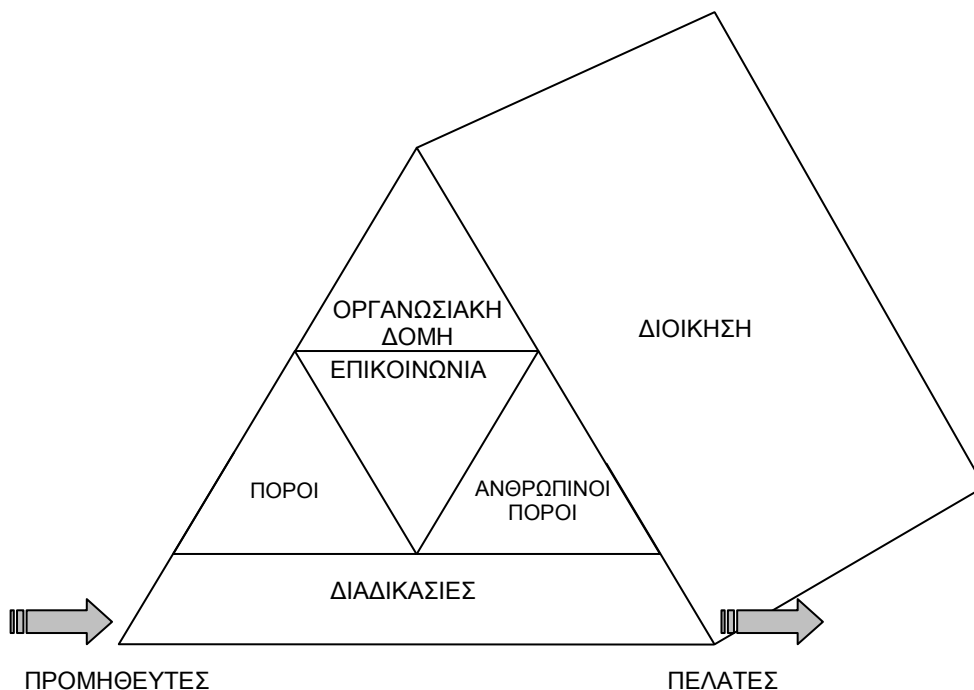


2. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Δ.Ο.Π.

2.1 Το Σχολείο ως Σύστημα και οι Διαδικασίες του

Ο Deming υποστήριξε πως η συστημική σκέψη θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στη σχολική τάξη. Αντί, λοιπόν, η τάξη να αντιμετωπίζεται απομονωμένα θα μπορούσε να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο σύστημα. Έτσι, η τάξη είναι υποσύστημα του ευρύτερου συστήματος του σχολείου. Τα προβλήματα που εμφανίζονται αντιμετωπίζονται συστημικά. Δεν είναι οι άνθρωποι που δημιουργούν τα προβλήματα αλλά κατά κανόνα οι αδυναμίες του συστήματος (και μάλιστα σε αναλογία ογδόντα πέντε επί τοις εκατό ευθύνη του συστήματος και μόνο δεκαπέντε επί τοις εκατό ευθύνη των εργαζομένων)¹. Μέσα σε ένα τέτοιο σύστημα είναι πολλοί οι επιμέρους παράγοντες που υπεισέρχονται. Στο Διάγραμμα 1 φαίνεται ένα τέτοιο σύστημα με τα επιμέρους στοιχεία του.



Διάγραμμα 2.1: Παραστατική μορφή του συστήματος.

Πηγή: Cox, J. F., Blackstone, J. H. & Schleier, J.G., “*Managing Operations: A Focus on Excellence*”, 2003, σελ.45

Με τον όρο «Οργανωσιακή Δομή» καταδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η διοίκηση οργανώνει τους πόρους, αναθέτει τις εξουσίες και τα καθήκοντα, ώστε

να παράγεται/προσφέρεται το αγαθό ή η υπηρεσία. Με τον όρο «Διαδικασίες» εννοούνται οι λειτουργίες και ο τρόπος με τον οποίο αυτές δομούνται, ώστε να προσθέτουν αξία στο τελικό προϊόν – την υπηρεσία. Τέλος, ο όρος «Διοίκηση» παραπέμπει στις αρχές, τη φιλοσοφία και το σχεδιασμό του συστήματος. Εμπεριέχει το σκοπό της εταιρείας, το όραμα, τη στρατηγική και την αποστολή της.

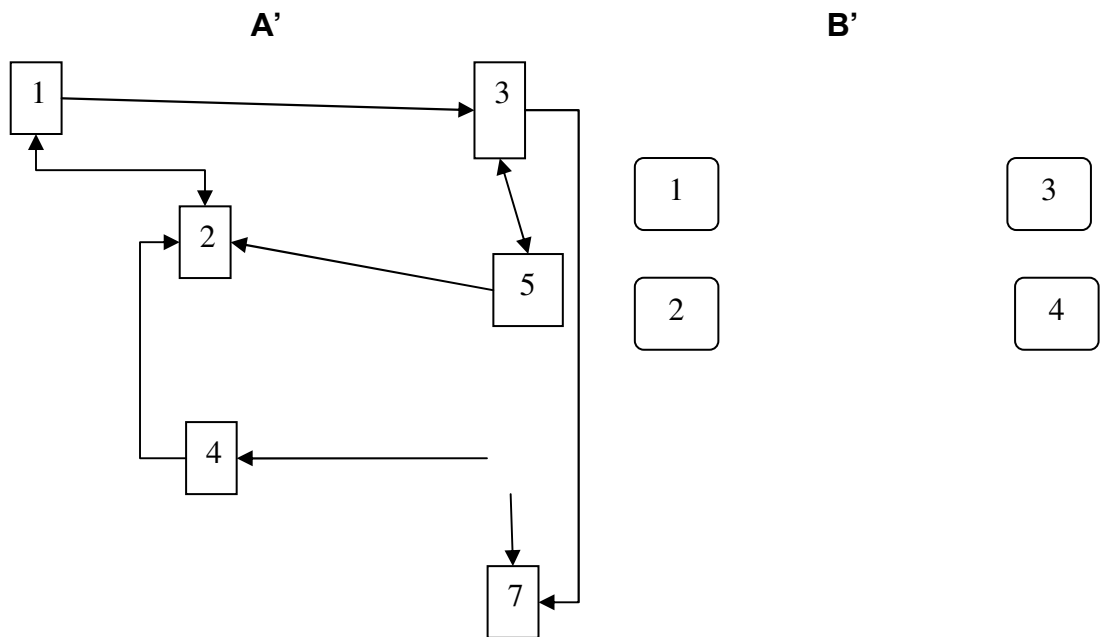
Τα δομικά στοιχεία των διαδικασιών, αυτά που θα πρέπει να οργανωθούν και να συνδυαστούν, ώστε να λειτουργήσει αποδοτικά και αποτελεσματικά το σύστημα, είναι: α) οι ανθρώπινοι πόροι, β) οι χρηματοοικονομικοί πόροι, γ) οι εγκαταστάσεις, δ) ο εξοπλισμός και ε) οι δίαυλοι επικοινωνίας προκειμένου να υπάρχει συνεχής ροή δεδομένων που αφορούν τις διαδικασίες. Όλα τα στοιχεία πρέπει να αντιμετωπίζονται με την ίδια ευθύνη και σοβαρότητα, διότι η αρραγής σχέση μεταξύ τους και η απρόσκοπτη λειτουργία τους αποτελεί τη Λυδία λίθο για όλη την εταιρεία. Πρόκειται στην ουσία για μια αλυσίδα. Η ισχύς της είναι τόση, όσο και η ισχύς του πιο αδύναμου κρίκου. Όλοι οι κρίκοι είναι εξίσου σημαντικοί και πολύτιμοι στην επίτευξη του τελικού σκοπού².

Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, εντούτοις, του συστήματος είναι ο ανθρώπινος παράγοντας. Οι ανθρώπινοι πόροι αποτελούν το πολυτιμότερο κεφάλαιο της εταιρείας. Αυτοί βελτιώνουν τις διαδικασίες με τις ιδέες τους και αυτοί έρχονται σε επαφή με τους πελάτες, τους κερδίζουν και τους εξυπηρετούν ενισχύοντας τους δεσμούς τους με την εταιρεία. Και το κυριότερο, οι εργαζόμενοι επιλύουν προβληματικές καταστάσεις προσδίδοντας με τις επιλογές τους την απαραίτητη ευελιξία στην εταιρεία³.

Η βελτίωση του συστήματος επιτυγχάνεται μέσα από τη βελτίωση των διαδικασιών. Στη διαδικασία της εκπαίδευσης πρέπει να ορίσουμε το τελικό προϊόν πριν προβούμε σε ενέργειες βελτίωσης. Το προϊόν της εκπαίδευσης δεν είναι στην ουσία προϊόν⁴. Είναι μια διαδικασία δια βίου εκπαίδευσης. Ο μαθητής δεν παύει να μορφώνεται άπαξ τελειώσει τις σπουδές του. Η διαδικασία της μάθησης δεν τελειώνει. Η εποχή μας επιτάσσει να είμαστε αεί επιμορφούμενοι και όχι απλά μορφωμένοι. Θα πρέπει να μάθουμε να ζούμε σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Τίποτα δεν είναι πια στατικό. Η συνεχής βελτίωση

είναι το μοναδικό εχέγγυο για την πρόοδο. Άρα, η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει τα μελλοντικά στελέχη της κοινωνίας να επιβιώνουν και, κυρίως, να διαπρέπουν υπό συνθήκες συνεχούς αλλαγής. Οι μαθητές δεν πρέπει να διδάσκονται τις αξίες του παρελθόντος. Το σχολείο είναι ο χώρος δημιουργίας των νέων αξιών του μέλλοντος⁵. Αν μέσω της εκπαίδευσης οι μαθητές απλά παραμείνουν παθητικοί αποδέκτες της απόλυτης αρχής του δασκάλου, τότε το σχολείο με τρόπο αποδοτικό και αποτελεσματικό θέτει τροχοπέδη στην εκπαίδευσή τους!⁶ Είναι ανάγκη να δίνεται η ευκαιρία οι μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Να εξασκούνται με ασκήσεις ηγεσίας, όπως χαρακτηρίζονται τα μαθητικά συμβούλια και ο θεσμός των μαθητικών εκλογών. Οι ηγέτες σύμφωνα με το Λογοθέτη(1995) δε γεννιούνται, αλλά δημιουργούνται μέσα από τις διαδικασίες του σχολείου⁷. Το ερώτημα ωστόσο που τίθεται είναι κατά πόσο διδάσκονται τα ηγετικά προσόντα. Είναι αμφιλεγόμενη η σχέση «ηγεσίας» και «διοίκησης».

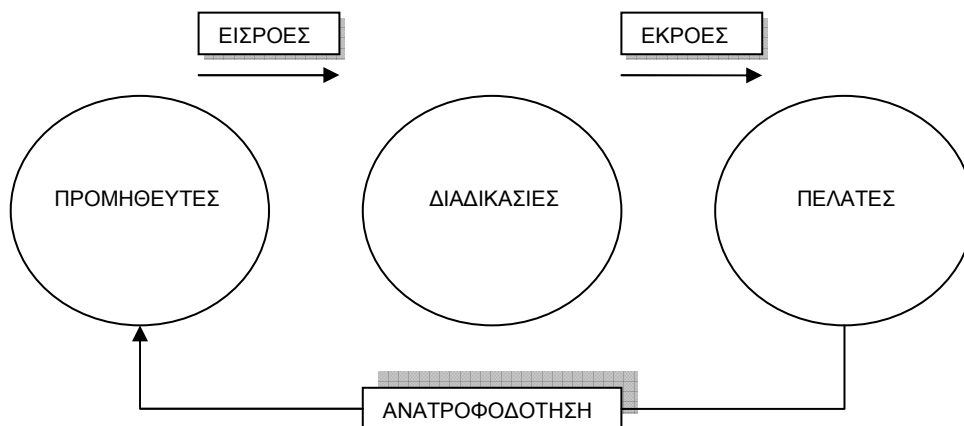
Οι διαδικασίες, επομένως, είναι αυτές που θα κρίνουν το τελικό αποτέλεσμα. Η απρόσκοπτη ροή της εργασίας ή/και των πληροφοριών από τον προμηθευτή έως και τον πελάτη θα κρίνει την ποιότητα του τελικού προϊόντος-υπηρεσίας⁸. Αυτό θα επιτευχθεί με την αναβάθμιση των διαδικασιών του συστήματος. Ο Deming υποστήριζε πως, όσο πιο πολύπλοκο είναι ένα σύστημα, τόσο αυξάνονται οι ευκαιρίες για βελτίωση⁹. Στο Διάγραμμα 2 έχουμε υποθετικά αναπαραστήσει δύο συστήματα με τα τμήματά τους. Αν συγκρίνουμε τα δύο συστήματα και υποθέσουμε πως τα βέλη υποδηλώνουν τις σχέσεις μεταξύ των τμημάτων, εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το σύστημα με τα περισσότερα κουτιά / τμήματα (Α') είναι πολύ πιο εύκολο στη διαχείρισή του. Αυτό διότι εύκολα μπορεί να εντοπιστούν οι αλλαγές σε ένα τμήμα ή να δρομολογηθούν αλλαγές σε ολόκληρο το σύστημα από την παρέμβασή μας σε ένα μέρος του. Αντιθέτως, το σύστημα με τα τέσσερα κουτιά / τμήματα (Β') δυσκολεύει πολύ το έργο της διοίκησης για αλλαγή και συνεχή βελτίωση διότι δεν είναι εύκολα εντοπίσιμες οι σχέσεις μεταξύ των τμημάτων¹⁰.



Διάγραμμα 2.2: Συστήματα και τα επί μέρους τμήματά τους.

Πηγή: Cox, J. F., Blackstone, J. H. & Schleier, J.G., ό.π., σελ.8

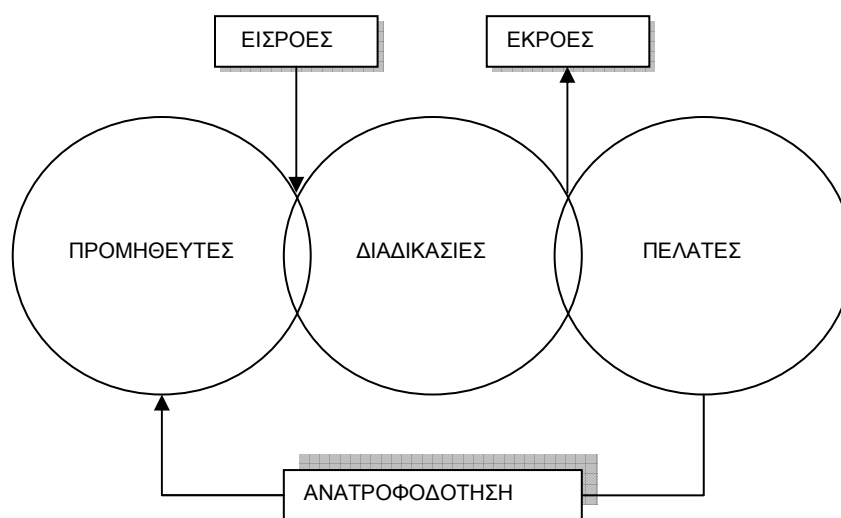
Το επόμενο διάγραμμα αποτελεί την πλέον συνήθη μορφή μιας διαδικασίας στο χώρο της μεταποίησης.



Διάγραμμα 2.3: Κλασσική αναπαράσταση διαδικασίας.

Πηγή: Hewitt, F. & Clayton, M. "Quality and complexity: lessons from English higher education", *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 16 No. 9, 1999, p. 851

Στην εκπαίδευση, όμως, το προηγούμενο διάγραμμα δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Το επόμενο διάγραμμα (Διάγραμμα 4) είναι καταλληλότερο για τον τομέα παροχής υπηρεσιών. Στην παροχή υπηρεσιών η «κατανάλωση» λαμβάνει χώρα εντός της διαδικασίας. Επομένως, ο πελάτης αποτελεί ενεργό μέλος της όλης διαδικασίας. Εντούτοις, δεν σκιαγραφείται με ευκρίνεια και λεπτομέρεια η πολυπλοκότητα των διαδικασιών στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου δεν υπάρχει τελικό προϊόν. Δεν υφίσταται τελικό προϊόν διότι η διαδικασία της εκπαίδευσης συνεχίζει να επηρεάζει τους συμμετέχοντες σε αυτή για μακρύ χρονικό διάστημα από τη στιγμή που τυπικά λήγει¹¹.

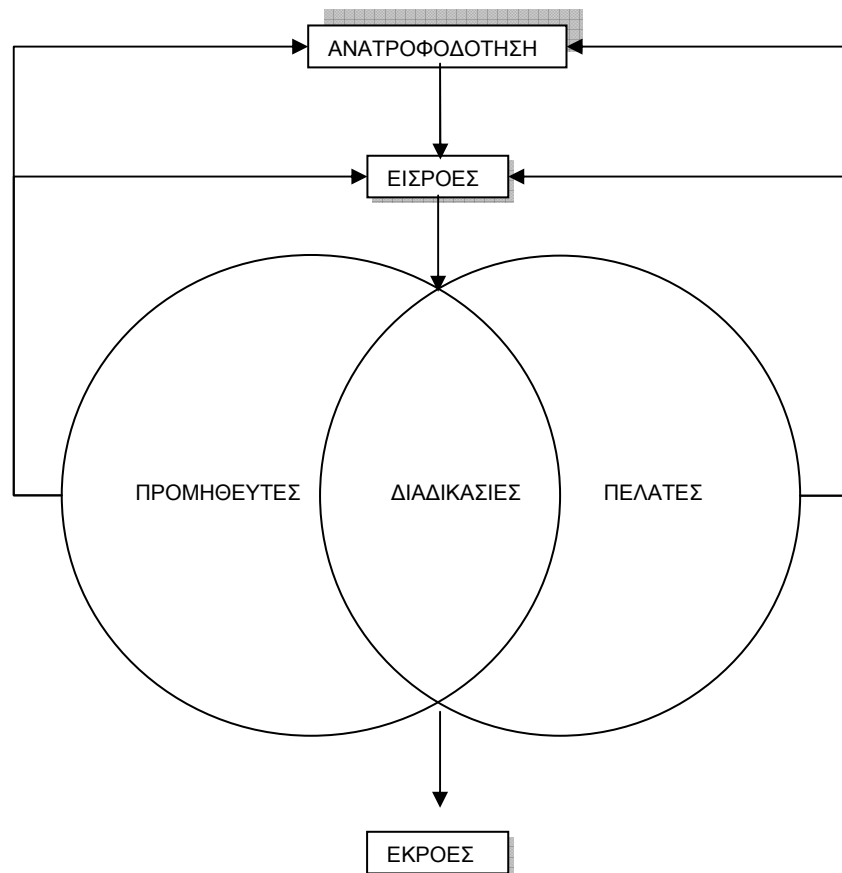


Διάγραμμα 2.4: Διαδικασία σε εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πηγή: Hewitt, F. & Clayton, M., ό.π., p. 852

Προκειμένου να καλυφθούν και αυτές οι προϋποθέσεις, οι Hewitt & Clayton προτείνουν ένα πολυπλοκότερο μοντέλο διαδικασιών για την εκπαίδευση (Διάγραμμα 5) στο οποίο οι εμπλεκόμενοι αναλαμβάνουν πολλούς ρόλους. Οι μαθητές κερδίζουν μέσω της διαδικασίας τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς και ανταγωνιστικούς. Αυτό το μοντέλο διαδικασιών εκπληρώνει ταυτόχρονα και την επιταγή η εκπαίδευση να αποτελεί καταλύτη αλλαγής και εφαλτήριο συνεχούς μάθησης. Η συνεργασία δασκάλων και μαθητών μέσω ομαδικής εργασίας έχει ως αποτέλεσμα όλοι οι εμπλεκόμενοι να *μάθουν να μαθαίνουν*. Αυτό είναι που προτάσσεται σαν αντικειμενικός σκοπός και όχι η στείρα συσσώρευση γνώσεων. Και τούτο επιτυγχάνεται με μια νέα μορφή εκπαίδευσης, που υιοθετεί τις αρχές της Δ.Ο.Π.¹² Η εκπαίδευση με αυτή

τη μορφή απαιτεί τη συνεργασία του προμηθευτή-συνεργάτη δασκάλου με τον πελάτη-συνεργάτη μαθητή.

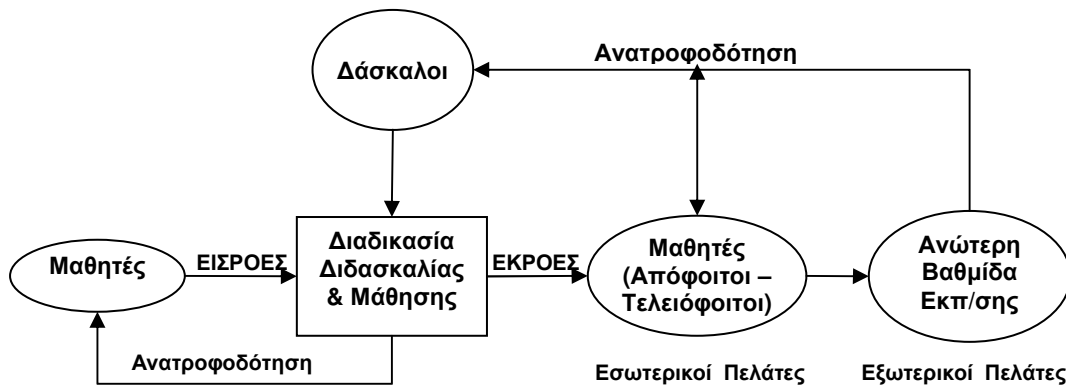


Διάγραμμα 2.5: Βελτιωμένη διαδικασία σε εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πηγή: Hewitt, F. & Clayton, M., ό.π., p. 853

Οι Tong και Han¹³ ανέπτυξαν ένα μοντέλο βασισμένο στις αρχές της Δ.Ο.Π. για την αποτελεσματικότερη πραγμάτωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, η οποία θεωρείται η πλέον κρίσιμη λειτουργία του σχολείου¹⁴. Βάσει αυτού του θεωρητικού μοντέλου (Διάγραμμα 6) οι μαθητές αναγνωρίζονται ταυτόχρονα και σαν πελάτες αλλά και σαν εργοδότες. Στόχος του εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι να ικανοποιήσει τις ανάγκες του πελάτη/εργοδότη, δηλαδή του μαθητή, με τη λογική πως ο ικανοποιημένος μαθητής έχει περισσότερες πιθανότητες να είναι και καλός μαθητής. Οι μαθητές είναι εσωτερικοί πελάτες που μέσα από τη μαθησιακή εμπειρία μετατρέπονται σε πολύτιμο ανθρώπινο δυναμικό και συγχρόνως σε εξωτερικούς πελάτες ανώτερων βαθμίδων εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν σαν

συνεργάτες, τους καθοδηγούν και τους παροτρύνουν να παρέχουν συνεχή πληροφόρηση για τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Κατ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η συνεχής βελτίωση της διαδικασίας.



Διάγραμμα 2.6 : Δ.Ο.Π. στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Πηγή: Tong, L.F. & Han, Y.B., *TQM model for teaching and learning*, HERDSA 2003 conference proceedings

2.1.1 Διαφορές Σχολείου και Επιχείρησης

Η εκπαίδευση διαφέρει από τις επιχειρήσεις σε τέσσερις τομείς¹⁵:

- Στους Στόχους
- Στις Διαδικασίες
- Στις Εισροές
- Στις Εκροές

Οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι μακροχρόνιοι και πολυπαραγοντικοί. Αντίθετα, στις επιχειρήσεις είναι συγκεκριμένοι και υλοποιήσιμοι εντός λογικών χρονικών ορίων. Αυτό καθιστά πιο εύκολα μετρήσιμη την αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων¹⁶.

Οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης διαφέρουν παρασάγγας από τις διαδικασίες μιας μεταποιητικής βιομηχανίας. Απαιτούν τη συνεργασία και τη διάδραση ανθρώπων. Είναι απόρροια διαπροσωπικών ικανοτήτων, συναισθημάτων και σκέψεων μοναδικών για κάθε συμμετέχοντα. Δεν μπορούν

να δοκιμαστούν, να ρυθμιστούν και να τυποποιηθούν, όπως σε μια γραμμή παραγωγής. Πολλές φορές είναι καθαρά εξατομικευμένες στις ανάγκες του πελάτη.

Στο χώρο των επιχειρήσεων τα λάθη εντοπίζονται εύκολα και διορθώνονται. Στο σχολείο τα σφάλματα μπορεί να έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην ψυχολογία των μαθητών με μη ευδιάκριτα αποτελέσματα και ακόμα πιο δύσκολα διορθώσιμα¹⁷.

Οι εισροές δεν υπόκεινται σε αυστηρούς ποιοτικούς ελέγχους ώστε να διασφαλίζουν ένα δεδομένο επίπεδο συμμόρφωσης. Βέβαια, οι δοκιμασίες ελέγχου των νέων μαθητών αποτελεί μια προσπάθεια διατήρησης ενός ελάχιστου ορίου ποιότητας. Στην ελεύθερη αγορά, όμως, με τον ισχυρό ανταγωνισμό μεταξύ των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων οι ιδιοκτήτες ή/και η διοίκηση των ιδιωτικών σχολείων δεν έχουν την πολυτέλεια να απορρίπτουν τους πελάτες τους. Στη δημόσια εκπαίδευση πρακτικές προεπιλογής μαθητών δεν υφίστανται. Κατά συνέπεια, όταν παρουσιάζονται τόσα εμπόδια στις εισροές και την ίδια τη διαδικασία, η ποιότητα των εκροών είναι αδύνατον να καλύπτει ελάχιστα προαπαιτούμενα κριτήρια.

Ένας επιπλέον λόγος είναι ότι οι πελάτες που θα πρέπει να ικανοποιηθούν από το προϊόν/υπηρεσία είναι πολλοί και επομένως, τίθεται το ερώτημα «ποιοι από όλους τους πελάτες να ικανοποιηθούν και βάσει ποιων κριτηρίων». Αν μάλιστα ακολουθήσουμε κατά γράμμα τη ρήση του Deming για τις ευθύνες του συστήματος και των εργαζομένων, όταν εμφανίζεται κάποιο πρόβλημα στις διαδικασίες, τότε βρισκόμαστε ενώπιον ενός αδιεξόδου. Για παράδειγμα, η βαθμολογία της πλειοψηφίας των μαθητών κυμαίνεται από το πέντε έως το δέκα. Δεν υπάρχει ποτέ η περίπτωση να κατακτήσουν το άριστα όλοι οι μαθητές. Ποιος ευθύνεται γι' αυτό; Αφενός το σύστημα και οι διαδικασίες έτσι ώστε να αποφοιτούν και μη αριστούχοι και αφετέρου οι δάσκαλοι, οι οποίοι επωμίζονται και το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης¹⁸. Μια πιο ψύχραιμη ματιά απλά θα αναγνωρίσει ό,τι υποστηρίχθηκε πιο πριν. Ότι δηλαδή το σχολικό περιβάλλον είναι περισσότερο πολύπλοκο από αυτό των επιχειρήσεων και δεν μπορούμε αβίαστα να το αναλύσουμε και να επιρρίψουμε ευθύνες

ακολουθώντας κατά γράμμα πρακτικές και συνταγές που έχουν αποδείξει την εγκυρότητά τους στο χώρο των επιχειρήσεων.

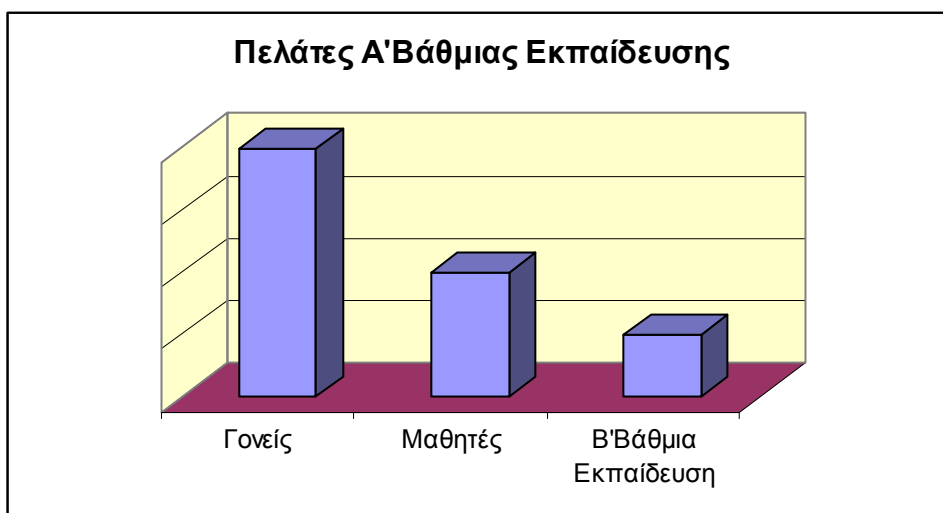
2. 2 Οι Πελάτες του Σχολικού Συστήματος

Σύμφωνα με τους Tribus (1996)¹⁹ και Cleary (1996)²⁰ το σχολείο δεν είναι εργοστάσιο, όπως και οι μαθητές δεν είναι το τελικό προϊόν. Η εκπαίδευση και η παιδεία του μαθητή αποτελούν το προϊόν. Για να χαρακτηριστεί επιτυχής, λοιπόν, η διαδικασία οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης και σαν πελάτες και σαν συνεργάτες. Η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης είναι εξαιρετικά σημαντική στο σχολικό σύστημα. Η διδασκαλία δεν πρέπει να συγχέεται με πρακτικές του παρελθόντος και μεθόδους μετωπικής διδασκαλίας. Είναι πιο κοντά σε μια φιλοσοφία διοίκησης, όπως η Δ.Ο.Π., παρά σε πρακτικές αυστηρής επίβλεψης και ελέγχου. Αν επρόκειτο να παραλληλίσουμε τις διαδικασίες του σχολείου με αυτές της βιομηχανίας θα λέγαμε πως η διαδικασία της μάθησης μοιάζει μάλλον με το τμήμα έρευνας και ανάπτυξης παρά με τη γραμμή συναρμολόγησης. Το να συγχέουμε αυτά τα στοιχεία και να αντιμετωπίζουμε το τμήμα έρευνας και ανάπτυξης σαν τη γραμμή συναρμολόγησης θα είχε καταστροφικά αποτελέσματα για μια επιχείρηση, όπως ακριβώς και για μια σχολική μονάδα αν αντιμετωπίζαμε τους μαθητές στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης σαν απλούς παθητικούς αποδέκτες²¹. Σε μια τέτοια περίπτωση θα διαπράτταμε το σοβαρότερο σφάλμα απέναντι στους πελάτες μας.

Αφ'ής στιγμής αρχίσει ένας οργανισμός - και εν προκειμένω το σχολείο - το ταξίδι της Δ.Ο.Π., πρωταρχικό μέλημα είναι να αναγνωριστούν οι πελάτες και οι ανάγκες τους. Το σχολείο, όπως έχουμε αναφέρει, προσεγγίζεται συστημικά. Όλα τα επιμέρους στοιχεία του συστήματος και οι μεταξύ τους σχέσεις θα πρέπει να αναγνωριστούν. Κατόπιν, οι βελτιώσεις του συστήματος και των διαδικασιών του θα δρομολογούνται με βασικό γνώμονα την ικανοποίηση του πελάτη²². Στο χώρο της μεταποίησης δεν υπάρχει δυσκολία να εντοπίσουμε τους πελάτες. Στην εκπαίδευση όμως χρειάζεται περισσότερη προσοχή. Θα πρέπει να αναλύσουμε και να εξετάσουμε όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι παρέχουν μια υπηρεσία σε όλους και όλοι είναι πελάτες κάποιου άλλου²³. Οι μαθητές και οι γονείς τους, για παράδειγμα, είναι

πελάτες των δασκάλων και οι δάσκαλοι είναι πελάτες του διευθυντή. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι σημαντικότερο είναι να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες των μαθητών και έπειτα αυτές των γονέων²⁴.

Στο δημοτικό σχολείο είναι πολλοί οι εσωτερικοί και εξωτερικοί πελάτες²⁵. Εσωτερικοί πελάτες είναι οι μαθητές, οι δάσκαλοι, οι γονείς των μαθητών και το διοικητικό προσωπικό. Εξωτερικοί πελάτες είναι η Β'Βάθμια Εκπαίδευση, οι προμηθευτές του σχολείου, η τοπική κοινωνία και η ευρύτερη κοινωνία γενικότερα. Οι Winn & Green ισχυρίζονται πως σημαντικότεροι πελάτες στην Α'Βάθμια εκπαίδευση είναι οι γονείς των μαθητών, ακολουθούν οι μαθητές και τέλος τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της επόμενης βαθμίδας (Πίνακας 3). Μεγαλώνοντας οι μαθητές ωριμάζουν και αντικαθιστούν τους γονείς τους σε αυτή την ιεραρχία²⁶.



Γράφημα 2.1: Οι πελάτες της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης

Πηγή: Winn, R.C. & Green R.S. (1998), «Applying Total Quality Management to the Educational Process», p. 28

Οι μαθητές έχουν διπλό ρόλο στην όλη διαδικασία. Αποτελούν την πρώτη ύλη, τη βασική δηλαδή εισροή αλλά και τον κυριότερο πελάτη. Χωρίς αυτούς δε θα υπήρχε λόγος εκπαίδευσης. Αφού αναφερόμαστε όμως στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, οι μαθητές (μαζί με τους γονείς τους στην Α'Βάθμια εκπαίδευση) είναι και οι κύριοι πελάτες. Επιλέγουν το σχολείο που θα φοιτήσουν ανάλογα με

το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών τους. Επομένως, μόνο τα σχολεία με πελατοκεντρικό προσανατολισμό επιβιώνουν²⁷.

Αυτή η μοναδικότητα της σχέσης μαθητή, σχολείου και δασκάλου δημιουργεί αμφιβολίες κατά πόσο η φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. είναι αρκετή στη συγκεκριμένη ιδιάζουσα κατάσταση, όπου ο μαθητής ενσαρκώνει συγχρόνως τον ρόλο του προμηθευτή/της εισροής, συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία και τέλος είναι ο ίδιος πελάτης. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες σκέψεις από τη σχετική βιβλιογραφία :

- Οι μαθητές συμμετέχουν και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης όπως και οι δάσκαλοι. Μαζί εργάζονται και αποζητούν την αναβάθμισή της. Οι πελάτες όμως, με την παραδοσιακή απόδοση του όρου, δεν απασχολούνται με τη διαδικασία αλλά με το προϊόν-υπηρεσία για το οποίο πληρώνουν.
- Όπως και οι δάσκαλοι, έτσι και οι μαθητές θα πρέπει να παρωθούνται. Οι πελάτες, όμως, συνήθως δεν παρωθούνται.
- Η απόδοση μαθητών και δασκάλων πρέπει να ανταποκρίνεται σε δεδομένες απαιτήσεις. Όχι, όμως, η απόδοση των πελατών. Εν προκειμένω οι μαθητές είναι και πελάτες.
- Η απόδοση μαθητών και δασκάλων αξιολογείται και ελέγχεται. Εντούτοις, δεν συμβαίνει κάτι παρόμοιο στους πελάτες.
- Οι πελάτες δε βιώνουν αισθήματα απομόνωσης και απόρριψης. Οι μαθητές, όπως και οι δάσκαλοι, ως συμμετέχοντες στη διαδικασία, βιώνουν.
- Οι πελάτες – μαθητές ενδιαφέρονται για τα χρήματα που έχουν επενδύσει. Δε θα συνέβαινε το ίδιο αν απλά συμμετείχαν στη διαδικασία της μάθησης χωρίς οι ίδιοι να τη χρηματοδοτούν.
- Τέλος, μια διαδικασία που υπάρχει και λειτουργεί για να ικανοποιεί τους πελάτες δεν μπορεί να τους προκαλεί άγχος και φόβο. Η διαδικασία μάθησης, ωστόσο, είναι αγχογόνος για τους πελάτες που εξυπηρετεί²⁸.

Για τους παραπάνω λόγους απαιτείται από τα σχολεία συνεχής εγρήγορση και προσπάθεια για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες.

2.3 Εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην Εκπαίδευση και τα Πλεονεκτήματά της

Η Δ.Ο.Π. αποτελεί μια φιλοσοφία διοίκησης που πρωταρχικά χρησιμοποιήθηκε στις επιχειρήσεις και κυρίως στον τομέα μεταποίησης. Οι βασικές αρχές της, ωστόσο, μπορούν να ευδοκιμήσουν και στο χώρο της εκπαίδευσης²⁹. Δ.Ο.Π. της εκπαίδευσης ονομάζουμε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από την έμφαση που δίνει στην ικανοποίηση του πελάτη. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών μέσω της ενεργούς συμμετοχής όλων των εργαζομένων και των μαθητών³⁰.

Η Δ.Ο.Π. μπορεί να εφαρμοστεί στο χώρο της εκπαίδευσης σε τρία επίπεδα: α) Σε επίπεδο διοίκησης και διοικητικών διαδικασιών βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά τους, β) Σε επίπεδο διδασκαλίας των αρχών και των εργαλείων της προς τους μαθητές και την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ως μέσο αυτοβελτίωσης. Και γ) στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενεργοποιώντας όλους τους συμμετέχοντες³¹.

Ο Schargel (1996) ισχυρίζεται πως με τη Δ.Ο.Π. η εκπαίδευση μπορεί να κερδίσει ό,τι και οι επιχειρήσεις στον τομέα της ικανοποίησης των πελατών, της συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών και της βελτίωσης της ποιότητας³². Συγκεκριμένα αναφέρονται οι αλλαγές που επήλθαν σε ένα Γυμνάσιο στην περιοχή του κέντρου της Νέας Υόρκης ύστερα από τρία χρόνια υιοθέτησης των αρχών της Δ.Ο.Π.. Βελτιώθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών, μειώθηκε ο αριθμός αυτών που εγκαταλείπουν το σχολείο, ευαισθητοποιήθηκαν οι γονείς, όπως καταγράφεται από τις συγκεντρώσεις, και τέλος εκδηλώθηκε έμπρακτα το ενδιαφέρον μεγάλων εταιρειών, με σημαντικότερη την IBM, που δώρισαν στο σχολείο εξοπλισμό και πρόσφεραν σεμινάρια Δ.Ο.Π. στα κεντρικά γραφεία της.

Οι Winn & Green³³ υποστηρίζουν ότι παρόλο που η Δ.Ο.Π. αναπτύχθηκε πρωταρχικά για τη βιομηχανία μπορεί να φανεί εξίσου πολύτιμη και λειτουργική στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο είναι να υποστηριχθεί από την ηγεσία η όλη προσπάθεια, να αναγνωριστούν οι πελάτες, να βελτιωθούν οι διαδικασίες και να ακολουθηθούν τα δεκατέσσερα βήματα του Deming. Αν όλα αυτά επιτευχθούν, ένα κλίμα συνεργασίας θα αντικαταστήσει τις λίγο ή πολύ πολωμένες σχέσεις δασκάλων και μαθητών. Τα περισσότερα

παραδείγματα από τη βιβλιογραφία αναφέρονται κυρίως στην υλοποίηση της φιλοσοφίας της Δ.Ο.Π. σε εκπαιδευτικά ιδρύματα Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο Seymour³⁴ (1991) αναφέρει, έπειτα από έρευνα σε είκοσι δύο Πανεπιστήμια και Κολλέγια των Η.Π.Α. που υλοποιούν τις αρχές της Δ.Ο.Π., πως σημειώθηκε αύξηση του ποσοστού ενεργής συμμετοχής των εργαζομένων, καλύτερη εξυπηρέτηση των πελατών, βελτίωση της αποδοτικότητας, βελτίωση του κλίματος εργασίας, αύξηση της εμπιστοσύνης στη διοίκηση βάσει δεδομένων, αναβάθμιση της επικοινωνίας και της ροής πληροφοριών εντός του συστήματος, μείωση των εξόδων, μείωση των παραιτήσεων του προσωπικού και ενίσχυση του αισθήματος δέσμευσης με το όραμα του ιδρύματος

Αναπτύσσεται σχετικό ενδιαφέρον και για τη συμβατότητα της Δ.Ο.Π. με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παραδείγματα αναφέρονται από τους Horine³⁵, Cotton³⁶, Bender³⁷, Quattrone³⁸, Chappell³⁹, Quong & Walker⁴⁰ και Zairi⁴¹. Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, κατά την τελευταία δεκαετία μεγάλες προσπάθειες καταβάλλονται προς αυτό το σκοπό. Υπάρχουν σχετικά παραδείγματα υλοποίησης της Δ.Ο.Π. σε σχολεία του Δημοτικού της Αυστραλίας⁴². Σε χώρες του εξωτερικού, και κυρίως στις Η.Π.Α., πολλά σχολεία συνεργάστηκαν με εταιρείες συμβούλων επιχειρήσεων για να συντάξουν σχέδια υλοποίησης της Δ.Ο.Π..⁴³ Μια από αυτές προτείνει τα ακόλουθα βήματα:

1. Το πρώτο βήμα υλοποίησης της Δ.Ο.Π. πραγματοποιείται σε επίπεδο διοίκησης των διαδικασιών ενός σχολείου και στοχεύει στην αύξηση της αποδοτικότητας και τη μείωση των εξόδων.
2. Το δεύτερο εστιάζει στη διάχυση των αρχών της Δ.Ο.Π. στους μαθητές και στην εφαρμογή των μεθόδων και των τεχνικών της Δ.Ο.Π..
3. Το τελευταίο στάδιο αφορά την ολική ποιότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για τη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. συνεπικουρούμενη από μια σειρά μεθόδων και εργαλείων, που επιτυγχάνει να εκμεταλλευτεί όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές και προσωπικό) για να αναγνωριστεί, να αναλυθεί και να απομακρυνθεί ό,τι εμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Παραδείγματα υλοποίησης της Δ.Ο.Π. σε Εκπαιδευτικά Ιδρύματα αναφέρει η Kwan (1996)⁴⁴ κάνοντας αναδρομή στη σχετική βιβλιογραφία. Πρόκειται κυρίως για περιπτώσεις εφαρμογής της Δ.Ο.Π. σε Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης(Βλ. Παράρτημα ΣΤ, σελ. 227). Οι αναφορές έχουν κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με τις πληροφορίες που παρέχουν στους εξής τομείς: α) Ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και των Επιχειρήσεων, β) Ποια είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση και γ) Κατά πόσο αναφέρονται στα άρθρα έμπρακτες αποδείξεις από την υλοποίηση της Δ.Ο.Π. στον εκπαιδευτικό χώρο.

Οι Bloom & Pearl(1994)⁴⁵ είναι κατηγορηματικοί ισχυριζόμενοι ότι το σχολείο έχει την ικανότητα να μετατρέψει τους μαθητές σε αυριανά παραγωγικά και αξιόλογα στελέχη της κοινωνίας. Ο Gordon(1991) ισχυρίζεται πως η εκπαίδευση δεν αφορά σε στείρες γνώσεις και απλή ανάγνωση και γραφή. Οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν κριτικές ικανότητες και δεξιότητες. Παρομοιάζει τα σχολεία με μια γραμμή παραγωγής που αντιμετωπίζει προβλήματα ελέγχου ποιότητας και προμηθεύει την αγορά με ελαττωματικά προϊόντα. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λειτουργεί αναγνωρίζοντας ότι οι σημερινοί μαθητές αποτελούν το αυριανό ανθρώπινο δυναμικό και είναι αυτοί που προσθέτουν αξία σε έναν οργανισμό. Αυτό το γεγονός καθιστά επιβεβλημένη την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις νέες συνθήκες, οι οποίες απαιτούν συνεχή βελτίωση και ποιότητα υπηρεσιών⁴⁶.

Οι τεχνικές της Δ.Ο.Π. και το κλίμα που αυτές διαμορφώνουν μπορεί να επιδράσουν ακόμα και στον παράγοντα άγχος. Η θετική ψυχολογία και η συναισθηματική κατάσταση του δασκάλου αποτελούν το βασικό κριτήριο καλής απόδοσης. Αν δεν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις τότε επηρεάζεται αρνητικά και η ποιότητα της διδασκαλίας. Μέσα σε ένα σύστημα όπου εκφράζεται η φιλοσοφία της Δ.Ο.Π., οι δεσμοί με τους συναδέλφους ισχυροποιούνται, οι αλλαγές αντιμετωπίζονται επιτυχώς και με τρόπο δημιουργικό. Όλα αυτά συντελούν στη μείωση του άγχους⁴⁷.

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τις απόψεις για το τι είναι και τι επιτυγχάνει η Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση στα εξής:

- Πρόκειται για φιλοσοφία διοίκησης που εστιάζεται στην ολική και ποιοτική βελτίωση.
- Βασική αρχή της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση είναι η εκπλήρωση των απαιτήσεων και προσδοκιών των πελατών. Οι εξωτερικοί πελάτες (γονείς, επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, δάσκαλοι επόμενης τάξης) θα πρέπει να ικανοποιούνται από το επίπεδο των μαθητών και οι εσωτερικοί πελάτες (δάσκαλοι και μαθητές) να είναι ικανοποιημένοι από τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες του σχολείου τους.
- Διασφαλίζει την ποιότητα με μια σειρά πρακτικών και εργαλείων, ώστε να επιτυγχάνεται η απαιτούμενη συμμόρφωση στα κριτήρια που θέτουν οι πελάτες.
- Εκτός από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί, υποστηρίζει τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών μετρώντας την απόδοσή τους και συλλέγοντας πληροφορίες διατηρώντας δίαυλους ανατροφοδότησης (feedback).

2.4 Εμπόδια Υλοποίησης της Δ.Ο.Π. στην Εκπαίδευση

Υπάρχουν και αρκετά προσκόμματα στην προσπάθεια υλοποίησης της Δ.Ο.Π.⁴⁸. Η Rowley(1995)⁴⁹ αναφέρει τα εξής:

- Δυσκολία αποδοχής του γεγονότος πως οι μαθητές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν πελάτες. Η γνώμη του πελάτη, ως γνωστόν, έχει για τη Δ.Ο.Π. εξαιρετικά μεγάλη σημασία. Στο χώρο της εκπαίδευσης, ωστόσο, η Rowley ανακαλύπτει μια εγγενή δυσκολία που αφορά στην αναγνώριση των αναγκών του πελάτη-μαθητή. Η εκπαίδευση εξ ορισμού λειτουργεί για να αλλάζει τον άνθρωπο. Ο πελάτης-μαθητής μέσω της εκπαίδευσης βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία αλλαγής. Η γνώμη του πελάτη-μαθητή, επομένως, είναι πολύ πιο ευμετάβλητη από τη γνώμη άλλων πελατών σε άλλα συστήματα. Έτσι, δυσχεραίνεται η προσπάθεια αναγνώρισης των αναγκών του μαθητή και της ικανοποίησης αυτών.
- Δυσκολία να δικαιολογηθεί η εισαγωγή ενός τεχνοκρατικού τρόπου διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης.
- Χρονοβόρες διαδικασίες και συνεχής προσπάθεια για να υλοποιηθεί η Δ.Ο.Π. .

- Πλημμελής υποστήριξη της προσπάθειας από την Ηγεσία⁵⁰.
- Αισθήματα ανασφάλειας στην καθεστηκυία τάξη των πραγμάτων από την επερχόμενη αλλαγή.
- Δυσκολία να επιτευχθεί κλίμα προθυμίας και αποδοχής στο εγχείρημα υλοποίησης της Δ.Ο.Π..
- Δυσκολία να οργανωθεί ομαδική εργασία με μέλη από όλα τα τμήματα και τις ειδικότητες. Σε ένα σχολείο το σύνηθες είναι να υπάρχουν ομάδες, αλλά αποκλειστικά σε επίπεδο τάξεων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού μόνο και όχι διαλειτουργικές μεταξύ στελεχών της διοίκησης και των εκπαιδευτικών. Εκτός από την ομαδική εργασία που μπορεί να υπονομεύσει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και η αυξανόμενη συμμετοχή των γονέων μπορεί να εκληφθεί σαν επέμβαση στη δουλειά των δασκάλων⁵¹.
- Δυσκολία στο να αποδειχθεί άμεσα και χειροπιαστά η πρόοδος και πολύ περισσότερο στον τομέα της παρεχόμενης ποιότητας⁵².
- Τέλος, η ορολογία της Δ.Ο.Π. μπορεί να ξενίσει τους ανθρώπους που θα κληθούν να λειτουργήσουν με τη φιλοσοφία της. Πρέπει, επομένως, κατά την εισαγωγή της να γίνουν προσεκτικά βήματα εξοικείωσης.

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως στην προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι πελάτες-μαθητές ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην επιτελεστεί το χρέος της Εκπαίδευσης στην κοινωνία και να υποβαθμιστεί αυτός καθ' αυτός ο σκοπός της⁵³. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία μπορεί να καταλήξει στο να διδάσκονται και να μαθαίνουν ό,τι θέλουν και όχι ό,τι χρειάζονται⁵⁴.

Πολλά από τα εμπόδια στην υλοποίηση της Δ.Ο.Π. υψώνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς⁵⁵. Τα επιχειρήματά τους είναι πως δεν υπάρχει έλεγχος της ποιότητας των εισερχόμενων μαθητών, οπότε δεν μπορούν να αγγίξουν την τελειότητα όσον αφορά τα αποτελέσματα της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας. Το ζητούμενο, όμως, στην εκπαίδευση είναι η βελτίωση και όχι η τελειότητα. Η εκπαίδευση καταπιάνεται με ανθρώπους και όχι με υλικά προϊόντα που μπορούν να αγγίξουν το τέλειο, όσον αφορά τη συμμόρφωσή τους σε σχεδιαστικές ή λειτουργικές επιταγές.

Υποστηρίζεται, ακόμα, ότι εφόσον δεν υπάρχει έλεγχος των εξωτερικών επιρροών που δέχονται οι μαθητές δεν μπορεί και να διασφαλιστεί η ποιότητα των διαδικασιών. Στη βιομηχανία τα εισερχόμενα υλικά από τη στιγμή που θα εισαχθούν στο σύστημα και τις διαδικασίες παραγωγής παύουν να επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες. Με τους μαθητές δεν ισχύει το ίδιο. Η Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση, ωστόσο, μπορεί να μειώσει την ισχύ αυτών των εξωγενών παραγόντων. Η συνεργασία γονέων και μαθητών αποτελεί το μοχλό που προωθεί τις προσπάθειες όλων προς τον κοινό στόχο και τη συνεχή βελτίωση αμβλύνοντας τις εξωγενείς επιρροές.

Επίσης, δυσκολία αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στο να συμφωνήσουν για το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθώς και για τον τρόπο που θα επιτευχθεί. Η αгаστή συνεργασία, όμως, μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα σε ομάδες δρομολογεί τη χάραξη κοινών τακτικών και την υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών.

Ενώ στο χώρο των επιχειρήσεων τα προϊόντα μπορούν να ελεγχθούν και να εξεταστούν για να συγκεντρωθούν πολύτιμα στοιχεία και να δρομολογηθούν ενέργειες βελτίωσης με κόστος που μετακυλιέται στο προϊόν, στην εκπαίδευση δεν είναι εύκολο να συμπεριληφθεί στην τιμή της υπηρεσίας το κόστος βελτίωσης του προϊόντος. Αυτό μπορεί να ξεπεραστεί αναζητώντας τι θέλει ο πελάτης και ποια στοιχεία ικανοποιούν τις απαιτήσεις του. Εισάγοντας και τους πελάτες στη διαδικασία αυτοβελτίωσης αφενός τους ικανοποιούμε και αφετέρου επιτυγχάνουμε τη βελτίωσή μας.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης αγνοούν κατά πολύ βασικές αρχές της ποιότητας και ως εκ τούτου αντιδρούν στην υιοθέτηση μιας άγνωστης φιλοσοφίας διοίκησης. Το άγνωστο και η αλλαγή τους τρομάζει. Η λύση κι εδώ έρχεται από το χώρο των επιχειρήσεων. Η διαδικασία γνωριμίας και υλοποίησης της ποιότητας ξεκινά με εμπειριστατωμένη πληροφόρηση των εμπλεκόμενων μερών. Τα βήματα που υλοποιούνται είναι μικρά και σταθερά, ώστε όλοι να είναι προετοιμασμένοι και να νιώθουν άνετα με αυτό που κάνουν.

Τέλος, υποστηρίζεται πως η Δ.Ο.Π. έχει επιτυχία στο χώρο των επιχειρήσεων ενώ δεν μπορεί να συμβεί το ίδιο στην εκπαίδευση διότι οι αμοιβές στις επιχειρήσεις είναι υψηλότερες με αποτέλεσμα να προσελκύουν ικανότερα στελέχη. Ο χώρος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όμως, από τη δεκαετία του '90, στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς τεταρτοετούς φοίτησης και σε μεγάλο ποσοστό με μεταπτυχιακούς τίτλους. Επίσης, είναι πλέον θεσμός η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα νέα αυτά δεδομένα και η υψηλή προτεραιότητα που έχει η Ποιότητα της Εκπαίδευσης στα σχέδια της Ευρωπαϊκής Ένωσης δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την εφαρμογή των αρχών της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση.

2.4.1 Σημασία της Διαδικασίας Υλοποίησης της Δ.Ο.Π.

Κομβικό σημείο στην επιτυχία της Δ.Ο.Π. θεωρείται πως είναι η διαδικασία υλοποίησής της. Ο Motwani υποστηρίζει πως σχεδόν πάντα η Δ.Ο.Π. επιτυγχάνει στους σκοπούς της, όταν υποστηρίζεται από τις κατάλληλες μεθόδους⁵⁶. Οι Shin κ.α.⁵⁷ αναφέρουν πως στις περιπτώσεις που η Δ.Ο.Π. έχει αποτύχει, οι λόγοι είναι ότι δεν υποστηρίχθηκε αρκούντως. Κατά τα πρώτα κρίσιμα στάδια υλοποίησης ο πλημμελής σχεδιασμός της διαδικασίας και η μη ύπαρξη στο σύστημα της επιχείρησης των κατάλληλων προϋποθέσεων αποδυνάμωσαν την όλη διαδικασία. Αναγνωρίζεται πως ενώ οι αρχές της Δ.Ο.Π. δεν αποτέλεσαν τροχοπέδη, η ελλιπής ενημέρωση και γνώση για τη σημαντικότητα του σταδίου υλοποίησης εμπόδισαν την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος. Η ίδια η φύση της Δ.Ο.Π. απαιτεί μακροχρόνιο σχεδιασμό και αδιάλειπτη αφοσίωση στη διαδικασία υλοποίησης, ώστε να ευδοκιμήσει. Επομένως, η Δ.Ο.Π. δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται απλά σαν μια εφήμερη προσπάθεια, η οποία θα εγκαταλειφθεί για χάρη ενός νέου συστήματος διοίκησης. Αποτελεί μακροχρόνια επένδυση και σαν τέτοια απαιτεί πλήρη αποδοχή από πλευράς εργαζομένων. Αν δεν κερδίσει την καρδιά και το μυαλό τους είναι καταδικασμένη σε δυσμένεια. Ένα άρτιο πρόγραμμα υλοποίησής της θα συμβάλλει καταλυτικά προς αυτή την κατεύθυνση⁵⁸.

2.5 Αποτελεσματικό Σχολείο

Στις δεκαετίες του '60 και '70 οι ερευνητές είχαν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών.

Οι νέες έρευνες όμως δείχνουν πως το σχολείο επιδρά κατά τρόπο ουσιώδη στην ανάπτυξη και την πρόοδο των μαθητών. Τα νέα δεδομένα που αλλάζουν το χαρακτήρα του σχολείου και το καθιστούν αποτελεσματικό συνοψίζονται σε τέσσερις αρχές, ήτοι:

- α) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλο το μαθητικό πληθυσμό.
- γ) Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- δ) Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι και η διδακτική διαδικασία⁵⁹.

Σήμερα η έρευνα έχει περιέλθει σε νέο στάδιο. Το σχολείο έχει πλέον αποδειχθεί ότι επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Το βάρος έχει εστιαστεί στο πώς τα σχολεία θα εξακολουθήσουν να επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών βελτιώνοντας συνεχώς τις διαδικασίες τους. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας αναπτύχθηκαν ορισμένα κριτήρια και προσδιορίστηκαν τα χαρακτηριστικά αυτά που έχουν άμεση σχέση και διαμορφώνουν το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν:

- α) Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία παρέχει ασφάλεια. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριζόμενη στη συνεργασία.
- β) Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση».
- γ) Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να συμπεριφέρεται ως προπονητής, συνεργάτης, εμπυχωτής.
- δ) Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα). Το όραμα αυτό ορίζει με σαφήνεια τις προτεραιότητες, τα αποτελέσματα και τον τρόπο αξιολόγησης αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξη του στόχου.

- ε) Οι δάσκαλοι κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.
- στ) Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται συχνά μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος. Αυτά τα αποτελέσματα θα καταδείξουν αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ προτιθέμενου, διδασκόμενου και αξιολογούμενου προγράμματος σπουδών. Οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να επικεντρώνονται στην όσο το δυνατόν «περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση» του κύριου προγράμματος σπουδών.
- ζ) Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα⁶⁰. Η επικοινωνιακή πολιτική θεωρείται εκ των «ων ουκ άνευ» και δεν μπορεί να περιορίζεται σε ενδοεπιχειρησιακό επίπεδο. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι εντός των διαδικασιών πρέπει να συμμετέχουν και να κατανοούν τις ανάγκες και τις πρακτικές του σχολείου. Μια πολιτική ανοικτής επικοινωνίας με ενημερώσεις, συναντήσεις και αμφίδρομη ροή πληροφοριών εγγυάται την όσο το δυνατό πιο ομαλή διοίκηση σε περιβάλλον ολικής ποιότητας⁶¹.

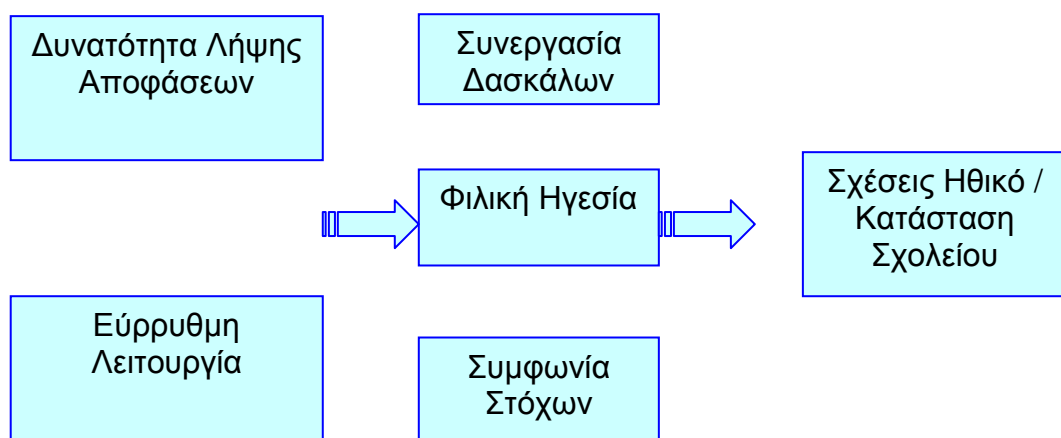
Έχει αποδειχτεί ότι τα ποιοτικά σχολεία είναι αυτά που διοικούνται κατά τέτοιο τρόπο ώστε:

- να δημιουργείται περιβάλλον δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων,
- να εξασφαλίζεται η πρόσληψη των κατάλληλων προσώπων και η συνεχής επιμόρφωσή τους,
- να παρακινούνται οι εργαζόμενοι να εργάζονται συστηματικά και με ζήλο υπό άριστες συνθήκες εργασίας, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται οι αλλαγές εποικοδομητικά,
- να συντονίζονται οι προσπάθειες του προσωπικού, ώστε επί μονίμου βάσεως, να στοχεύουν σε συνεχή βελτίωση και υψηλότερη απόδοση δασκάλων και μαθητών⁶².

Στο Διάγραμμα 2.7 γίνεται σαφές ότι η κατάσταση που επικρατεί σε ένα

σχολείο, οι σχέσεις μεταξύ διοίκησης και προσωπικού αλλά και μελών του προσωπικού μεταξύ τους εξαρτώνται από τα εξής:

- Κατά πόσο η διοίκηση ενσκήπτει στα προβλήματα που εμφανίζονται και έχει τη διάθεση να βοηθά τους δασκάλους στο έργο τους.
- Τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων.
- Αν τα μέλη του σχολείου μοιράζονται τους ίδιους στόχους.
- Την ευχέρεια που έχουν οι εργαζόμενοι να συναποφασίζουν για τα τεκταινόμενα.
- Αν το σχολείο λειτουργεί εύρυθμα χωρίς πειθαρχικά προβλήματα⁶³.

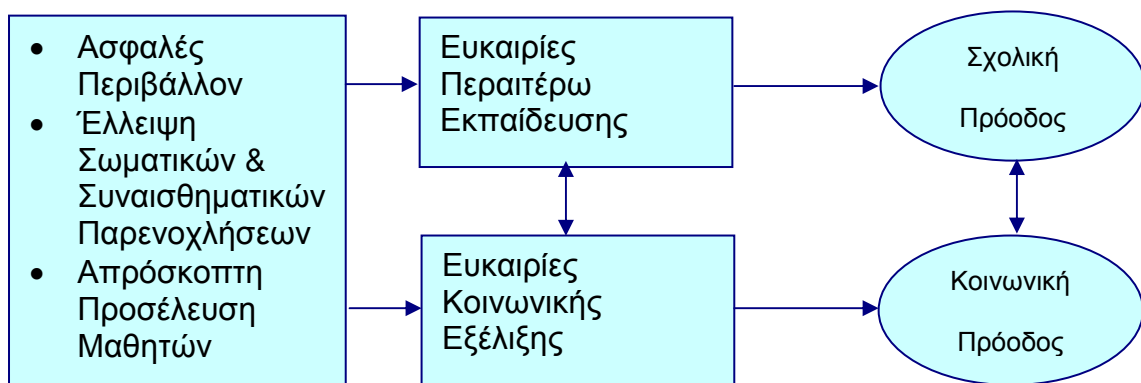


Διάγραμμα 2.7: Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον.

Πηγή: Accountability and Development Division, Approaches to School Improvement Staff Management, Department of Education, Employment and Training, σελ. 9

Είναι, λοιπόν, σαφής και ευδιάκριτος ο καταλυτικός ρόλος που διαδραματίζει η ηγεσία του σχολείου στην ευόδωση ή όχι των πρωτοβουλιών. Απαιτείται σύγχρονη μορφή ηγεσίας η οποία αναγνωρίζει την αξία της συμμετοχής του προσωπικού στη λήψη των αποφάσεων. Η βάση αυτής της συνεργασίας εντοπίζεται στις καλές σχέσεις εντός του οργανισμού. Το πλεονέκτημα για το σχολείο έγκειται στην ευκαιρία να ακουστούν όλες οι απόψεις και να επιλεγεί τελικά η βέλτιστη. Ο ηγέτης – manager του σχολείου θα πρέπει, λοιπόν, να χαρακτηρίζεται από επαγγελματική ικανότητα, δυνατότητα να συνεργάζεται σε διαπροσωπικό επίπεδο με πληθώρα ανθρώπων διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης και τέλος να μπορεί να αντιλαμβάνεται το σχολείο συστημικά, ώστε να επεμβαίνει διορθωτικά όπου πρέπει⁶⁴.

Οι διαδικασίες που απαρτίζουν το σύστημα του σχολείου πρέπει να εξασφαλίζουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για απρόσκοπτη μάθηση. Μια πληθώρα παραγόντων έχει αναγνωρισθεί πως διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο. Έρευνα έχει δείξει⁶⁵ (βλ. Διάγραμμα 2.8) πως η πρόοδος των μαθητών εξαρτάται και από τις κοινωνικές δεξιότητές τους, όπως την ικανότητά τους να συνάπτουν φιλίες με συνομηλίκους. Επίσης, οι μαθητές δεν αναπτύσσουν παραβατική συμπεριφορά και ανταποκρίνονται στις σχολικές τους υποχρεώσεις περισσότερο αποδοτικά όταν βρίσκονται σε περιβάλλον που αναγνωρίζει και ικανοποιεί τις βασικές τους κοινωνικές ανάγκες και στόχους. Κοινωνικές δεξιότητες και παράγοντες, όπως η σχολική πρόοδος, η όρεξη για μάθηση, και οι μετέπειτα προοπτικές για επαγγελματική αποκατάσταση συνδέονται άμεσα⁶⁶. Γι' αυτό το λόγο το σχολείο που θέτει ως στόχο του την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών στους πελάτες του οφείλει να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον που υποστηρίζει το αυτοσυναίσθημα/self-esteem των μαθητών (την αντίληψη που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους), δημιουργεί θετικές παραστάσεις και εφοδιάζει τους μαθητές με τις δεξιότητες αυτές που τους καθιστούν ανταγωνιστικούς και κοινωνικά υπεύθυνους.



Διάγραμμα 2.8: Παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική και σχολική πρόοδο των μαθητών.

Πηγή: «Connecting students to schools», σελ.6

Οι νέοι άνθρωποι από τη φύση τους έχουν την τάση να επιτυγχάνουν κάποιους στόχους. Τέτοιο στόχοι είναι, μεταξύ άλλων, η επιθυμία να νιώθουν μέλη μιας ομάδας και η βεβαιότητα πως έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες να το επιτύχουν. Η επιτυχία τους σε αυτή την προσπάθεια δρα θετικά στο αυτοσυναίσθημά τους ανατροφοδοτώντας τους (feedback) και παρωθώντας

τους για περαιτέρω εξέλιξη στη σχολική και εξωσχολική τους ζωή. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τους νέους σε αυτή την προσπάθεια μπορούν να αναζητηθούν στο ίδιο το άτομο, την οικογένειά του, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Από όσα προαναφέρθηκαν αντιλαμβανόμαστε το σημαντικό ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή⁶⁷. Το σχολείο που στοχεύει στην παροχή ποιοτικών υπηρεσιών θα πρέπει και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες προς επίτευξη των κοινωνικών στόχων των μαθητών. Στο περιβάλλον αυτό «ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν και της οικειότητας με το σχολείο, αναγνωρίζονται οι προσπάθειες και η σωστή συμπεριφορά, ανταμείβεται η εργασία, υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός μαθητών και δασκάλων, επικρατεί θετικό κλίμα στις τάξεις, το περιεχόμενο διδασκαλίας είναι κατάλληλο και το σχολείο δεν αντιμετωπίζεται ως πάρεργο από τους μαθητές»⁶⁸.

2.6 Σχολική Αυτοαξιολόγηση

Η Σχολική Αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική διαδικασία με την οποία ένα σχολείο επιθεωρεί την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου του σε μια προσπάθεια συνεχούς αυτοβελτίωσης και ανάπτυξης, με απώτερο σκοπό την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών υπηρεσιών στους πελάτες του⁶⁹. Με τη διαδικασία της αξιολόγησης ένας οργανισμός ανακαλύπτει και χρησιμοποιεί νέες γνώσεις, εργαλεία, συμπεριφορές και αξίες. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, όπου οι οργανισμοί γνωρίζουν λιγότερα από ό,τι τα μέλη τους⁷⁰. Τότε η αξιολόγηση προκρίνεται ως επιτακτική ανάγκη.

Η εσωτερική αξιολόγηση προσφέρει τη δυνατότητα να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον, να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, να βελτιωθούν ή να αλλαχθούν, αν χρειάζεται, οι διδακτικές – μαθησιακές διαδικασίες με άμεσο αποτέλεσμα τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Στα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου αξιολόγησης σχολικής μονάδας συγκαταλέγονται τα εξής:

- Παρακολούθηση εκ του σύνεγγυς των συνθηκών της σχολικής μονάδας
- Καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για λεπτομερέστερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου

- Ενίσχυση του πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας των συμμετεχόντων
- Ευαισθητοποίηση των υποκειμένων και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και των γνώσεών τους
- Ενίσχυση της ικανότητας του σχολείου για αυτοέλεγχο
- Ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων
- Καλλιέργεια του αισθήματος συνευθύνης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες της αξιολόγησης και αυτοδέσμευσής τους για τη βελτίωση του έργου τους⁷¹

Με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης το σχολείο πληροφορείται και τη γνώμη των πελατών του για τα προϊόντα ή/και τις υπηρεσίες του. Αυτά τα στοιχεία θεωρούνται εκ των «ων ουκ άνευ» για μια εταιρεία που στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση και η ικανοποίηση των πελατών της. Βασικό βήμα στο ταξίδι της Δ.Ο.Π. είναι η συλλογή στοιχείων, που θα αποτελέσουν τη βάση για τις περαιτέρω πρωτοβουλίες και αλλαγές του συστήματος. Είναι η «μαγιά» και συγχρόνως το σημείο αναφοράς, ώστε να μετρηθούν μελλοντικά οι αλλαγές στη στάση των πελατών, όσον αφορά τις παρεχόμενες υπηρεσίες⁷². Η αξιολόγηση, επομένως, δεν πραγματοποιείται άπαξ και τελειώνει, είναι μια συνεχής διαδικασία. Η περιοδικότητά της εξασφαλίζει τη συνεχή ροή πληροφοριών για την πρόοδο του οργανισμού. Τα συλλεγόμενα στοιχεία λειτουργούν ως «μοχλός βελτίωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών»⁷³ και πληροφορούν κάθε ενδιαφερόμενο για το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

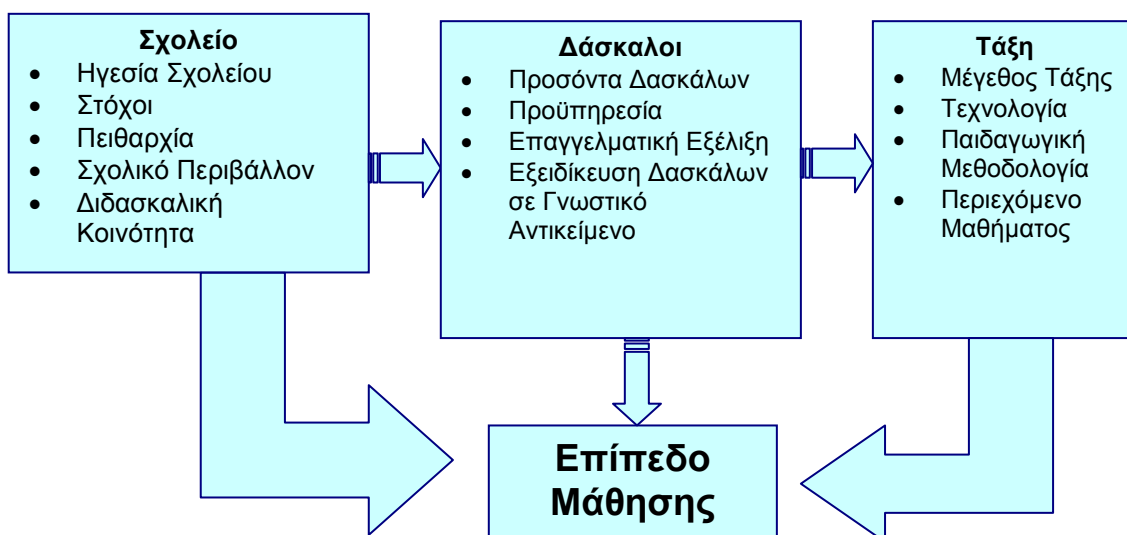
Οι μετρήσεις μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις ομάδες ανάλογα με το αντικείμενο έρευνας. Είναι οι μετρήσεις της ικανοποίησης: α) των εξωτερικών πελατών, β) των εσωτερικών πελατών(μαθητών και εργαζομένων) και γ) οι μετρήσεις συγκεκριμένων ποιοτικών στοιχείων/δεικτών ποιότητας⁷⁴. Η γνώμη των πελατών (εξωτερικών και εσωτερικών) αποτελεί την κινητήρια δύναμη σε έναν οργανισμό που εμφορείται από τις αρχές της Δ.Ο.Π.. Οι συλλεγόμενες πληροφορίες από αυτούς χρησιμοποιούνται για τη χάραξη των μελλοντικών σχεδίων, την αναβάθμιση των διαδικασιών και τη βελτίωση των προσφερόμενων υπηρεσιών, ώστε να μένουν ικανοποιημένοι όλοι οι πελάτες.

Εξίσου σημαντική είναι και η μέτρηση συγκεκριμένων στοιχείων και αποτελεσμάτων των διαδικασιών. Ορισμένες διαδικασίες ή αποτελέσματα διαδικασιών κρίνονται ως τα πλέον σημαντικά για την ικανοποίηση των πελατών. Από τη διεθνή βιβλιογραφία (Βλέπε σελ. 25-26) χρησιμοποιήσαμε τους δείκτες ποιότητας και τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται τα πιο σημαντικά για την ποιότητα της σχολικής μονάδας και με βάση αυτούς τους δείκτες και τα χαρακτηριστικά προχωρήσαμε στην αξιολόγηση της Σχολής Χατζήβεη.

Μέσω της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αυξάνεται και η συμμετοχή ενός κρίσιμου πελάτη της Α'Βάθμιας Εκπαίδευσης, των γονέων⁷⁵. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συλλογή πληροφοριών ώστε να διευκολύνεται, για παράδειγμα, ο προγραμματισμός των συγκεντρώσεων των γονέων ή για να βολιδοσκοπείται η γνώμη τους όσον αφορά τον προγραμματισμό εκδρομών με τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης ισχυροποιούνται οι δεσμοί γονέων - σχολείου και αυξάνεται η εμπιστοσύνη τους προς αυτό. Το σχολείο, που αναλαμβάνει να αξιολογεί τις διαδικασίες του, αντανakλά μια εικόνα σοβαρού οργανισμού, απόλυτα προσηλωμένου στην παροχή ποιοτικών υπηρεσιών και στη συνεχή βελτίωσή τους⁷⁶. Αυτό δεν περνά απαρατήρητο από τους γονείς-πελάτες και αξιολογείται ανάλογα.

2.7 Δείκτες Ποιότητας

Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως η ποιότητα της εκπαίδευσης επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες όπως η εκπαίδευση των διδασκόντων καθώς και το κλίμα που επικρατεί στην τάξη αλλά και εντός του σχολείου σε επίπεδο σχέσεων διοίκησης-διδασκόντων⁷⁷. Οι τρεις αυτοί βασικοί άξονες υποδιαρούνται σε δεκατρείς (13) επιμέρους δείκτες ποιότητας. Βάσει αυτών των δεικτών γίνεται η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσον αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ένα σχολείο που υιοθετεί και εφαρμόζει τη Δ.Ο.Π. εκμεταλλεύεται τις μεθόδους αξιολόγησης ώστε να χαρτογραφεί την πρόοδο σε θέματα ποιότητας, όπως αυτή διαγιγνώσκεται με τη χρήση δεικτών ποιότητας.



Διάγραμμα 2.9: Δείκτες ποιότητας και η σχέση τους με τη μάθηση
 Πηγή: «Monitoring School Quality: An Indicators Report», σελ.4

2.7.1 Δείκτης 1.: Η μόρφωση και τα προσόντα των Δασκάλων

Οι μαθητές αποκομίζουν περισσότερα και διευκολύνονται πιο πολύ κατά τη διαδικασία της μάθησης από δασκάλους με υψηλού επιπέδου μόρφωση και προσόντα από ό,τι από δασκάλους με χαμηλότερου επιπέδου ακαδημαϊκά προσόντα⁷⁸. Τα ευρήματα ερευνών που χρησιμοποιούν διαφορετική ερευνητική μεθοδολογία συγκλίνουν στην άποψη πως τα ακαδημαϊκά προσόντα των διδασκόντων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο⁷⁹.

2.7.2 Δείκτης 2.: Αντικείμενο διδασκαλίας

Είναι γνωστό πως οι δάσκαλοι μέχρι πρότινος δεν εξειδικεύοντο σε γνωστικές κατευθύνσεις, αλλά καλούντο να διδάξουν όλα τα μαθήματα, όλων των κατευθύνσεων δίχως να λαμβάνεται υπόψιν η επίδοσή τους στα εν λόγω μαθήματα όντας προπτυχιακοί φοιτητές, οι ιδιαίτερες γνώσεις τους, η δέσμη από την οποία προήλθαν ή η άτυπη ειδίκευσή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος της σχολικής πρακτικής. Αυτή η τακτική φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την σχολική πρόοδο των μαθητών⁸⁰. Οι Goldhaber and Brewer (1997), σε ανάλογες έρευνες⁸¹ έδειξαν πως η προετοιμασία στο γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας σχετίζεται με την πρόοδο των μαθητών και τις επιδόσεις τους. Ισχυρίζονται πως οι βαθμοί στις φυσικές επιστήμες μαθητών, που οι δάσκαλοί

τους κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε επίπεδο Master's, είναι συγκριτικά υψηλότεροι από μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι δεν κατέχουν τέτοιους τίτλους. Οι Darling-Hammond (2000)⁸² σε έρευνά τους και ελέγχοντας άλλες μεταβλητές, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η ευχέρεια χρήσης της γλώσσας, βρήκαν πως τα προσόντα των δασκάλων, όσον αφορά το αντικείμενο διδασκαλίας, είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την πρόοδο των μαθητών.

2.7.3 Δείκτης 3.: Διδακτική Εμπειρία

Έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές τείνουν να αποκομίζουν περισσότερα στο γνωστικό επίπεδο από έμπειρους δασκάλους. Μαθητές που διδάσκονται από δάσκαλο με πενταετή διδακτική εμπειρία και ελέγχοντας άλλες μεταβλητές (εθνικότητα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) σημειώνουν μεγαλύτερη πρόοδο - της τάξης των τριών με τεσσάρων μηνών- στη γραφή και ανάγνωση, από τους μαθητές των οποίων ο δάσκαλος έχει μονοετή διδακτική εμπειρία⁸³. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και άλλη έρευνα των Rivkin, Hanushek and Kain (1998)⁸⁴. Αξίζει να σημειώσουμε, ωστόσο, πως οι διαφορές αυτές μειώνονται στο ελάχιστο όταν συγκρίνονται δάσκαλοι με δέκα και πέντε έτη εμπειρία αντίστοιχα⁸⁵. Σίγουρα πάντως, δάσκαλοι με πέντε ή δέκα έτη εμπειρίας είναι κατά πολύ πιο αποτελεσματικοί από τους νεοδιορισθέντες⁸⁶. Ένας τρόπος άμβλυνσης αυτής της διαφοράς είναι η προώθηση της συνεργασίας των νέων δασκάλων με παλαιότερους, οι οποίοι θα λειτουργούν ως μέντορες παρέχοντας συμβουλές και συνεπικουρώντας τους νεότερους στο έργο τους.

2.7.4 Δείκτης 4.: Επαγγελματική Βελτίωση

Δεν υπάρχει βιβλιογραφία ή έρευνες, οι οποίες να αποδεικνύουν πως οι προοπτικές για επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων έχουν αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι υπάλληλοι ενός οργανισμού –εν προκειμένω οι δάσκαλοι- αξιολογούν ορισμένες παραμέτρους και βάσει αυτών αναπτύσσουν δεσμούς με τον εργοδότη. Οι συνθήκες εργασίας και οι ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης δρουν καταλυτικά στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και τη δημιουργία θετικού κλίματος στον εργασιακό χώρο. Αν μάλιστα αναλογιστούμε πως πλέον δεν έχει τόσο σημασία η ίδια η εργασιακή απασχόληση (employment) αλλά κυρίως η ικανότητα για

απασχόληση (employability) τότε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης αξιολογούνται ιδιαίτερα θετικά από τους ενδιαφερόμενους. Αυτό συμβαίνει διότι στις συνθήκες εργασίας που διαμορφώνονται στην ελεύθερη αγορά, όπου δεν ισχύει η μονιμότητα, οι εργαζόμενοι χρειάζεται να είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι ώστε ανά πάσα στιγμή να είναι ικανοί να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις ενός νέου εργασιακού περιβάλλοντος. Τα προγράμματα, λοιπόν, επαγγελματικής ανάπτυξης παρέχουν στους συμμετέχοντες νέα εφόδια ή αναβαθμίζουν τα ήδη υπάρχοντα, συμβάλλουν στο αίσθημα ασφάλειας, και ακολούθως, συντείνουν στη δημιουργία δεσμών με το σχολείο και αυξάνουν το αίσθημα ικανοποίησης που αντλούν οι συμμετέχοντες από την εργασία τους. Τέτοιοι εργαζόμενοι -ισχυρίζονται οι ερευνητές- καταβάλλουν προσπάθειες, ώστε η εργασία τους να είναι ανάλογη όσων τους προσφέρονται από τον εργοδότη και δεν φεΐδονται προσπαθειών⁸⁷.

Τέλος, αναλογιζόμενοι ό,τι δηλώνει ο Hanushek (1992)⁸⁸, πως δηλαδή η ποιότητα του διδάσκοντα είναι ικανή να επιφέρει πρόοδο περισσότερη από ένα βαθμό στην τελική βαθμολογία των μαθητών, τότε εμμέσως πλην σαφώς αναγνωρίζεται η σημασία του διδακτικού προσωπικού ως δείκτης της ποιότητας εκπαίδευσης.

2.7.5 Δείκτης 5.: Περιεχόμενο διδασκαλίας

Το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α. σε έρευνά⁸⁹ του αναγνωρίζει τη δυσκολία αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, εάν δεν καθοριστεί με σαφήνεια τι είναι περισσότερο ουσιώδες να διδάσκεται, γιατί είναι ουσιώδες και με ποια διαδικασία μπορεί κάτι τέτοιο να επιτευχθεί. Η μη ύπαρξη σχετικών σαφών οδηγιών έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην αποδίδουν τα αναμενόμενα.

2.7.6 Δείκτης 6: Παιδαγωγική Μέθοδος

Σύμφωνα με το μοντέλο του Deming, οι εισροές σε ένα σύστημα μετατρέπονται σε εκροές μέσω κάποιων διαδικασιών. Οι κατά το μάλλον ή ήττον ίδιες εισροές (όπως, οπτικοακουστικά μέσα, υλικά διδασκαλίας, η τάξη ως χώρος, οι δάσκαλοι) αποτελούν αντικείμενο έρευνας ώστε να προσδιοριστεί κατά πόσο οι εισροές αυτές αλληλεπιδρούν -υπό διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις- για να δώσουν εκροές διαφορετικής ποιότητας. Οι ερευνητές υποθέτουν πως η

διαφορά έγκειται στον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του αναλυτικού προγράμματος από τους διδάσκοντες, την παιδαγωγική τους μεθοδολογία καθώς και την επιλογή και χρήση των μέσων διδασκαλίας. Η «μετωπική» μέθοδος διδασκαλίας στην οποία ο δάσκαλος παραδίδει τη διδακτέα ύλη και οι μαθητές απλά παρακολουθούν δεν είναι η ενδεδειγμένη. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας δεν προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, αρκείται στην απλή απομνημόνευση και θεωρείται ακατάλληλη για την επίτευξη υψηλού επιπέδου αποτελέσματος. Αντιθέτως, αυτό που θα πρέπει να επιδιώκεται είναι η συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις και η συνεργασία τους μέσα σε ομάδες εργασίας, οι οποίες απασχολούν δημιουργικά τους μαθητές και βοηθούν τους διδάσκοντες στο σχηματισμό σφαιρικότερης αντίληψης για τις ικανότητές τους⁹⁰.

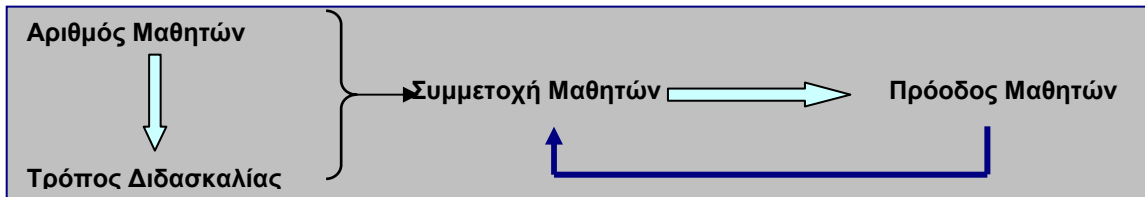
2.7.7 Δείκτης 7: Τεχνολογία

Οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και το Διαδίκτυο αποτελούν πλέον κομμάτι της καθημερινής πραγματικότητας του σχολείου. Χρησιμοποιούνται με πολλούς τρόπους και για διαφορετικούς σκοπούς (από περιπλάνηση στο δίκτυο και συλλογή στοιχείων, έως την εκμάθηση προγραμμάτων και την ηλεκτρονική ζεύξη σχολείων). Αρκετές έρευνες⁹¹ τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδειξαν πως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές συμβάλλουν στη μάθηση.

2.7.8 Δείκτης 8: Μέγεθος Τάξης

Ο τρόπος διδασκαλίας, η ακολουθούμενη παιδαγωγική μεθοδολογία και τα μέσα που επιλέγονται εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το μέγεθος της τάξης. Υπάρχουν ενδείξεις πως ο αριθμός των μαθητών της τάξης μπορεί να επηρεάσει την πρόοδό τους. Μαθητές σε ολιγάριθμες τάξεις υποτίθεται πως μπορούν κατά μέσο όρο να απασχολούν το δάσκαλο για περισσότερη ώρα. Ο ίδιος ο δάσκαλος είναι σε θέση να εφαρμόζει εξατομικευμένη διδασκαλία, όπου θεωρεί πως είναι αναγκαίο, κάτι μάλλον αδύνατο σε υπεράριθμες τάξεις. Υψηλά ποσοστά ενεργούς συμμετοχής στα δρώμενα της τάξης έχουν ως αποτέλεσμα την καλύτερη εμπέδωση του προς μάθηση διδακτικού αντικειμένου και τανάπαλιν⁹². Επιπλέον, όπως φαίνεται από την ίδια έκθεση του Υπουργείου Παιδείας των Η.Π.Α., οι δάσκαλοι σε ολιγάριθμες τάξεις αντιμετωπίζουν

ανάλογα λιγότερα περιστατικά απειθαρχίας, έχουν περισσότερο χρόνο για διδασκαλία και παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στα δρώμενα της τάξης από ό,τι αν ήταν σε τάξη με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών.



Διάγραμμα 2.10 : Σχέση Μεγέθους Τάξης και Σχολικής Προόδου

Πηγή: : MONITORING SCHOOL QUALITY: An Indicators Report, σελ.31

Επίσης, οι δάσκαλοι αντλούν περισσότερη ικανοποίηση από την εργασία τους όταν απασχολούνται σε ολιγάριθμες τάξεις. Το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έχει με τη σειρά του θεσπίσει ανώτερο επιτρεπόμενο αριθμό μαθητών ανά τάξη αναγνωρίζοντας τη σημασία αυτού του στοιχείου στην πρόοδο των μαθητών. Ας τονίσουμε σε αυτό το σημείο, ωστόσο, πως η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη δεν αποτελεί λύση αφ'εαυτής αν δεν πληρούνται και άλλες προϋποθέσεις, όπως η παρουσία ικανών δασκάλων, η δυνατότητα χρήσης των απαραίτητων μέσων διδασκαλίας και η εφαρμογή κατάλληλης παιδαγωγικής μεθοδολογίας.

2.7.9 Δείκτης 9: Ηγεσία Σχολείου

Τα σχολεία που πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις χαρακτηρίζονται ικανά να παρέχουν ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Οι προϋποθέσεις είναι οι εξής:

- Η ηγεσία του σχολείου να υποστηρίζει και να κατευθύνει τις δραστηριότητες του προσωπικού.
- Οι στόχοι του σχολείου να είναι σαφείς και γνωστοί από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Το διδακτικό προσωπικό να συμμετέχει ενεργά και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ασκώντας με αφοσίωση το λειτούργημα.
- Στο σχολείο να επικρατεί θετικό κλίμα που να προωθεί τη γνώση με υψηλές απαιτήσεις από τους μαθητές και έλλειψη σοβαρών πειθαρχικών προβλημάτων.

Το σχολείο, όπως κάθε οργανισμός, χρειάζεται ικανή ηγεσία στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων. Η ηγεσία αποτελεί την κεφαλή του σχολείου. Αναλαμβάνει να δημιουργήσει τις θετικές συνθήκες που θα επιτρέψουν την αгаστή συνεργασία του προσωπικού, την απρόσκοπτη παροχή υπηρεσιών που ανταποκρίνονται ή/και υπερβαίνουν τις προσδοκίες των πελατών (εσωτερικών και εξωτερικών) και στέκεται αρωγός στις προσπάθειες του προσωπικού αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα του λειτουργήματος του δασκάλου. Το έργο της μάθησης έχει περισσότερες πιθανότητες να επιτύχει σε μια σχολική μονάδα με ισχυρή ηγεσία⁹³.

Η έρευνα των Newmann and Wehlage (1995)⁹⁴ αναγνωρίζει κάποια στοιχεία ηγετών τα οποία δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης και εργασίας στο χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι ηγέτες φροντίζουν να τοποθετήσουν στο κέντρο της προσοχής και της φροντίδας όλων την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας. Θέτουν τα εκπαιδευτικά θέματα στο τραπέζι του διαλόγου με τα ενδιαφερόμενα μέρη, αποτελούν το παράδειγμα προς μίμηση προβάλλοντας τις αξίες του σχολείου εμπράκτως, παρέχουν ευκαιρίες για επαγγελματική βελτίωση του προσωπικού, καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών, δεν ασκούν την εξουσία από θέση ισχύος αλλά ενεργούν ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας.

2.7.10 Δείκτης 10: Στόχοι

Η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων στόχων αποτελεί σημαντικό στοιχείο επιτυχίας για κάθε οργανισμό και το σχολείο δεν αποτελεί εξαίρεση⁹⁵. Δεν είναι εύκολο έργο η συμφωνία όλων των ενδιαφερόμενων μερών στον καθορισμό ορισμένων στόχων και η από κοινού υποστήριξη και προώθησή των στόχων αυτών. Τα σχολεία που επιτυγχάνουν συμφωνία όλων των ενδιαφερόμενων μερών, ωστόσο, σημειώνουν ένα σημαντικό βήμα προς την υλοποίησή των στόχων τους. Κατά γενική ομολογία, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι όλες οι δραστηριότητες και οι αποφάσεις θα πρέπει να συνάδουν με τους προσυμφωνημένους στόχους, ώστε να στεφθεί με επιτυχία η προσπάθεια του σχολείου για την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών⁹⁶.

2.7.11 Δείκτης 11: Επαγγελματική Κοινότητα

Οι Louis, Kruse, and Marks (1996)⁹⁷ σημειώνουν πως τα σχολεία που υιοθετούν τις αρχές της ολικής ποιότητας στελεχώνονται, ως επί το πλείστον, από έμπειρο διδακτικό προσωπικό που ασπάζεται τις ίδιες αξίες, συνεργάζεται για τους κοινούς στόχους, είναι θετικά διακείμενο σε νέες ιδέες και θέτει υψηλές απαιτήσεις όσον αφορά το επίπεδο των μαθητών. Οι δάσκαλοι ενός τέτοιου σχολείου εκμεταλλεύονται την αρχή της συνέργειας που πρεσβεύει πως $1+1 = 3$, δηλαδή το αποτέλεσμα της συνεργασίας των μελών μιας ομάδας είναι ανώτερο από το άθροισμα του αποτελέσματος των μεμονομένων προσπαθειών που καταβάλλουν τα μέλη. Οι αποδέκτες αυτής της προσπάθειας, του ήπιου και δημιουργικού κλίματος, είναι οι ίδιοι οι μαθητές. Δευτερευόντως, οι ίδιοι οι δάσκαλοι αντλούν ικανοποίηση από την επιτυχία των ενεργειών τους, όπως αυτή αντανακλάται στην πρόοδο των μαθητών τους. Τέλος, το ίδιο το σχολείο ωφελείται από την πρόοδο των μαθητών του και από τις ομαλές εργασιακές σχέσεις που επιτυγχάνονται με τη στενή συνεργασία του διδακτικού προσωπικού, η οποία εκτός των άλλων εξασφαλίζει και την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί.

2.7.12 Δείκτης 12: Πειθαρχία

Ερευνητές υποστηρίζουν πως η πρόοδος των μαθητών εξαρτάται –εκτός των άλλων- και από το βαθμό πειθαρχίας που επικρατεί στο σχολείο (Barton, Coley, and Wenglinsky 1998; Bryk, Lee, and Holland 1993; Chubb and Moe 1990)⁹⁸. Αυτή καθαυτή η πειθαρχία δεν κρίνεται αρκετή να δικαιολογήσει την πρόοδο των μαθητών, ενώ σε συνδυασμό με άλλους δείκτες (ηγεσία, δασκάλους, τάξεις), επιτυγχάνεται θετικό αποτέλεσμα. Εξάλλου, αν οι άλλες προϋποθέσεις υφίστανται και ελλείπει η προϋπόθεση της πειθαρχίας, τότε υπονομεύεται η προσπάθεια για παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών⁹⁹.

2.7.13 Δείκτης 13: Επίπεδο Σχολείου/Απαιτήσεις

Τα σχολεία που επιδιώκουν την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών φροντίζουν να εξασφαλίζουν/συντηρούν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Οι απαιτήσεις που έχει το σχολείο από τους μαθητές είναι υψηλές. Οι υψηλές

προσδοκίες των δασκάλων από τους μαθητές και το απαιτητικό σχολικό περιβάλλον συνδυάζονται με τη συνεχή υποστήριξη της προσπάθειας των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις¹⁰⁰.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- ¹ Deming, W.E., *Out of Crisis*, MIT, Cambridge, MA, 1986, p.23
- ² Cox, J. F., Blackstone, J. H. & Schleier, J.G., *Managing Operations: A Focus on Excellence*, North River Press Publishing Corporation, 2003, σελ.41
- ³ Cox, J. F., Blackstone, J. H. & Schleier, J.G., ό.π., σελ.43
- ⁴ Brower, M.J.(1994) "The paradigm shifts required to apply TQM and terms in higher education", in:H.Costin(Ed.) *Readings in Total Quality Management* (New York, The Dryden Press, Hartcut Brace College Publishers) IN Dahlgaard,J.J., Kristensen, K. & Kanji, G.K., "Total Quality Management and Education", *Total Quality Management*, Vol.6, Nos 5&6, 1995, p.452
- ⁵ Logothetis, N. "Towards a quality management of education", *Total Quality Management*, VOL.6, NOS 5&6, 1995,p.479
- ⁶ Logothetis, N. ό.π. σελ.481
- ⁷ Logothetis, N. ό.π. σελ.482
- ⁸ Ζάβλανος, Μ., Μ., *Η Ολική Ποιότητα Στην Εκπαίδευση*, εκδ.Σταμούλης, Αθήνα, 2003, σελ.104
- ⁹ Hewitt, F. & Clayton, M. "Quality and complexity:lessons from English higher education", *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 16 No. 9, 1999, pp. 851
- ¹⁰ Cox, J. F., Blackstone, J. H. & Schleier, J.G., ό.π., σελ.9
- ¹¹ Hewitt, F. & Clayton, M., ό.π. σελ.851
- ¹² Hewitt, F. & Clayton, M., ό.π. σελ.853
- ¹³ Tong, L.F. & Han, Y.B., *TQM model for teaching and learning*, HERDSA 2003 conference proceedings
- ¹⁴ Ζάβλανος, Μ., Μ., ό.π. σελ.113
- ¹⁵ Kwan, P. "Application of total quality management in education: retrospect and prospect", *International Journal of Educational Management*, 10/5,1996,p.28
- ¹⁶ Derr C. B. and DeLong T.J., "What Business Management Can Teach Schools," in Harry L. Gray, ed., *The Management of Educational Institutions* (London: Falmer Press, 1982), p.128
- ¹⁷ Ζάβλανος, Μ., Μ.,ό.π.,σελ.61
- ¹⁸ Kwan, P., ό.π. σελ.29

-
- ¹⁹ Tribus, M. and Langford, D. (1996), "Myron Tribus Education Papers", British Deming Association, Salisbury in Hewitt, F. & Clayton, M., "Quality and complexity: lessons from English higher education", *IJQRM*, 16,9 σελ. 855
- ²⁰ Cleary, B.A. (1996), "Re-learning the learning process: educators must change their approach to providing education", *Quality Progress*, Vol. 29 No. 4, April, pp. 79-90 in Hewitt, F. & Clayton, M., ό.π. σελ.855
- ²¹ Logothetis, N. "Towards a quality management of education", *TQM*, Vol6, No5&6, 1995 p.481
- ²² P. Senge, *The Fifth Discipline*, Doubleday, New York, NY, 1990.
- ²³ Downey,C.J., Frase, L.E. & Peters, J.J., *The Total Education Challenge*, Corwin Press, 1994, p.22
- ²⁴ Downey,C.J., Frase, L.E. & Peters, J.J., ό.π. σελ.24
- ²⁵ Ζάβλανος, Μ., Μ., ό.π.,σελ.85-86
- ²⁶ Winn, R.C. & Green R.S., «Applying Total Quality Management to the Educational Process», *Int. J. Engng Ed.*, Vol. 14, No. 1, p. 28, 1998
- ²⁷ Zairi, M." "Total Quality Education for superior performance", *Training for Quality*, Vol3, No1, 1995, p.33
- ²⁸ Helms, S. & Key, C.H., "Are Students More Than Customers in the Classroom?", *Quality Progress*, September 1994, p.98
- ²⁹ Lahm, R.J., *Service-Focused Education: An Investigation Of Education Policies And Practicies, And Their Effect On Public Perceptions About The "Quality" Of The United States Education System*, Master's Dissertation, Georgia State Education,1994. σελ 52
- ³⁰ Dahlgaard,J.J., Kristensen, K. & Kanji, G.K., "Total Quality Management and Education", *Total Quality Management*, Vol.6, Nos 5&6, 1995, p.445
- ³¹ Στάιου, Ε. & Τσιότρας, Γ., «Εφαρμόζοντας Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση», *Επιστημονική Επετηρίδα, Τμητικός τόμος Ομότιμης Καθηγήτριας Λ. Νικολάου-Σμοκοβίτη*, Τόμος Γ', Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 2002, σελ. 1644
- ³² Schargel F.P. «Why we need total quality management in education», *Total Quality Management*, vol.7, no.2,1996 p.216 (213-217)
- ³³ Winn, R.C. & Green, R.S., "Applying Total Quality Management to the Educational Process, *Int. J. Engng Ed.*,1998, Vol. 14, No. 1, p.28

-
- ³⁴ . Seymour, D.T., "TQM on campus : what the pioneers are finding", *AAHE-Bulletin*, Vol. 44 No. 3, 1991, pp. 10-13 in Rowley, J., "A new lecturer's simple guide to quality issues in higher education", *International Journal of Educational Management*, Vol. 9 No. 1, 1995, p.27
- ³⁵ Horine J., «Quality Management in Schools:1995» in *The Quality Yearbook*, Cortada,J.W and Woods, J.A., editors (New York,NY : McGraw-Hill,1996),p.71.
- ³⁶ Cotton C., *Applying Total Quality Management Principles To Secondary Education: Mt. Edgecumbe High School* in <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/so35.html>.
- ³⁷ Bender, R.H., "Igniting Total Quality Management in Public Schools", *Quality Progress*, September 1994, pp.107-109
- ³⁸ Quattrone, D.F., "Measuring Up in a Cincinnati Suburb", *Quality Progress*, May 1999, pp.65-71
- ³⁹ Chappell, R.T., "Can TQM in Public Education Survive Without Co-Production?", *Quality Progress*, July 1994, pp.41-44
- ⁴⁰ Quong,T. & Walker,A.,"TQM and School Restructuring: a case study", *School Organisation*, Vol.16, No.2, 1996, p.223
- ⁴¹ Zairi, M. «Total quality education for superior performance», *Training for Quality*, Volume 3, Number 1, 1995, pp. 29–35
- ⁴² Downey,C. *Total Quality in the School and Classroom* in http://www.icponline.org/feature_articles/f32-99.htm
- ⁴³ Schoetzau, E., S., *Principals' Support For Teacher Leaders At Elementary Schools In A Large Suburban School District In Virginia*, Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute ,1998,p.7
- ⁴⁴ Kwan, P.Y.K.," Application of total quality management in education: retrospect and prospect",*International Journal of Educational Management*, 10/5 [1996] pp32-33
- ⁴⁵ Bloom, G., & Pearl,A. "Challenging the assumptions about the future world of work", *Thrust for educational Leadership*, (1994, February March). p.10
- ⁴⁶ Gordon, J., "The Education Agenda", *Training*, 28 (8), 8 in Lahm, R.J.,*Service-Focused Education: An Investigation Of Education Policies And Practicies, And Their Effect On Public Perceptions About The "Quality" Of The*

United States Education System, Master's Dissertation, Education Georgia State University, 1994, σελ.89

⁴⁷ VAN DER LINDE, C.H., «The teacher's stress and its implications for the school as an organization: how can TQM help?», *Education* (Chula Vista, Calif.) 121 no2 Wint 2000. pp375-382

⁴⁸ James, P.T. J, *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας*, Κλειδάριθμος, σελ.86

⁴⁹ Rowley, J., "A new lecturer's simple guide to quality issues in higher education", *International Journal of Educational Management*, Vol. 9 No. 1, 1995, pp. 26-27

⁵⁰ Motwani, J. & Kumar, A., «The need for implementing total quality management in education», *International Journal of Educational Management*, 11,3 [1997] p.131

⁵¹ Motwani, J. & Kumar, A., ό.π. σελ.131

⁵² Weller, L.D. & S. A. Hartley, "Why Are Educators Stonewalling TQM?", *The TQM Magazine*, Vol. 6 No. 3, 1994, pp. 25

⁵³ Tong, L.F. & Han, Y.B., *TQM model for teaching and learning*, HERDSA 2003 conference proceedings

⁵⁴ Motwani, J. & Kumar, A., ό.π. σελ.132

⁵⁵ Weller, L.D. & S. A. Hartley, ό.π. σελ.23-27

⁵⁶ Motwani, J. (1997), "Viewpoint: total quality management or totalled quality management", *International Journal of Quality and Reliability Management*, Vol. 14 No. 7, pp. 647-650 in Gallear, D. & Ghobadian, A., *An Examination And Non-Prescriptive Model Of The Tqm Implementation Process*, Middlesex University Business School, May 2000, σελ.2, mubs.mdx.ac.uk/research/Discussion_Papers/Business_and_Management/dpa_p_bus_2.pdf –

⁵⁷ Shin, D., Kalinowski, J. G. and El-Enein, G. A. (1998), "Critical implementation issues in total quality management", *SAM Advanced Management Journal*, Vol. 63 No. 1, pp. 10-15 in Gallear, D. & Ghobadian, A., ό.π. σελ.2

⁵⁸ Ahire, S. L. and Rana, D. S. (1995), "Selection of TQM pilot projects using an MCDM approach", *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 12 No. 1, pp. 61-81 in Gallear, D. & Ghobadian, A., ό.π. σελ.2

-
- ⁵⁹ Murphy, J. (1992). "Effective schools: Legacy and future directions" In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel, στην Παμουκτσόγλου, Α., «Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 5, 2001, σελ. 82
- ⁶⁰ Murphy, J. (1992), ό.π., σελ 84
- ⁶¹ Φασούλης, Κ., «Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.4, Αθήνα, 2001, σελ.195-196
- ⁶² Ofsted Publications Centre, *Leadership and management: managing the school workforce*, December 2003, , www.ofsted.gov.uk, p.2
- ⁶³ Accountability and Development Division, *Approaches to School Improvement Staff Management*, Department of Education, Employment and Training, Victoria, 2000, σελ. 9
- ⁶⁴ Σαϊτης, Χ., Φέγγαρη, Μ. & Βούλγαρη, Δ., «Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου της Ηγεσίας στο Σύγχρονο Σχολείο», *Διοικητική Ενημέρωση*, Αθήνα,τ.7, Ιαν. 1997, σελ. 90-92
- ⁶⁵ Connecting students to schools, Department of Education, Employment and Training, Victoria, State of Victoria, September 2000
- ⁶⁶ Connecting students to schools, ό.π. σελ. 6
- ⁶⁷ Connecting students to schools, ό.π. σελ.8
- ⁶⁸ Connecting students to schools, ό.π. σελ.7
- ⁶⁹ «Working with School Self-Evaluation», Education Department, Hong Kong, 2000, <http://cd.ed.gov.hk/default.asp>
- ⁷⁰ MacBeath, J., «Το σχολείο που μαθαίνει» (μτφρ.Δεληγιάννη Μ.) στο *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*,(Επιμέλεια Μπαγάκης,Γ.) Μεταίχμιο,2001, σελ.157-158
- ⁷¹ Σολομών, Ι. (Επιμελητής), *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Τμήμα Αξιολόγησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα, 1999, σελ.18-19
- ⁷² Chappell, R.T., "Can TQM in Public Education Survive Without Co-Production?", *Quality Progress*, July 1994, pp.42

-
- ⁷³ Καραγεώργος, Δ. «Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας», *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 3, 2000, σελ. 46
- ⁷⁴ Dahlgaard, J.J., Kristensen, K. & Kanji, G.K., "Total Quality Management and Education", *Total Quality Management*, Vol.6, Nos 5&6, 1995, p.450
- ⁷⁵ Rubach, L. "Transforming U.S. Education With the Quality Movement", *Quality Progress*, September 1994, p.95
- ⁷⁶ Weller, L.D. Jr, "Return on quality: a new factor in assessing quality efforts", *International Journal of Educational Management*, 10/1, 1996, p.38
- ⁷⁷ *Monitoring School Quality: An Indicators Report*, National Center For Education Statistics, USA 2000, p.4
- ⁷⁸ Ballou, D. (1996). "Do Public Schools Hire the Best Applicants?" *The Quarterly Journal of Economics*, 97–133, Ehrenberg, R. G., and D. Brewer. (1994). "Do School and Teacher Characteristics Matter? Evidence from High School and Beyond. *Economics of Education Review*", 13(1): 1–17 in *Monitoring School Quality: An Indicators Report*, ό.π. p.5
- ⁷⁹ *Monitoring School Quality: An Indicators Report*, ό.π. σελ. 5
- ⁸⁰ *Monitoring School Quality: An Indicators Report*, ό.π. σελ. 10
- ⁸¹ Goldhaber, D. D., and D. J. Brewer. (1997). "Evaluating the Effect of Teacher Degree Level on Educational Performance." In W. Fowler (Ed.), *Developments in School Finance, 1996* (NCES 97– 535) (pp. 197–210). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- ⁸² Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Available: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- ⁸³ Murnane, R. J., and B. R. Phillips. (1981), "Learning by Doing, Vintage, and Selection: Three Pieces of the Puzzle Relating Teaching Experience and Teaching Performance", *Economics of Education Review*, 1(4): 453–465.
- ⁸⁴ Rivkin, S. G., E. A. Hanushek, and J. F. Kain. *Teachers, Schools and Academic Achievement*. (1998) Paper presented at the Association for Public Policy Analysis and Management, New York City.
- ⁸⁵ Darling-Hammond, L., ό.π.
- ⁸⁶ *Monitoring School Quality: An Indicators Report*, ό.π. σελ. 13

-
- ⁸⁷ Hochschild, A.R., (1983), *The Managed Heart commercialization of human feeling*, Berkley, Cal. University of California Press, c1983
- ⁸⁸ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 17
- ⁸⁹ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 24
- ⁹⁰ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 25-27
- ⁹¹ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 27-31
- ⁹² Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 31-35
- ⁹³ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 38
- ⁹⁴ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 39
- ⁹⁵ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 40
- ⁹⁶ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 40
- ⁹⁷ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 41-42
- ⁹⁸ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 42
- ⁹⁹ Purkey, S. C., and M. S. Smith. (1983), "Effective Schools: A Review", *The Elementary School Journal*, 83(4): 427–452.
- ¹⁰⁰ Monitoring School Quality: An Indicators Report, ό.π. σελ. 44-45