα χρειαστεί για συναντήσεις και επιμορφώσεις, καθώς επίσης και ο χρόνος έναρξης και λήξης κάθε στρατηγικής εφαρμογής, θα πρέπει να προβλέπονται αναλυτικά. Τέλος, η υλικοτεχνική υποδομή και το κόστος που απαιτούνται για την υλοποίηση ενός σχεδίου πρέπει να προκαθορίζονται έτσι ώστε να εξασφαλιστούν έγκαιρα οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του. Τα σημεία, επομένως, που πρέπει να προσεχθούν είναι τα ακόλουθα:

- i. ανθρώπινο δυναμικό και αρμοδιότητες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, σύμβουλοι, ερευνητές, τοπικές αρχές)
- ii. χρόνος (ώρες συναντήσεων, σεμιναρίων, επιμόρφωσης, κ.α.)
- iii. υλικά (χαρτί, εποπτικά, μέσα, τεχνολογικός εξοπλισμός)
- iv. κόστος (ακριβές κόστος επιμορφώσεων, υλικών, επισκέψεων, κ.α.)

6. *Αξιολόγηση ενός σχεδίου δράσης.* Ο προγραμματισμός δράσης είναι μια φάση που προκύπτει όπως προαναφέρθηκε από την έκθεση αξιολόγησης, αλλά ταυτόχρονα γεννά την ανάγκη για νέα αξιολόγηση, η οποία θα δώσει στους εκπαιδευτικούς χειροπιαστές αποδείξεις για την πορεία του σχεδίου δράσης, την πραγματοποίηση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του αλλά και άλλων έμμεσων, μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων.

## Εφαρμογή και παρακολούθηση του σχεδίου δράσης

Είναι σημαντικό, το σχέδιο δράσης να είναι συνοπτικό και κατανοητό από όλους. Εκπρόσωποι των γονέων και των μαθητών μπορούν να προσφέρουν τις ιδέες τους και την κριτική τους, τόσο κατά τη φάση του προγραμματισμού όσο και μετά. Στην υλοποίηση των δράσεων, σε περιπτώσεις που δεν συντρέχουν λόγοι για το αντίθετο, μπορούν να συμμετέχουν μαθητές και γονείς, είτε εντασσόμενοι στο σύνολο των διαδικασιών, είτε αναλαμβάνοντας ένα μέρος από αυτές.

Κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης είναι ευθύνη των παραγόντων του σχολείου να στηρίζουν αλλά και να αξιολογούν τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει κάθε στάδιο. Η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση του σχεδίου δράσης κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μπορεί ενδεχομένως να οδηγήσει σε κάποιες αναπροσαρμογές ή αλλαγές. Μπορεί λόγω χάρη να αποφασίσουν οι εκπαιδευτικοί ότι το σχέδιο προχωρά με γοργούς ρυθμούς και για το λόγο να περιορίσουν το χρόνο ολοκλήρωσής του από μια σχολική χρονιά σε ένα εξάμηνο ή να αυξήσουν τις απαιτήσεις των κριτηρίων επιτυχίας εφόσον ο χρόνο τους επιτρέπει να δοκιμάσουν περισσότερες νέες πρωτοβουλίες στην πράξη. Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να γίνουν αναπροσαρμογές στις πηγές, τις στρατηγικές εφαρμογής ή τις διαδικασίες αξιολόγησης. Στην περίπτωση αλλαγών ή αναπροσαρμογών είναι σημαντικό αυτές να ενσωματώνονται στο σχέδιο αφού αιτιολογηθούν και διατυπωθούν με ακρίβεια.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν κατά τη διαδικασία εισαγωγής της ολικής ποιότητας στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης είναι τα παρακάτω:

### § Δέσμευση και αποδοχή της φιλοσοφίας Ολικής Ποιότητας από τη διοίκηση.

Η διοίκηση πρέπει να αποδεχθεί τη φιλοσοφία της Ολικής Ποιότητας, αν πράγματι επιθυμεί να εισαγάγει τη φιλοσοφία αυτή στη λειτουργία του σχολείου. Η διοίκηση πρέπει να καθοδηγεί και να συνεργάζεται με το προσωπικό. Τα προβλήματα δεν επιλύονται και οι αλλαγές δεν πραγματοποιούνται μόνο από το προσωπικό, πρέπει κατά κύριο λόγο να συμβάλλει και η διοίκηση.

### § Ενημέρωση του προσωπικού.

Οι καθηγητές πρέπει να ενημερωθούν για τις αρχές της φιλοσοφίας της Ολικής Ποιότητας. Πρέπει να παρακολουθήσουν σεμινάρια σχετικά με τη φιλοσοφία της ποιότητας, με την κουλτούρα του σχολείου και με την έννοια της συνεχούς βελτίωσης. Η υλοποίηση της ολικής ποιότητας πρέπει να αρχίσει τότε μόνο, όταν όλο το προσωπικό του σχολείου ενημερωθεί και όταν υπάρχει καθολική συμφωνία. Να γίνουν επισκέψεις σε επιχειρήσεις οι οποίες εφάρμοσαν τις αρχές της ολικής ποιότητας και να κληθούν ομιλητές από αυτές και άλλους οργανισμούς.



### § Συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Οι μαθητές μαζί με τους καθηγητές συμμετέχουν σε σεμινάρια πρακτικών δραστηριοτήτων για να εκπληρώσουν τους σκοπούς της ολικής ποιότητας. Η έννοια της συνεχούς βελτίωσης πρέπει να γίνει αποδεκτή από όλους. Μερικά από τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης είναι:

- οι αρχές της ολικής ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση,
- ορισμός εννοιών και λειτουργιών,
- ανάπτυξη οράματος και προτεραιότητας βελτίωσης,
- προσδιορισμός και πρόσβαση σε πηγές,
- ο ρόλος της ομάδας στο περιβάλλον μάθησης,
- σχεδιασμός ατομικών και ομαδικών έργων,
- ατομική και ομαδική λήψη αποφάσεων,
- εστίαση στη συνεχή βελτίωση και
- ανάθεση υπευθυνοτήτων στους μαθητές για τη διαχείριση και τη αξιολόγηση της δικής τους μάθησης.

### § Επιλογή συντονιστή ποιότητας.

Ο χρόνος του διευθυντή είναι περιορισμένος γι'αυτό επιλέγεται ένα άλλο άτομο το οποίο θα είναι ο συντονιστής ποιότητας. Μπορεί το άτομο αυτό να είναι ο αναπληρωτής διευθυντής του σχολείου ο οποίος έχει διδακτική και διοικητική εμπειρία και έχει παράλληλα συνεργαστεί με γονείς και άλλους εξωτερικούς πελάτες. Η θέση αυτή πρέπει να είναι πλήρους απασχόλησης, γιατί αυτός θα έχει την ευθύνη του προγραμματισμού και της υλοποίησης της ολικής ποιότητας στο

σχολείο. Η διατύπωση της πρότασης της αποστολής του σχολείου πρέπει να γίνεται σε συνεργασία του συντονιστή με το διευθυντή και άλλα υπεύθυνα άτομα.

#### **§ Λεπτομερής εξέταση των διαδικασιών.**

Η εξέταση και η ανάλυση των διαδικασιών αποτελεί βασική εργασία. Χρησιμοποιείται η τεχνική της συγκριτικής αξιολόγησης για τον προσδιορισμό και την αντιγραφή της καλύτερης διαδικασίας στο είδος της. Εφαρμόζονται όλες οι αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας στις διαδικασίες.

#### **§ Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.**

Μετά την εφαρμογή των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στο πρόγραμμα του σχολείου πρέπει να γίνεται αξιολόγηση της προόδου των μαθητών. Δείκτες απόδοσης μπορεί να είναι:

- ο χαμηλός βαθμός των απουσιών,
- ο υψηλός βαθμός παρακολούθησης,
- η υψηλή βαθμολογία των μαθητών κλπ.

Η εφαρμογή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση μειώνει την αποτυχία των μαθητών, ενδυναμώνει το προσωπικό, αυξάνει την αποδοτικότητα και την ικανοποίηση όλων.

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε σχολείο ποιότητας είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία, η οποία απαιτεί προσεκτικό προγραμματισμό με τη συμμετοχή των γονέων, καθηγητών και μαθητών. Ο διευθυντής

συναντάται μια φορά το μήνα με το προσωπικό για να συζητήσουν τα εμπόδια τα οποία παρουσιάζονται κατά τη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και άλλων λειτουργιών. Αυτό απαιτεί τη συγκέντρωση πληροφοριών από την ίδια την τάξη και από παλιούς μαθητές οι οποίοι έχουν την εμπειρία σχετικά με την εφαρμογή και την υλοποίηση της ολικής ποιότητας.

Βεβαίως, για να επιτύχει η εισαγωγή της ολικής ποιότητας στο σχολείο χρειάζεται όλοι να παρακολουθήσουν σεμινάρια σχετικά με τη φιλοσοφία της διοίκησης ολικής ποιότητας και τα εργαλεία ποιότητας. Όλοι πρέπει να ρωτούν τον εαυτό τους: «Πώς μπορώ να βελτιώσω την ποιότητα του σχολείου;». Για την επίλυση των διάφορων προβλημάτων πρέπει να γίνουν διατμηματικές ομάδες, οι οποίες θα μελετήσουν κυρίως το πρόβλημα της μάθησης που αποτελεί το βασικότερο σκοπό του σχολείου. Οι μαθητές πρέπει να παίξουν ουσιαστικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια. Να βοηθήσουν να οριστεί η ποιότητα στην τάξη, να βαθμολογούν την εργασία των άλλων και να συγκρίνεται αυτή η βαθμολογία που έδωσε ο καθηγητής για τους ίδιους τους μαθητές. Να γίνεται και συγκριτική αξιολόγηση στην περίπτωση κατά την οποία υπάρχει μια άριστη εργασία.

Οι καθηγητές κοινών ειδικοτήτων πρέπει να συνεργάζονται και να συζητούν τη μεθοδολογία διδασκαλίας, τον προγραμματισμό του μαθήματος, τις μεθόδους αξιολόγησης και ό,τι άλλο συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή.

Μπορούν επίσης να χρησιμοποιούν τα εργαλεία ποιότητας, όπως, για παράδειγμα, το διάγραμμα συσχέτισης για να διαπιστώσουν αν υπάρχει σχέση μεταξύ βαθμών και ωρών εργασίας στο σπίτι. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να πεισθούν οι μαθητές για την σπουδαιότητα που έχει η εργασία στο σπίτι. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια για να μετρήσουν το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών και των γονέων από το σχολείο.

Οι μαθητές πρέπει να ανταμείβονται για την προσπάθειά τους και οι γονείς να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους. Ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης, να είναι ενεργητικός και όχι παθητικός ακροατής.

Για το σκοπό αυτό πρέπει να αναπτύξουμε στους μαθητές τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Αυτό θα επιτευχθεί, όταν ο μαθητής θα έχει κάποιο λόγο στη φύση της εκπαίδευσής του, στο πρόγραμμα και στον τρόπο εξέτασής του, δηλαδή να γίνει υπεύθυνος για τη δική του μάθηση. Με άλλα λόγια ο μαθητής πρέπει να γίνει ο ίδιος εργάτης της εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός ο καθοδηγητής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας διδάσκει στους μαθητές πώς να παρατηρούν, πώς να συγκεντρώνουν δεδομένα και πώς να τα αναλύουν. Αυτό γίνεται για να έχουν οι μαθητές περισσότερο ενεργό ρόλο στη δική τους διαδικασία μάθησης. Αυτό, βεβαίως, προϋποθέτει ότι τα βιβλία που χρησιμοποιεί ο μαθητής θα είναι σαφή και κατανοητά και ακόμη το σχολείο θα ενσωματώνει

στα καθημερινά του πλάνα και δραστηριότητες σχετικές με τους σκοπούς της διαδικασίας βελτίωσης της ποιότητας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Αθανασάκης Α. (2004), Η περιβαλλοντική αγωγή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, Αθήνα, - Εκδόσεις Δαρδανός Χ.

Αναστασάκης Μ., (2003), Ανασχεδιάζοντας τη βιβλιοθήκη στο σχολείο. Μια πρόταση για την Δ/θμια εκπαίδευση, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ανδρέου, Α. (1992), Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα, - Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Π.(1994), Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, Αθήνα, Εκδ. Λιβάνη.

Ανδρέου Α. (1998), Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Εκδόσεις Βιβλιογονία.

Anweiler O., (2003), Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, Μεταφρ. Δ.Θωίδης, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Apple M.W., (2002), Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση, Μεταφρ. Δεληγιάννη Μ., Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Applying Total Quality Management Principles To Secondary Education. Mt.Edgcumbe High School, Sitka, Alaska, School Improvement Research Series.

Asaka Tetsuiche and Ozeki Kazuo. (1990), Handbook of Quality Tools, Cambridge, MA, Productivity Press.

Audit Unit, H.M.Inspectors of Schools (1994), The Role of School Development Plans in Managing School Effectiveness, Management of Educational Resources: 5(2<sup>nd</sup> edition), SOED.

Αραβανής, Γ.Ε. (1992), Η Κοινωνική Διάσταση του Σύγχρονου Σχολείου, Σύγχρονο Σχολείο, τ.10.

Barr, R. & Dreeben, R. (1983), How Schools Work, Chicago, University of Chicago Press

Berstein, B. (1999), Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. British Journal of Sociology of Education. London: Koller & MacMillan.

Bonstingl, J.J., (1996), Schools of quality: An Introduction to Total Quality Management in Education, Alexandria, Association for supervision and curriculum development, 2<sup>nd</sup> ed.

Broadfoot, P. (1996), Education Assessment and Society. A Sociological Analysis, Buckingham, Open University Press

Βεργίδης, Δ. (1995), Υποεκπαίδευση, Αθήνα, εκδόσεις Υψίλον/Βιβλία.

Γερμανός Δ. (1996), Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg

Γερμανός Δ. (1997), Ο Χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση, Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (17-19 Οκτωβρίου), Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γεωργιάδης Μ. (2004), Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη

Γεωργίου, Σ.Ν. (1993), Ο Ρόλος της Οικογένειας στη Σχολική Επίδοση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.19.

Γραφείο Προτυποποίησης (1999), Προδιαγραφές Εκπαιδευτικών Βοηθητικών Μέσων, τόμοι I & II, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπ.Ε.Π.Θ.

CEP (Character Education Partnership), (2003), Character Education Quality Standards, Washington.

Clift, P. et al. (1987), Studies in School Self-Evaluation, Lewes, Falmer Press.

Crawford, D., Bodine R., and Hoglund R., (1993), The School for Quality Learning, Champaign, IL, Research Press.

Cullingford, C. (1997), Assessment, Evaluation and the Effective School, Cullingford, C. (ed) Assessment versus Evaluation, London, Cassel

Cuttance, P. (1992), Evaluating the Effectiveness of Schools, Reynolds, D. and Cuttance P. (eds) School Effectiveness, London, Cassell.

Δημητρόπουλος Ευ. (2002), Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης Μ.Π.

ΔΟΕ (1993), Οι θέσεις της ΔΟΕ για την Αξιολόγηση, Αθήνα

Education Quality Forum (2004), 17-18 Nov. 2004, Dortmund Westfalenhallen

Ευρωπαϊκό Πρότυπο Σχέδιο για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης (1997), Πρακτικός Οδηγός για την Αυτό-αξιολόγηση, Πρόγραμμα Σωκράτης, Δράση III, 3.1.

Ζαβλανός, Μ. (2003), Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης

Hargreaves, A. (1989), Teaching Quality: A Sociological Analysis, Cosin, B., Flude M. & Hales, M.(eds), Scholl, Work and Equality, London, Hodder & Stoughton.

Harris, A. (1995), Effective Teaching, S.I.N., Research Matters, No.3, Institute of Education, University of London.

Hofstetter R., Schnweuwly B., (2005), Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης, Μεταφρ. Καρακατσάνη Δ., Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

James, P. (1996), Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας – Μια Εισαγωγή, Αθήνα, Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Ιορδανίδης Γ. (2002), Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

- Κάντας Σ. (2003), Το γυμνάσιο, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης Μ.Π.
- Καρακατσάνη Δ. (2005), Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Καρακατσάνη Δ. (2004), Εκπαίδευση και Πολιτική διαπαιδαγώγηση (Γνώσεις, Αξίες, Πρακτικές), Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Κάτσικας Χ. (2004), Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κεπλανίδης Μ. (2002), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997), Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Κουγιουρούκη Μ. (2003), Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Κουσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1998), Διερεύνηση και Συνεργασία για μια Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουσελίνη–Ιωαννίδου, Μ. (1996), Θεωρητικό Πλαίσιο για την Αξιολόγηση των Διδακτικών Εγχειριδίων, Νέα Παιδεία, τ.79.
- Κυπριανός Π. (2004), Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης, Αθήνα, Εκδόσεις Βιβλιόραμα.
- Κωτσίκης, Β. (2003), Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην.
- Κωτσίκης, Β. (1993), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην.
- Κωστίκα Ι. (2004), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Lareau, A. (1997), Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital, Halsey, A. et al. (eds), Education, Culture, Economy, Society, Oxford, University Press.
- Μπαζάκης Γ. (2003), Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Μπουζάκης Σ. (2004), Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg
- Μυλωνά Ζ.Δ. (2005), Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jacobsen L., (2005), Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πως αλλάζουν όλα, Μεταφρ. Δεληγιάννη Μ. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχιμο.



Marples R., (2003), Σκοποί της Εκπαίδευσης, Μεταφρ. Χατζηπαντελής Π., Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Meuret D., Jacobsen L., (2005), Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο, Μεταφρ. Δεληγιάννη Μ., Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1999), Το Περιεχόμενο της Εκπαίδευσης στις Νέες Κοινωνικές και Οικονομικές Συνθήκες, (6<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο), τόμοι Α' & Β', Αθήνα, Ο.Λ.Μ.Ε.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1992), Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, Αθήνα, Εκδόσεις Ο.Λ.Μ.Ε.

OECD (1996), Education at a Glance, Center for Educational Research and Innovation, Paris, Head of Publication Service.

Παλλάδα Α. (2004), Ημερολόγιο Ποιότητας.

Ράπτης, Α. (2001), Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Αθήνα

Σαϊτης, Χ. (1997), Management Ολικής Ποιότητας: Μια Νέα Μεθοδολογία για τον Εκσυγχρονισμό τους Συστήματος Διοίκησης, Διοικητική Ενημέρωση, τ.11, σ.39-59.

Σαϊτης, Χ. (1992), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Εκδόσεις Θεωρία και Πράξη.

Σαϊτης, Χ., Φέγγαρη, Μ., & Βούλγαρης Δ. (1997), Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου της Ηγεσίας στο Σύγχρονο Σχολείο, Διοικητική Ενημέρωση, τ.7, σ.66-77.

Σκούπας Α. (2002), Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων, Κόρινθος, Εκδόσεις Κλειδάς Δ.

Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α., (2004), Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία, Υλοποίηση, Επιδράσεις στην ελληνική εκπαιδευτική κατάρτιση), Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Στραβάκου Π. (2003), Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 12<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 2001, περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση (Επίσημη Εφημερίδα L 60, 01.03.2001).

Τερζής, Δ.Α. (1995), Διδακτικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Αρχές που Επιδρούν στην Οργάνωση και Διαδικασία της Διδασκαλίας και Μάθησης, Σχολείο και Ζωή, τ.7-8-9.

Τσακαλίδης, Α.Σ. (1995), Η Περιπέτεια της Αξιολόγησης στα Σχολεία μας. Η Εκσυγχρονιστική Προσπάθεια στην Εκπαιδευτική Πράξη και η Αντιπαράθεση στην Αξιολόγηση του Μαθητή και του Εκπαιδευτικού (1975-1995), Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Κώδικας.

Τσουντας, Κ.Σ. & Χρονοπούλου, Μ.Γ. (1999), Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το Εκπαιδευτικό Προσωπικό της, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Taylor, F. (1947), Scientific Management, New York, Harper and Row Publishers.

Φλουρής, Γ.Σ. (1992), Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.

Χατζηδήμου Δ. (2003), Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηχρήστου Χ.Γ. (2004), Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑΣ

## ΜΕΛΕΤΕΣ

*Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning*, Broers J.N., Imbos T., Learning and Instruction, Vol.15, No.6, (December 2005), pp.517-538.

*Dimensional comparison in subject-specific academic self-concepts and achievements: A quasi-experimental approach*, Rost H.D., Sparfeldt R.J., Dickhäuser O., Schilling R.S., Learning and Instruction, Vol.15, No.6, (December 2005), pp.539-556.

*A surprising effect of feedback on learning*, Vollmeyer R., Rheinberg F., Learning and Instruction, Vol.15, No.6, (December 2005), pp.589-602.

*School district size and student educational attainment: evidence from Denmark*, Heinesen E., Economics of Education Review, Vol.24, No.6, (December 2005), pp.677-675.

*An improvement in instructional quality: can evaluation of teaching effectiveness make a difference?*, Ngware W.M., Ndirangu M., Quality Assurance in Education, Vol.13, No.3, (2005), pp.183-201.

*A history and critique of quality evaluation in the UK*, Harvey L., Quality Assurance in Education, Vol.13, No.4, (2005), pp.263-276.

*Measuring value added in higher education. Do any of the recent experiences in secondary education in the United Kingdom suggest a way forward?*, Rodgers T., Quality Assurance in Education, Vol.13, No.2, (2005), pp.95-106.

*An educational institution's quest for service quality: customers' perspective*, Joseph M., Yakhou M. Stone G., Quality Assurance in Education, Vol.13, No.1, (2005), pp.66-82.

*The International Working Group on Education: Supporting global education initiatives*, Caillods F., Journal of Education for International Development (JEID), Vol.1, No.1-3, (2005), pp.122-129.

*Cascading training down into the classroom: The need of parallel planning*, Wedell M., International Journal of Educational Development, Vol.25, No.6, (November 2005), pp.637-651.

*Does improving school quality reduce the probability of Unemployment?* Eide R.E., Showalter H.M, Contemporary Economy Policy, Vol.23, No.4, (October 2005), pp.578-584.

*The future of teacher education and teaching: Another piece of the privatization puzzle*, Hinchey H.P., Cadiero-Kaplan K., The Journal of Critical Education Policy Studies, Vol.3, No.2, (October 2005), pp.218-224.

*Class Issues: A critical ethnography of corporate domination within the classroom*, Robertson T., The Journal of Critical Education Policy Studies, Vol.3, No.2, (October 2005), pp.288-294.

*How much more does a disadvantaged student cost?* Duncombe W., Yinger J., Economics of Education Review, Vol.24, No.5, (October 2005), pp.513-532.

*The effects of home computers on school enrollment* Fairlie W.R., Economics of Education Review, Vol.24, No.5, (October 2005), pp.533-547.

*School quality and family background in Italy*, Brunello G., Checchi D., Economics of Education Review, Vol.24, No.5, (October 2005), pp.563-577.

*Schooling quality in Eastern Europe: Educational production during transition*, Ammermüller A., Heijke H., Wößmann L., Economics of Education Review, Vol.24, No.5, (October 2005), pp.579-599.

*Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic*, Efklides A., Volet S., Learning and Instruction, Vol.15, No.5, (October 2005), pp.377-380.

*Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations*, Krapp A., Learning and Instruction, Vol.15, No.5, (October 2005), pp.381-395.

*Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety*, Assor A., Kaplan H., Kanat-Mayomon Y., Roth G., Learning and Instruction, Vol.15, No.5, (October 2005), pp.397-413.

*Effects of mood on students' metacognitive experiences*, Efklides A., Petraki Ch., Learning and Instruction, Vol.15, No.5, (October 2005), pp.415-431.

*Origin, direction and impact of emotions in social online learning*, Wosnitza M., Volet S., Learning and Instruction, Vol.15, No.5, (October 2005), pp.449-464.

*How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach*, Järvenoja H., Järvelä S., Learning and Instruction, Vol.15, No.5, (October 2005), pp.465-480.

*Promoting students' emotions and achievement – Instructional design and evaluation of the 'Ecole'-approach*, Gläser-Zikuda M., Fuß S., Laukenmann M., Metz K., Randler Ch., Learning and Instruction, Vol.15, No.5, (October 2005), pp.481-495.

*Progress and open problems in educational emotion research*, Pekrun R., Learning and Instruction, Vol.15, No.5, (October 2005), pp.497-506.

*Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs*, Zimmerman B.J, Kitsantas A., Contemporary Education Psychology, Vol.30, No.4, (October 2005), pp.397-417.

*Examining the complex roles of motivation and text medium in the persuasion process*, Murphy K.P., Holleran T.A., Long J.F., Zeruth J.A., Contemporary Education Psychology, Vol.30, No.4, (October 2005), pp.418-438.

*Sir, on what page is the answer? Exploring teacher decision-making during complex curriculum change, with specific reference to the use of learner support material.*, Stoffels N.T., International Journal of Educational Development, Vol.25, No.5, (September 2005), pp.477-588.

*The search of quality: A five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia*, Chapman W.D., Weidman J., Cohen M., Mercer M., International Journal of Educational Development, Vol.25, No.5, (September 2005), pp.414-430.

*Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers*, Clotfelter T.C., Ladd F.H., Vigdor J., Economics of Education Review, Vol.24, No.4, (August 2005), pp.377-392.

*Optimal scale of a public elementary school with commuting costs – a case study of Taipei country*, Tao H.L., Yuan M.C., Economics of Education Review, (August 2005), Vol.24, No.4, pp.407-430.

*The short term effect of educational debt on job decisions*, Minicozzi A., Economics of Education Review, Vol.24, No.4, (August 2005), pp.417-430.

*Charter school location*, Glomm G., Harris D., Lo T.F., Economics of Education Review, Vol.24, No.4, (August 2005), pp.451-457.

*In school work experience and the returns to two-year and four-year colleges*, Molitor C., Leigh D., Economics of Education Review, Vol.24, No.4, (August 2005), pp.459-468.

*Reconsidering the role of artifacts in reasoning: Children's understanding of the globe as a model of the earth*, Vosniadou S., Skopeliti I., Ikospentaki K., Learning and Instruction, Vol.15, No. 4, (August 2005), pp.333-351.

*The antilogos ability to evaluate information supporting arguments*, Glassner A., Schwarz B.B., Learning and Instruction, Vol.15, No.4, (August 2005), pp.353-375.

*Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring*, Duran D., Monereo C., Learning and Instruction, Vol.15, No.3, (June 2005), pp.179-199.

*Consonance and dissonance in students' learning experience*, Cano F., Learning and Instruction, Vol.15, No.3, (June 2005), pp.201-223.

*Teachers' inferences about students' self-concepts – the role of dimensional comparison*, Dickhäuser O., Learning and Instruction, Vol.15, No.3, (June 2005), pp.225-235.

*Differences between public and private institutions of higher in the enrollment of transfer students*, Cheslock, J.J., Economics of Education Review, Vol.24, No.3, (June 2005), pp.263-274.

*Academic choice behavior of high school students: economic rationale and empirical evidence*, Zietz J., Joshi P., Economics of Education Review, Vol.24, No.3, (June 2005), pp.297-308.

*Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools*, Wikström C., Wikström M., Economics of Education Review, Vol.24, No.3, (June 2005), pp.309-322.

*The influence of individual –and class- level fairness related perceptions on student satisfaction*, Wendorf C.A., Sheldon A., Contemporary Education Psychology, Vol.30, No.2, (April 2005), pp.190-206.

*The effect of charter schools on charter students and public schools*, Bettinger P.E., Economics of Education Review, (April 2005), Vol.24, No.2, pp.133-147.

*Does education cause better health? A panel data analysis using school reforms for identification*, Arendt J.N., Economics of Education Review, (April 2005), Vol.24, No.2, pp.149-160.

*Asset distribution and tertiary education expenditure in developing countries*, Hwang J., Economics of Education Review, (April 2005), Vol.24, No.2, pp.171-178.

*Is there a difference between private and public education on college performance?*, Horowitz J., Spector L., Economics of Education Review, Vol.24, No.2, (April 2005), pp.189-195.

*Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: Introduction to the special issue*, Spinath B., Learning and Instruction, Vol.15, No.2, (April 2005), pp.85-86.

*Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children*, Spinath B., Spinath F., Learning and Instruction, Vol.15, No.2, (April 2005), pp.87-102.

*Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data*, Nurmi J.E., Aunola K., Learning and Instruction, Vol.15, No.2, (April 2005), pp.103-122.

*Training of self-regulatory and problem-solving competence*, Perels F., Gürtler T., Schmitz B., Learning and Instruction, Vol.15, No.2, (April 2005), pp.123-139.

*The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing*, Rozendaal J.S., Minnaert A., Boekaerts M., Learning and Instruction, Vol.15, No.2, (April 2005), pp.141-160.

*Studying the development of learning and task motivation*, Eccles S.J., Learning and Instruction, Vol.15, No.2, (April 2005), pp.161-171.

*Commentary on self-regulation in school contexts*, Schunk H.D., Learning and Instruction, Vol.15, No.2, (April 2005), pp.173-177.

*The educational outcomes of occupational sub-baccalaureate students: evidence from the 1990s*, Alfonso M., Bailey R.T., Scott M., Economics of Education Review, Vol.24, No.2, (April 2005), pp.197-212.

*Parenting practices and children's education outcomes*, Kan K., Tsai W.D., Economics of Education Review, (February 2005), Vol.24, No.1, pp.19-28.

*UNESCO Publishing, United Nations, (book review)*, Weber L.W., *Gender and education for all: the leap to equality*, Economics of Education Review, (February 2005), Vol.24, No.1, pp.112-113.

*Motivational influences on transfer of problem-solving strategies*, Bereby-Meyer Y., Kaplan A., Contemporary Education Psychology, Vol.30, No.1, (January 2005), pp.1-22.

*The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education*, Armstrong St., British Journal of Educational Psychology, Vol.74, No.4, (December 2004), pp.599-616 (16).

*International education quality*, Heyneman S., Economics of Education Review 23, (2004) pp. 441-452.

*Promoting Teacher Quality and Retention in special education*, Billingsley S.B., Journal of Learning Disabilities, Vol.37, No.5, (September 2004), pp.370-376 (7).

*Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality*, Sohail M.S., Shaikh N.M., The International Journal of Educational Management, Vol.18, No.1, (January 2004), pp.58-65(8).

*Quality in virtual education environments*, Barbera El., British Journal of Educational Technology, Vol.35, Iss.1, (January 2004), pp. 13,.

*The moral, social and political responsibility of educational researchers: Resisting the current quest for certainty*, Nota L., Soresi S., Zimmerman J.B., International Journal of Educational Research, Vol.41, No.3, (2004), pp.237-236.

*International perspective on families, schools and communities: Educational implications for family-school-community partnership*, Walberg J.H., International Journal of Educational Research, Vol.41, No.1, (2004), pp.1-2.

*A servqual and QFD approach to total quality education: A student perspective*, Sahney S., Banwet D.K., Karunes S., International Journal of Productivity and Performance, Vol.53, No.2, (January 2004), pp.143-166(24).

*Early education quality: higher teacher qualifications for better learning environments*, Whitebook-Berkeley W., Center for the study of Child Care Employment (2003)

*Quality Assurance in education: internal interface and future*, Cheng Y.C., Quality Assurance in Education, Vol.11, No.4, (October 2003), pp.202-213(12).

*Student's perceptions in higher education*, Hill Y., Lomas. L., MacGregor J., Quality Assurance in Education, Vol.11, No.1, (February 2003), pp.15-20(6).

*The Greek Education System. Facts & Figures*, Education Research Centre – Ministry of Education and Religious Affairs, Koulaidis V., Papakyriakopoulos C., Patouna A., Katsis A., Georgiadou S., Athens (2003).

*Evaluating School-to-Work Programs*, David Neumark, Mary Joyce, The Journal of Human Resources, Vol.36, No.4, Special Issue on Early Results from the Youth, (Autumn 2001), pp.666-702.

*Comparative and International Education: A Bibliography* (2000), Rosalind Latiner Raby, Comparative Education Review, Vol.45, No.3, (Aug.2001), pp.435-474.

*Cost Efficiency in Public Higher Education Institutions*, John Robst, The Journal of Higher Education, Vol.72, No.6, (Nov.2001), pp.730-750.

*Students' Attachment and Academic Engagement*, Monica Kirkpatrick Johnson, Robert Crosnoe, Glen H.Elder, Jr., Sociology of Education, Vol.74, No.4 (Oct.2001), pp.318-340.

*The Winner-Take-All High School: Organization Adaptations to Educational Stratifications*, Paul Attewell, Sociology of Education, Vol.74, No.4 (Oct.2001), pp.267-295.

*Organisation and Efficiency of Education Systems: Some Empirical Findings*, Gerard Lassibille, Lucia Navarro Gomez, Comparative Education, Vol.36, No.1 (Feb.2000), pp.7-19.

*Development Studies and Comparative Education: Context, Content and Comparison*, Angela Little, Comparative Education, Vol.36, No.3, (August 2000), pp.279-296.

*Social Benefits of Education*, Nevzer Stacey, Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol.559, (Sept.1998), pp.54-63.

*School Resources and Student Outcomes*, David Card, Alan B.Krueger, Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol.559, (Sept.1998), pp.39-53.

*Changing Cultures? Government Intervention in Higher Education*, 1993, Mary Tasker, David Packham, British Journal of Educational Studies, Vol.42, No.2 (Jun.1994), pp.150-162.

*Quality Control in Teacher Education*, Geoff Whitty, British Journal of Educational Studies, Vol.40, No.1 (Feb.1992), pp.38-50.

*Quality Control in Education and Schools*, Peter Mortimore, British Journal of Educational Studies, Vol.40, No.1 (Feb. 1992), pp.23-37.

*The Genetics of Cognitive Abilities and Disabilities: Investigations of specific cognitive skills can help clarify how genes shape the components of intelligence*, Ploomin, R. & DeFies J., Scientific American, Vol.9, N.4, (1998) pp. 40-47.