



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Παπαδόσηφου Μαρίας

**ΘΕΜΑ: «Διασφάλιση της ποιότητας στην Εκπαίδευση και αξιολόγηση σχολικών μονάδων:
Συγκριτική μελέτη απόψεων διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης»**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Ανδρεαδάκης Νικόλαος	Αν. Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Σταμάτης Παναγιώτης	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

Ρόδος, 2017

**Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα
Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του
Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.**

Εισαγωγή	5
A.ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ	8
1.Η ποιότητα στην εκπαίδευση	8
1.1.Η έννοια της ποιότητας	10
2.Η διασφάλιση της ποιότητας	17
2.1.Ορισμοί της διασφάλισης της ποιότητας	17
2.2.Οι συνιστώσες και τα χαρακτηριστικά της διασφάλισης της ποιότητας	19
2.3.Ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης στη διασφάλιση της ποιότητας	24
2.4.Τα παραδείγματα διασφάλισης της ποιότητας	27
3.Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η σημασία της	31
3.1. Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση	33
3.2.Η εξωτερική αξιολόγηση	37
3.3.Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης	38
3.4.Οι ποιοτικοί δείκτες	40
3.5.Το ζήτημα της λογοδοσίας	42
3.6.Η αξιολόγηση της αξιολόγησης : Η μετα-αξιολόγηση	44
4.Άλλοι παράγοντες διασφάλισης της ποιότητας	46
4.1.Ο ρόλος της διοίκησης στη διασφάλιση της ποιότητας	46
4.1.1.Η διοίκηση ποιότητας	46
4.1.2.Η διοίκηση ολικής ποιότητας (ΔΟΠ) στην εκπαίδευση	49
4.2.Η θέση της σχολικής κουλτούρας στη διασφάλιση της ποιότητας	53
4.2.1.Η κουλτούρα ποιότητας	56
4.2.2.Η κουλτούρα αξιολόγησης	58
5.1.Η Αρχή διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση(Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε) και η διασφάλιση της ποιότητας στην Ελλάδα	62
5.2.Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα	64
5.2.1.Η αυτοαξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	65
B.ΕΡΕΥΝΑ	72
1.Σκοπός και στόχοι της έρευνας	72
2.Το εργαλείο της έρευνας -Το ερωτηματολόγιο	73
3.Περιγραφή του δείγματος	75
4.Διερευνητικά ερωτήματα- Συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	80
B.5.Κύριος στόχος ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας	81
B.6.Εστίαση της σχολικής μονάδας ως προς την διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	82

B.7.Συμφωνία με τους ποιοτικούς δείκτες για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όπως έχουν οριστεί από το ΙΕΠ(2012)	85
B.8.Υπεύθυνος ορισμού των ποιοτικών δεικτών	88
B.9.Κύριος υπεύθυνος διαμόρφωσης της ποιότητας στις σχολικές μονάδες	89
B.10.Σημασία αξιολόγησης για τη βελτίωση της ποιότητας	90
B.11.Σημαντικότητα παραγόντων για τη βελτίωση της ποιότητας	90
B.12.Σημαντικότητα λόγων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	92
B.13.Συμμετοχή στην αξιολόγηση	94
B.14.Ποσοστό πραγματοποίησης εσωτερικής αξιολόγησης	95
B.14.α.Ωφέλεια εσωτερικής αξιολόγησης	96
B.15.Χρησιμότητα εξωτερικής αξιολόγησης	96
B.16.Ελευθερία λήψης αποφάσεων διευθυντή/τριας	97
B.17.Αρμοδιότητες των διευθυντών/τριων	98
B.18.Σημαντικότητα συμμετοχής μελών της σχολικής κοινότητας	99
B.19.Προτίμηση είδους αξιολόγησης	100
B.20.Σημαντικότητα αξιολόγησης συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας	101
B.21.Σημαντικότητα αξιολόγησης της διαδικασίας αξιολόγησης των σχολικών μονάδων	102
B.22.Λογοδοσία και δημοσίευση σχολικών αποτελεσμάτων	103
B.23.Ετοιμότητα ανάληψης ευθύνης της εσωτερικής αξιολόγησης	104
B.24.Εσωτερική αξιολόγηση και σχέση με τους εκπαιδευτικούς	104
5.Συμπεράσματα	106
5.1.Η υπάρχουσα κατάσταση ως προς τη διασφάλιση της ποιότητας και την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	106
5.2.Ο ορισμός της ποιότητας και ο στόχος ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας	108
5.3.Οι ποιοτικοί δείκτες	110
5.4.Παράγοντες βελτίωσης της ποιότητας και αξιολόγηση	111
5.5.Ελευθερία της σχολικής μονάδας, αρμοδιότητες διευθυντών/τριων και λογοδοσία.	114
Επίλογος	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	116
Ξενόγλωσση :	116
Ελληνόγλωσση:	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΓΙΟ	123

Εισαγωγή

Για να γίνουν σαφείς οι όροι ποιότητα και διασφάλιση της ποιότητας, πρέπει να αναζητηθούν οι ρίζες τους στους όρους σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση.

Η σχολική αποτελεσματικότητα εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του '60 στην έρευνα για τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, εκκινώντας από την έρευνα των Coleman et. Al(1966) και των Jencks et. Al(1972). Οι έρευνες αυτές έθεσαν σε αμφισβήτηση την ικανότητα των σχολείων να κάνουν διαφορά στη ζωή των μαθητών και να ξεπεράσουν το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, που θεωρήθηκε ο κυριότερος παράγοντας των επιδόσεων τους(Stoll&Fink.2005). Στον αντίποδα αυτής της πεσιμιστικής προσέγγισης, ξεκίνησε πλήθος ερευνών που αναζητούσαν τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία θα μπορούσαν να κάνουν τη διαφορά για τους μαθητές τους και την κοινωνία. Οι έρευνες αυτές βρίσκονταν κάτω από έναν νέο όρο, που αφορούσε στην ικανότητα των σχολείων να επιτυγχάνουν επιθυμητά αποτελέσματα: τη σχολική αποτελεσματικότητα(Hulpria&Valcke,2004).

Ο όρος “σχολική αποτελεσματικότητα”, όπως και ο όρος “ποιότητα”, είναι ασαφής. Από την έρευνα ορίστηκε, κυρίως, ως “η παραγωγή ενός επιθυμητού αποτελέσματος”. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ληφθούν υπόψη αντικρουόμενες αξίες και συμφέροντα και να τεθούν προτεραιότητες(Carter,1998).

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα εξέτασε συγκεκριμένες πλευρές για την κατανόηση των τρόπων που τα σχολεία μπορούσαν να κάνουν διαφορά στη ζωή των μαθητών. Οι ερευνητικές ομάδες που ασχολήθηκαν με την αμφισβήτηση της απαισιόδοξης προσέγγισης των ερευνών των Coleman et. Al(1966) και των Jencks et. Al(1972), εισήγαγαν τις εξής σημαντικές πλευρές: έμφαση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, έμφαση στην ισότητα, την έννοια της προόδου και τη συνοχή ως προς την αποτελεσματικότητα των μερών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, οι κινήσεις αλλαγής στα σχολεία κατά τη δεκαετία του '80, είχαν μικρό αντίκτυπο και ελάχιστα από αυτά διήρκεσαν. Επιπλέον, η προσέγγιση που υιοθετήθηκε ήταν βραχυπρόθεσμη, αναζητώντας την αποτελεσματικότητα στην εκάστοτε περίοδο, πράγμα που δε μπορούσε να εφαρμοστεί στην εξωτερική πραγματικότητα με τις συνεχώς επιταχυνόμενες αλλαγές. Στην έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας, η αναζήτηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων περιορίστηκε σε σταθμισμένα τεστ, επικεντρωμένα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τις μαθητικές επιδόσεις, επιπλέον αποκομμένα από το πλαίσιο μέσα στο οποία συνέβαιναν, σε πρακτικές τύπου από πάνω προς τα κάτω(top-down). Η σχολική αποτελεσματικότητα δεν αγνόησε την ανάγκη για ισότητα και τα ηθικά ζητήματα που εγείρει η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά δεν ανέλαβε κατάλληλες πολιτικές για τη διευθέτησή τους(Stoll&Fink.2005).

Η σχολική αποτελεσματικότητα μπορούσε να θέσει στόχους, αλλά το στοιχείο που έλειπε ήταν η αναζήτηση των τρόπων που μπορούσαν να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν καχύποπτοι απέναντι σε αυτή την προσέγγιση, καθώς εμφανίστηκε ως ένα σύστημα που επιβαλλόταν εκ των άνω(Carter,1998).

Η αδυναμία της προσέγγισης της σχολικής αποτελεσματικότητας να συλλάβει την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και των στόχων του και η τάση να αγνοούνται οι διαδικασίες που συμβάλλουν στα επιθυμητά αποτελέσματα, οδήγησε στη δημιουργία ενός άλλου ρεύματος ερευνών, αυτό της σχολικής βελτίωσης.

Η αποτυχία των προσπαθειών αλλαγής είχαν αποτέλεσμα τη στροφή της προσέγγισης προς τις σχολικές μονάδες και τον τρόπο που λειτουργούν. Η έρευνα για τη σχολική βελτίωση εισήγαγε και επικεντρώθηκε στα εξής σημαντικά στοιχεία: έμφαση στις διαδικασίες, τοποθέτηση των σχολείων ως κέντρο της διαδικασίας αλλαγής, ενθάρρυνση συμμετοχής όλου του σχολικού δυναμικού, αναγνώριση της σημασίας της κουλτούρας και έμφαση στη βελτίωση ως συνεχή διαδικασία(Stoll&Fink,2005). Η σχολική βελτίωση δεν αντιμετώπιζε τα ίδια προβλήματα ορισμού με τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Η έρευνα για τη σχολική βελτίωση αξιοποιεί τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά στοιχεία, σε μια συστημική προσέγγιση που περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος για να διαπιστώσει και να βελτιώσει την ποιότητα. Η επιδίωξη της σχολικής βελτίωσης να οργανώσει την αλλαγή, είναι η βασική κριτική εναντίον της, αφού η αλλαγή στα σχολεία σπάνια συμβαίνει συστηματικά και οργανωμένα(Hulpria&Valcke,2004).

Μέχρι τη δεκαετία του '90, η έρευνα στράφηκε προς μια προσέγγιση συνδυασμού των διαδικασιών από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω. Αναγνωρίστηκε ότι η σχολική αποτελεσματικότητα και η σχολική βελτίωση ήταν διαδικασίες που μπορούσαν να δράσουν ταυτόχρονα, όχι αντίθετα η μία στην άλλη. Η συμπληρωματικότητα της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης αναδείχθηκε περαιτέρω το 1989 με την ίδρυση του περιοδικού “School Effectiveness and School Improvement”(Fullan,2008).

Σε ένα υπεραπλουστευτικό τρόπο σύνδεσης των εννοιών “σχολική αποτελεσματικότητα” και “σχολική βελτίωση”, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η “σχολική αποτελεσματικότητα” είναι ο στόχος, ενώ η σχολική βελτίωση ο τρόπος. Και οι δύο προσεγγίσεις έχουν διαφορετικό τρόπο να θέτουν το ζήτημα της ποιότητας των σχολείων(Carter,1998).

Παρ'όλα αυτά, οι διαδικασίες βελτίωσης και αποτελεσματικότητας στις σχολικές μονάδες, αποδείχθηκε ανεπαρκής και πολυδάπανη. Υπήρχε η ανάγκη μιας ολιστικής προσέγγισης, που θα λάμβανε υπόψη πολλαπλές παραμέτρους, σε ένα δυναμικό πλαίσιο, στοχεύοντας στην εξέλιξη και λιγότερο στην επίτευξη στόχων και που, κυρίως, θα συνδύαζε την εσωτερική ενδυνάμωση των σχολείων με τη συνεργασία με το εξωτερικό περιβάλλον. Με την δημιουργία της προσέγγισης διασφάλισης της ποιότητας και τον όρο ποιότητα ως εναλλακτική προσέγγιση του αποτελεσματικού

σχολείου, επιδιώκεται οι σχολικές μονάδες να αντεπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις που δημιουργήθηκαν, προς την αναζήτηση καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων, δυνατών σχολείων και υψηλότερων επιδόσεων.

Παρακάτω θα μελετηθεί η θέση του όρου “ποιότητα” στην εκπαίδευση, το περιεχόμενο και ο τρόπος λειτουργίας της διασφάλισης της ποιότητας και η θέση της αξιολόγησης στην προσέγγιση της διασφάλισης της ποιότητας.

A.ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

1.Η ποιότητα στην εκπαίδευση

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα είναι αποδεκτό ότι η εκπαίδευση ξεπερνά την παροχή γνωστικών δεξιοτήτων. Οι συνεχείς εξελίξεις στην τεχνολογία και η διαρκώς αυξανόμενη κοινωνική πολυπλοκότητα, δημιουργεί στα σχολεία την απαίτηση να λειτουργούν στο μέτρο της πολυπλοκότητας αυτής και να κινούνται προς την αλλαγή. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο η ποιότητα γίνεται αντιληπτή. Με τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες να παραμένουν στο κέντρο των εκπαιδευτικών συστημάτων, αναζητείται προς ποια κατεύθυνση μπορεί να επεκταθεί ένας περιεκτικός ορισμός της ποιότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντικό ρόλο παίζει και η αξιολόγηση, η οποία, στο πλαίσιο του εκτεταμένου ορισμού της ποιότητας, διέρχεται από νέες προκλήσεις(Pigozzi,2004).

Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως τα εκπαιδευτικά συστήματα στην περιοχή της Ασίας- Ειρηνικού(Κίνα,Ιαπωνία), να αναζητήσουν τη δόμηση ποιότητας για τα σχολεία τους, με, ωστόσο, μικρό ποσοστό συνειδητοποίησης της πολύπλοκης έννοιας της ποιότητας και χωρίς επαρκή μέσα αξιολόγησης και μέτρησης της για τη σχολική βελτίωση.

Η εμφάνιση της ποιότητας ως χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συστημάτων, εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του '70 σε διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ και μεμονωμένα κράτη, όπως η ΗΠΑ, πολύ πριν τοποθετηθεί στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνδέεται με τις προσπάθειες εκπαιδευτικής αναμόρφωσης που ακολούθησε την πεποίθηση ότι μια εκπαίδευση “κακής ποιότητας” θα στεκόταν εμπόδιο στις προσπάθειες για οικονομική ανάπτυξη.

Το ενδιαφέρον διεθνών οργανισμών για την εκπαιδευτική ποιότητα αποκαλύπτει ότι το ζήτημα της παιδείας ξεφεύγει πλέον από το αρμόδιο Υπουργείο και γίνεται αντικείμενο διεθνών οργανισμών, άλλων υπουργείων, καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '70, δίνεται έμφαση στον οικονομικό- αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου, στο πλαίσιο του νεοφιλευθερισμού και της αναβίωσης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η εκπαίδευση μετακινείται περισσότερο στην οικονομική παρά στην κοινωνική πολιτική, με αποτέλεσμα οι στόχοι της και η ορολογία που χρησιμοποιείται αντλείται από το χώρο της βιομηχανίας και να έχουν ορθολογιστική μάλλον, παρά κοινωνική διάσταση. Ένας από τους όρους που χρησιμοποιούνται μηχανιστικά και τεχνικά, είναι η έννοια της ποιότητας, η οποία εισήχθη στην εκπαίδευση από το χώρο της οικονομίας και συνοδεύτηκε από όρους όπως ανταγωνισμός, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και λογοδοσία(Βαβουράκη κ.α.,2007).

Το ορθολογιστικό μοντέλο ,όπως διαμορφώθηκε κατά τις δεκαετίες '60 και '70, άρχισε να κλονίζεται στα μέσα της δεκαετίας του '80. Στην δεκαετία του '90, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ,σε μια προσπάθεια μετατόπισης σε ποιοτικά κριτήρια για τα σχολεία. Στις πρώτες συζητήσεις, ο όρος «ποιότητα» χρησιμοποιήθηκε στην εκπαίδευση με αφηρημένο και γενικό τρόπο, με τον παραδοσιακό τρόπο που χρησιμοποιούνταν και σε άλλους τομείς. Ο όρος ποιότητα έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής από τους Deming και Juran στα τέλη της δεκαετίας του '80, όταν εφάρμοσαν την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Ιαπωνική Βιομηχανία. Η εισαγωγή αυτή είναι βαρύνουσα σημασίας, καθώς ο βιομηχανικός λόγος μετακινήθηκε από το προϊόν στην σημασία της συνεργασίας και της συστημικής σκέψης. Είναι εμφανές, ωστόσο, ότι η μεταφορά της ορολογίας στην εκπαίδευση υπήρξε προβληματική, αφού δεν είναι ξεκάθαρα ούτε ο πελάτης ούτε το προϊόν(Snyder,2007).

Κατά τη δεκαετία του '90 ,η ποιότητα αντιμετωπίστηκε σαν κάτι που μπορούσε να ελεγχθεί και να μετρηθεί, ενώ ,παράλληλα, ήταν ένας όρος που χρειαζόταν αναμόρφωση.

Επειδή η ορολογία και τα μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν, μεταφέρθηκαν από τον οικονομικό κόσμο στον εκπαιδευτικό, πολλές έννοιες, όπως του προϊόντος και της απόδοσης , είχαν ανάγκη από διαφορετική αντιμετώπιση. Η χρήση τεχνικών και εννοιών από τον επιχειρηματικό κόσμο αδυνατεί να συλλάβει το δυναμικό και διαδραστικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, τα μοντέλα αυτά θεωρούσαν τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες δεδομένες(Sayed,1993).

Η Pigozzi(2004) αναφέρει έξι παράγοντες που οδήγησαν σε αυτή την ανάγκη αναζήτησης της ποιότητας,όπως τους όρισε ο Γενικός Διευθυντής της UNESCO το 2004:

Πρώτον, η συνειδητοποίηση της σημασίας της εκπαίδευσης στο δρόμο για την οικονομική ανάπτυξη, στο πλαίσιο της γενικής αναδιοργάνωσης του δημόσιου τομέα.

Δεύτερον,το κέντρο της συζήτησης έχει μετατοπιστεί. Αρχικά, οι αρμόδιες κυβερνήσεις περιορίστηκαν στην εξασφάλιση αρκετών πόρων για τα σχολεία, των οποίων η απόδοση ελεγχόταν μέσω μετρήσιμων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, κυρίως γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές. Η γραμμική σχέση ανάμεσα στις εισροές και τα αποτελέσματα, αμφισβητείται, πλέον, έντονα.

Τρίτον, η απαίτηση των κυβερνήσεων για στοιχεία σχετικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων, στο εθνικό και στο διεθνές πλαίσιο. Η παγκοσμιοποίηση και το άνοιγμα των σχολείων στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία οδηγεί και σε ανοίγματα στην διεθνή και συγκριτική αξιολόγηση των σχολείων, σε ένα εκπαιδευτικό διάλογο εκτός συνόρων. Η αναζήτηση της ποιότητας καλύπτει δύο διαστάσεις: τι πρέπει να διδάσκεται για να προετοιμάζονται οι μαθητές για ένα γρήγορα εξελισσόμενο κόσμο και τι είναι αυτό που διαχωρίζει τα αποτελεσματικά από τα μη αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Τέταρτον, η συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων ανέδειξε ανισότητα στο επίπεδο της ποιότητας της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές ανά χώρα, ανά φύλο και κοινωνικό

οικονομικό στρώμα. Αυτό εγείρει την ανάγκη η αναζήτηση της ποιότητας να στραφεί και σε άλλη μια πολύ σημαντική διάσταση: την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Οργανισμοί όπως η UNESCO θεωρούν την εκπαίδευση ως μέσο εκδημοκρατισμού και ειρηνοποίησης των κοινωνιών. Αυτό αναδεικνύει τις πολλαπλές πιέσεις που δέχονται τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Παράλληλα, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μπορεί να συμβάλλει στην περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη(Rao&Rani,2008).

Ο πέμπτος παράγοντας αφορά την αυξανόμενη κοινωνική διαφοροποίηση .Η μετανάστευση, η αστικοποίηση και η αλλαγή κουλτούρας δημιούργησαν νέες συνθήκες για τα σχολεία που καλούνται να ανταποκριθούν στα ζητήματα ελευθερίας της ταυτότητας, την αίσθηση του ανήκειν και την αντιμετώπιση των διακρίσεων.

Τέλος, σε μια έκτη διάσταση, η εκπαίδευση δε μπορεί να αφήνει πίσω τους θεμελιώδεις σκοπούς της για εκπλήρωση του ανθρωπιστικού ιδεώδους. Οι ανισότητες, που γεννώνται σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης ζωής, καλούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να γίνουν ένα από τα εργαλεία για ειρηνικές, ισότιμες και δημοκρατικές κοινωνίες.

Για να ακολουθήσουν αυτές τις τάσεις τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να κινηθούν προς τρεις βασικές κατευθύνσεις:

- Τη δόμηση εκπαιδευτικών δομών ευέλικτων και ανοικτών στην αλλαγή.
- Την καθιέρωση συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και σταθερής αξιολόγησης.
- Την αποκέντρωση και ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων.

Φυσικά, οι παραπάνω αλλαγές συνοδεύονται από τις διαχρονικές απαιτήσεις για ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, για ελκυστικά μαθησιακά περιβάλλοντα και την κατάλληλη στήριξη των μαθητών για την ενήλικη ζωή τους(Π.Ι.,2008).

Ωστόσο, η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο ένα ζήτημα διεθνούς πολιτικής δέσμευσης, επαρκούς χρηματοδότησης, τεχνικής ικανότητας και ανθρώπινου δυναμικού. Περισσότερο έχει να κάνει με την επιλογή των πληροφοριών και δεδομένων που θα αξιοποιηθούν και από και για ποιους μετέχοντες. Απαντώντας σε αυτά τα ερωτήματα, θα διευκρινιστεί προς τα πού επιδιώκεται να κινηθεί το εκπαιδευτικό έργο. Οι απαντήσεις μπορεί να έχουν μεγαλύτερη ή μικρότερη απόκλιση ανάλογα με τη θέση ,το φύλο ,τη χώρα ,την περιοχή και τη θέση του μετέχοντα που απαντά. Αυτό μπορεί να καταδείξει τις ανισότητες που υπάρχουν ανάμεσα στις διάφορες ομάδες(Wagner,2010).

1.1.Η έννοια της ποιότητας

Ακολουθώντας το οικονομικό παράδειγμα, η ποιότητα αντιμετωπίστηκε ως ένα προϊόν μετρήσιμο που υπαγόταν σε μετρήσεις και συγκρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων(Πασιάς,2012). Η ποιότητα ως έννοια επηρεάζεται από τις εκάστοτε ιστορικές ,οικονομικές και κοινωνικό πολιτικές

συνθήκες. Επίσης, είναι πιθανό, η ποιότητα να οριστεί διαφορετικά από την οπτική γωνία του κάθε μετέχοντα, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τις αρμόδιες αρχές(Sheerens,2011).

Η προσπάθεια ορισμού της ποιότητας, η οποία μεταμορφωνόταν ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο τοποθετούνταν, είχε ως αποτέλεσμα όρους όπως ο καθορισμός και η επίτευξη προτύπων αριστείας(excellence standards), η άριστη σχέση σκοπού- αποτελέσματος(fitness for purpose), η αποδοτική επένδυση(value for money), η διασφάλιση της ποιότητας(quality assurance), η αξιολόγηση της ποιότητας(quality assessment), η βελτίωση της ποιότητας(quality improvement), η διαχείριση (quality management), η παρακολούθηση(quality monitoring) και ο ολικός έλεγχος ποιότητας(total quality control)(Πασιάς,2012).

Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση ανάμεσα στους όρους ποιότητα στην εκπαίδευση, η οποία επικεντρώνεται στην εφαρμογή και τους παράγοντες διαμόρφωσης της ποιότητας, όπως οι εισροές, και στον όρο εκπαιδευτική ποιότητα, που αφορά το αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών, ώστε να γίνει αντιληπτή η διπλή φύση του όρου ποιότητα, όπως αξιοποιείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης(Rao&Rani,2008). Στις προσεγγίσεις που θα μελετηθούν παρακάτω, οι δύο αυτές διαστάσεις θα μελετηθούν παράλληλα, ως μια αδιαίρετη σχέση διαδικασίας-αποτελέσματος.

Η UNESCO(2004) όρισε τέσσερα βασικά συστατικά της ποιότητας στην εκπαίδευση. Όπως φαίνεται παρακάτω, τρία από αυτά αφορούν διαδικασίες και προϋποθέσεις, ενώ το τελευταίο αφορά τα αποτελέσματα, δηλαδή την εκπαιδευτική ποιότητα:

- Τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές: ο σκοπός και οι στόχοι του σχολικού έργου, όπως αντανακλώνται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στους ποιοτικούς δείκτες.
- Πού θα λάβει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία: ο εξοπλισμός των σχολείων, οι συνθήκες μάθησης, η επάρκεια πόρων, η ασφάλεια κλπ.
- Πώς θα μάθουν οι μαθητές: οι μέθοδοι διδασκαλίας και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο.
- Ποια θα είναι τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας:τα γνωστικά, ψυχοκοινωνικά και τεχνικά αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας(Wagner,2010).

Από την άλλη, οι Cheong Cheng & Ming Cheung(2004) ορίζουν ότι η εκπαιδευτική ποιότητα, δηλαδή η απόδοση, ορίζεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Αντιπροσωπεύει την απόδοση των μελών του σχολείου/εκπαιδευτικού συστήματος σε ατομικό, συλλογικό και οργανωσιακό επίπεδο.
- Περιλαμβάνει τη γνωστική, συμπεριφορική και ψυχική διάσταση της απόδοσης και
- Μπορεί να γίνει ορατή στην απόδοση, την ικανοποίηση και τις αντιλήψεις των δρώντων της σχολικής μονάδας.

Ο Cheong Cheng(1995^a), συνδυάζοντας τη συστημική θεωρία και τις ιδέες της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, όρισε την εκπαιδευτική ποιότητα ως: «Η εκπαιδευτική ποιότητα είναι ο χαρακτήρας των

στοιχείων των εισροών, διαδικασιών και εκροών του εκπαιδευτικού συστήματος που εξασφαλίζει υπηρεσίες που ικανοποιούν πλήρως όλους τους εσωτερικούς και εξωτερικούς στρατηγικούς μετόχους, καλύπτοντας τις έκδηλες και υπόδηλες προσδοκίες τους» (Cheong Cheng&Ming Tam,1997).

Ο παραπάνω ορισμός διακρίνει τα συστατικά της εκπαιδευτικής ποιότητας στις εισροές, τις διαδικασίες και τις εκροές, ορίζοντας την εκπαιδευτική ποιότητα ως μια έννοια πολυδιάστατη και εγγενές χαρακτηριστικό όλων των στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο, οι όροι “ποιότητα στην εκπαίδευση” και “εκπαιδευτική ποιότητα” γίνονται μια αδιαίρετη ενότητα.

Παράλληλα, τα συμφέροντα των διάφορων μετόχων είναι συχνά ασυμβίβαστα, αν όχι διαμετρικά αντίθετα. Αυτό σημαίνει ότι από την οπτική γωνία ενός μετόχου ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να είναι υψηλής ποιότητας, ενώ από την πλευρά κάποιου άλλου να είναι χαμηλής. Εδώ διαφαίνεται άλλη μια σημαντική διάσταση της συζήτησης σχετικά με την ποιότητα: η υποκειμενικότητα.

Μικρό μέρος της βιβλιογραφίας έχει αφιερωθεί στον ορισμό και τη χαρτογράφηση της ποιότητας, ωστόσο αν ταυτιστεί η ποιότητα με τη σχολική αποτελεσματικότητα, ως τρόπο αντίληψης της απόδοσης των εκπαιδευτικών μονάδων, τότε μπορεί να αξιοποιηθεί η έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα για την αναζήτηση της ποιότητας.

Με την παραπάνω συλλογιστική, οι Cheong Cheng & Ming Tam(1997) ταξινόμησαν τους ορισμούς σε επτά μοντέλα, βασισμένα στο αν ένα σχολείο έδινε έμφαση στις εισροές, τις διαδικασίες ή τις εκροές του σχολείου. Τα μοντέλα έχουν βασιστεί στα μοντέλα που προέκυψαν από την έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας, θεωρώντας ότι η ποιότητα ταυτίζεται με τον όρο σχολική αποτελεσματικότητα. Ανεξάρτητα από το αν δίνουν έμφαση στη διαδικασία ή το αποτέλεσμα, για όλα τα παρακάτω μοντέλα θα αξιοποιηθεί ο όρος “εκπαιδευτική ποιότητα”.

Το μοντέλο στόχων και προσδιορισμού(Goal and specification model): Το μοντέλο αυτό ορίζει την εκπαιδευτική ποιότητα ως επιτυχή ανταπόκριση σε καθορισμένους στόχους και συμμόρφωση σε δεδομένα χαρακτηριστικά. Σαφείς και κανονιστικοί στόχοι και πρότυπα ορίζονται, για να τα ακολουθήσουν μεμονωμένα ιδρύματα ή ολόκληρα εκπαιδευτικά συστήματα. Καλό σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που ανταποκρίνεται στους στόχους αυτούς και ακολουθεί τα δεδομένα πρότυπα.

Οι ποιοτικοί δείκτες που χρησιμοποιούνται για τη διαπίστωση του ποσοστού επιτυχίας των σχολείων είναι, κυρίως, οι επιδόσεις των μαθητών, το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης, το ποσοστό μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κ.α. Το μοντέλο αυτό είναι χρήσιμο αν οι στόχοι είναι σαφώς προσδιορισμένοι και αποδεκτοί από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού ιδρύματος/συστήματος ,είναι σαφείς και κατάλληλοι. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό επιτρέπει στους μετόχους να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένες περιοχές του εκπαιδευτικού έργου.

Το μοντέλο εισροών(Resource-input model): Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην ιδέα ότι η ποιότητα είναι το φυσικό αποτέλεσμα του εφοδιασμού της εκπαίδευσης με ποιοτικές εισροές. Με τις πιέσεις

που δέχονται τα σχολεία, η ύπαρξη υψηλής ποιότητας πόρων είναι απαραίτητη για την ανταπόκριση τους στις πολλαπλές και διαφορούμενες απαιτήσεις σε μικρό χρονικό διάστημα. Στο μοντέλο αυτό, οι ποιοτικοί δείκτες μπορεί να επικεντρώνονται στην κατάρτιση του προσωπικού, τον εξοπλισμό, την ποιότητα των μαθητών που εισέρχονται κ.α. Το μοντέλο αυτό είναι χρήσιμο αν η σχέση εισροών-εκροών είναι γραμμική και ξεκάθαρη. Όπως και το μοντέλο στόχων και προσδιορισμού, το μοντέλο εισροών εξαρτά την ποιότητα ενός σχολείου από το περιβάλλον και προσφέρει πολύ περιορισμένη θέαση της εκπαίδευσης, αφαιρώντας τον κρίσιμο παράγοντα της κατάλληλης διαχείρισης των πόρων, αφού η συγκέντρωση τους και μόνο δε θα φέρει εξαιρετικά αποτελέσματα. Να σημειωθεί και ότι η προσπάθεια επιλογής «υψηλής ποιότητας» μαθητικό δυναμικό μπορεί να ενέχει κίνδυνο ελιτίστικου χαρακτήρα, έως και αντιδημοκρατικού.

Το μοντέλο διαδικασιών(Process model): Εδώ η εκπαιδευτική ποιότητα ταυτίζεται με ομαλές και προσοδοφόρες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ως διαδικασία νοείται η μετατροπή των εισροών σε επιθυμητά αποτελέσματα. Ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι ποιοτικό αν οι εσωτερικές διαδικασίες του είναι υγιείς και λειτουργούν ομαλά. Οι ποιοτικοί δείκτες εδώ επικεντρώνονται σε τρία είδη διαδικασιών: διοίκηση, διδασκαλία και μάθηση. Επομένως, οι δείκτες που θα επιλεγθούν αφορούν τη διοίκηση, το σχεδιασμό, τη λήψη αποφάσεων, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις εμπειρίες μάθησης, την επικοινωνία, την προσαρμοστικότητα κ.α.

Όπως και το παραπάνω μοντέλο, το μοντέλο διαδικασιών είναι χρήσιμο αν είναι ξεκάθαρη η σχέση των διαδικασιών με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η έμφαση στην κουλτούρα και τη διοίκηση κατά τη δεκαετία του '90 αναδεικνύει τη σημαντικότητα του μοντέλου αυτού. Ωστόσο, το μοντέλο των διαδικασιών είναι δύσκολο ως προς την αξιολόγηση των διαδικασιών και τη συγκέντρωση δεδομένων, καθώς βασίζεται σε μέσα και συνεχείς διαδικασίες και όχι σε αποτελέσματα.

Το μοντέλο ικανοποίησης(Satisfaction model): Από τη στιγμή που η επιβίωση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος εξαρτάται από την ικανοποίηση των προσδοκιών των μετόχων του, το μοντέλο ικανοποίησης θέτει ως ποιότητα την ικανοποίηση των συμφερόντων εκείνων που μετέχουν στο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Με αυτή τη λογική, η ποιότητα μπορεί να πάρει διάφορες σημασίες, ανάλογα με το/τους μέτοχο/μετόχους που το σχολείο ζητά να ικανοποιήσει. Οι μέτοχοι αυτοί μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, η διοίκηση του σχολείου και το Υπουργείο Παιδείας. Αν οι προσδοκίες των μετόχων είναι υψηλές, το ίδρυμα μπορεί να έχει δυσκολία να τις ικανοποιήσει και να ισορροπήσει τα αντικρουόμενα συμφέροντα. Αντίθετα, οι χαμηλές προσδοκίες επιτρέπουν στο εκπαιδευτικό ίδρυμα να χαρακτηριστεί υψηλής ποιότητας σχετικά εύκολα. Το μοντέλο αυτό είναι πολύ συχνό στον τομέα των επιχειρήσεων, όπου ο μέτοχος που πρέπει να ικανοποιηθεί είναι ο πελάτης. Ωστόσο, στην εκπαίδευση σπάνια συμβαίνει να υπάρχει μια συμφωνία για τις προσδοκίες που πρέπει να ικανοποιηθούν και το μοντέλο αυτό σε αυτή την περίπτωση δεν είναι πολύ χρήσιμο.

Παραδείγματος χάριν, μέτοχος που συχνά ζητά να ικανοποιηθεί σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα είναι η διοίκηση του σχολείου, ενώ σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, συχνά ζητείται να ικανοποιηθεί το Υπουργείο Παιδείας.

Το μοντέλο νομιμότητας(Legitimacy model): Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη φήμη που αποκτά ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Παλαιότερα, η ποιότητα ενός ιδρύματος εξαρτούνταν από τη διοίκηση του, η οποία λειτουργούσε χωρίς ιδιαίτερες πιέσεις από το εξωτερικό περιβάλλον. Μετά από τις αυξανόμενες αλλαγές και την εκπαίδευση στο κέντρο του ενδιαφέροντος, οι πιέσεις αυξήθηκαν δραματικά και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να διεκδικήσουν τη θέση τους και τη φήμη τους σε ένα πλαίσιο ανταγωνισμού. Οι εξωτερικές πιέσεις είναι πια υψηλές και το κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα πρέπει να αιτιολογήσει το έργο του και να αποδείξει τις επιδόσεις του. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιδιώκουν τη συνεργασία τους με εξωτερικούς φορείς και την θετική γνώμη του κοντινού τους, και όχι μόνο, περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι ένα σχολείο μπορεί να συμμετέχει σε διαγωνισμούς , να διοργανώνει φεστιβάλ μαθητικής δημιουργίας κ.α. Η ποιότητα εδώ νοείται ως η επιβίωση και επιτυχία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος μέσα στον ανταγωνισμό. Αυτό το μοντέλο συναντάται συχνά σε εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία οι γονείς μπορούν να επιλέξουν τα σχολεία των παιδιών τους ή/και η χρηματοδότηση και η λειτουργία ενός σχολείου εξαρτάται από τις επιδόσεις του. Σε αυτό το πλαίσιο δίνεται έμφαση στην εικόνα του σχολείου και το ίδιο το σχολείο δίνει έμφαση σε διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και αξιολόγησης.

Το μοντέλο απουσίας προβλημάτων(Absence of problems model): Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην ιδέα ότι είναι ευκολότερο να εντοπιστούν προβλήματα στη σχολική μονάδα, από το να κατασκευαστούν ποιοτικοί δείκτες κατάλληλοι για τη μέτρηση της ποιότητας του. Ένα ίδρυμα θεωρείται υψηλής ποιότητας αν απουσιάζουν από το εσωτερικό του προβλήματα, κωλύματα, δυσλειτουργίες και αδυναμίες. Οπότε υπάρχει μια μετακίνηση από την έννοια της ποιότητας στην απουσία αδυναμιών, μοντέλο χρήσιμο αν οι στόχοι της εκπαίδευσης δεν είναι ξεκάθαροι , αλλά υπάρχει ανάγκη για βελτίωση. Μπορεί, επίσης, να καλύπτει νέα εκπαιδευτικά ιδρύματα, πριν από την στροφή τους προς το κυνήγι ποιότητας. Το μοντέλο αυτό δεν επαρκεί αν ένας οργανισμός επιθυμεί εξαιρετικά αποτελέσματα.

Το μοντέλο του μανθάνοντος οργανισμού(Organizational learning model): Το μοντέλο αυτό σχετίζεται με τη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση. Η ιδέα είναι ότι σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει, καμία λειτουργία αναζήτησης της ποιότητας δε θα είναι κατάλληλη για πάντα. Κλειδί για την ποιότητα ενός οργανισμού είναι η ανταπόκριση στο εξωτερικό περιβάλλον και η εξασφάλιση της εσωτερικής του ισορροπίας. Η εκπαιδευτική ποιότητα είναι μια έννοια δυναμική που προσαρμόζεται συνεχώς και περιλαμβάνει την ανάπτυξη και βελτίωση όλων των συμμετεχόντων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων ενός οργανισμού. Ομοιάζει με το μοντέλο διαδικασιών ως προς την έμφαση του στις εσωτερικές διαδικασίες, ωστόσο δεν ενδιαφέρεται να κρατήσει τις διαδικασίες αυτές ομαλές.

Οι ποιοτικοί δείκτες βασίζονται στο στρατηγικό σχεδιασμό, στην ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος και στη φύση των εσωτερικών διαδικασιών. Ενώ η προσαρμοστικότητα των οργανισμών θεωρείται κρίσιμη στο παρόν εξωτερικό περιβάλλον, πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί, κυρίως πανεπιστήμια, πετυχαίνουν ακόμα υψηλή φήμη και μαθησιακά αποτελέσματα με φτωχή ικανότητα προσαρμογής σε νέα δεδομένα. Γενικά, το μοντέλο αυτό είναι χρήσιμο σε περιόδους εκπαιδευτικής αλλαγής και σε πλαίσια συνεχούς αλλαγής.

Τα παραπάνω μοντέλα έχουν τις δικές τους αδυναμίες και πλεονεκτήματα και η αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα τους εξαρτάται, κυρίως, από το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονται. Είναι έκδηλο, ωστόσο, ότι για την εξασφάλιση ενός ποιοτικού οργανισμού, κανένα μοντέλο δεν είναι επαρκές από μόνο του. Ένα σύστημα διοίκησης πρέπει να δίνει περισσότερο έμφαση στο συνδυασμό των παραπάνω μοντέλων, καθώς το καθένα έχει τη δική του σημασία και εφαρμόζεται σε διαφορετικούς τομείς του σχολικού συστήματος. Αν και ο κάθε οργανισμός επιλέγει άλλα σημεία για να δώσει έμφαση, κρίνεται απαραίτητο η διοίκηση να λαμβάνει υπόψη και να περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω μοντέλα στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό του έργου της, συμπεριλαμβάνοντας όλα τα μέλη της σε αυτή την προσπάθεια. Παράδειγμα τέτοιας διοίκησης είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Αργότερα, ο Cheong Cheng(2004), προσέθεσε το μοντέλο διοίκησης ολικής ποιότητας ως ξεχωριστό μοντέλο ποιότητας.

Τέλος, επειδή τα μοντέλα αυτά έχουν μεταφερθεί από την παράδοση του οικονομικού μάνατζμεντ, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η απόκλιση που μπορεί να έχουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και, φυσικά, η ανάλογη προσαρμογή τους στο περιβάλλον και τη φύση του σχολείου στο οποίο επιδιώκεται να αξιοποιηθούν.

Για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου απαιτείται, καταρχάς, καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης και οι παράμετροι που οδηγούν στην κατάσταση αυτή. Στη συνέχεια, θα σχεδιαστούν τα βήματα της δράσης και σε ποιους τομείς θα δοθεί προτεραιότητα. Τέλος, η αλλαγή αυτή θα συνοδευτεί από ένα σταθερό σύστημα αξιολόγησης που θα αξιολογεί τόσο την κατάσταση που δημιουργείται, όσο και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικό στοιχείο εδώ είναι η αλληλεπίδραση, αφού οι παράγοντες που συνθέτουν την ποιότητα λειτουργούν συλλογικά και όχι αυτόνομα και η μελέτη τους αποκομμένη από τα άλλα στοιχεία, θα οδηγούσε σε ελλιπή ή εσφαλμένα συμπεράσματα και αποτελέσματα(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2008)

Παρόμοια κατανομή του ορισμού της ποιότητας προτείνει ο Sheerens(2011), αξιοποιώντας την αντίληψη της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος, ως σύστημα, όπως και οι Cheong Cheng & Ming Tam(1997). Ο Sheerens(2011) κατανέμει τους ορισμούς ανάλογα με το αν δίνουν έμφαση στις εισροές, τις διαδικασίες ή τα αποτελέσματα.

Το μοντέλο παραγωγικότητας(Productivity view): Εδώ αξιολογούνται απευθείας τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το αν ένα σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα θα χαρακτηριστεί ποιοτικό ή όχι, εξαρτάται από τα επιθυμητά αποτελέσματα και τον τρόπο που μετρώνται. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι αξιοποιούνται ποσοτικά μέτρα, όπως ο αριθμός των απόφοιτων της τριτοβάθμιας, τα ποσοστά εγκατάλειψης ή ποιοτικές αξιολογήσεις, όπως η ανάπτυξη συνεργατικότητας και η δημιουργία ενεργών πολιτών.

Το μοντέλο της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας(Instrumental Effectiveness View): Σύμφωνα με την οπτική αυτή, από τη στιγμή που τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι γνωστά, αρκεί να ελεγχθούν οι διαδικασίες, οι εισροές και το πλαίσιο στο οποίο θα επιδιωχθούν τα αποτελέσματα αυτά. Για το μοντέλο αυτό, αν αξιολογηθούν κατάλληλα τα προαπαιτούμενα, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μπορεί να αντικατασταθεί.

Το μοντέλο ισότητας(The equity perspective): Κύριο μέλημα της οπτικής εδώ είναι οι εισροές, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας να είναι ίσα κατανομημένα σε όλους τους μετέχοντες. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα δε μπορεί να θεωρηθεί ποιοτικό αν οι πόροι και τα αποτελέσματα δεν είναι ίσα για όλους.

Το μοντέλο απόδοσης(Efficiency perspective): Σε ένα συνδυασμό του μοντέλου παραγωγικότητας και οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, το μοντέλο αυτό επιδιώκει τα υψηλότερα δυνατά αποτελέσματα στο μικρότερο δυνατό κόστος.

Το μοντέλο προσαρμογής(The adaptation perspective): Στην οπτική αυτή, η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Είναι ένα καλό συμπλήρωμα στο μοντέλο οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, που λαμβάνει τις διαδικασίες ως δεδομένες. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην προσαρμογή των διαδικασιών στις υπάρχουσες συνθήκες, αναγνωρίζοντας ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα δε μπορεί να χαρακτηριστεί ποιοτικό, αν δρα ανεξάρτητα από το περιβάλλον του.

Το μοντέλο ασυνδετότητας(The disjointed view): Το μοντέλο αυτό εξετάζει τη δυνατότητα μελέτης του κάθε στοιχείου του συστήματος ως ξεχωριστό. Οι εισροές, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα θα έχουν τα δικά τους ελάχιστα αποδεκτά επίπεδα, που θα πρέπει να πληρούν για να θεωρηθούν ποιοτικά. Το μοντέλο ασυνδετότητας φαίνεται το απλούστερο από τα παραπάνω, αλλά από άποψη αξιολόγησης, ίσως είναι το πιο προβληματικό. Παρατηρώντας κανείς, ωστόσο, τους τρόπους αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, μπορεί να εξάγει το συμπέρασμα ότι είναι η επικρατούσα θέαση της ποιότητας.

Η προσπάθεια δόμησης ποιότητας στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον αριθμό την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού ελλείψεις και ανισότητες στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν επιτρέπουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να εισάγει μαθητικό δυναμικό που να είναι δυναμικά και αριθμητικά

επαρκές. Επακόλουθα, αυτό ισχύει και για τη σχέση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η εξασφάλιση ισότητας είναι απαραίτητη για την επιθυμητή επίτευξη των μέγιστων δυνατών αποτελεσμάτων(Michaelowa,2007).

Τέλος, ο Berry(2002) σημείωσε ότι η ποιότητα πρέπει να γίνει αντιληπτή, κυρίως, ως μια μακροπρόθεσμη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης προς ορισμένα πρότυπα αριστείας στο πλαίσιο των κεντρικών ηθικών αξιών της σχολικής μονάδας, εισάγοντας μέσα στον ορισμό την έννοια της σχολικής κουλτούρας.

2.Η διασφάλιση της ποιότητας

2.1.Ορισμοί της διασφάλισης της ποιότητας

Η ποιότητα, για την κατάκτηση και διαχείριση της, απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση και πολλά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση. Παρά τις προσπάθειες των κρατών τις τελευταίες δεκαετίες, η δημιουργία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος αποδείχθηκε δύσκολη και ακριβή διαδικασία. Κατά τη δεκαετία του '90 εμφανίστηκε μια νέα προσέγγιση, που αφορούσε μια δυναμική διαδικασία συντονισμού πρακτικών που είχαν εφαρμοστεί ανεπιτυχώς μέχρι τότε. Η δυναμική αυτή προσέγγιση εισήχθη στις αρχές της δεκαετίας του '90, υπό τον όρο “Διασφάλιση της ποιότητας”.

Η διαφορά της διασφάλισης της ποιότητας ήταν ότι δεν περιοριζόταν στην περιγραφή μεθοδολογίας ή καλής πρακτικής, αλλά διεπόταν από ένα σύνολο δικών της κανόνων, αξιών και πρακτικών και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, αποτελώντας μια όχι στατική, αλλά δυναμική διαδικασία(Bizrea et al,2005).

Η διασφάλιση της ποιότητας είναι μια ολιστική προσέγγιση με σκοπό να ορίσει όλες τις διαδικασίες για το επιθυμητό αποτέλεσμα, που έχει οριστεί ως ποιότητα. Αυτό περιλαμβάνει τη διοίκηση, την αξιολόγηση της λειτουργίας της, τον έλεγχο των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του συστήματος και την αξιολόγηση του ίδιου του συστήματος διασφάλισης της ποιότητας(Cuttance,1994).

Η διασφάλιση της ποιότητας αναφέρεται στην κατανόηση, τον προσδιορισμό, την καταγραφή και την αξιολόγηση της ποιότητας, ωστόσο δεν υπονοεί ένα συγκεκριμένο ορισμό ποιότητας, ούτε μια συγκεκριμένη προσέγγιση για την επίτευξη της ποιότητας αυτής. Η επιλογή του ορισμού της ποιότητας είναι αυτή που θα προσδιορίσει το περιεχόμενο του συστήματος διασφάλισης της ποιότητας(Smith&Ngoma Maema,2003).

Συχνά, η διασφάλιση της ποιότητας ταυτίζεται με έναν άλλο όρο: τον έλεγχο της ποιότητας. Ωστόσο, έχουν εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο. Ο έλεγχος της ποιότητας υπονοεί την επιβολή ενός

προτύπου ποιότητας από τα ανώτερα κλιμάκια το οποίο στη συνέχεια θα ελεγχθεί και στο οποίο, λογοδοτούν οι συμμετέχοντες για την επίδοσή τους(Bizrae et al.,2005).

Ο έλεγχος της ποιότητας είναι πρακτική που ακολουθήθηκε, κυρίως, από συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Τα συστήματα ελέγχου της ποιότητας επικεντρώνονται στον έλεγχο των εισροών και των εκροών του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά στις διαδικασίες. Τα συστήματα αυτά δε διαθέτουν κανένα μέσο “εγγύησης” ότι θα υπάρξουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Περιορίζονται στο να ελέγξουν αν τα αποτελέσματα πλησιάζουν, και κατά πόσο, στα επιθυμητά. Στον αντίποδα, προτάθηκαν συστήματα τα οποία “προλαβαίνουν” την πιθανότητα να μην επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι(Cuttance,1991). Ενώ ο έλεγχος ποιότητας εντοπίζει τα ελαττώματα, αυτό γίνεται στο τέλος των διαδικασιών, με υψηλό κόστος και χωρίς δυνατότητα αναίρεσης ή πρόληψης. Η διόρθωση σφαλμάτων κοστίζει επιπλέον στη μονάδα και είναι δυσκολότερη. Τις παραπάνω αδυναμίες επιδιώκει να καλύψει η διασφάλιση της ποιότητας(Πάσχος,2005).

Η προσέγγιση διασφάλισης της ποιότητας αφορά τη συνεχή παρακολούθηση των διαδικασιών της σχολικής μονάδας και δεν περιορίζεται στην τελική τους αξιολόγηση(Cuttance,1991)

Αυτή η λειτουργία της διασφάλισης της ποιότητας αποτελούσε μέρος των συστημάτων διαχείρισης ποιότητας, των πρακτικών διοίκησης ποιότητας των σχολικών τους μονάδων. Ο μηχανισμός διασφάλισης της ποιότητας ήταν απαραίτητος για τα αποκεντρωμένα σχολεία, αφού δεν είχαν καθοδήγηση εκ των άνω και για τα συγκεντρωτικά συστήματα, που έχουν την τάση να επικεντρώνονται στην επίτευξη των κρατικών στόχων και παραμελούν τον έλεγχο της υγείας των διοικητικών τους πρακτικών.

Αντίθετα με τον έλεγχο της ποιότητας, η διασφάλιση της ποιότητας στοχεύει, καταρχάς, σε μια κοινή συμφωνία γι' αυτό που πρέπει να επιτευχθεί. Βασίζεται στη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη των δρώντων ,οι οποίοι έχουν την κύρια ευθύνη για τη βελτίωση της ποιότητας και τις αποφάσεις για τη στρατηγική που θα ακολουθήσουν(Bizrae et al.,2005)

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2015):

"Η διασφάλιση της ποιότητας αφορά ένα σύστημα πολιτικών, διαδικασιών, κανόνων, κριτηρίων, εργαλείων και οργάνων και μηχανισμών επικύρωσης που μαζί διασφαλίζουν και βελτιώνουν την ποιότητα που παρέχεται από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ο σχεδιασμός, η εφαρμογή , η αξιολόγηση, η παρακολούθηση και βελτίωση της ποιότητας. Το σύστημα αυτό επηρεάζεται από την κουλτούρα και το αξιακό σύστημα του σχολείου, τις συνθήκες που επικρατούν στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας "(E.C/DG EAC.,2015)

Παρόμοια αντίληψη για την έννοια και το περιεχόμενο της διασφάλισης της ποιότητας φαίνεται να έχει και το Τμήμα Σχολικής Εκπαίδευσης της Νέας Νότιας Ουαλίας, όπως φαίνεται στον ορισμό για το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε εκεί κατά την περίοδο 1992-1996:

“Σκοπός της διασφάλισης ποιότητας είναι να βοηθήσει στην ανάπτυξη των σχολείων και να παράσχει δημόσια λογοδότηση για την αποτελεσματικότητα των σχολείων να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες της κοινότητας. Η διασφάλιση της ποιότητας παράσχει στα μέλη της σχολικής κοινότητας μια δυνατή φωνή στην αξιολόγηση του σχολείου τους- στα σχολικά προγράμματα, επιτεύγματα και μελλοντικές κατευθύνσεις”(Betty,2002)

Η διασφάλιση της ποιότητας πληροί, κυρίως, δύο λειτουργίες :

- Μια αθροιστική λειτουργία με την εξασφάλιση της ευθύνης των μετεχόντων της εκπαίδευσης για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και της ομαλής ροής των διαδικασιών μέσω κατάλληλων πρακτικών και πολιτικών. Η λειτουργία αυτή στοχεύει να διαπιστώνει αν τα πρότυπα και οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτυγχάνονται.
- Μια διαμορφωτική λειτουργία, που σχετίζεται με τη βελτίωση των πρακτικών και των αποτελεσμάτων. Η λειτουργία αυτή βασίζεται στην παραπάνω λειτουργία, με την παρέμβαση στους αδύναμους τομείς σε ένα κύκλο συνεχούς βελτίωσης.

2.2.Οι συνιστώσες και τα χαρακτηριστικά της διασφάλισης της ποιότητας

Οι Smith&Ngoma-Maema(2003) όρισαν ότι ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας αποτελείται από τέσσερις συνιστώσες:το πλαίσιο λειτουργίας, τη γνωστική και αξιακή βάση της σχολικής μονάδας, τον ορισμό και την μέτρηση της ποιότητας. Μια σχολική μονάδα πρέπει να εξετάσει τις συνιστώσες αυτές σε τέσσερα επίπεδα:το εθνικό,το περιφερειακό, το τοπικό και το σχολικό.

Το πλαίσιο λειτουργίας αναφέρεται στις συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί η σχολική μονάδα, δηλαδή τους μαθητές, τους γονείς, την κοινότητα και το ευρύτερο σχολικό σύστημα, τις πολιτικές που ακολουθούνται και τις υποδομές της σχολικής μονάδας. Για τους μαθητές λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό-οικονομικό και γνωστικό τους υπόβαθρο και επιδιώκεται μια εξισορρόπηση στη σχέση της οικογένειας και του σχολείου.

Η αξιακή βάση της σχολικής μονάδας είναι το αξιακό σύστημα, η κουλτούρα που τη διέπει και η γνωστική βάση πάνω στην οποία χτίζεται η αντίληψη για την ποιότητα και τη διασφάλιση της. Η κουλτούρα έχει μεγάλη επιρροή στους τρόπους αξιολόγησης που θα επιλεγθούν και τα αποτελέσματα που θα επιδιώξει η σχολική μονάδα.

Οι γνώσεις του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας σχετικά με την σχολική αποτελεσματικότητα και την σχολική βελτίωση, θα της παράσχει εργαλεία για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού του έργου. Γενικά, οι αξίες και οι γνώσεις είναι τα δύο συστατικά με τα οποία μια σχολική κουλτούρα αντιλαμβάνεται την ποιότητα. Η ποιότητα, τις περισσότερες φορές, εξετάζεται με

βάση την αποτελεσματικότητα, δηλαδή τα αποτελέσματα, την αποδοτικότητα, δηλαδή την αξιοποίηση των πόρων και, σπανιότερα, την ισότητα με την οποία κατανέμονται οι πόροι και τα αποτελέσματα.

Η ποιότητα και ο ορισμός της αποτελείται από όλους τους τομείς που η σχολική μονάδα θεωρεί απαραίτητους να εξετάσει για την απόδοση της. Αυτοί οι τομείς αφορούν αποτελέσματα και συνθήκες κάτω από τις οποίες συμβαίνουν τα αποτελέσματα αυτά. Είναι εμφανές ότι η αντίληψη μιας σχολικής μονάδας για την ποιότητα μπορεί να γίνει ορατή μέσα από τους τομείς που αξιολογούνται.

Η τελευταία συνιστώσα, η μέτρηση της ποιότητας, αφορά τον τρόπο που μια σχολική μονάδα αξιολογεί το έργο της. Η αξιολόγηση αυτή αφορά συχνότερα ένα σύστημα ποιοτικών δεικτών, όπου μια σχολική μονάδα παρακολουθεί την πρόοδο της. Οι δείκτες πρέπει να είναι σαφείς, να έχουν συγκεκριμένες μεθόδους χρήσης και να αντικατοπτρίζουν το έργο της σχολικής μονάδας στο χρόνο (Smith & Ngoma-Maema, 2003).

Παρά την αναγνώριση των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας, η κάθε χώρα ακολουθεί διαφορετικές στρατηγικές προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό εξαρτάται από τις αρχές και τους σκοπούς που διέπουν την κάθε εκπαιδευτική πολιτική (Bizrae et al., 2005).

Σε πολλές χώρες δεν υπάρχουν συγκεκριμένες πρακτικές για την ποιότητα ή ορισμός για το τι είναι η ποιότητα στην εκπαίδευση. Από την άλλη, κάποιες χώρες εφαρμόζουν πρακτικές βελτίωσης της ποιότητας, χωρίς να τις πλαισιώνουν με ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας. Η συστηματοποίηση και ο ορισμός των πρακτικών αυτών σε ένα συμφωνημένο πλαίσιο ορισμών, θα βοηθούσε στην καλύτερη χρήση και αξιοποίηση των πρακτικών αυτών.

Έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2015) στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της ΕΕ, όρισε ότι ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας ακολουθεί τρεις φάσεις:

- Η φάση της οριοθέτησης των προτύπων: Σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης ορίζονται ορισμένοι ποιοτικοί δείκτες.
- Η φάση της λογοδοσίας: Στη φάση αυτή διαπιστώνεται η κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος ή της σχολικής μονάδας, μέσω διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης, αξιολόγησης από εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς ή/και τοποθέτηση των σχολικών μονάδων σε διεθνή συγκριτικό πίνακα.
- Η φάση της βελτίωσης: Αφού έχουν διαπιστωθεί οι περιοχές που χρειάζονται παρέμβαση και οι αδυναμίες του συστήματος, στην τελευταία φάση της διασφάλισης της ποιότητας σχεδιάζονται και εφαρμόζονται πρακτικές βελτίωσης της ποιότητας.

Σύμφωνα με τους Bizrae et. al (2005), ένα αποτελεσματικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας αποτελείται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- Κέντρο της διαδικασίας διασφάλισης της ποιότητας είναι η σχολική μονάδα, που χαράζει τη δική του πορεία προς τους εθνικούς και προσωπικούς της στόχους. Το

σημαντικότερο χαρακτηριστικό της προσέγγισης της διασφάλισης της ποιότητας είναι ότι η κύρια ευθύνη επαφίεται στα σχολεία.

- Το κράτος επιτρέπει την ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων, ενθαρρύνοντας τα να δημιουργούν τις δικές τους στρατηγικές ανάπτυξης, να λαμβάνουν τις αποφάσεις, υποστηρίζοντας, παράλληλα τη δράση τους.
- Το κράτος ορίζει την ποιότητα και τους εθνικούς σκοπούς και στόχους σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες, ώστε να υπάρχει κοινή συμφωνία σχετικά με αυτά που πρέπει να επιτευχθούν.
- Το κράτος φροντίζει να αναπτύξει κατάλληλα μέσα αξιολόγησης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα σχολεία για τη διαπίστωση των δυνατών και αδύναμων σημείων τους. Τα μέσα αυτά αξιοποιούνται ως μέρος της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- Εξασφαλίζει την επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τις ανάγκες και αξιολογώντας τους τρόπους με τους οποίους επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί.
- Η αρμόδια αρχή ορίζει εθνικά μέτρα και ποιοτικούς δείκτες, με τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς. Η συνεργασία με εξειδικευμένους επαγγελματίες δίνει την αυτοπεποίθηση στις σχολικές μονάδες της στήριξης και της καλύτερης αξιοποίησης των μεσών τους.
- Στο πλαίσιο της πολιτικής για την ποιότητα, ένα κράτος οφείλει να ορίσει ανεξάρτητη αρχή με έργο τη δημιουργία και εφαρμογή συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας στις σχολικές μονάδες. Είναι σημαντικό η αρχή αυτή να μην είναι μέρος της κυβέρνησης, αλλά να δρα ανεξάρτητα, προσφέροντας υποστήριξη και συμβουλευτική τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος.
- Τέλος, αναπτύσσει διαδικασίες λογοδοσίας, όχι πάντα δημόσιες, ανατροφοδοτώντας τόσο τις σχολικές μονάδες, όσο και στο ίδιο το σύστημα διασφάλισης της ποιότητας.

Όπως προαναφέρθηκε, η διασφάλιση της ποιότητας αφορά όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων του σχολείου. Τα πεδία τα οποία υπάγονται στις διαδικασίες αυτές είναι τα εξής :

- Το εκπαιδευτικό πλαίσιο: οι εξωτερικές σχέσεις του σχολείου, το σχολικό κλίμα, η διοίκηση του σχολείου.
- Οι εισροές του σχολείου: πρότυπα απόδοσης, εξοπλισμός και υποδομές, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας.
- Μέθοδοι μάθησης και διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Στη Σύνοδο της Λισσαβόνας ορίστηκε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση μπορεί να προάγει την ποιότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών- μελών, σεβόμενη, παράλληλα την ευθύνη τους για αυτοδιαχείριση. Το Μάιο 2014, το Συμβούλιο των Υπουργών έδωσε εντολή στην Ευρωπαϊκή

Επιτροπή να σχεδιάσει διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, περιλαμβάνοντας και το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Αναγνωρίστηκε η σημασία μιας κουλτούρας ποιότητας για την βελτίωση των επιδόσεων και την περαιτέρω αύξηση των απαιτήσεων.

Στις ευρωπαϊκές χώρες ο όρος “διασφάλιση της ποιότητας” σπάνια χρησιμοποιείται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε αντίθεση με την τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση, όπου η διασφάλιση της ποιότητας έχει ένα σταθερό και επίσημο διάλογο. Δεν υπάρχει κοινή συμφωνία για το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται, παρόλο που όλες οι χώρες ακολουθούν διαδικασίες που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας(ΕC/DG EAC,2015).

Πολλές χώρες επίσης έχουν ανεξάρτητες αρχές στη διασφάλιση της ποιότητας, ενώ κάποιες αντιστέκονται στην αλλαγή αυτή, καθώς η έννοια της διασφάλισης της ποιότητας έχει συνδεθεί με τον εκβιομηχανισμό της εκπαίδευσης. Άλλωστε, η διασφάλιση της ποιότητας στις πρώτες της ερμηνείες, υπονοούσε τη λογοδοσία προς εξωτερικούς μετόχους και δεν περιελάμβανε την συνεχή βελτίωση αυτή καθαυτή. Διαχωρίστηκε μάλιστα από μοντέλα συνεχούς βελτίωσης όπως η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, ακριβώς για την επικέντρωση της στην αποτελεσματικότητα και όχι τη βελτίωση(Taylor&Hill,1993).

Ο Tee Ng(2008) προσδιόρισε τρεις φάσεις για την εξέλιξη της διασφάλισης της ποιότητας, με βάση την έρευνα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Σιγκαπούρης:

- Η φάση της τυποποίησης: Η πρώτη φάση εκκινείται κυρίως από το κράτος και έχει μεγάλη βαρύτητα ο εξωτερικός παράγοντας. Εδώ τίθενται τα πρότυπα και οι στόχοι που πρέπει η σχολική μονάδα να επιτύχει και σχέδια βελτίωσης σε επίπεδο συστήματος. Περιλαμβάνεται, επίσης, και η αναθεώρηση των υπαρχόντων πρακτικών και στόχων.
- Η φάση της τοπικής ευθύνης: Χωρίς να διακόπτονται τα εξωτερικά πρότυπα, η σχολική μονάδα συνειδητοποιεί ότι υπάρχει περιορισμός στις επιδράσεις των εξωτερικών παρεμβάσεων και στρέφεται προς τη βελτίωση του εσωτερικού της. Αυτό σημαίνει ότι η σχολική μονάδα αναλαμβάνει ευθύνη για την ποιότητα της και πλέον, ο εξωτερικός παράγοντας αξιοποιείται ως οδηγός.
- Η φάση της διαφοροποίησης και καινοτομίας: Στην τρίτη και τελευταία φάση, η σχολική μονάδα εξακολουθεί να αξιοποιεί τα εξωτερικά πρότυπα και να επιδιώκει ένα σύνολο στόχων, αλλά τώρα προχωρά προς την αναζήτηση νέων δρόμων για την κατάκτηση ποιότητας και της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας. Εδώ τίθεται το δίλημμα του μεγέθους της αποκέντρωσης που μπορεί να διεκδικήσει ένα σχολείο και η εξισορρόπηση ανάμεσα στα εξωτερικά και εσωτερικά πρότυπα. Τέλος, στην τελευταία φάση κύριος οδηγός είναι πλέον οι αναφορές από την αυτοαξιολόγηση και όχι οι εξωτερικές αναφορές.

Οι παραπάνω φάσεις είναι ενδεικτικές και είναι δυνατό να αλληλοεπικαλύπτονται ή να συναντώνται χαρακτηριστικά της μίας στις άλλες δύο φάσεις. Ωστόσο, μία φάση θα επικρατεί. Η πορεία προς ένα

σύστημα διασφάλισης της ποιότητας είναι ένας δύσκολος δρόμος και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η διασφάλιση της ποιότητας έχει ένα ευρύ αντίκτυπο στην εκπαίδευση, μέρος του οποίου μπορεί να μην είναι επιθυμητό και αδιαμφισβήτητα θα αλλάξει τη φύση της εκπαίδευσης(Tee Ng,2008).

Σε συγκεντρωτικά συστήματα η διασφάλιση της ποιότητας έχει την τάση να είναι συγκεντρωτική, αν και σε κάποιες χώρες προάγεται η διασφάλιση της ποιότητας σε επίπεδο σχολείου.

Σημείο- κλειδί της διασφάλισης της ποιότητας είναι ότι οι κύριοι δρώντες της εκπαίδευσης, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων, καθώς και οι μαθητές, οι γονείς και άλλοι που συμμετέχουν στο πρώτο μέτωπο της εκπαίδευσης, είναι και οι κύριοι υπεύθυνοι για τη βελτίωση της ποιότητας στις σχολικές μονάδες. Επακόλουθα, πυρήνες της διασφάλισης της ποιότητας είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός και η αυτοαξιολόγηση(Bizrae et al.,2005).

Φυσικά, ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας δεν περιορίζεται στις παραπάνω δυο συνιστώσες, αλλά εκείνες ενσωματώνονται σε ένα πλήρες σύστημα , όπου η κεντρική εξουσία της εκπαίδευσης προσφέρει όλα τα μέσα, τις συνθήκες και την κατάλληλη υποστήριξη στα σχολεία, ώστε τα σχολεία να οδηγηθούν προς η βελτίωση του έργου τους. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος οι βασικές συνιστώσες μεταφράζονται ως λογοδοσία και υποστήριξη(Bizrae et al.,2005).

Για την αποτελεσματική λειτουργία του κυκλικού αυτού συστήματος, τα μέλη της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι απόλυτα προετοιμασμένα για να αναλάβουν την ευθύνη που τους αναλογεί με σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αντιλαμβάνονται την διασφάλιση της ποιότητας, όχι ως μια εξωτερική απαίτηση του αρμόδιου Υπουργείου, αλλά ως εσωτερική ανάγκη της σχολικής μονάδας για την παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου(Bizrae et al.,2005).

Η αποκέντρωση της εξουσίας στα εκπαιδευτικά συστήματα έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών. Στο μέσο όρο των σχολικών μονάδων, δεν παρατηρήθηκε κάποια ισχυρή σύνδεση μεταξύ των δύο, ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι χώρες με υψηλές επιδόσεις στα τεστ PISA, έχουν δώσει ένα βαθμό αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, είτε επιτρέποντας τους να αναπτύξουν το δικό τους εκπαιδευτικό περιεχόμενο, είτε μέσω ενίσχυσης της διοίκησης του σχολείου είτε μέσω της δημιουργίας δικτύων ανάμεσα στις σχολικές μονάδες της ίδιας περιοχής/περιφέρειας. Ωστόσο, είναι απαραίτητοι οι μηχανισμοί στήριξης, ειδικά για τις πιο αδύναμες σχολικές μονάδες, ώστε να αποφευχθούν οι ανισότητες στην επίδοση. Αυτό που απαιτείται, ουσιαστικά, είναι ένα ευέλικτο σύστημα συνδυασμού αυτονομίας και στήριξης- όχι ελέγχου(Schleicher,2009).

Η διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί ένα σύστημα διαδικασιών που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Παρακάτω θα αναλυθεί ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης ως βασική συνιστώσα ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας. Η αυτοαξιολόγηση αναλύεται εκτενώς σε ξεχωριστό κεφάλαιο.

2.3.Ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης στη διασφάλιση της ποιότητας

Ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης έχει ως στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο Gamage(2009) σημειώνει ότι η εισαγωγή του στρατηγικού σχεδιασμού είναι σημαντική γιατί:

- Έχει άμεση σχέση με την απόδοση της σχολικής μονάδας.
- Βασίζεται σε συγκεκριμένους στόχους και προφυλάσσει τη διοίκηση και το προσωπικό της σχολικής μονάδας από το να αποπροσανατολίζεται.
- Βοηθάει στην πρόληψη και την άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων.
- Βοηθά στη λήψη αποφάσεων, μέσω του καθορισμού των πρωτοβουλιών και των στόχων της σχολικής μονάδας.
- Τέλος, δημιουργεί ένα σαφές πλαίσιο για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης είναι ένα μέσο για όσους επιθυμούν να συνδέσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας με τη βελτίωση της. Η διαδικασία αυτή δεν είναι καινούρια για τα σχολεία, που σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και με διαφορετικό λεξιλόγιο, ακολούθησαν διαδικασίες σχεδιασμού βελτίωσης για την ανάπτυξη τους. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι σκοπός του στρατηγικού σχεδιασμού βελτίωσης είναι η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών(Stoll&Fink,1996).

Η σχολική μονάδα εντοπίζει την παρούσα κατάσταση του εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια σχεδιάζει τις κινήσεις της προς τη βελτίωση του. Ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης δεν αφορά την απλή περιγραφή των εργασιών που εκτελούνται σε μια σχολική μονάδα, αλλά μια συστηματική προσέγγιση της βελτίωσης της σχολικής μονάδας με μεταφορά της ευθύνης στη διοίκηση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, αναγνωρίζεται η ανάγκη παροχής στήριξης στις σχολικές μονάδες. Η μετάβαση ευθύνης και η αποκέντρωση εξουσίας, δε σημαίνει ότι οι σχολικές μονάδες αφήνονται να δράσουν αυθαίρετα, αλλά ότι τους επιτρέπεται να θεωρηθούν τα μέλη του σχολείου οι καταλληλότεροι αρμόδιοι να αποφασίσουν για την πορεία της σχολικής μονάδας και το κράτος οφείλει να τους παράσχει όλα όσα χρειάζονται για να φτάσουν τους εθνικούς στόχους, καθώς και τους στόχους της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης απορρέει από την πρωτοβουλία για αυτοαξιολογούμενα και αυτοβελτιώμενα σχολεία, αλλά δεν περιορίζεται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Όπως και σε όλες τις προσπάθειες εκπαιδευτικής αλλαγής, υπογραμμίζεται η ανάγκη διαμόρφωσης κατάλληλης κουλτούρας, επιμόρφωσης και δομής στις σχολικές μονάδες πριν εφαρμοστεί αυτό το είδος στρατηγικού σχεδιασμού.

Αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο σε σχολικές μονάδες υπερσυγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου τα σχολεία δεν είναι σε θέση να καταλάβουν πως θα αναλάβουν την πλήρη ευθύνη για το έργο τους. Η κατάλληλη εκπαίδευση και προετοιμασία, μαζί με την δέουσα υποστήριξη, κρίνεται απαραίτητη για την εκκίνηση της δημιουργίας ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας.

Μια από τις κοινές πρακτικές και βασικό κομμάτι της διαμόρφωσης της ποιότητας είναι η αξιολόγηση. Ένα πρώτο βήμα είναι η παροχή από την κεντρική εξουσία, ενός κοινού εργαλείου αξιολόγησης, που η κάθε σχολική μονάδα μπορεί να προσαρμόσει στις ιδιαίτερες συνθήκες της. Αυτό εξασφαλίζει τη συμμετοχή στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που δεν είναι σε θέση να δράσουν χωρίς υποστήριξη και, παράλληλα, εξασφαλίζει την συντονισμένη προσπάθεια προς τους βασικούς και κοινούς στόχους, χωρίς να αφήνει κάθε σχολική μονάδα να ασχοληθεί μόνο με τους τομείς που κρίνει απαραίτητους ή αυτούς που της είναι πιο εύκολο να ασχοληθεί.

Από τη στιγμή που η διασφάλιση της ποιότητας είναι μια κυκλική διαδικασία, στην πραγματικότητα δε μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχει κάποιο τέλος. Το πιθανότερο είναι ο σχεδιασμός της στρατηγικής βελτίωσης να μην ακολουθήσει γραμμική διαδικασία και κάποια υποτίθεται προαπαιτούμενα, όπως η κουλτούρα αξιολόγησης, να αποκτηθούν στην πορεία, μαθαίνοντας και κάνοντας.

Ωστόσο, ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης μπορεί, χάριν μελέτης, να διακριθεί στα παρακάτω στάδια:

Το στάδιο μηδέν-Η αρχική προετοιμασία: Το πρώτο, και ίσως σημαντικότερο, στάδιο είναι εκείνο της προετοιμασίας του οργανισμού για την αλλαγή που πρόκειται να ακολουθήσει. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη κατάλληλης κουλτούρας, την ενημέρωση του προσωπικού και την αφιέρωση του απαραίτητου χρόνου για την ενσωμάτωση της νέας ιδεολογίας και των κανονισμών. Πρέπει να εξασφαλιστεί η ηθελημένη συμμετοχή των εργαζομένων, ώστε η διασφάλιση της ποιότητας και ο στρατηγικός σχεδιασμός να μην αποτελέσει μια γραφειοκρατική διαδικασία, επιβαλλόμενη από το εκάστοτε υπουργείο. Προτείνεται η εισαγωγή των εννοιών της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αλληλοϋποστήριξης στην κουλτούρα του οργανισμού και στα ανώτερα κλιμάκια της εκπαίδευσης. Η διαδικασία θα περιλαμβάνει, αν κρίνεται απαραίτητο, του μαθητές και τους γονείς. Τέλος, όπως είναι αναμενόμενο, η διαδικασία αλλαγής απαιτεί την κατάλληλη σειρά επιμορφώσεων των συμμετεχόντων.

Το πρώτο στάδιο-Η χαρτογράφηση της παρούσας κατάστασης: Ξεκινώντας τη διαδικασία του στρατηγικού σχεδιασμού βελτίωσης, η σχολική μονάδα οφείλει πρώτα απ' όλα να διαπιστώσει σε τι επίπεδο ποιότητας βρίσκεται. Η μέθοδος αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί μπορεί να είναι σε κλίμακα εκπαιδευτικού συστήματος και να υπάγεται σε κρατικά μέτρα ή να διαμορφωθεί από το ίδιο το σχολείο. Ωστόσο, προτείνεται ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης για την πληρέστερη αποτύπωση της εικόνας του σχολείου.

Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την διεξαγωγή, από το κράτος, διαδικασιών αξιολόγησης ανά τριετία ή πενταετία για τη διαπίστωση της κατάστασης των σχολείων. Ενδεχομένως κάποια σχολεία να συνεργαστούν με εξωτερικούς συμβούλους. Το σημαντικό είναι κέντρο της αξιολόγησης να αποτελεί η αυτοαξιολόγηση, όπου το σχολείο θα ορίσει τους τομείς στους οποίους πρέπει να δοθεί άμεσα προσοχή και τον τρόπο με τον οποία θα προχωρήσει στη διαδικασία σχεδιασμού της δράσης του.

Συχνά, στο στάδιο αυτό η σχολική μονάδα χάνεται, συλλέγοντας υπερβολικά πολλά δεδομένα τα οποία δε μπορεί να διαχειριστεί και αδυνατεί να θέσει προτεραιότητες (Stoll & Fink, 1996)

Το δεύτερο στάδιο- Οι δυνατότητες βελτίωσης: Μετά τον καθορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων της σχολικής μονάδας, ξεκινά η διαδικασία δράσης για τη βελτίωση. Σε αυτό το στάδιο η σχολική μονάδα σχεδιάζει τη στρατηγική της, με βάση την αξιολόγηση που προηγήθηκε. Στο σημείο αυτό τίθενται οι στόχοι και τα βήματα που θέλει να ακολουθήσει η σχολική μονάδα για να τους επιτύχει. Οι στόχοι και τα βήματα πρέπει να είναι ρεαλιστικά και να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία πρέπει, στη συνέχεια, να σημειώσουν όλα αυτά που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων αυτών. Αυτό περιλαμβάνει τους πόρους, τις συνεργασίες, τις διαδικασίες και τις αλλαγές που πρέπει να ακολουθήσει η σχολική μονάδα. Παράλληλα, οφείλουν να κατανεμηθούν οι ευθύνες και οι σχέσεις που θα έχει η σχολική μονάδα με εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τοπική κοινότητα, οι τοπικές διευθύνσεις εκπαίδευσης, το Υπουργείο κλπ.

Για τους περισσότερους στόχους, ο ένας χρόνος είναι ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα για να επιτευχθούν. Οι περισσότερες σχολικές μονάδες θα θέσουν, κατά πάσα πιθανότητα, προθεσμίες τριών ή τεσσάρων χρόνων.

Φυσικά, συνυπολογίζεται σε όλα αυτά και μια διαδικασία παρακολούθησης της διαδικασίας αυτής, αξιολογώντας όχι μόνο τα αποτελέσματα των διαδικασιών αυτών, αλλά και τα μέσα που αξιοποιούνται για να επιτευχθούν.

Το τρίτο στάδιο- Η εφαρμογή: Η εφαρμογή λαμβάνει χώρα την επόμενη χρονιά και είναι απαραίτητο να αναπτύσσεται το κατάλληλο σχολικό κλίμα στην αρχή της χρονιάς. Οι βασικότερες διαδικασίες του σχολείου είναι η διδασκαλία και η μάθηση και θα πρέπει να συνεχίσουν να αποτελούν των πυρήνα του εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τους νέους στόχους. Ο σχεδιασμός πρέπει να έχει ως βάση τις διαδικασίες αυτές, καθώς είναι πού εύκολο μια σχολική μονάδα να αναλώσει την ενέργεια της σε περιοχές που εμφανίζονται άμεσου ενδιαφέροντος, χωρίς να συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Καλό θα είναι γενικά ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης να περιορίζεται σε έναν ή δυο τομείς, καθώς είναι εύκολο το προσωπικό και η διοίκηση της σχολικής μονάδας να επιχειρήσει να λύσει μονομιάς όλα της τα προβλήματα.

Το τέταρτο στάδιο- Η αποτίμηση της διαδικασίας: Ο στρατηγικός σχεδιασμός θα καταλήξει στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων, στην πρόοδο που έγινε, στα λάθη και στο βαθμό που επιτεύχθηκαν οι στόχοι. Αυτό είναι και το στάδιο στο οποίο θα λάβει χώρα η λογοδοσία. Σε καμία περίπτωση δεν καλούνται να λογοδοτήσουν οι σχολικές μονάδες πριν το τέλος της διαδικασίας βελτίωσης. Από αυτό το σημείο κι έπειτα, η διαδικασία θα επιστρέψει στο στάδιο μηδέν, καθώς η βελτίωση αποτελεί μια αέναη κυκλική διαδικασία.

Ένα κρίσιμο στοιχείο, που συμβαίνει να αγνοείται, είναι όσα αποκτήθηκαν από τη σχολική μονάδα κατά τη διαδικασία, να γίνονται αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας της(Stoll&Fink,1996)

Μπορεί να θεωρηθεί ότι ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης είναι η καρδιά του συστήματος της διασφάλισης της ποιότητας, αφού ορίζει όλες τις διαδικασίες για να επιτευχθεί η επιθυμητή ποιότητα. Τρεις είναι οι βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του στρατηγικού σχεδιασμού: σαφής ορισμός της ποιότητας, μετάβαση ευθύνης στα μέλη της σχολικής μονάδας και διαδικασίες λογοδοσίας και απόδοσης σε ορισμένους δείκτες. Η ποιότητα είναι ο τελικός στόχος του συστήματος. Τέλος, ο στρατηγικός σχεδιασμός αναδεικνύει τα σημεία- κλειδιά για το κάθε σχολείο και τους τομείς στους οποίους πρέπει να δοθεί έμφαση. Αν και ο τρόπος που εφαρμόζεται ο στρατηγικός σχεδιασμός βελτίωσης διαφέρει ανά εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουν κάποιες κοινές “καλές πρακτικές”(Bizrae et al.,2005).

2.4.Τα παραδείγματα διασφάλισης της ποιότητας

Ο Cheong Cheng(2003) όρισε ότι από τη δεκαετία του '70, οι μαζικές εκπαιδευτικές αναμορφώσεις, χωρίζονται σε τρία κύματα, που αντιστοιχούν σε τρία παραδείγματα διασφάλισης της ποιότητας: την εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας(internal quality assurance), την συνδυαστική διασφάλιση της ποιότητας(interface quality assurance) και την διασφάλιση ποιότητας του μέλλοντος(future quality assurance).

Η εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας(internal quality assurance): Το πρώτο κύμα αλλαγών και η διασφάλιση της ποιότητας, από τη δεκαετία του '70, επικεντρώθηκε στην εσωτερική αποτελεσματικότητα-ποιότητα, με έμφαση στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι περισσότερες πρωτοβουλίες εκκινούνται από τις κυβερνήσεις και τα ανώτερα ιεραρχικά στρώματα της εκπαίδευσης και οι σχολικές μονάδες κινούνται προς την πλήρωση ορισμένων προτύπων απόδοσης.

Η συνδυαστική διασφάλιση της ποιότητας(interface quality assurance): Το δεύτερο κύμα, στη δεκαετία του '90, κινείται προς την λογοδοσία, την αγορά και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μετόχων. Εδώ εισάγεται και η έννοια του ανταγωνισμού στα πρότυπα της αγοράς. Οι σχολικές μονάδες είναι πιθανό να ανταγωνίζονται για μαθητές και πόρους, να επιλέγονται από τους γονείς, και για την ικανοποίηση των ανώτερων ή/και εξωτερικών μετόχων. Είναι το κύμα στο οποίο εισάγεται η διασφάλιση της ποιότητας και η ποιότητα ως έννοια διαχειρίσιμη και μετρήσιμη, σύνδεση εσωτερικής και εξωτερικής ικανοποίησης.

Η διασφάλιση ποιότητας του μέλλοντος(future quality assurance): Το τρίτο κύμα, προέκυψε από την εισαγωγή της εκπαίδευσης στο νέο πλαίσιο των ΤΠΕ και της παγκοσμιοποίησης και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα νέο παγκόσμιο πλαίσιο. Τα δύο πρώτα κύματα αμφισβητήθηκαν ως προς την ικανότητα τους να ανταπεξέλθουν στην ταχύτητα αυτών των αλλαγών. Η εκπαίδευση καλείται να αναπτύξει κατάλληλες δεξιότητες, όπως οι πολλαπλές νοημοσύνες, η δια βίου μάθηση, οι νέες τεχνολογίες και η παγκόσμια δικτύωση.

Τα τρία κύματα είναι ένα γενικό πλαίσιο κατανόησης των ραγδαίων εκπαιδευτικών αλλαγών των τελευταίων δεκαετιών και φυσικά, υπάρχουν μεγαλύτερες ή μικρότερες διαφοροποιήσεις στο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Το κάθε κύμα αντιστοιχεί σε άλλη αντίληψη της ποιότητας και μέσα με τα οποία αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Προκύπτουν, επομένως, τρία διαφορετικά παραδείγματα διασφάλισης της ποιότητας που αντιστοιχούν σε κάθε ένα από αυτά τα τρία στάδια. Σε αυτή την αντιμετώπιση, ο Cheong Cheng(2003) κατατάσσει τα μοντέλα ποιότητας Cheong Cheng & Ming Tam(1997) σε κάθε ένα από τα τρία παραδείγματα διασφάλισης της ποιότητας.

Στο πρώτο κύμα, κύρια έννοια είναι αυτή της αποτελεσματικότητας, κυρίως ως ανταπόκριση σε συγκεκριμένα πρότυπα. Όσο πιο κοντά είναι μια σχολική μονάδα στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων, τόσο υψηλότερη είναι η ποιότητα της. Εδώ αντιστοιχεί η “εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας”, ωστόσο κατά αυτές τις δεκαετίες κυριαρχεί ο όρος σχολική αποτελεσματικότητα αντί της ποιότητας και η σχολική βελτίωση έναντι της διασφάλισης της ποιότητας. Άξονας της αλλαγής είναι οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Εδώ εντάσσονται τα εξής μοντέλα ποιότητας: το μοντέλο στόχων, το μοντέλο διαδικασιών και το μοντέλο απουσίας προβλημάτων, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ως οδηγός για το σύστημα διασφάλισης της ποιότητας, μόνα τους ή σε συνδυασμό, έχοντας ως κατεύθυνση την ποιότητα που ορίζει το κάθε μοντέλο.

Καθώς το πρώτο κύμα αλλαγών δεν ικανοποιούσε το μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον και τις συνεχώς αυξανόμενες εξωτερικές απαιτήσεις, κατά τη δεκαετία του '80, αλλάζει η πορεία που ακολουθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι γονείς, η οικονομία και το ευρύτερο περιβάλλον, άρχισαν να αμφισβητούν την ικανότητα των σχολικών μονάδων να ανταποκρίνονται στις επιδιώξεις τους. Η ποιότητα και η διασφάλιση της στράφηκε προς την ικανοποίηση πολλαπλών μετεχόντων, συνδέοντας τώρα την εσωτερική με την εξωτερική αντίληψη της ποιότητας. Η σχολική μονάδα

τοποθετείται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και κινείται κυρίως προς την ικανοποίηση κάποιων επιδιώξεων. Στους ποιοτικούς δείκτες προστίθεται, με βαρύνουσα σημασία, η λογοδότηση στους άμεσα ενδιαφερόμενους. Η διασφάλιση της ποιότητας σε αυτή τη φάση χαρακτηρίζεται ως “συνδεδετική” και στόχος της είναι η ικανοποίηση των μετεχόντων.

Τα μοντέλα ποιότητας που αντιστοιχούν σε αυτό το παράδειγμα διασφάλισης της ποιότητας είναι: το μοντέλο εισροών, το μοντέλο ικανοποίησης, το μοντέλο διοίκησης ολικής ποιότητας και το μοντέλο του μανθάνοντα οργανισμού. Να σημειωθεί ότι σε αντίθεση με το μοντέλο ικανοποίησης, το μοντέλο διοίκησης ολικής ποιότητας λαμβάνει υπόψη όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν περιορίζεται στον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Το μοντέλο διοίκησης ολικής ποιότητας είναι ένα ολιστικό μοντέλο, που δεν περιλαμβάνεται στα αρχικά μοντέλα ποιότητας των Cheong Cheng & Ming Tam (1997), αλλά μπορεί να θεωρηθεί ένα συγκεντρωτικό μοντέλο ποιότητας εισροών, διαδικασιών και εκροών.

Μέσα στη δεκαετία του '90, τα παραπάνω δύο παραδείγματα αμφισβητήθηκαν ως προς την ικανότητα τους να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις. Πλέον, η κατεύθυνση της εκπαίδευσης είναι το μέλλον. Δεν αρκεί να διασφαλίσουμε ποιότητα για το παρόν, αλλά και για το μέλλον.

Το νέο παράδειγμα της “διασφάλισης της ποιότητας του μέλλοντος” έχει ως κέντρο το μαθητή και την ανάπτυξη του σε ατομικό, τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Στόχος είναι να ενισχυθεί η μαθησιακή του εμπειρία, να σκεφτεί, να δημιουργήσει και να ανεξαρτητοποιηθεί ώστε να συνεχίσει να μαθαίνει μόνος του. Η σχολική μονάδα και το τοπικό δίκτυο σχολείων, καθώς και το παγκόσμιο πολλαπλασιάζουν τις ευκαιρίες και τις εμπειρίες μάθησης.

Ο Cheong Cheng (2003) δεν εντάσσει κάποιο από τα μοντέλα ποιότητας στο τελευταίο παράδειγμα, αλλά θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει το μοντέλο του μανθάνοντος οργανισμού ως μια πρώτη βάση για την ανάπτυξη του.

Σκοπός δεν είναι να προτιμηθεί ένα από τα τρία παραδείγματα, όπως δεν είναι ανάγκη να προτιμηθεί ένα από τα οκτώ μοντέλα ποιότητας, καθώς το καθένα έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του. Σκοπός είναι να διασφαλιστούν και οι τρεις τύποι ποιότητας: ο εσωτερικός, ο συνδεδετικός και ο μελλοντικός. Με αυτή την έννοια, η ολική ποιότητα μπορεί να δώσει ένα νέο πλαίσιο κατανόησης της ποιότητας για τους εκπαιδευτικούς, τους/τις διευθυντές/τριες των σχολείων, τις κυβερνήσεις και του ερευνητές.

Η πραγματική και συνεχής ποιότητα μπορεί να προέλθει μόνο από τις ενέργειες των ίδιων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Βάση όλων αυτών των ενεργειών, αποτελεί η αυτοαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση είναι μια δύσκολη διαδικασία και μπορεί να γίνει αδύνατη αν οι σχολικές μονάδες δε στηρίζονται από :

- Ανεξάρτητες αρχές διασφάλισης της ποιότητας, που να στηρίζουν το έργο της αξιολόγησης των σχολείων.

- Συστήματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής στήριξης των εκπαιδευτικών και του προσωπικού των σχολικών μονάδων.
- Τέλος, από ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες, για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. (Hatzipanagiotou, 2005)

Τέλος, η διασφάλιση της ποιότητας έχει πολλές φορές θεωρηθεί, αλλά δεν είναι, ταυτόσημη με την έννοια της αξιολόγησης, η οποία θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

3.Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η σημασία της

Η αξιολόγηση θεωρείται μέσο ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Η σημασία της στην διασφάλιση της ποιότητας φαίνεται από το ότι αποτελεί την αρχή και το τέλος της. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αφορά όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, από ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα στο μαθητή. Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον έχει στραφεί προς την αποτίμηση του έργου των σχολικών μονάδων, ως στοιχειώδεις μονάδες του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαββίδης,2014).

Η αξιολόγηση ως αυτοτελής επιστημονική περιοχή, με την σημερινή έννοια, που ξεπερνά την αξιολόγηση των μαθητών, είναι ένα σχετικά νέο αντικείμενο. Αν και δανείζεται στοιχεία από πολλές άλλες επιστήμες, όπως η κοινωνιολογία και τα μαθηματικά, η αξιολόγηση στο πέρασμα των δεκαετιών έχει δημιουργήσει ευδιάκριτα όρια, που τη διακρίνουν ως ξεχωριστή επιστημονική περιοχή. Ειδικότερα, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, κυρίως με τη μορφή της αξιολόγησης των μαθητών, έχει τη μεγαλύτερη παράδοση και τα μεγαλύτερα προβλήματα. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει επεκταθεί, περιλαμβάνοντας όλο και περισσότερες πλευρές του εκπαιδευτικού έργου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως δομικό στοιχείο και κύριος παράγοντας διαμόρφωσης της μαθησιακής εμπειρίας και των ευκαιριών που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά συστήματα(Δημητρόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με τους Janssens & Van Amelsvoort(2008), ως αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται : *“η διαδικασία συστηματικής και στοχευμένης αποτίμησης του σχολικού έργου με την οποία επιδιώκεται να διαπιστωθεί κατά πόσον η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στα αναμενόμενα από την πολιτεία επίπεδα, στις νομικές και επαγγελματικές απαιτήσεις και στις ανάγκες των μαθητών και των γονιών τους”*(Σαββίδης,2014)

Πρωταρχικός σκοπός ενός υγιούς συστήματος αξιολόγησης, είναι η βελτίωση των σχολικών μονάδων μέσω κριτικού επαναπροσδιορισμού του εαυτού τους. Μέσω των διαδικασιών αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοπλίζονται με γνώσεις για να μπορούν να αξιολογούν οι ίδιοι την ποιότητα του έργου τους, χωρίς να αποκλείεται η συνεργασία με εξωτερικό φορέα, αν κρίνεται απαραίτητη (Macbeath,2001).

Η ανάλυση της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην Ευρώπη από το δίκτυο Ευρυδίκη και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2015) στο πλαίσιο της προώθησης πρακτικών για τη διασφάλιση της ποιότητας σε αντίστοιχη έκθεση, αναδεικνύει το ρόλο της διαδικασίας αξιολόγησης στη διασφάλιση της ποιότητας στις σχολικές μονάδες. Οφείλει, όμως, να γίνει σαφές ότι, παρά το σημαντικό της ρόλο,μη αξιολόγηση δεν ταυτίζεται ως όρος με τη διασφάλιση της ποιότητας, ούτε η ποιότητα που επιζητείται ως αποτέλεσμα είναι άμεση συνέπεια ενός συστήματος αξιολόγησης, όπως τονίζεται και στην αντίστοιχη έκθεση.

Η αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό χώρο μπορεί να συμβεί σε σχολικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ανάλογα με τη διάρκεια και το σκοπό της, η αξιολόγηση μπορεί να είναι αρχική, διαμορφωτική ή τελική. Με βάση τις διαδικασίες και το είδος των αξιολογητών, η αξιολόγηση μπορεί να είναι εσωτερική ή αυτοαξιολόγηση και εξωτερική ή ετεροαξιολόγηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη&Λαμπρόπουλος,2006).

Η αξιολόγηση στα ευρωπαϊκά σχολεία εμφανίζεται σε δύο τύπους:την εσωτερική και την εξωτερική. Η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται μέσα στην ίδια τη σχολική μονάδα, από μια ομάδα εκπαιδευτικών, τη διοίκηση του σχολείου, ένα συγκεκριμένο άτομο του προσωπικού ή ένα συνδυασμό όλων αυτών. Αντίθετα, η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από εξωτερικό παράγοντα, κυβερνητικό κυρίως, και αφορά ,σε μεγάλο βαθμό, τη λογοδοσία(Bronkhorst,Baartman& Stokking.,2012). Στην Ελλάδα δεν προβλέπεται εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, και η αξιολόγηση των σχολικών συμβούλων ή των επιθεωρητών περιορίζεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών(Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη,2015).

Η σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση μπορεί να εντοπιστεί σε τρία επίπεδα: το οικονομικό, το ψυχοπαιδαγωγικό και το πρακτικό/διοικητικό. Όσο αφορά το οικονομικό επίπεδο, τα στενά οικονομικά περιθώρια των τελευταίων δεκαετιών, η ανάγκη απόδειξης της αντιστοιχίας των φόρων με αποτελέσματα, δημιούργησε μια ανάγκη απόδειξης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όπως την επικοινωνία των σχολικών μονάδων με την ευρύτερη κοινότητα μέσω ενός συστήματος αξιολόγησης. Η ανάγκη εξοικονόμησης χρόνου και χρήματος, εντοπίζεται και στην ανάγκη εξασφάλισης καλύτερων διαδικασιών μάθησης για τους μαθητές. Επιθυμείται μια εξισορρόπηση ανάμεσα στο καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον που μπορεί να δημιουργηθεί και την εξοικονόμηση πόρων, που κάνει απαραίτητη την ανατροφοδότηση που προσφέρει η αξιολόγηση. Τέλος, η αξιολόγηση μπορεί να υποδείξει τη λύση σε θέματα διοίκησης και πρακτικής λειτουργίας του σχολείου, όπως τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, τους κανονισμούς λειτουργίας κλπ. (Δημητρόπουλος,2010)

Παρά τη σημασία της στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση περιορίστηκε για αρκετά χρόνια στα μαθησιακά αποτελέσματα(Faubert,2009).

Συστήματα αξιολόγησης, όπως η PISA, καλλιέργησαν μια κουλτούρα επιδόσεων στα σχολεία με μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών συστημάτων να στρέφεται προς τα αποτελέσματα,αφαιρώντας βάρος από τις εισροές και τις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Αυτό αποτέλεσε πρόβλημα σε χώρες που αναζήτησαν αποτελέσματα, χωρίς τις κατάλληλες επενδύσεις στους πόρους και το ανθρώπινο δυναμικό. Προέκυψε το ζήτημα της ισορροπίας ανάμεσα σε μια ικανοποιητική απόδοση, διατηρώντας παράλληλα μια θετική μαθησιακή εμπειρία, ίση για όλους τους μαθητές(Schleicher,2009).

Τα τελευταία χρόνια τα εκπαιδευτικά συστήματα μετακινούνται από την κουλτούρα της εξέτασης σε μια κουλτούρα αξιολόγησης, στο πλαίσιο της πεποίθησης ότι η αξιολόγηση είναι μέσο για τη βελτίωση, έχει μεγάλα οφέλη και δεν είναι μέσο ελέγχου κάποιας ανώτερης αρχής. Αυτό, επίσης,

σημαίνει ότι έμφαση δίνεται στην απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων, όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων(Bronkhorst,Baartman&Stokking.,2012). Είναι επίσης σημαντική η παρατήρηση ότι εκπαιδευτικά συστήματα με καλές επιδόσεις στα τεστ της PISA, έχουν σχολικές μονάδες που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αυτονομίας και η απόδοση σε διεθνείς αξιολογήσεις αποτελεί ένα πλαίσιο καθοδήγησης και όχι αυτοσκοπό(Schleicher,2009).

3.1. Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση

Παρακάτω θα αναλυθεί εκτενέστερα η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Υπενθυμίζεται ότι για τους Bizrae et al.(2005), η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μαζί με το στρατηγικό σχεδιασμό βελτίωσης, ένα από τα δύο συστατικά στοιχεία ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας.

Σύμφωνα με τον Macbeath(2001), ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από σχολικές μονάδες ικανές να αξιοποιήσουν εργαλεία αυτοβελτίωσης και αυτοαξιολόγησης. Αντίθετα, τα μη υγιή εκπαιδευτικά συστήματα περιορίζονται στην εξωτερική αξιολόγηση.

Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται σε ένα σύνολο συστηματικών ενεργειών που πραγματοποιούνται από το προσωπικό της σχολικής μονάδας, με την πρόθεση να λάβουν μια έγκυρη εικόνα για την εκπαίδευση που προσφέρουν, να οριοθετήσουν τα περιθώρια βελτίωσης, καθώς και να αναλάβουν δράση προς τη βελτίωση αυτή. Κύριος στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου- η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων(Koulaidis&Kotsira,2007).

Η αυτοαξιολόγηση έχει τις ρίζες της στο κίνημα της ανάπτυξης των βρετανικών αναλυτικών προγραμμάτων και στην αδυναμία των συστημάτων εξωτερικού ελέγχου να συμβάλλουν στην βελτίωση των σχολικών μονάδων,κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70(Simons,2015). Στην ενίσχυση της προσέγγισης αυτής συνέβαλε και η συνειδητοποίηση της σημασίας των διαδικασιών αξιολόγησης και παρακολούθησης σε επίπεδο σχολείου για την βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου(Sheerens,2015).

Τα τελευταία χρόνια, πρωτοβουλίες λαμβάνονται για συστηματική αυτοαξιολόγηση, τόσο από τα εκπαιδευτικά συστήματα σε επίπεδο ανώτατης αρχής, αλλά και από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες.

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνεται από τους εσωτερικούς μετόχους του σχολείου, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους μαθητές κλπ. Ως εσωτερική διαδικασία εξαρτάται σε μεγάλο μέρος από τις ηγετικές ικανότητες του διευθυντή(Slater,2013).

Αυτοί που δεσμεύονται σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης, εκκινούν από μια θέση ισχύος ως προς τη γνώση τους για τις διαδικασίες και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ως βασικοί παράγοντες της διαδικασίας, είναι υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τη διαχείριση τους. Η

αίσθηση ότι η γνώμη του προσωπικού λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και η συμμετοχή στη διαδικασία βελτίωσης, είναι δυνατό να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση, τη δέσμευση και το ηθικό του δυναμικού της σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση για να επιτύχει, απαιτεί την εκπλήρωση του ρόλου του κάθε μέλους που συμμετέχει(Stonach,1993).

Η MacGilchrist(2000) όρισε ότι για τη βελτίωση της, η σχολική μονάδα πρέπει να περιλάβει στο ενεργητικό της τους παρακάτω τρεις τύπους αυτοαξιολόγησης:

- Η μακρο-αυτοαξιολόγηση: Αφορά τη συνολική εικόνα του σχολείου και κατά πόσο οι πρακτικές του συμβάλλουν στην βελτίωση του έργου του.
- Αυτοαξιολόγηση μέσων-σκοπών: Εξετάζει κατά πόσο οι πρακτικές του σχολείου συμβάλλουν στην τάξη και την επίδοση των μαθητών, όχι μόνο στην ισχυροποίηση της διοικητικής λειτουργίας.
- Μικρο-αυτοαξιολόγηση: Εξετάζει την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών, όχι τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Έναρξη της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης είναι η αναγνώριση της θέσης που βρίσκεται ήδη η σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί και η σχολική διοίκηση πρέπει να έχουν μια κοινή αντίληψη της υπάρχουσας κατάστασης και της κατάστασης που επιδιώκεται να φτάσει το σχολείο(Stonach,1993).

Η αυτοαξιολόγηση δεν περιορίζεται στην απλή συλλογή δεδομένων και αν δεν συμβαδίζει με την πραγματικότητα της σχολικής μονάδας, τις δυνατότητες και την πολιτική της και κυρίως, αν οι μετέχοντες δεν είναι θετικά διακείμενοι προς αυτήν, είναι απίθανο η αυτοαξιολόγηση να έχει τον επιθυμητό αντίκτυπο στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας(Vanhoof&Petegem,2011).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συνθέτη και δύσκολη διαδικασία και μπορεί , η προετοιμασία της μόνο, να διαρκέσει ένα ολόκληρο σχολικό έτος. Θα αποτελέσει μια πρόκληση για τις σχολικές μονάδες που θα τη χρησιμοποιήσουν για πρώτη φορά. Μια εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με επιβολή εκ των άνω, θα κάνει τους εκπαιδευτικούς αρνητικά διακείμενους προς την διαδικασία και δε θα αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Επομένως, είναι σημαντικό να αναπτυχθεί στη σχολική μονάδα μια κουλτούρα αξιολόγησης και να προηγηθεί ενημέρωση και επιμόρφωση του προσωπικού και της διοίκησης πριν ξεκινήσει η διαδικασία αξιολόγησης. Η εξασφάλιση των προαπαιτούμενων θα μειώσει τις πιθανότητες των προβλημάτων κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της αξιολόγησης.

Με την πάροδο του χρόνου, η σχολική μονάδα θα αποκτά εμπειρία και τα σχέδια αυτοαξιολόγησης θα έχουν μεγαλύτερη λεπτομέρεια και αποτελεσματικότερους τρόπους εφαρμογής.

Μια άπειρη σχολική μονάδα δε θα πρέπει να αποθαρρυνθεί από την έναρξη της διαδικασίας, αν θεωρήσει πως δεν είναι απόλυτα έτοιμη, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της επιτυχίας της αυτοαξιολόγησης σχετίζεται με την εμπειρία αυτών που την πραγματοποιούν. Οι νέες σχολικές μονάδες θα πρέπει να ξεκινήσουν ανάλογα με τις δυνατότητες τους, με ρεαλιστικούς στόχους, καθώς

τα φιλόδοξα σχέδια και ο ενθουσιασμός χωρίς πραγματικό αντίκρουσμα δε θα φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και θα αποθαρρύνει τη σχολική ομάδα.

Οι Vanhoof και Petegem(2011) όρισαν επτά αρχές που πρέπει να διέπουν την αυτοαξιολόγηση ώστε να είναι επιτυχής:

- Πρώτη αρχή: Η σχολική ομάδα είναι έτοιμη να δεσμευτεί σε μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού- Τα μέλη της σχολικής μονάδας συχνά αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως μια εντολή ανωτέρου και τη βιώνουν ως απειλή. Επιπλέον, οι διευθυντές/τριες, συχνά λαμβάνουν ως δεδομένη την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν, τη στιγμή που πολλοί εκπαιδευτικοί δε συμμερίζονται την ίδια θετική διάθεση προς την αυτοαξιολόγηση με τους ανωτέρους τους, καθώς η θέση τους είναι δυσχερέστερη. Η αρνητική στάση προς την αυτοαξιολόγηση δε σχετίζεται με την ηλικία των συμμετεχόντων, παρόλο που εξάγεται αυθαίρετα το συμπέρασμα ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές είναι θετικότερα διακείμενοι στα νέα παραδείγματα. Η ετοιμότητα συνίσταται στην εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στην βελτίωση που η αυτοαξιολόγηση μπορεί να τους προσφέρει, μαζί με ένα αμοιβαίο αίσθημα ασφάλειας, ότι δε θα γίνει τίποτα που να προσβάλλει το έργο και την προσωπικότητα τους.
- Δεύτερη αρχή: Η σχολική ομάδα κινείται προς κοινούς στόχους- Δεν αρκούν οι καλές προθέσεις στην αυτοαξιολόγηση. Είναι σημαντικό η σχολική μονάδα να γνωρίζει τι προσδοκά από την διαδικασία αυτή. Σε ένα δεύτερο επίπεδο πρέπει να είναι βέβαιο πως η σχολική μονάδα θέλει να πραγματοποιήσει την αυτοαξιολόγηση, με βάση μια κοινή στοχοθεσία. Η κάθε υποομάδα είναι πιθανό να μη συμφωνεί με τους στόχους την άλλης ομάδας, κυρίως η διοίκηση με την ομάδα των εκπαιδευτικών. Τα μέλη πρέπει να έρθουν σε μια συμφωνία σε περιορισμένου αριθμού ρεαλιστικούς και σαφείς στόχους, να τους θέσουν σε προτεραιότητα, να τους κατοχυρώσουν γραπτά και τέλος, να θέσουν τα κριτήρια αξιολόγησης της όλης διαδικασίας, μόλις ολοκληρωθεί το σχέδιο δράσης.
- Τρίτη αρχή: Ακολουθείται συνεργατικό διοικητικό μοντέλο και προωθείται η συμμετοχή- Όπως προαναφέρθηκε, σημαντικό στοιχείο της προσέγγισης διασφάλισης της ποιότητας και αυτό που τη διαχωρίζει από παλαιότερες προσεγγίσεις, είναι η έμφαση που δίνει στη συνεργασία και στη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Φυσικά, η διοίκηση του σχολείου έχει σημαίνοντα ρόλο στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, αλλά είναι εξίσου κρίσιμο όλα τα μέλη να είναι ενεργά εμπλεκόμενα στη διαδικασία. Συμβαίνει μεγάλο μέρος της διαδικασίας να διενεργείται από τη διοίκηση με ελάχιστη εμπλοκή των υπόλοιπων ενδιαφερομένων.

Δεν υπάρχει η απαίτηση να συμμετάσχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις αποφάσεις, αφού αυτό θα ήταν δυσλειτουργικό και χρονοβόρο. Ωστόσο, η διοίκηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη

της τη γνώμη των εκπαιδευτικών, ειδικά αν εκφράζεται με έμφαση από την πλειοψηφία. Ελέγχεται, φυσικά, η ποιότητα του επιχειρήματος. Επιπλέον, δεν πρέπει να αγνοείται η γνώμη εκπαιδευτικών με εμπειρία και ειδικευση στο θέμα της αξιολόγησης.

- Τέταρτη αρχή: Η σχολική ομάδα επικοινωνεί αποτελεσματικά σχετικά με την αυτοαξιολόγηση- Συχνά υποτιμάται το μέγεθος της ενημέρωσης που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να έχουν σχετικά με την εξέλιξη της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Η διοίκηση αισθάνεται ότι θα πρέπει να υπάρξει κάποια εξέλιξη ή αποτέλεσμα και σπάνια ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς τους λόγους και τις προσδοκίες από την αυτοαξιολόγηση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να γνωρίζουν πώς εξελίσσεται η αυτοαξιολόγηση και τι μέρος λαμβάνουν σε αυτό. Τέλος, το κλίμα επικοινωνίας θα ευνοήσει την επικοινωνία των απόψεων των εκπαιδευτικών στη διοίκηση.
- Πέμπτη αρχή: Η σχολική ομάδα αλληλουποστηρίζεται και συνεργάζεται.-Η συναδελφικότητα είναι ένα προαπαιτούμενο για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης. Η κατάλληλη σχολική κουλτούρα, το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας θα προάγει την ανταλλαγή απόψεων, την υποστήριξη και εν τέλει, την ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο. Η αίσθηση απειλής που δημιουργεί η αξιολόγηση είναι επόμενο να εμποδίσει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Πριν μια σχολική μονάδα αναλάβει να αυτοαξιολογηθεί, πρέπει η διοίκηση να αναρωτηθεί αν υπάρχει αρκετή υποστήριξη, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ανθρώπους που μπορούν να ανοιχτούν και ομάδες υποστήριξης όπου μπορούν να νιώσουν ασφάλεια. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση απαιτεί γνώση και εμπειρία που οι εξωτερικοί συνεργάτες μπορούν να παράσχουν. Σε αυτό περιλαμβάνεται και η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι, ανεξάρτητες αρχές και ειδικοί σε θέματα αξιολόγησης.
- Έκτη αρχή: Η σχολική ομάδα προσαρμόζει την αυτοαξιολόγηση στην υπάρχουσα πολιτική της σχολικής μονάδας- Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να προσαρμόζεται στις υπάρχουσες συνθήκες της σχολικής μονάδας και είναι μέρος του οράματος της, όχι ανεξάρτητη και συμπληρωματική διαδικασία. Στόχος, άλλωστε, είναι η αξιολόγηση να γίνει αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πολιτικής. Η αυτοαξιολόγηση, όπως και το σύστημα διασφάλισης της ποιότητας πρέπει να παρουσιάζεται ενσωματωμένη στη σχολική μονάδα και συμβατή με τις ήδη υπάρχουσες λειτουργίες και προσδοκίες της.
- Έβδομη αρχή: Η σχολική ομάδα λαμβάνει τόσο τις εσωτερικές, όσο τις εξωτερικές προσδοκίες στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης- Η αυτοαξιολόγηση και η μετάβαση ευθύνης στις σχολικές μονάδες δε σημαίνει ότι το σχολείο αποκόβεται από το πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και δρα κατά το δοκούν. Οι σχολικές μονάδες έχουν την τάση να γίνονται εσωστρεφείς και προτιμούν να κρατούν τα δεδομένα κρυφά. Παρ'όλα αυτά, η ανάγκη

για εξωτερική εμπλοκή στις σχολικές μονάδες, όπως την εγγύτερη κοινότητα, τους γονείς ή τους κριτικούς φίλους, έχει αρχίσει να κερδίζει έδαφος. Οι σχολικές μονάδες οφείλουν να προσαρμόζονται στις εξωτερικές αλλαγές και να λαμβάνουν υπόψη τους εθνικούς στόχους.

Οι West & Hopkins(1998) θέτουν ότι η αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τη βελτίωση, μπορεί να έχει τρεις κατευθύνσεις:

- Αξιολόγηση της σχολικής βελτίωσης: Εδώ εξετάζονται τα αποτελέσματα της διαδικασίας σχολικής βελτίωσης ή η αξιοπιστία της διαδικασίας.
- Αξιολόγηση για τη σχολική βελτίωση: Η αξιολόγηση εκτελείται καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, υποβοηθώντας και διαμορφώνοντας το έργο της.
- Αξιολόγηση ως σχολική βελτίωση: Εδώ οι δύο όροι ταυτίζονται, πλησιάζοντας τον όρο έρευνα-δράση. Η αξιολόγηση βοηθά τα μέλη της σχολικής μονάδας να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, οδηγώντας σε πρακτικές βελτίωσης(Sheerens,2015).

Η αυτοαξιολόγηση εμφανίζει κάποια μειονεκτήματα, όπως τον κίνδυνο της ανάπτυξης εσωστρέφειας και του αποκλεισμού του σχολείου από το περιβάλλον του, που μπορεί να οδηγήσει σε απατηλές εντυπώσεις, είτε πρόκειται για υποκειμενικές εκτιμήσεις είτε για υπεραισιόδοξα προγράμματα αλλαγής. Τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν διόδους επικοινωνίας με το εξωτερικό τους περιβάλλον, μέσω ενός συστήματος εξωτερικής αξιολόγησης(Koulaidis&Kotsira,2007).

3.2.Η εξωτερική αξιολόγηση

Βασική λειτουργία της εξωτερικής αξιολόγησης είναι η λογοδοσία, που πληροφορεί τα ανώτερα στρώματα της εκπαίδευσης για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παράλληλα, τα αποτελέσματα της αξιοποιούνται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Πολλές φορές, η εξωτερική αξιολόγηση οδηγεί τις πιο αδύναμες σχολικές μονάδες προς τους εθνικούς στόχους, παρά στην ουσιαστική βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος(Σαββίδης,2014).

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από την αντίστοιχη αρχή εκπαίδευσης, συνήθως σε εθνικό επίπεδο. Οι τομείς που αξιολογεί μπορεί να περιλαμβάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, τα μαθησιακά αποτελέσματα, τον τρόπο διοίκησης, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχέση της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη κοινότητα. Μπορεί να επικεντρωθεί στις δυνατότητες ή τις αδυναμίες του συστήματος, σε ένα κύκλο που διαρκεί συνήθως 3-6 χρόνια. Οι διαδικασίες που ακολουθούνται συνήθως στην εξωτερική αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας είναι οι εξής: μελέτη του πλαισίου λειτουργίας της σχολικής μονάδας, επίσκεψη στη σχολική μονάδα, συνεντεύξεις με τη διοίκηση, το προσωπικό και ενδεχομένως τους γονείς και τους μαθητές, μελέτη των εγγράφων του σχολείου, πλήρης αξιολογική αναφορά και ενδεχομένως, μέτρα παρέμβασης.

Ωστόσο, η εξωτερική αξιολόγηση απαιτεί μια ομάδα ειδικών, πράγμα που την καθιστά συνήθως ακριβή διαδικασία και σπάνια είναι αρκετά ευέλικτη, ώστε να προσαρμοστεί στις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας(Slater,2013). Επιπλέον, η εξωτερική αξιολόγηση συνήθως επικεντρώνεται σε κοινά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, αδιαφορώντας για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και το ξεχωριστό πλαίσιο λειτουργίας τους. Τέλος, βασικό μειονέκτημα της εξωτερικής αξιολόγησης είναι το άγχος που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι, συχνά, αντικείμενα παρακολούθησης. Η αξιολόγηση ως μέτρο υποχρεωτικό από τις αρχές της εκπαίδευσης, αντιμετωπίζεται πολλές φορές ως απειλή, όχι ως ευκαιρία βελτίωσης.

Ένα πλεονέκτημα της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ότι επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ των σχολείων, εξάγοντας χρήσιμα συμπεράσματα για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ουσιαστικά, η εξωτερική αξιολόγηση χρησίμευσε και χρησιμεύει στο συγχρονισμό των σχολικών μονάδων με τις εξωτερικές απαιτήσεις, γι' αυτό και εξακολουθεί να λειτουργεί, παρά τις έντονες κριτικές εναντίον της(Σαββίδης,2014).

3.3.Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης

Δεν υπάρχει καλύτερος ή χειρότερος τύπος αξιολόγησης. Το είδος της αξιολόγησης εξαρτάται από το σκοπό της και στο πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται.

Ο Δημητράπουλος(2010) χωρίζει τέσσερις τύπους αξιολογητών που μπορούν να προκύψουν :

- Απολύτως εξωτερικός αξιολογητής: Ο αξιολογητής είναι εντελώς εκτός της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση καθαρά εξωτερική.
- Απολύτως εσωτερικός αξιολογητής: Την αξιολόγηση πραγματοποιεί μια ομάδα ή ένα πρόσωπο μέσα από τον ίδιο οργανισμό.
- Εσωτερικός αξιολογητής με αξιοποίηση εξωτερικού αξιολογητή ως συμβούλου: Οι σύμβουλοι αξιοποιούνται επικουρικά και προσφέρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στη σχολική μονάδα, που εκτελεί η ίδια το έργο αξιολόγησης της.
- Εξωτερικός αξιολογητής με εσωτερικούς συνεργάτες: Ένα εξωτερικό γραφείο ή αξιολογητής αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει την αξιολόγηση, αλλά στην ομάδα περιλαμβάνονται και άτομα μέσα από τον οργανισμό.

Με την εξέλιξη του αντικειμένου, είναι πιθανό στην πορεία να αναπτυχθούν διαφορετικοί τρόποι συνδυασμού των τύπων αξιολόγησης.

Τα τελευταία χρόνια επιδιώκεται μια ισορροπία ανάμεσα στην εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση. Πολλά είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα που επιδιώκουν να συμπληρώσουν την αυτοαξιολόγηση τους με τη συμβολή κάποιου εξωτερικού φορέα,όπως η Δανία.

Ο Macbeath(1999) σημειώνει ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης πρέπει να κατασκευάζεται με σεβασμό στις συνθήκες της κάθε σχολικής μονάδας. Σχολικές μονάδες χωρίς πείρα στην αυτοαξιολόγηση μπορούν να ξεκινήσουν αναλαμβάνοντας περιορισμένους τομείς τους, που μπορούν να διαχειριστούν, επεκτείνοντας σταδιακά το πεδίο ευθύνης τους. Ωστόσο, μια σχολική μονάδα είναι δυνατό να έχει καλή εικόνα για τις αδυναμίες της και να αναλάβει εξαρχής μεγαλύτερη ευθύνη. Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει μια σχολική μονάδα να εξισορροπήσει την διαφορά ανάμεσα στην εικόνα που μια σχολική μονάδα γα το έργο της και αυτό που πραγματικά συμβαίνει.

Υπάρχουν τρεις τύποι συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, σύμφωνα με το Fetterman et. Al,1996:

- Το παράλληλο μοντέλο όπου η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση συμβαίνουν παράλληλα, αλλά η εξωτερική αξιολόγηση ελάχιστα βασίζεται και συνεργάζεται με την εσωτερική.
- Το ακολουθητικό μοντέλο, όπου η εξωτερική αξιολόγηση χτίζεται πάνω στην εσωτερική και, τέλος.
- Το συνεργατικό μοντέλο, όπου η εσωτερική αξιολόγηση ορίζει τους τομείς δράσης του με βάση τις επιθυμίες και τις δυνατότητες του σχολείου, στο πλαίσιο μιας συνεργατικής αξιολόγησης(Smith &Ngoma-Maema,2003).

Στις σχολικές μονάδες επιδιώκεται μια συνεργασία μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Η σχολική μονάδα αναπτύσσει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, ενώ, ταυτόχρονα, μια ομάδα κριτικών φίλων αναλαμβάνουν τη στήριξη και στο βαθμό που χρειάζεται, την καθοδήγηση του δυναμικού της σχολικής μονάδας. Σκοπός είναι το χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μετέχοντες και συστηματοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης χωρίς επιβολή (Σαββίδης,2014).

Τονίζεται ότι στην περίπτωση ενός αποτελεσματικού συνδυασμού των δύο τύπων αξιολόγησης, η εξωτερική αξιολόγηση δεν αναφέρεται σε ένα σύστημα εξωτερικής επιθεώρησης, αλλά μια ομάδα κριτικών φίλων ή συμβούλων φίλων, με εμπειρία και γνώση σε θέματα σχολικής βελτίωσης και αξιολόγησης. Οι κριτικοί φίλοι μπορούν να μεταφέρουν στις σχολικές μονάδες εμπειρίας από αντίστοιχες διαδικασίες σε άλλα σχολεία και να απαλλάξει το σχολείο από την αίσθηση ανασφάλειας, της πολύπλοκης διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Ένας κριτικός φίλος, πέρα από την κατάρτιση που πρέπει να διαθέτουν, οφείλουν να χτίζουν ομαλή και θετική επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, χωρίς να γίνονται επικριτικοί και ,κυρίως, με κριτική διάθεση απέναντι και στο δικό τους έργο(Macbeath,2001).

3.4.Οι ποιοτικοί δείκτες

Διεθνώς, τα συστήματα για τον προσδιορισμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής ποιότητας, έχουν διαφορετικούς τίτλους, όπως ποιοτικοί δείκτες, συστήματα διαχείρισης απόδοσης και προγράμματα βελτίωσης και λογοδοσίας. Τα συστήματα αυτά μπορούν υιοθετηθούν σε επίπεδο σχολείου, συστήματος ή και διεθνώς, ανάμεσα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (Smith & Ngoma-Maema, 2003).

Οι ποιοτικοί δείκτες χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση για να εκφράσουν συνοπτικά και, κυρίως, ποσοτικά, πληροφορίες σχετικά με την επίδοση των μαθητών, το κόστος της εκπαίδευσης, το ποσοστό μαθητικής διαρροής, καθώς και τα ποσοστά εισόδου των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Λειτουργούν, δηλαδή, ως ένας μηχανισμός ειδοποίησης και ενημέρωσης σχετικά με την κατάσταση ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας.

Η ευρεία χρήση των ποιοτικών δεικτών στα εκπαιδευτικά συστήματα, αποδεικνύει την έμφαση που δίνεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά ρεύματα στην έννοια της ποιότητας. Σε διεθνές επίπεδο, οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ, έχουν αναπτύξει πολλές πρωτοβουλίες αξιολογήσεων μέσω ποιοτικών δεικτών σε μεγάλη κλίμακα. Τέτοιου είδους αξιολογήσεις είναι οι TIMS, PIRLS, PISA, Schools and Quality (1989), High Quality Education and Training (1992), Quality and Teaching (1994), Measuring the Quality of Schools (1995) και Performance Standards in Education: in Search of Quality (1995) (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Λόγω του πολλαπλού ρόλου της εκπαίδευσης και του σύνθετου χαρακτήρα των σχολείων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλία δεικτών για την αξιολόγηση της ποιότητας ενός σχολείου. Ο τύπος των δεικτών και οι δείκτες στους οποίους δίνεται έμφαση, αναδεικνύει τα ενδιαφέροντα των μετόχων και τους τρόπους που προσπαθεί η κάθε πλευρά να πετύχει το αποτέλεσμα που έχει ορίσει ως ποιότητα. Οι ποιοτικοί δείκτες δε θα καλύπτουν απαραίτητα όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, δείχνουν, ωστόσο, τα ενδιαφέροντα και την έμφαση που θέλουν να δώσουν οι διάφοροι συμμετέχοντες (Cheong Cheng & Ming Tam, 1997).

Πρακτικά, οι ποιοτικοί δείκτες δίνουν περισσότερο μια εντύπωση παρά μια πλήρη εικόνα για την κατάσταση ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή ενός σχολείου (Smith & Ngoma-Maema, 2003). Οι ποιοτικοί δείκτες δίνουν μια γενική εικόνα που επιτρέπει στη σχολική μονάδα να αναρωτηθεί σχετικά με το έργο της. Δεν είναι εργαλεία ενοχοποίησης ή κατηγοριοποίησης των σχολικών μονάδων και πρέπει να γίνονται κατανοητοί στο πλαίσιο λειτουργίας τους και όχι μεμονωμένα. Η ύπαρξη τους απλώς, δεν οδηγεί σε βελτίωση της ποιότητας, οπότε πρέπει να οδηγούν σε αντίστοιχες δράσεις (Stronach, 1993).

Ο Stronach (1993) εισηγείται ότι οι καλοί ποιοτικοί δείκτες:

- Αφορούν σημαντικά σημεία του εκπαιδευτικού έργου, τα οποία είναι δυνατό να βελτιωθούν.
- Είναι αποδεκτοί από το σύνολο της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος.

- Μπορούν να προσαρμοστούν στους πόρους, το χρόνο και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, χωρίς να παρακωλύουν το έργο της.
- Έχουν την ίδια σημασία και περιεχόμενο στο χρόνο και είναι δυνατό να συγκριθούν ανά χρονικές περιόδους, σε διαφορετικές σχολικές μονάδες και περιοχές.
- Είναι σαφείς και η σχέση ανάμεσα στο δείκτη και τις αντίστοιχες πληροφορίες διαφαίνεται καθαρά.
- Είναι αντικειμενικοί και οδηγούν διαφορετικούς μελετητές σε παρόμοια συμπεράσματα.

Οι ποιοτικοί δείκτες εξυπηρετούν τρεις σκοπούς: μέτρηση, επικοινωνία και τυποποίηση.

- Η μέτρηση αφορά την αξιολόγηση, παρακολούθηση και διαπίστωση της ποιότητας του σχολείου.
- Η επικοινωνία αναφέρεται στην πληροφόρηση των ενδιαφερόμενων για την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος
- Τέλος, η τυποποίηση αφορά την τοποθέτηση ενός σχολείου σε σχέση με ορισμένα πρότυπα απόδοσης. Η τελευταία αυτή λειτουργία σχετίζεται με τη σχολική λογοδοσία.(Hulria&Valcke,2004)

Οι ποιοτικοί δείκτες αντιστοιχούν σε ορισμένα πρότυπα απόδοσης. Η θεσμοθέτηση συγκεκριμένων προτύπων απόδοσης κρίνεται απαραίτητη για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Ο Klieme et. al.(2004) όρισε ότι τα χαρακτηριστικά των καλών προτύπων απόδοσης:

- Να είναι συγκεκριμένα: Τα πρότυπα απόδοσης πρέπει να αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο πεδίο και να ορίζουν σαφώς τις βασικές παραδοχές του.
- Να συγκεντρώνονται σε σημεία-κλειδιά του πεδίου αυτού, από το να επιδιώκουν να καλύψουν ολόκληρη της περιοχή.
- Να στοχεύουν στη συστηματική και αναπτυσσόμενη μάθηση.
- Να θέτουν κατώτατα όρια που πρέπει να επιτευχθούν από όλους τους μαθητευόμενους.
- Να είναι απλά, συγκεκριμένα και κατανοητά.
- Να αποτελούν μια πρόκληση τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές, στην οποία μπορούν να ανταποκριθούν με ένα λογικό ποσό προσπάθειας.(Griffith,2008)

Πολύ συχνά ,τα πρότυπα αυτά θεωρούνται καθολικός και κατάλληλος για όλους τρόπος προσδιορισμού της ποιότητας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, θέτοντας την ποιότητα ως ένα μετρήσιμο και ποσοτικό αποτέλεσμα εισροών-εκροών(Sayed,1993). Εντούτοις, πρέπει να υπενθυμίζεται ότι η εφαρμογή και η επιτυχία των προτύπων εξαρτώνται από τις συνθήκες της κάθε σχολικής μονάδας και κάθε σχολική μονάδα πρέπει να τους προσαρμόζει στις ανάγκες και τις δυνατότητες της. Οι ποιοτικοί δείκτες και τα πρότυπα απόδοσης μπορούν αξιοποιηθούν τόσο από την εσωτερική, όσο και από την εξωτερική αξιολόγηση.

3.5. Το ζήτημα της λογοδοσίας

Η προσέγγιση διασφάλισης της ποιότητας συνδυάζει την αποκέντρωση της εξουσίας, την ενδυνάμωση και ανεξαρτητοποίηση των σχολικών μονάδων, με την λογοδοσία των σχολικών μονάδων προς το δημόσιο και το κράτος. Για να μην ασκηθεί υπερβολική πίεση στις σχολικές μονάδες, οι ευθύνες του κάθε συμμετέχοντα πρέπει να είναι σαφείς και το κράτος πρέπει να εξασφαλίζει για τις σχολικές μονάδες αρκετή υποστήριξη για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Μα σχολική μονάδα πρέπει να επικεντρώνεται στη βελτίωση και όχι στην απόδειξη ποιότητας (Cuttance, 1991).

Η λογοδοσία, ενώ προωθείται ως πρακτική με θετικά αποτελέσματα για τις σχολικές μονάδες, συχνά έχει αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές και δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών, όταν γίνεται αυτοσκοπός και οδηγεί τη σχολική μονάδα σε συνεχή προσπάθεια για ικανοποίηση των κριτηρίων της λογοδοσίας. Τα αναλυτικά προγράμματα, τα προγράμματα διδασκαλίας και οι μέθοδοι αξιολόγησης σχεδιάζονται για τον σκοπό των εθνικών ή διεθνών μετρήσεων. Επιπλέον, συχνά οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς τους εκπαιδευτικούς και χωρίς παιδαγωγικό προγραμματισμό (Snyder, 2007).

Η λογοδοσία πληροφορεί τα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη και εκείνους που είναι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική, σχετικά με την αξιοποίηση των πόρων από τα σχολεία και τα αποτελέσματα και την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν.

Εντοπίζονται τρεις μορφές λογοδοσίας: συμβατική, ηθική και επαγγελματική.

- Η συμβατική λογοδοσία αναφέρεται στην επίτευξη των προκαθορισμένων προτύπων σε επίπεδο συστήματος και είναι εξωστρεφής.
- Η ηθική λογοδοσία σχετίζεται με την κάλυψη των προσδοκιών των γονέων και των μαθητών.
- Τέλος, η επαγγελματική λογοδοσία αναφέρεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και είναι εσωστρεφής.

Στις σχολικές μονάδες συναντάται, κυρίως, μια εξωτερική μορφή λογοδοσίας, από κάτω προς τα πάνω, όπου οι σχολικές μονάδες λογοδοτούν για το έργο τους στις δημόσιες αρχές.

Τα τελευταία χρόνια, με την έμφαση που δίνεται πλέον στην εσωτερική αξιολόγηση, οι σχολικές μονάδες υιοθετούν ένα οριζόντιο μοντέλο λογοδοσίας, όπου λογοδοτούν στην κοινότητα και στους μετόχους που έχουν άμεση πρόσβαση στο εσωτερικό τους. Φυσικά, τα σχολεία λογοδοτούν σε πολλά επίπεδα και οι προσδοκίες όλων δύσκολα βρίσκονται σε συμφωνία (Faubert, 2009).

Παρά τις φαινομενικά καλές προθέσεις της λογοδοσίας, φαίνεται ότι μόνο αν χαλαρώσουν οι δεσμοί της αυτοαξιολόγησης με τον εξωτερικό έλεγχο, μπορεί η διαδικασία αυτή να αποδώσει πραγματικά κάποια οφέλη για τη σχολική μονάδα. Σε αυτό θα ήταν αποτελεσματικότερη η προσέγγιση της εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία, κατά τα άλλα δεν είναι τόσο χρήσιμη στην καθημερινή καταγραφή της προόδου της σχολικής μονάδας. Προτείνεται ένας συνδυασμός αυτών των δύο για να

εξυπηρετηθούν και η σχολική μονάδα και όσοι έχουν συμφέροντα πάνω στον εκπαιδευτικό έργο που παράγεται. Οπότε εδώ μπορεί να διαφανεί ο διπλός σκοπός της προσέγγισης της διασφάλισης της ποιότητας για βελτίωση και λογοδοσία(Cuttance,1994).

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις σχετικά με τη λογοδοσία των σχολικών μονάδων:

- ο ανταγωνισμός της αγοράς: όπου τα σχολεία ανταγωνίζονται για την εξασφάλιση μαθητών και πόρων και ανάλογα με την απόδοση τους, βαθμολογούνται.
- η αποκέντρωση της εξουσίας και λήψης αποφάσεων: Η σχολική μονάδα λογοδοτεί στην τοπική κοινότητα και τους γονείς, που έχουν κεντρικό λόγο στην λήψη των αποφάσεων.
- Η διοίκηση ελέγχου των επαγγελματιών: Εδώ λογοδοτούν κυρίως οι εκπαιδευτικοί στη διοίκηση του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί είναι αντικείμενα αυξανόμενου ελέγχου.
- Η προσέγγιση των προτύπων: Η σχολική μονάδα κάνει συστηματικές προσπάθειες για την επίτευξη ορισμένων στόχων.
- Τέλος, το μοντέλο συνεργασίας βασίζεται στην επικοινωνία μεταξύ των σχολείων σε συνεργασία με τις αντίστοιχες διευθύνσεις σε ένα είδος αμοιβαίας λογοδοσίας.

Όπως προαναφέρθηκε, ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας προϋποθέτει την ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων και ταυτόχρονα προϋποθέτει οι σχολικές μονάδες να λογοδοτήσουν για τις μεθόδους και τις διαδικασίες που επιλέγουν να ακολουθήσουν. Η λογοδοσία σημαίνει ότι η σχολική μονάδα αναφέρει τις ενέργειες που αναλαμβάνει και ακολουθείται μια διαδικασία αξιολόγησης σχετικά αποτελέσματα. Η διαδικασία αξιολόγησης πιθανό να οδηγήσει και σε κάποιου είδους συνέπειες.

Η λογοδοσία παρουσιάζει ένα σχολικό σύστημα ανοιχτό και διάφανο. Εντούτοις, προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία, στήριξη και εκπαίδευση των σχολικών μονάδων, αφού η απόδοση λόγου της σχολικής μονάδας χωρίς να τις έχουν δοθεί τα κατάλληλα μέσα, είναι ανεπιθύμητη, αν όχι βλαβερή για τη σχολική μονάδα(Bizrae et al.,2005).

3.6.Η αξιολόγηση της αξιολόγησης : Η μετα-αξιολόγηση

Ο όρος μετα-αξιολόγηση εμφανίστηκε πρώτη φορά από τον Scriven το 1969 και αφορά την αξιολόγηση μιας αξιολόγησης, ενός συστήματος αξιολόγησης, μιας τεχνικής ή ενός μηχανισμού αξιολόγησης. Στο πεδίο της αξιολόγησης , τίθενται πάντα θέματα ποιότητας, χρησιμότητας, καταλληλότητας κλπ, αποτελεί, δηλαδή, με τη σειρά της αντικείμενο αξιολόγησης. Είναι απαραίτητο οι διαδικασίες αξιολόγησης να παρακολουθούνται ως προς την ακρίβεια, τη νομιμότητα, την εφικτότητα, καθώς και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους(Δημητρόπουλος,2010).

Η μετα-αξιολόγηση εμφανίζεται σε δύο μορφές: την ενσωματωμένη και την ανεξάρτητη.

- Στην ενσωματωμένη μετα-αξιολόγηση, τα κριτήρια μετα-αξιολόγησης δημιουργούνται μαζί με τη διαδικασία αξιολόγησης, αλλά ως ένα ξεχωριστό μέρος της. Οι αξιολογητές είναι, κυρίως, εξωτερικοί, χωρίς αυτό να είναι αποκλειστικό. Η ενσωματωμένη μετα-αξιολόγηση ανατίθεται ταυτόχρονα με την αρχική διαδικασία και συνήθως, ο αξιολογητής είναι ο ίδιος με αυτόν που διενήργησε και την αρχική αξιολόγηση, λειτουργώντας διαμορφωτικά.
- Η ανεξάρτητη μετα-αξιολόγηση πραγματοποιείται ανεξάρτητα από την αρχική διαδικασία αξιολόγησης, συνήθως από τον ίδιο παράγοντα. Η ανεξάρτητη μετα-αξιολόγηση μπορεί να είναι σύγχρονη ή να ακολουθεί την αρχική διαδικασία αξιολόγησης.

Η μετα-αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιείται από τον ίδιο τον αξιολογητή, που πραγματοποίησε την αξιολόγηση που αξιολογείται. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, στην περίπτωση της ενσωματωμένης μετα-αξιολόγησης, όπου συνίσταται ένα σύστημα ανατροφοδότησης που θα εξασφαλίσει καλύτερη αρχική αξιολόγηση.

Η μετα-αξιολόγηση μπορεί, επίσης, να πραγματοποιηθεί από τα ίδια τα άτομα που αξιολογήθηκαν, ωστόσο αυτό απαιτεί τις απαιτούμενες γνώσεις, που πολλές φορές δεν υπάρχουν, οπότε απαιτείται η βοήθεια ειδικών συμβούλων και κατάλληλης επιμόρφωσης.

Τέλος, η μετα-αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί από μια ειδική ομάδα εξωτερικών αξιολογητών, είτε ταυτόχρονα είτε με το τέλος της αρχικής αξιολόγησης(Δημητρόπουλος,2010).

Είναι σημαντικό η μετα-αξιολόγηση να ακολουθεί την αξιολόγηση, ήδη από το σχεδιασμό της. Παρ'όλο που δεν περιορίζεται σε αυτό, η παρακολούθηση της διαδικασίας εξαρχής μπορεί να προλάβει σφάλματα που μπορούν να αποφευχθούν ήδη από την έναρξη της διαδικασίας. Μια πλήρης διαδικασία μετα-αξιολόγησης περιλαμβάνει:

- Ανασκόπηση του σχεδιασμού της αξιολόγησης ως προς την εφικτότητα και την πληρότητα του.
- Παρακολούθηση του σχεδιασμού, για να ακολουθείται το σχέδιο και να μένει εντός προϋπολογισμού.
- Έλεγχος της ποιότητας των εργαλείων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (εκθέσεις, δεδομένα κλπ).
- Εντοπισμός αλλαγών στο σχεδιασμό.
- Έλεγχος επίδρασης της μετα-αξιολόγησης στην αξιολόγηση(Τσιάκκιρος,2014).

Δύο είναι οι βασικοί λόγοι που διενεργείται η μετα-αξιολόγηση: η επιβεβαίωση και η πρόληψη.

Η μετα-αξιολόγηση επιβεβαιώνει το κύρος και την αξιοπιστία της αρχικής αξιολόγησης, για να μπορούν να αξιοποιηθούν ή να απορριφθούν ανάλογα τα αποτελέσματα της. Από την άλλη, η λειτουργία της μετα-αξιολόγησης μπορεί να εξασφαλίσει μεγαλύτερη υπευθυνότητα και επιμέλεια

από την πλευρά των αξιολογητών, να προλάβει δηλαδή, το ενδεχόμενο πρόχειρης και ατελούς δουλειάς(Δημητρόπουλος,2010).

Συνήθως, η μετα-αξιολόγηση διενεργείται από τον ίδιο αξιολογητή που πραγματοποίησε την αρχική αξιολόγηση, ενώ σπάνια καλείται εξωτερικός αξιολογητής να κρίνει τη δουλειά ενός άλλου αξιολογητή. Όπως και στην αρχική αξιολόγηση, είναι σημαντικό τα αποτελέσματα της μετα-αξιολόγησης να αξιοποιούνται κατάλληλα, στο πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται. Η διαδικασία της μετα-αξιολόγησης είναι κρίσιμη όχι μόνο για το σύστημα αξιολόγησης που θα υιοθετήσει μια σχολική μονάδα, αλλά και ολόκληρο το σύστημα διασφάλισης της ποιότητας και τη συνολική λειτουργία του.

4. Άλλοι παράγοντες στη διασφάλιση της ποιότητας

4.1. Ο ρόλος της διοίκησης στη διασφάλιση της ποιότητας

Ο Berry(2002) όρισε ότι ένα σύστημα ποιότητας περιγράφει ένα σύνολο αλληλοσχετιζόμενων διαδικασιών, που ένας οργανισμός αναλαμβάνει για να βεβαιώσει ότι έχει στο εσωτερικό του κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης. Η κουλτούρα αποτελεί την καρδιά γύρω από την οποία θα λειτουργήσει η πορεία βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Η επιβεβαίωση ότι ένα σύστημα ποιότητας λειτουργεί μέσα στη σχολική μονάδα είναι ευθύνη της διοίκησης.

Ουσιαστικά, το σύστημα ποιότητας διασφαλίζει ότι η σχολική μονάδα θα καταλήξει σε αυτό που έχει ορίσει ως ποιότητα, προσδιορίζοντας όλα τα απαραίτητα μέσα και τις διαδικασίες για να επιτευχθεί και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Να σημειωθεί ότι ο Berry(2002) διαχωρίζει το σύστημα ποιότητας από τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας. Ενώ το σύστημα ποιότητας αφορά τις διαδικασίες δημιουργίας συνθηκών ποιότητας στη σχολική μονάδα, η διασφάλιση της ποιότητας λειτουργεί ως το σύστημα που ελέγχει τις διαδικασίες αυτές και λογοδοτεί στους άμεσα ενδιαφερόμενους για τα αποτελέσματα. Κλίνει, δηλαδή, προς την έννοια του ελέγχου ποιότητας, με τη διαφορά ότι περιγράφει μια συνεχή διαδικασία παρακολούθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας και όχι την τελική της αποτίμηση.

Σύμφωνα με τον Cuttance(1994) άλλωστε, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90, η βιβλιογραφία για την ποιότητα αναπτύχθηκε σε τρεις διαφορετικές περιοχές: στην έννοια του ελέγχου ποιότητας, την σύγκριση, δηλαδή των αποτελεσμάτων με ορισμένα πρότυπα απόδοσης, την έννοια της διασφάλισης της ποιότητας, ως διαδικασία πρόληψης αντί τελικού ελέγχου και, τέλος, τη διοίκηση ποιότητας, ως ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διοίκηση για την επίτευξη ποιότητας. Ο Cuttance(1994) σημειώνει ότι την εποχή της παραπάνω έρευνας, έχει αναγνωριστεί ότι η διασφάλιση της ποιότητας και η διοίκηση της ποιότητας θεωρούνται ως συμπληρωματικές διαδικασίες, που αφορούν άλλες πλευρές ενός οργανισμού για την εξασφάλιση συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας. Πλέον, αυτές οι δύο έννοιες υπάγονται στον ορισμό της διασφάλισης της ποιότητας.

4.1.1. Η διοίκηση ποιότητας

Η αποτελεσματική διοίκηση ενός οργανισμού επιτυγχάνεται με τη χρήση διαφορετικών συστημάτων διοίκησης. Η διοίκηση ποιότητας αποτελεί ένα μέρος των διαδικασιών της διοίκησης που έχει ως σκοπό την οργάνωση, την παρακολούθηση, τη διασφάλιση και την βελτίωση της ποιότητας(Vlasic,2009). Η διοίκηση ποιότητας, ως διαδικασία βελτίωσης ποιότητας, μπορεί να γίνει

αντιληπτή ως μέρος του σχεδίου του οργανισμού για αλλαγή. Η αλλαγή μπορεί να γίνει αντιληπτή ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του οργανισμού με το περιβάλλον του, ως αλληλεπίδραση των μερών του οργανισμού μεταξύ τους στην πάροδο του χρόνου, καθώς και αποτέλεσμα του ανταγωνισμού μεταξύ των μερών του οργανισμού για ανάληψη εξουσίας και διεκδίκηση συμφερόντων.

Σε επίπεδο διοίκησης, η UNESCO(2003) διακρίνει πέντε σημαντικές διαστάσεις ποιότητας. Ένα σύστημα διοίκησης ποιότητας :

- Υποστηρίζει την ποιότητα και την αποτελεσματική μάθηση και διακρίνεται από ομαλές και διαφανείς διαδικασίες διοίκησης.
- Εφαρμόζει αντίστοιχες πολιτικές .
- Απαιτείται να υποστηρίζεται από επαρκές νομοθετικό πλαίσιο.
- Φροντίζει να εξασφαλίσει επαρκείς πόρους.
- Έχει ένα σύστημα αξιολόγησης των διαδικασιών του(Pigozzi,2004).

Η διοίκηση ενισχύεται στο επίπεδο του σχολείου, αφού η εκπαίδευση αρχίζει να ακολουθεί μια διαδικασία από κάτω προς τα πάνω. Ο άξονας από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω(top-down,bottom-up) περιγράφει τον τρόπο που ένας οργανισμός πραγματοποιεί και αντιμετωπίζει τις αλλαγές. Οι αλλαγές από πάνω επιβάλλονται από τη νομοθεσία ή τις εθνικές δομές, ενώ οι αλλαγές από κάτω ξεκινούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας, από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές κλπ. και εμφανίζονται στην καθημερινή σχολική ζωή. Κανένας από τους δύο άξονες δε θεωρείται “ιδανικός” από τους ερευνητές και το καλύτερο σύστημα είναι αυτό όπου ο άξονας από πάνω, ενισχύει την ανάπτυξη του άξονα από κάτω προς τα πάνω(Macbeath,2001).

Πολλές σχολικές μονάδες δομούν συστήματα διοίκησης ποιότητας, στο πλαίσιο των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας για να επιτύχουν τη βελτίωση. Η διοίκηση έχει οριστεί από πολλές έρευνες κλειδί, αν όχι ο βασικότερος παράγοντας ποιότητας στις σχολικές μονάδες. Οι σχολικές μονάδες, προς το δρόμο τους για την αλλαγή απαιτούν όχι μόνο διεύθυνση, αλλά όραμα, υποστήριξη και διαμόρφωση κατάλληλης κουλτούρας.

Σε παρόμοια γραμμή σκέψης βρίσκεται και ο Cuttance(1994), ο οποίος ορίζει ότι,διαχωρίζοντας ακόμα τη διοίκηση ποιότητας από τη διασφάλιση της ποιότητας, πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα σύστημα ποιότητας:

- Σχεδιασμός δράσεων σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού.
- Σύστημα παρακολούθησης της υλοποίησης της δράσης.
- Ένα σύστημα αξιολόγησης του ίδιου του συστήματος ποιότητας.
- Η καταγραφή και σύγκριση της προόδου του οργανισμού ανά τομέα ή/και η σύγκριση με παρόμοιους οργανισμούς.

- Καταγραφή της προόδου του οργανισμού με παράλληλη αναγνώριση και επιβράβευση της προσπάθειας του προσωπικού, παρά της διοίκησης.
- Επαγγελματική στήριξη και εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, παράλληλα με άτυπη συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη.

Η ικανή ηγεσία είναι ακόμα πιο σημαντική σε μια σχολική μονάδα που είναι καινούρια σε θέματα ποιότητας(Berry,1997). Πράγματι, μεγάλο μέρος της έρευνας έχει εντοπίσει σύνδεση ανάμεσα στην σχολική ηγεσία που βασίζεται στη συνεχή βελτίωση και στα επίπεδα μάθησης των μαθητών. Φυσικά, η επιρροή αυτή δεν είναι εύκολο να γίνει αντιληπτή και είναι ακόμα πιο δύσκολη να κατανοηθεί εκτός του πλαισίου της σχολικής μονάδας(Cruz,Galvez&Santaolalla,2016). Επιπλέον, μια κατάλληλη ηγεσία με όραμα, ενισχύει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και τους εξασφαλίζει επαρκή επαγγελματική υποστήριξη. Ο ενθουσιασμός και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι βασικό για τη διατήρηση υψηλών επιδόσεων και της δημιουργίας ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος(Saiti,2012).

Παρ'όλα αυτά, δεν υπάρχουν ισχυρές ερευνητικές αποδείξεις ότι η διοίκηση ποιότητας μπορεί να έχει θετική επιρροή στη σχολική μονάδα, κάποιοι ερευνητές μάλιστα ισχυρίζονται ότι είχε μάλλον αρνητικές συνέπειες. Ο πολλαπλός ρόλος του σχολείου, η πίεση αντικρουόμενων συμφερόντων και ο πολύπλοκος χαρακτήρας των σχολικών μονάδων, καθιστά τη διοίκηση ποιότητας προβληματική. (Berry,1997)

Φαίνεται ότι τα συστήματα διοίκησης ποιότητας ενισχύουν τη γραφειοκρατία και έχουν μηδενικά οφέλη για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις βασικές λειτουργίες που θα έπρεπε να υπηρετεί κυρίως ένα σύστημα διοίκησης ποιότητας(Cruz,Galvez&Santaolalla,2016). Ωστόσο, πρέπει κανείς να λάβει υπόψη την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος της εισαγωγής ενός νέου διοικητικού παραδείγματος στη σχολική μονάδα, καθώς η κουλτούρα, η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εγγύτατου περιβάλλοντος επηρεάζουν ή ακόμα εμποδίζουν την αλλαγή. Οφείλει επίσης να σημειωθεί ότι η διοίκηση ποιότητας απαιτεί ένα βαθμό ανεξαρτητοποίησης του προσωπικού από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς η έμφαση στον ιεραρχικό, αντί το συμβουλευτικό ρόλο της διοίκησης, θα ανισχυροποιήσει την αυτοπεποίθηση των εργαζομένων και τη διάθεση τους για συνεργασία(Cuttance,1994).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αλλαγή είναι κάτι που συμβαίνει υπό και πέρα από τον έλεγχο του οργανισμού. Μια σχολική μονάδα θα επηρεαστεί τόσο από τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο εσωτερικό της, όσο και από τις αποφάσεις και τις ενέργειες που γίνονται έξω από αυτήν. Η διοίκηση ποιότητας είναι, δηλαδή μια αλλαγή προς την υιοθέτηση μιας κουλτούρας ποιότητας μέσα στον οργανισμό(Cruz,Galvez&Santaolalla,2016). Η κουλτούρα, ως ένα σύνολο κοινών αξιών και πεποιθήσεων, μπορεί να περιλαμβάνει τη συνεργατικότητα, την ακεραιότητα και την έμφαση στον πελάτη. Η διοίκηση ποιότητας είναι μια διαδικασία αλλαγής που μπορεί να προβλέπει αλλαγή της

φιλοσοφίας και της κουλτούρας του οργανισμού σε βάθος χρόνου, τη δημιουργία αντίστοιχου οράματος από την ηγεσία και προγράμματα επιμόρφωσης για την εισαγωγή των μελών του οργανισμού στη νέα φιλοσοφία και αντίστοιχες διαδικασίες αξιολόγησης.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο πλαίσιο ενός οργανισμού, η ποιότητα μπορεί να εκληφθεί ως μια μορφή κουλτούρας, που περιλαμβάνει μια μακροπρόθεσμη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης προς την επίτευξη καθορισμένων προτύπων, στο πλαίσιο ηθικών αξιών, προτύπων αριστείας και συνεχούς βελτίωσης. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου είδους κουλτούρας μπορεί να οριστεί ως διοίκηση ποιότητας και η πιο γνωστή εφαρμογή της κουλτούρας αυτής τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα, είναι η διοίκηση ολικής ποιότητας (Berry, 1997).

4.1.2. Η διοίκηση ολικής ποιότητας (ΔΟΠ) στην εκπαίδευση

Με τον όρο «σύστημα διοίκησης ποιότητας», γίνονται αντιληπτές οι πηγές, οι διαδικασίες και τα απαραίτητα στοιχεία για τη διαχείριση ποιότητας. Εξαπλώνοντας την αναζήτηση ποιότητας σε όλους τους τομείς ενός οργανισμού, επιτυγχάνεται «ολική ποιότητα».

Ο όρος «ολική ποιότητα» εισήχθη από τον E. Deming τη δεκαετία του '50 και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους οργανισμούς μέχρι κάποιο επίπεδο. Η ολική ποιότητα αφορά τη διαδικασία κατά την οποία το ενδιαφέρον ενός οργανισμού στρέφεται προς την υψηλή ποιότητα υπηρεσιών και προϊόντων. Εισήχθη στην Ιαπωνική βιομηχανία τη δεκαετία του '80 και μέχρι τη δεκαετία του 90, ξεκίνησε να εφαρμόζεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ΔΟΠ ήταν μια ελπίδα για τα σχολεία, που συνέχιζαν να λειτουργούν υπό τις πιέσεις για βελτίωση, παραγωγικότητα και απόδοση λόγου στην κοινωνία (Detert et al, 2001).

Ως Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να οριστεί *“το σύνολο των δραστηριοτήτων και μεθόδων που εφαρμόζονται από τον οργανισμό, με στόχο την ικανοποίηση του πελάτη και την ταυτόχρονη ενεργοποίηση όλου του δυναμικού (έμψυχου και άψυχου) του οργανισμού με το μικρότερο δυνατό κόστος”* (Πάσχος, 2005)

Η διοίκηση ολικής ποιότητας δεν επιδιώκει μόνο την παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, αλλά την συμμετοχή όλων των μερών του οργανισμού και πρέπει να εφαρμοστεί σε όλα του τα επίπεδα (Πάσχος, 2005). Επειδή η ΔΟΠ απαιτεί την εμπλοκή όλων των μελών, κρίνεται απαραίτητη η ένταξη των αντιλήψεων της ΔΟΠ στην κουλτούρα του οργανισμού. Πρέπει, δηλαδή, η ΔΟΠ να αποτελέσει μέρος της ταυτότητας του οργανισμού.

Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση απαιτεί μια σειρά αλλαγών: αλλαγή στις διαδικασίες και τις αντιλήψεις της διοίκησης, αλλαγή κουλτούρας του οργανισμού, στον τρόπο αξιολόγησης και, κυρίως, στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η ΔΟΠ αποτελείται από την οργάνωση, τη διοίκηση, συνεχή βελτίωση, πλήρη εμπλοκή,

την πρόληψη και εστίαση στον πελάτη. Κρίνεται ,επίσης, απαραίτητο το σύστημα της ΔΟΠ να είναι αρκετά ευέλικτο για να μπορεί να προσαρμόζεται στις αλλαγές και στις ενδεχόμενες κρίσεις στο εσωτερικό και στο εξωτερικό του οργανισμού(Berry,1997).

Το ενδιαφέρον της ΔΟΠ στην εκπαίδευση προήλθε από την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι κυρίως παροχείς υπηρεσιών, που επικεντρώνονται σε τομείς όπως η ποιότητα,υπευθυνότητα, εξωτερικές σχέσεις κ. α Η εφαρμογή της ΔΟΠ εννοεί ότι όλες οι διαδικασίες της σχολικής μονάδας θα στραφούν προς την ικανοποίηση των πελατών της, δηλαδή των μαθητών των γονέων και της κοινότητας. Αν και η ΔΟΠ δεν σημείωσε ιδιαίτερη επιτυχία στα σχολεία που εφαρμόστηκε, ο πυρήνας της είναι η συνεχής βελτίωση, ένα κεντρικό στοιχείο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Gore(1993), κάποια στοιχεία της ΔΟΠ, είναι και στοιχεία απαραίτητα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- ο ρόλος της ηγεσίας
- η δόμηση και ανάπτυξη οράματος και κουλτούρας
- η έμφαση στην ομάδα και τη συνεργατικότητα
- διαχείριση και ενίσχυση του ανθρώπινου παράγοντα.
- ικανοποίηση του πελάτη και μέτρηση ικανοποίησης
- καταγραφή και σύγκριση επιδόσεων(benchmarking)
- διοίκηση βασισμένη σε δεδομένα(management by fact)(Berry,1997).

Οι ομοιότητες αυτές οδήγησαν σε εντατικές έρευνες για τη ΔΟΠ ειδικά, και για τη διαχείριση της ποιότητας γενικά στα εκπαιδευτικά συστήματα και τις σχολικές μονάδες, κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 και τις αρχές της δεκαετίας του '90. Μεγάλο μέρος της έρευνας αυτής πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ, αλλά και στην Αυστραλία και τη Μεγάλη Βρετανία, όπου εξετάστηκε η δυνατότητα εφαρμογής της ΔΟΠ στα βρετανικά σχολεία(Murgatroyd & Morgan,1994).

Από τις έρευνες αυτές, ένα μέρος των ερευνητών τάχθηκαν υπέρ της εφαρμογής της ΔΟΠ σε επίπεδο της σχολικής μονάδας. Η σχολική μονάδα, σύμφωνα με το ρεύμα αυτό, εκτελεί ήδη κάποιες διαδικασίες διαχείρισης ποιότητας και η διοίκηση ολικής ποιότητας μπορεί να προσαρμοστεί στις οργανωσιακές ανάγκες και να ενσωματωθεί από το σχολικό οργανισμό. Προκύπτουν δύο μοντέλα διοίκησης ποιότητας για τις σχολικές μονάδες:το μοντέλο ποιότητας της αγοράς και το μοντέλο ποιότητας της μάθησης.

Στο μοντέλο ποιότητας της αγοράς, τα σχολεία ανταγωνίζονται για πόρους και μαθητές. Η ποιότητα εισάγεται ως μέρος της φιλοσοφίας και της πολιτικής της σχολικής μονάδας, και η ΔΟΠ ταυτίζεται με την ικανοποίηση του πελάτη. Εδώ λειτουργεί και η διασφάλιση της ποιότητας αλλά με την έννοια του ελέγχου ποιότητας και είναι μικρότερης σημασίας στην βελτίωση ποιότητας από τη ΔΟΠ.

Το μοντέλο της ποιότητας της μάθησης βασίζεται στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών. Η ευθύνη για την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας μεταφέρεται στους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί

φροντίζουν για τις κατάλληλες συνθήκες, καλύπτοντας τις συναισθηματικές, ψυχολογικές και φυσικές ανάγκες των μαθητών. Η ποιότητα ταυτίζεται με την συνεχή βελτίωση και την ικανότητα των μαθητών να αναλάβουν την ευθύνη της βελτίωσης αυτής.

Παρά το ότι δεν υπάρχουν ερευνητικές αποδείξεις για τη θετική επίδραση ενός συστήματος ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες, υποτίθεται ότι υπάρχουν ορισμένα πλεονεκτήματα σε αυτό το μοντέλο για την εκπαίδευση και αξιοποιώντας τη, μπορεί μια σχολική μονάδα να δημιουργήσει ένα πλαίσιο κατάλληλο για τη λειτουργία της (Berry, 1997):

- Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η σχολική μονάδα εφαρμόζει ήδη κάποια στοιχεία της ΔΟΠ και αξιοποιεί τη συνεχή βελτίωση και την υψηλή σημασία του ανθρώπινου παράγοντα ως πυρήνα της. Συμβάλλει, με αυτό τον τρόπο στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης.
- Το προσωπικό στη ΔΟΠ, όπως και οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στις λήψεις αποφάσεων και αποτελούν αποφασιστικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας.
- Οι αξίες της εμπιστοσύνης, της ευθύνης και της συνεργατικότητας που υπάρχουν στη ΔΟΠ είναι απαραίτητες στην σχολική κουλτούρα.
- Η ΔΟΠ μπορεί να προσαρμοστεί στην εκπαίδευση χωρίς μεγάλες δομικές αλλαγές.
- Τέλος, η δέσμευση στη ΔΟΠ για συνεχή βελτίωση είναι μια προσέγγιση κατάλληλη για τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Αντίθετα, ένα άλλο μέρος των ερευνητών υποστήριξε ότι η ΔΟΠ μπορεί να εφαρμοστεί πιο αποτελεσματικά σε επίπεδο συστήματος, είτε αυτό αφορά ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα ή μια περιοχή σχολείων. Οι ερευνητές αυτοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια κοινή γλώσσα για την ποιότητα και οι σχολικές μονάδες θα ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις προκλήσεις της νέας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, αν δράσουν συλλογικά. Η δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων θα διευκολύνει τη λειτουργία της ΔΟΠ, με τα σχολεία να αναπτύσσουν κοινή γλώσσα ποιότητας και να αλληλοϋποστηρίζονται στο έργο τους, ανταλλάσσοντας πόρους, εμπειρία και γνώσεις (Berry, 1997). Η αντίληψη ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι λογική, συμβάλλει στην πίστη ότι η εισαγωγή αυτού του διοικητικού μοντέλου στις σχολικές μονάδες μπορεί να συμβάλλει και να ενισχύσει την ποιότητα τους. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Berry (1997), υπάρχουν ορισμένα εμπόδια στην εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες:

- Η ΔΟΠ δε μπορεί να θεωρηθεί η λύση όλων των προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Υπάρχουν πολλά μοντέλα διοίκησης που μπορεί να δοκιμάσει μια σχολική μονάδα, μέχρι να επιλέξει την καταλληλότερη για τις ανάγκες της.
- Δεν υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις ότι η ΔΟΠ και η έμφαση της στην οργανωσιακή κουλτούρα, έχει πράγματι κάποιο αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα.

- Ενώ οι επιχειρήσεις μπορούν να παρουσιάσουν εύκολα στατιστικά δεδομένα για την εσωτερική τους κατάσταση, ένα σημαντικό φάσμα της σχολικής μονάδας αποτελείται από δύσκολα μετρήσιμες διαδικασίες. Επιπλέον, οι σχολικές μονάδες είναι δυνατό να απορρίψουν αυτή την προσέγγιση ως ακατάλληλη.
- Η σχέση πελάτη-παροχέα που αποτελεί τη βάση της ΔΟΠ, δεν είναι σαφής στην εκπαίδευση. Επιπλέον, δεν είναι κατάλληλη για τους συναισθηματικούς δεσμούς που χαρακτηρίζουν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς. Η ΔΟΠ είναι πολύ περιοριστική για τις σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα, που ξεπερνούν κατά πολύ τις απλές πελατειακές σχέσεις του οικονομικού τομέα. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση βασίζει το έργο της με έμφαση σε πολλούς παράγοντες και εκτελώντας πολλαπλό ρόλο. Αυτό σημαίνει ότι η έμφαση σε έναν παράγοντα ο οποίος θα οριστεί ως πελάτης και ο ορισμός της ποιότητας βάση αυτού, δεν είναι ο καταλληλότερος για την εκπαίδευση. Ακόμη, έχει παρατηρηθεί ότι μεγαλύτερη έμφαση δίνεται σε αυτούς που παρέχουν τους εκπαιδευτικούς πόρους, παρά σε αυτούς που τους χρησιμοποιούν (Cuttance, 1994).
- Η ΔΟΠ δίνει έμφαση στην πρόληψη και την απουσία λαθών. Αυτό είναι δύσκολο και ίσως μη επιθυμητό για την εκπαίδευση, που η αναζήτηση και ο πειραματισμός είναι στοιχειώδη για την μαθησιακή διαδικασία.
- Τίθεται, επίσης, το θέμα της ακαταλληλότητας της επιχειρησιακής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό τομέα. Ενώ στις επιχειρήσεις οι στόχοι, οι ρόλοι και οι ευθύνες είναι σαφείς και καθορισμένοι και η τήρηση της ιεραρχίας δεδομένη, η εκπαίδευση είναι, και οφείλει να είναι, περισσότερο ευέλικτη και ο ορισμός για την ποιότητα και ο ρόλος του καθενός στην κατάκτηση της δεν είναι πλήρως προσδιορισμένος.
- Η ΔΟΠ επικεντρώνεται σε διοικητικές λειτουργίες και διαδικασίες στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας για να στηρίξει τη δόμηση της ποιότητας στα τμήματα της σχολικής μονάδας. Στην πραγματικότητα, η σχολική μονάδα έχει ως κέντρο της τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και η αξιολόγηση της ξεπερνά τα όρια της, αφού εκτελείται συχνά σε εθνικό επίπεδο.
- Είναι επίσης πιθανό, ο πολύπλοκος χαρακτήρας της σχολικής μονάδας να εμποδίσει από την αρχή της εισαγωγή της ΔΟΠ στο σχολείο, εμποδίζοντας την προετοιμασία της σχολικής μονάδας, την επιμόρφωση που απαιτείται και την έναρξη της διαδικασίας.
- Τέλος, τα ασαφή στάδια οργανωσιακής ανάπτυξης των σχολικών μονάδων και η διαφορετική πορεία που ακολουθεί η κάθε σχολική μονάδα, θέτει τη ΔΟΠ μη λειτουργική στο εσωτερικό της.

Παρά την αμφισβητήσιμη καταλληλότητα της ΔΟΠ για την εκπαίδευση, η αλλαγή κουλτούρας που απαιτεί για την εφαρμογή της μπορεί να δώσει στους διευθυντές των σχολείων και τους υπεύθυνους

των εκπαιδευτικών συστημάτων ένα καλό πλαίσιο για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας και την προώθηση της διοίκησης ως απαραίτητο παράγοντα της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η κουλτούρα μειώνει την ανάγκη ελέγχου από τη διοίκηση του σχολείου και ενισχύει την απόδοση των εκπαιδευτικών(Murgatroyd&Morgan,1994).

4.2.Η θέση της σχολικής κουλτούρας στη διασφάλιση της ποιότητας

Η οργανωσιακή κουλτούρα έχει τις ρίζες της στη δεκαετία του '40, όταν διαπιστώθηκε η σημασία των ανθρώπινων σχέσεων, της αφοσίωσης και της δέσμευσης στη διοίκηση των οργανισμών. Ωστόσο,εμφανίστηκε σαν όρος και αντικείμενο έρευνας μόλις τη δεκαετία του '80.

Ο Hofstede(1991) ορίζει την οργανωσιακή κουλτούρα ως «ο κοινός τρόπος σκέψης ενός οργανισμού που διαφοροποιεί τα μέλη ενός οργανισμού από έναν άλλο», ενώ ο Schein(1991) ως «ένα υπόδειγμα βασικών υποθέσεων και παραδοχών, που έχουν εφευρεθεί, ανακαλυφθεί ή αναπτυχθεί από μια συγκεκριμένη ομάδα, καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ενσωμάτωσης...αυτές οι βασικές παραδοχές και υποθέσεις θεωρούνται έγκυρες και γι' αυτό μεταφέρονται στα νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος να αντιλαμβάνονται, να σκέφτονται και να αισθάνονται σχετικά με τα προβλήματα»(Βάκκολα,2012). Ο Schein προσφέρει ένα ορισμό χρήσιμο για τον ευκολότερο εντοπισμό της κουλτούρας, αφού ορίζει την οργανωσιακή κουλτούρα ως ανταπόκριση του οργανισμού στις προκλήσεις σε ένα συγκεκριμένο τομέα(Ehlers,2009).

Αυτή τη στιγμή υπάρχουν περίπου 165 ορισμοί για την οργανωσιακή κουλτούρα. Ενώ δεν υπάρχει μοναδικός ορισμός για την οργανωσιακή κουλτούρα, οι Hofstede και Neuijen(1990) ισχυρίζονται ότι οι περισσότεροι ορισμοί συμφωνούν στο ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού σχετίζεται με την ιστορία του, διαμορφώνεται από τα μέλη του οργανισμού και ειδικά τις ισχυρές του ομάδες, αλλάζει δύσκολα και αφορά τον οργανισμό στο σύνολο του.

Ο Schein(2010) χώρισε την κουλτούρα του οργανισμού σε τρία επίπεδα. Στο τρίτο επίπεδο υπάρχουν οι βασικές παραδοχές για την πραγματικότητα και την ανθρώπινη φύση και δεν είναι ορατά στα μέλη. Στο δεύτερο επίπεδο βρίσκονται οι αξίες και στο πρώτο επίπεδο, στα ορατά στοιχεία, εκδηλώνονται τα στοιχεία της κουλτούρας.

Η δύναμη μιας κουλτούρας εξαρτάται από τον αριθμό των μελών που την υιοθετούν. Οι ισχυρές κουλτούρες σηματοδοτούν ισχυρή συνεργασία μεταξύ των μελών αλλά είναι περισσότερο άκαμπτες στην αλλαγή. Ωστόσο η κουλτούρα του οργανισμού δεν είναι ενιαία. Αποτελείται από άλλες υποκουλτούρες που αφορούν συγκεκριμένες ομάδες, ιεραρχικά τμήματα και υπομονάδες(Βάκκολα,2012).

Οι Cameron & Quinn(2006) δημιούργησαν ένα μοντέλο για την περιγραφή και τη μέτρηση της κουλτούρας των οργανισμών. Διέκριναν τέσσερις τύπους κουλτούρας :το μοντέλο των ανθρώπινων πόρων, το μοντέλο των εσωτερικών διαδικασιών, το μοντέλο αποδοτικότητας και το μοντέλο του ανοικτού συστήματος . Οι παραπάνω τύποι διακρίνονται από δυο διαστάσεις. Καταρχάς διακρίνονται για την κλίση τους προς τον έλεγχο ή την ευελιξία και σε μια δεύτερη διάσταση διακρίνονται για την εστίαση τους στο εσωτερικό ή εξωτερικό περιβάλλον. Συνδυάζοντας τις παραπάνω διαστάσεις ,προκύπτουν οι προαναφερθέντες τύποι κουλτούρας.

Το μοντέλο των ανθρώπινων πόρων(the clan culture) διακρίνεται από τις διαστάσεις της ευελιξίας και της εσωτερικής εστίασης. Οργανισμοί που κλίνουν σε αυτό το μοντέλο, βασίζονται στην ομαδική συνεργασία, στην καινοτομία και στην ανάληψη ρίσκων. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη ομοιάζει περισσότερο με αυτόν του μέντορα, παρά αυτόν του αρχηγού.

Το μοντέλο των εσωτερικών διαδικασιών(the hierarchy culture) βασίζεται στις διαδικασίες ελέγχου και μέτρησης των εσωτερικών διαδικασιών. Ο οργανισμός επιδιώκει να παραμείνει σταθερός και προβλέψιμος και συναντάται συχνά σε οργανισμούς του δημόσιου τομέα.

Το μοντέλο της αποδοτικότητας (the market culture) εστιάζει στον εξωτερικό περιβάλλον και στον έλεγχο. Η λειτουργία των οργανισμών βασίζεται στον ανταγωνισμό και την παραγωγικότητα. Το μέλη λειτουργούν και τα ίδια ανταγωνιστικά και στόχος είναι η επέκταση του οργανισμού στο εξωτερικό περιβάλλον.

Τέλος, **το μοντέλο ανοικτού συστήματος (the adhocracy culture)** επιδιώκεται η επέκταση στο εξωτερικό περιβάλλον αλλά σε ένα πλαίσιο δημιουργικότητας και καινοτομίας. Οι εργαζόμενοι έχουν αρκετή ελευθερία για να αναλάβουν πρωτοβουλίες και οι ηγέτες αντιμετωπίζονται με εμπιστοσύνη και σεβασμό.

Η κουλτούρα ενός οργανισμού μεταβάλλεται δύσκολα , απλώς δεν έχει συμφωνηθεί το πόσο δύσκολα. Αυτό που κάνει δύσκολη την αλλαγή είναι ότι η κουλτούρα έχει τις ρίζες της βαθιά στην ιστορία ενός οργανισμού και μεγάλο μέρος της δεν είναι συνειδητό. Σε οποιοδήποτε πρόγραμμα αλλαγής , είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η ήδη υπάρχουσα κουλτούρα μέσα στον οργανισμό. Στη συνέχεια πρέπει να προσαρμοστεί το ανθρώπινο δυναμικό στη νέα κουλτούρα μέσω της συστηματικής επικοινωνίας και την ανάλογη προετοιμασία και επιλογή των νέων μελών με βάση την κουλτούρα αυτή. Βασικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία έχει ένα δυνατό και αποφασιστικό διοικητικό σύστημα που θα επιμένει στη διαδικασία αλλαγής κουλτούρας.

Ο Schein υποστήριξε ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού μπορεί να προάγει ή να παρεμποδίσει την ανάπτυξη του και να καθορίσει το βαθμό προσαρμογής του στις αλλαγές και τις εξωτερικές απαιτήσεις. Παράλληλα ,η ανάπτυξη μιας κουλτούρας αντίστοιχη με το σκοπό του οργανισμού, μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του σκοπού αυτού πολύ καλύτερα από τον έλεγχο.

Αυτός είναι ο λόγος που η κουλτούρα έχει σημαίνοντα ρόλο στην υιοθέτηση της προσέγγισης και λειτουργίας της διασφάλισης της ποιότητας, που απαιτεί, επίσης, μια διαδικασία αλλαγής κουλτούρας. Η σχολική αποτελεσματικότητα αντιμετωπίζει την κουλτούρα σαν κάτι επιφανειακό, όμως, η προσέγγιση της σχολικής βελτίωσης αντιλαμβάνεται ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού αναφέρεται στις βαθύτερες πεποιθήσεις του σχολείου. Πριν ένα σχολείο προχωρήσει προς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, οφείλει να εντοπίσει και να αναγνωρίσει τις διάφορες κουλτούρες και υποκουλτούρες που περιλαμβάνονται στο σύστημα του.

Ενώ η σημασία της σχολικής κουλτούρας αναγνωρίστηκε από τους κοινωνιολόγους κατά τη δεκαετία του '30, η εκπαιδευτική έρευνα δεν τη συνέδεσε με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα παρά μόνο κατά τη δεκαετία του '70(CCSRI,2006).

Η κουλτούρα ενός σχολείου γενικά επηρεάζεται:

- από την ηλικία του σχολείου: από άποψη αλλαγής, ένα σχολείο με πείρα πολλών χρόνων είναι, συνήθως περισσότερο δύσκαμπτο, σε αντίθεση με τα νεότερα σχολεία όπου η κουλτούρα είναι μηχανισμός εξέλιξης και ανάπτυξης.
- Από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου: Η κουλτούρα διαμορφώνεται τόσο από τα εσωτερικά μέλη της σχολικής κοινότητας, όσο και από τις εξωτερικές δυνάμεις που επιδρούν στις αποφάσεις της σχολικής μονάδας.
- Από τη βαθμίδα του σχολείου: η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στηρίζεται στη φροντίδα και το οικογενειακό κλίμα, ενώ η δευτεροβάθμια στρέφεται περισσότερο στην ειδίκευση και την προετοιμασία για την μετέπειτα εκπαίδευση και σταδιοδρομία
- Από το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών: οι μαθητές κουβαλούν ήδη μια κουλτούρα όταν εισαχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, με την οποία μεταφράζουν την ήδη υπάρχουσα σχολική κουλτούρα. Είναι σημαντική η αναγνώριση αυτού του φορτίου, ειδικά στην εφηβεία όπου αμφισβητούνται και ανακατασκευάζονται τα πρότυπα των μαθητών.
- Από τις εξωτερικές αλλαγές: Κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές επηρεάζουν την σχολική κουλτούρα, απαιτώντας συχνά αλλαγές, ώστε το σχολείο να μπορέσει να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Η κουλτούρα αλλάζει με την αλλαγή των αντιλήψεων των μελών του οργανισμού, πράγμα που σημαίνει ότι η αλλαγή μπορεί να είναι από ομαλή, έως φαινομενικά αδύνατη(Stoll,1998).

Η σημασία της κουλτούρας στα σχολεία προκύπτει από το γεγονός ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του και τη διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς, ακόμα κι αν οι εισροές είναι οι ίδιες. Οπότε, κρίνεται απαραίτητη η διαπίστωση της κουλτούρας του σχολείου, για να μπορεί να σχεδιαστεί κατάλληλα το οποιοδήποτε πρόγραμμα αλλαγής και βελτίωσης. Αυτό περιλαμβάνει και τη διαπίστωση της υποκουλτούρας της κάθε ομάδας που συμμετέχει, όπως η

διαφοροποίηση ανάμεσα στην κουλτούρα των μαθητών και την κουλτούρα των εκπαιδευτικών, που συχνά αντιμετωπίζονται ως ένα (Hargreaves, 1995).

Δυο κουλτούρες είναι απαραίτητες για την υιοθέτηση και την αποτελεσματική λειτουργία ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας στη σχολική μονάδα: η κουλτούρα ποιότητας και η κουλτούρα αξιολόγησης.

4.2.1. Η κουλτούρα ποιότητας

Η προσέγγιση συνδυασμού της διαδικασίας από πάνω προς τα κάτω και ταυτόχρονα από κάτω προς τα πάνω, κρίνεται απαραίτητη για το χτίσιμο μιας κουλτούρας ποιότητας στην εκπαίδευση. Ενώ διαδικασίες βελτίωσης και διασφάλισης της ποιότητας αναπτύσσονται συστηματικά, λίγες διαδικασίες υιοθετούνται για τη διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς, αν και η εισαγωγή αξιών, δεξιοτήτων και στάσεων μπορεί να είναι απαραίτητη για να έχει η διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας κάποιο αποτέλεσμα στο εκπαιδευτικό έργο. Η κουλτούρα ποιότητας, δηλαδή, μπορεί να εφαρμοστεί στις αξίες και τα πιστεύω ενός οργανισμού, δρώντας παράλληλα στους κανόνες και τις διατάξεις του. Η μεγαλύτερη δυσκολία συναντάται στο ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού πρέπει να θεαθεί ολιστικά, περιλαμβάνοντας και τις υποκουλτούρες των ομάδων που τον αποτελούν. Η πολυπλοκότητα της κουλτούρας δυσχεραίνει την προσπάθεια των διαδικασιών αλλαγής (Ehlers, 2009).

Η κουλτούρα ποιότητας, επομένως, είναι μέρος των υποκουλτούρων ενός οργανισμού και μπορεί να διαπιστωθεί η λειτουργία τις παρατηρώντας και εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο ένα σχολείο ανταποκρίνεται στα ζητήματα ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος μπορεί να οριστεί διαφορετικά από τους διευθυντές τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την θέση που έχει ο καθένας στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν και μπορεί να διαφανεί ένας κοινός τόπος για την κουλτούρα που αντιλαμβάνονται οι διάφορες υποομάδες (Sheerens, 2011).

Για να υπάρξει μια αποτελεσματική ανταπόκριση στην αλλαγή, πρέπει όλοι οι μετέχοντες να συμφωνούν, οπότε η διαμόρφωση κουλτούρας είναι και ένα ζήτημα διαλόγου και κοινής συναίνεσης. Είναι ήδη υπάρχουσα στον οργανισμό, δεν είναι κάτι που πρέπει να καλλιεργηθεί από την αρχή, αλλά ζητείται να διαμορφωθεί κατάλληλα μέχρι το σημείο που είναι ορατή, δηλαδή μέσω των διαδικασιών που ακολουθούνται, τις σχέσεις μεταξύ των μελών και τους κανονισμούς που ορίζονται (Ehlers, 2009).

Ο Ehlers (2009) εισηγήθηκε ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις της οργανωσιακής κουλτούρας και, επακόλουθα, της κουλτούρας ποιότητας, μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά:

- Πρώτον, η κουλτούρα ποιότητας είναι μέρος των διάφορων κουλτουρών που απαντώνται στον οργανισμό και προκύπτει από τον τρόπο που τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού επιλέγουν να ανταποκρίνονται στα ζητήματα ποιότητας. Αυτό σημαίνει, επίσης, ότι η

ανάλυση της κουλτούρας ποιότητας απαιτεί την αναγνώριση και των άλλων τύπων κουλτούρας μέσα στον οργανισμό, καθώς αλληλεπιδρούν.

- Σε όλες τις προσεγγίσεις κοινή βάση της ανάπτυξης και διαμόρφωσης μιας κουλτούρας ποιότητας είναι η διάδοση κοινών αξιών και τρόπου σκέψης, δηλαδή η επικοινωνία μεταξύ των μελών. Η κουλτούρα ποιότητας είναι ένα κοινωνικά μεταδιδόμενο και διαπραγματευόμενο φαινόμενο, που οδηγεί στην ανάπτυξη κοινών υποσυνείδητων αξιών, ελάχιστο μέρος των οποίων είναι ορατό.
- Η κουλτούρα υπάρχει ήδη στον οργανισμό και είναι περισσότερο αυτό που ο οργανισμός είναι, παρά κάτι που έχει. Όταν επιχειρείται μια διαδικασία αλλαγής στο σχολείο, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι υπάρχουν ήδη κάποιες υποσυνείδητες αντιλήψεις για το τι είναι η ποιότητα και πως θα πρέπει να δομείται.
- Η αποτελεσματικότερη λειτουργία της κουλτούρας ποιότητας θα επιτευχθεί με την παράλληλη διαχείριση των ορατών δομών της ποιότητας, μέσω μηχανισμών διοίκησης, παράλληλα με την δόμηση κατάλληλων κοινών αξιών, συμβόλων και δέσμευσης.

Παρά τον κρίσιμο ρόλο της, η κουλτούρα ποιότητας δεν έχει ακόμα ισχυρή θέση στην έρευνα και την θεωρία. Επιπλέον, η σχολική κουλτούρα, όπως και οι πρακτικές διδασκαλίας, στο σύγχρονο κόσμο, οφείλουν να ακολουθήσουν συνεχείς αλλαγές, τουλάχιστον σε ένα μέρος των συνιστωσών τους (UNESCO, 2004).

Σε μια προσπάθεια ενοποίησης των ορισμών για την κουλτούρα ποιότητας, ο Hill (1991) ορίζει ότι κουλτούρα ποιότητας είναι “εκείνη που καλλιεργεί υψηλής εμπιστοσύνης κοινωνικές σχέσεις, σεβασμό στα δικαιώματα του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού, κοινή αίσθηση αποδοχής από το οργανωσιακό σύνολο και ισχυρή πεποίθηση ότι η συνεχής βελτίωση του προϊόντος ή των υπηρεσιών είναι απαραίτητο στοιχείο για το κοινό (οργανωσιακό) καλό” (Φασούλης κ.α., 2012).

Η κουλτούρα ποιότητας που αναπτύσσεται στις σχολικές μονάδες επηρεάζει το έργο των εκπαιδευτικών και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο στον οικονομικό, όσο και στον κοινωνικό τομέα. Ενώ δεν υπάρχει κοινή συμφωνία σχετικά με τον ορισμό και την ακριβή λειτουργία της κουλτούρας ποιότητας, η αναζήτηση του ρόλου της στο πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας, στρέφει το ενδιαφέρον προς τον ανθρώπινο παράγοντα, καθώς ο τρόπος που καθοδηγείται και κανονίζει τη λειτουργία ενός οργανισμού, είναι η εξήγηση στις διαφορές που παρουσιάζουν οι σχολικές μονάδες μεταξύ τους (Φασούλης κ.α., 2012).

Η διασφάλιση της ποιότητας είναι ένα δύσκολο έργο για την εκπαίδευση, καθώς το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα δε μπορεί να μετρηθεί. Ωστόσο, η κουλτούρα ποιότητας είναι ένα από τα σημαντικότερα προαπαιτούμενα, αφού επηρεάζει όχι μόνο την ευκολία εφαρμογής της διαδικασίας, αλλά θα καθορίζει τον τρόπο που η σχολική μονάδα θα δομήσει την αξιολόγηση και αν, τελικά, το αποτέλεσμα θα είναι αξιοποιήσιμο και ευεργετικό για τη σχολική μονάδα (Φασούλης κ.α., 2012).

Για την ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας οι Detert et al(2001) όρισαν ότι η κουλτούρα ενός σχολείου που ακολουθεί μοντέλο διοίκησης ποιότητας, χαρακτηρίζεται από τις εξής εννιά αξίες:

- Το κοινό όραμα και οι κοινοί στόχοι είναι απαραίτητοι για την επιτυχία της σχολικής μονάδας.
- Οι εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να καθορίζονται κυρίως από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα, στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής προσέγγισης.
- Η βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας απαιτεί μακροπρόθεσμη δέσμευση
- Η σχολική μονάδα υιοθετεί μια διαδικασία συνεχών αλλαγών.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν σημαντικό λόγο στην λήψη αποφάσεων.
- Η συνεργασία είναι απαραίτητη σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.
- Η λήψη αποφάσεων βασίζεται σε δεδομένα και πραγματικά γεγονότα.
- Η χαμηλή ποιότητα είναι ευθύνη ανεπαρκούς συστήματος και ακατάλληλων διαδικασιών, όχι των εκπαιδευτικών
- Η βελτίωση ποιότητας μπορεί να βασιστεί στους ήδη υπάρχοντες πόρους του σχολείου.

Μπορεί στις παραπάνω αξίες να διαφανεί μια συμφωνία με την φιλοσοφία της προσέγγισης της διασφάλισης της ποιότητας. Καταρχάς, ως πελάτες ορίζονται τα μέλη της εγγύτατης σχολικής κοινότητας, πράγμα που απομακρύνει το σχολείο από το πλαίσιο της βιομηχανοποίησης. Το κοινό όραμα και η συνεργασία αποτελούν χαρακτηριστικά της αποκέντρωσης που επιζητεί ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας και πρέπει να τονιστεί η ευθύνη, αλλά όχι η ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τέλος, είναι σημαντική η αξία ότι μια σχολική μονάδα είναι ήδη σε θέση να βελτιώσει το έργο της, χωρίς να απαιτείται η χορήγηση περισσότερων πόρων. Αυτό δε σημαίνει ότι η σχολική μονάδα δε χρειάζεται περισσότερους πόρους, αλλά ότι μπορεί να εκκινήσει τη διαδικασία βελτίωσης ποιότητας χωρίς να περιμένει ιδανικές συνθήκες για να υιοθετήσει πρακτικές βελτίωσης ποιότητας.

4.2.2.Η κουλτούρα αξιολόγησης

Απαραίτητη είναι, επίσης, η ανάπτυξη στις σχολικές μονάδες, μιας κουλτούρας αξιολόγησης. Αυτό θα διασφαλίσει τη σταθερότητα των διαδικασιών αξιολόγησης και την εξαγωγή βέλτιστων αποτελεσμάτων από την παραπάνω διαδικασία. Ένας οργανισμός με κουλτούρα αξιολόγησης αξιοποιεί την έρευνα και την αξιολόγηση στη λήψη αποφάσεων της(Stewart,2014).

Σύμφωνα με τη Stewart(2014) οι οργανισμοί έχουν ήδη μια κουλτούρα έρευνας και αξιολόγησης. Η κουλτούρα αυτή εκδηλώνεται στον τρόπο που αξιοποιεί μια σχολική μονάδα την έρευνα και την

αξιολόγηση για τη λήψη των αποφάσεων. Ο στόχος είναι η ανάπτυξη μιας θετικής και ισχυρής κουλτούρας αξιολόγησης. Τα χαρακτηριστικά μιας τέτοιας κουλτούρας είναι:

- Λεπτομερή σχέδια δράσης για την εφαρμογή προγραμμάτων.
- Ξεκάθαροι και μετρήσιμοι στόχοι.
- Συστηματική συλλογή στοιχείων για την πορεία των σχεδίων δράσης.
- Πρόσβαση στο αρχείο των αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας για τους ενδιαφερόμενους.
- Εμπιστοσύνη του προσωπικού στη χρησιμότητα των διαδικασιών συλλογής στοιχείων και αξιολόγησης.
- Ενημέρωση όλων των μελών σχετικά με την πρόοδο του οργανισμού
- Κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Τέσσερα είναι τα βήματα προς την ισχυροποίηση της κουλτούρας αξιολόγησης:

- Η αξιολόγηση της ετοιμότητας του οργανισμού: Αρχικά ο οργανισμός πρέπει να αναγνωρίσει την ήδη υπάρχουσα κουλτούρα και πως οι ενέργειες μέσα από τις οποίες εκδηλώνεται, προάγουν ή παρακωλύουν το έργο της αξιολόγησης. Επιπλέον πρέπει να φανεί σε ποιο βαθμό οι ενέργειες και οι διαδικασίες της σχολικής μονάδας είναι αξιολογικά μετρήσιμες.
- Σχεδιασμός αλλαγής κουλτούρας: Η σχολική μονάδα πρέπει να διαμορφώσει ένα όραμα για την κουλτούρα που θέλει να χτίσει και στη συνέχεια να το επικοινωνήσει σε όλα της τα μέλη, μέσω μιας ισχυρής ηγεσίας και συνεργασία εξωτερικών και εσωτερικών φορέων.
- Ανάπτυξη ικανοτήτων: Εκπαίδευση όλων των μελών της σχολικής μονάδας στην πραγματοποίηση και αξιοποίηση της αξιολόγησης.
- Ανάπτυξη και ενίσχυση συστημάτων στήριξης: Οφείλουν να υπάρχουν επαρκείς υλικοί και ανθρώπινοι πόροι, καθαρός και συνεχής προγραμματισμός για όλα τα τμήματα της σχολικής μονάδας και επιβράβευση και ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων για το έργο που εκτελούν(Stewart,2014).

Είναι απαραίτητη η πίστη της σχολικής μονάδας ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση και όχι ο έλεγχος. Σημαντικό στοιχείο του παραπάνω σχεδίου αλλαγής είναι η εκπαίδευση όλων των μελών σε ζητήματα αξιολόγησης, ώστε να κατανοούν τις λειτουργίες που εκτελούνται και παράλληλα, να αναλάβουν το δικό τους ρόλο στη διαδικασία. Αυτό είναι βαρύνουσα σημασία σε διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, επομένως και για τη διασφάλιση της ποιότητας, που στηρίζεται στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και στην ενίσχυση της ευθύνης για τα αποτελέσματα της.

5.Η ποιότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η έννοια της ποιότητας εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του '90 και στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο. Η ποιότητα άρχισε να εμφανίζεται τόσο με την έννοια του αποτελέσματος, της ποιοτικής εκπαίδευσης, όσο και ως πρακτική με την ποιότητα στην εκπαίδευση (Πασιάς, 2012). Η στροφή αυτή στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση, συνδέεται με τον περαιτέρω παρεμβατικό ρόλο της ΕΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της και την τοποθέτηση των σχολείων έξω από τα όρια του κράτους, σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς. Η σύνοδος της Λισσαβόνας το 2000 επισημοποιεί τη νέα πίεση που ασκείται στα εκπαιδευτικά συστήματα. Συνίσταται η αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, με την αξιολόγηση να ξεπερνά τα σύνορα των κρατών και να τοποθετείται στο πλαίσιο της οικονομικής ανάπτυξης της ΕΕ. Η εκπαίδευση και η ποιότητα της, είναι πια υποτομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής (Βαβουράκη κ. α., 2007).

Σε αυτά τα πλαίσια, η ΕΕ καθορίζει γενικούς στόχους, οι οποίοι προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, σε βάθος δεκαετίας. Για τον έλεγχο της ποιότητας, η ΕΕ έχει καθόρισε δεκαέξι ποιοτικούς δείκτες, που αντιστοιχούν σε τέσσερις άξονες: επιδόσεις, επιτυχία και μετάβαση, παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης, πόροι και δομές.

Το Συμβούλιο Παιδείας της ΕΕ, από την ίδρυση του το 2001, ορίζει στρατηγικούς στόχους για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών. Το Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 αποτελείται από τρεις στρατηγικούς στόχους, πρώτος από τους οποίους είναι η «Βελτίωση της Ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης». Συνιστώσες του στόχου αυτού αποτελούν η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η πρόσβαση στις ΤΠΕ, η απόκτηση δεξιοτήτων για την Κοινωνία της Γνώσης, η βέλτιστη χρήση των πόρων και η αύξηση της προσέλευσης στις τεχνολογικές και επιστημονικές σπουδές.

Παρά την επέκταση του ρόλου της ΕΕ στα εκπαιδευτικά θέματα της κάθε χώρας, ξεκαθαρίζεται στα αντίστοιχα έγγραφα ότι κύρια ευθύνη έχει η πολιτική εξουσία του κάθε κράτος-μέλους. Μια σταθερή έννοια της ποιότητας απουσιάζει από το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο και όπου εμφανίζεται, συνδέεται με την αξιολόγηση. Στο Νόμο 2525/1997 αρθρ. 8, παρ. 1 ορίζει ότι «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Αντίστοιχα, ο Νόμος 2986/2002 αρθρ. 4 παρ. 1 ορίζει ότι «ο σκοπός αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Βαβουράκη κ. α., 2007).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική ποιότητα ρυθμίζεται εκ των άνω. Η Saiti (2012) ορίζει ότι τρεις πλευρές της ελληνικής εκπαίδευσης ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στην ποιότητα των ελληνικών σχολικών μονάδων: η σχολική ηγεσία, η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών.

Η επαρκής χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων έχει σημαντικό ρόλο στην διασφάλιση της ποιότητας , καθώς παράσχει τους απαραίτητους πόρους για την υλική ενίσχυση των σχολικών μονάδων, εξασφαλίζει την ύπαρξη επαρκούς ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και την απαραίτητη επιμόρφωση και επαγγελματική τους στήριξη. Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών δαπανών της Ελλάδας είναι 4% , κάτω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο και αυτό σαφώς επηρεάζει την εκπαίδευση και την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η χρηματοδότηση χωρίς κατάλληλη αξιοποίηση δεν είναι αρκετή για την επίτευξη ποιότητας και ο έλεγχος της ποιότητας μέσω σταθμισμένων τεστ είναι δαπανηρός και δεν δίνει αρκετές πληροφορίες σχετικά με τους τομείς βελτίωσης που χρειάζεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα ή μια εκπαιδευτική μονάδα. Η αύξηση των εξόδων πρέπει να συνοδεύεται από την κατάλληλη πολιτική. Επιπλέον, οι ελληνικές σχολικές μονάδες δεν αποφασίζουν για τα έξοδα τους, αλλά το κράτος. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν την κάλυψη των αναγκών τους. Είναι ευνόητο ότι οι κεντρικές αρχές δεν είναι σε θέση να αποφασίσουν για τις ανάγκες μια σχολικής μονάδας και να ορίσουν το μέγεθος των πόρων που χρειάζεται. Επομένως, τίθεται θέμα αποκέντρωσης και ενδυνάμωσης των σχολικών μονάδων. Τέλος, η εξασφάλιση των πόρων απαιτεί και την ίση κατανομή τους ανά μαθητή(Saiti,2012).

Μια σημαντική πλευρά της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η συνεχής μετακίνηση των εκπαιδευτικών. Η πλήρης επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι προαπαιτούμενο για τη διασφάλιση της ποιότητας. Απαραίτητη είναι επίσης και η οικειότητα του εκπαιδευτικού με τη σχολική μονάδα και η πείρα του στον επαγγελματικό του ρόλο. Η μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών που μετακινούνται είναι κρίσιμη για την ποιότητα των σχολικών μονάδων. Στην αρχή κάθε χρονιάς πρέπει η κάθε σχολική μονάδα να έχει το απαραίτητο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η αστάθεια στο προσωπικό δυσχεραίνει το σχολικό κλίμα και την απόδοση της σχολικής μονάδας. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να κινηθεί προς τη σταθερότητα.

Όσο αφορά το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η δημιουργία μιας ισχυρής ηγεσίας συμβάλλει στην ανάπτυξη του προσωπικού, και επακόλουθα στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Η ηγεσία είναι αυτή που θα εξασφαλίσει τη μακροπρόθεσμη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τον υπερσυγκεντρωτικό του χαρακτήρα, η δημιουργία ισχυρής ηγεσίας είναι δύσκολη, καθώς ο διευθυντής δεν έχει μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας και συμμετάσχει ελάχιστα, αν όχι καθόλου, στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν την εκπαίδευση. Θα πρέπει να ενισχυθεί ο ρόλος των διευθυντών και να στηριχθούν επαγγελματικά, ώστε να μπορέσουν και οι ίδιοι να στηρίξουν το σχολείο τους. Οι αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι βραχυπρόθεσμες γιατί στερούνται ένα συστηματικό πλαίσιο εθνικού σχεδιασμού και μια προσπάθεια για αλλαγή κουλτούρας που θα εξασφαλίσει τη μονιμότητα των αλλαγών αυτών. Αυτό που απαιτείται στις

ελληνικές σχολικές μονάδες είναι στροφή προς τον ανθρώπινο παράγοντα, όχι την τελική αξιολόγηση και έμφαση στη βελτίωση, όχι στην τελειότητα(Saiti,2012).

5.1.Η Αρχή διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση(Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε) και η διασφάλιση της ποιότητας στην Ελλάδα

Στις 9 Απριλίου 2013, με απόφαση της ελληνικής Βουλής ιδρύεται, υπό το Νόμο 4142, ανεξάρτητη διοικητική αρχή υπό την ονομασία “Αρχή διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση”. Η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά δρα ως ανεξάρτητη αρχή παρέχοντας στήριξη στο έργο του υπουργείου και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως αναγράφεται στον προαναφερθέντα νόμο, η βελτίωση της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ως στόχο την “επιτυχή μετάβαση των μαθητών στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη δια βίου μάθηση”.

Η αρχή αναλαμβάνει την εποπτεία του έργου όχι μόνο των σχολικών μονάδων, αλλά όλων των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, που σχετίζονται με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γενικά, εποπτεύει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνεργασία με το ΙΕΠ, μεσολαβεί μεταξύ των αποκεντρωμένων υπηρεσιών και το υπουργείο σε θέματα αξιολόγησης και ποιότητας. Επιπλέον, η αρχή αναλαμβάνει και το έργο της μετα-αξιολόγησης, αναθεωρώντας και εξετάζοντας τον τρόπο που οι σχολικές μονάδες και τα άλλα μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος αξιολογούνται

Η αρχή είναι ανεξάρτητη και έχει το ρόλο “κριτικού φίλου”, χωρίς να πραγματοποιεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει ένα ασαφές και αντικρουόμενο νομοθετικό πλαίσιο, που καθιστά τη λειτουργία αξιολόγησης, προβληματική

Σημαντικό είναι ότι προβλέπεται η συμμετοχή εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας στο Συμβούλιο, που είναι το ανώτερο όργανο της αρχής, καθώς και εξωτερικές συνεργασίες με μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, αν κριθεί απαραίτητο. Η αρχή οργανώνει επιτροπές αξιολόγησης, μέχρι πέντε ανά διεύθυνση εκπαίδευσης. Οι Επιτροπές Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου αποτελούνται από ανθρώπους έμπειρους και εξειδικευμένους σε θέματα αξιολόγησης, οι οποίοι με βάση προκαθορισμένα κριτήρια αξιολογούν τις σχολικές μονάδες και υπηρεσίες και δημοσιεύουν τις αντίστοιχες εκθέσεις στη σελίδα της Αρχής. Η Αρχή μπορεί επίσης να ζητήσει τη διεξαγωγή αξιολόγησης από εξωτερικό πιστοποιημένο διεθνή φορέα.

Τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ορίζονται ως εξής:

- Η ανταπόκριση των σχολικών μονάδων στα προγράμματα δράσης, όπως ορίζονται από το άρθρο 32 του Ν. 3848/2010. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, οι σχολικές μονάδες αποτιμούν το έργο τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς και συντάσσουν πρόγραμμα δράσης για το επόμενο

σχολικό έτος. Οι εκθέσεις αξιολόγησης και τα προγράμματα δράσης κοινοποιούνται στους μαθητές και τους γονείς, στις αρμόδιες διευθύνσεις εκπαίδευσης και δημοσιεύονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

- Τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τις αξιολογήσεις μαθητών και κηδεμόνων.
- Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
- Η ποιότητα υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως οι σχολικές βιβλιοθήκες και τα εργαστήρια.
- Η ανταπόκριση των σχολικών μονάδων στην αντιμετώπιση του φαινομένου μαθητικής διαρροής και της αντιμετώπισης της βίας, του εκφοβισμού και του ρατσισμού

Τέλος, τα κριτήρια προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες της κάθε γεωγραφικής περιοχής και στον χαρακτήρα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε το Σεπτέμβριο του 2015 παρέδωσε έκθεση στο Υπουργείο Παιδείας, με την αποτίμηση της κατάστασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους λειτουργίας της, το διάστημα από το Μάιο του 2014 έως το Μάιο του 2015.

Στην έκθεση της, η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε αναφέρει την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ως πρώτο της έργο. Επιπλέον, αναφέρει ότι ο ρόλος της είναι να εξασφαλίζει την επιτυχή μετάβαση των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την προσχολική μέχρι και τη μετα-δευτεροβάθμια, και όχι μόνο στη μετα-δευτεροβάθμια και δια βίου μάθηση όπως αναφέρεται στο αντίστοιχο νόμο της ίδρυσης της.

Λόγω ακατάλληλων οικονομικών συνθηκών, ενδιάμεσης αλλαγής κυβέρνησης και έλλειψη σταθερού συστήματος αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε δεν έχει μια επαρκή βάση δεδομένων για τοποθέτηση της κατάστασης των ελληνικών σχολικών μονάδων. Οι διεθνείς αξιολογήσεις, όπως εκείνες του Ο.Ο.Σ.Α. και της PISA, δείχνουν σαφή έλλειψη των Ελλήνων μαθητών στους βασικούς γνωστικούς τομείς, αλλά είναι αμφίβολη η κρίση των εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού, όπως προειπώθηκε τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ανακριβή, αποκομμένα από το κοινωνικό και οικονομικό της πλαίσιο (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε, 2015).

Τέλος, χωρίς αποτελεσματικά και σταθερά συστήματα αξιολόγησης όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, δε μπορεί να υπάρξει δυνατότητα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, ούτε ανάπτυξη συστήματος διασφάλισης της ποιότητας.

5.2. Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εισήχθη από την ίδρυση του το 1834, με το θεσμό του επιθεωρητή που κράτησε 150 χρόνια. Από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982, κανένα σταθερό σύστημα αξιολόγησης δεν δημιουργήθηκε για τις σχολικές μονάδες. Επιπλέον, οι αυθαιρεσίες των επιθεωρητών και ο ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, δημιούργησε αρνητικό κλίμα προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εν γένει, καλλιεργώντας μια αντίσταση προς το θεσμό που διατηρείται μέχρι και σήμερα(Καψάλης&Χανιωτάκης,2011).

Η αυτοαξιολόγηση εφαρμόστηκε στα ελληνικά σχολεία μόλις το 2010, μέσω του πιλοτικού προγράμματος “Αξιολόγηση του Έργου της σχολικής μονάδας-Διαδικασία Αυτο-αξιολόγησης”, από το Σεπτέμβριο του 2010 έως τον Ιούνιο του 2012,μέσω μιας σειράς ποιοτικών δεικτών. Η πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις ελληνικές σχολικές μονάδες κατοχυρώθηκε με το Ν. 3848/2010. Στη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν διαδικασίες επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών και ενδιάμεσες και τελικές αξιολογήσεις. Συνολικά συμμετείχαν 480 σχολικές μονάδες, 6050 εκπαιδευτικοί και 530 σχολικοί σύμβουλοι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(Σιδηρόπουλος,2012).

Με το πέρας της πιλοτικής εφαρμογής, η Υ.Α. 30972/Γ-1/5-03-2013,ΦΕΚ Β/614/15-03-2013 γενικεύτηκε η εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Το ΠΔ 152/2013, καθόρισε τους τομείς, τα κριτήρια και το πλαίσιο αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Τέλος, ως αποτέλεσμα προέκυψε η απόφαση για δημιουργία ανεξάρτητης αρχής διασφάλισης της ποιότητας. Τον Αύγουστο του 2014 ξεκίνησε η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και τον Οκτώβριο του ίδιου έτους, η αξιολόγηση των διευθυντών. Ωστόσο, οι παραπάνω διαδικασίες διακόπηκαν απότομα με την εκλογή νέας κυβέρνησης τον Ιανουάριο του 2015.

Η υποδοχή των νέων ρυθμίσεων στις ελληνικές σχολικές μονάδες ήταν αρνητική, λόγω του κακού κλίματος που δημιούργησε η οικονομική κρίση. Στην αρνητική υποδοχή συνέβαλλαν και ο συνδυασμός της νέας ρύθμισης αξιολόγησης με μισθολογικά και συνταξιοδοτικά μέτρα δυσμενή για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η πρωτοβουλία για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν προέκυψε από τη συνειδητοποίηση του ρόλου της στην εκπαίδευση, αλλά σαν επιταγή ενός συστήματος για επιθεώρηση του έργου των εκπαιδευτικών με στόχο τη μείωση των μισθών, τη διαθεσιμότητα ή και την απόλυση.

Το 2015, η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε πρότεινε τροποποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των σχολικών μονάδων(Ν. 4142,2013), με την αλλαγή του χαρακτήρα των ΕΑΕΕ στο ρόλο του κριτικού φίλου. Ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι να συνεργάζεται με το Σχολικό Σύμβουλο και τα μέλη της σχολικής μονάδας, καθ'όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης και να στηρίζει τη σχολική μονάδα στους στόχους της και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της.

Η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε πρότεινε επίσης τροποποίηση των παραγράφων 7 περ.έ και 8 περ.έ σχετικά με την έκδοση των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων μόνο σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο και όχι δημόσια και χωρίς συγκριτικές κατατάξεις σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, προτάθηκαν τροποποιήσεις στα εξής κριτήρια αξιολόγησης :

- Επειδή τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, προτάθηκε η κατάργηση τους από κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Η μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων πρέπει να δρουν ανατροφοδοτικά για τη σχολική μονάδα, εξεταζόμενα μέσα στο κοινωνικό και οικονομικό τους πλαίσιο, χωρίς να κατηγορούνται οι εκπαιδευτικοί και η σχολική μονάδα στο σύνολο.
- Η επιτροπή πρότεινε την κατάργηση της συμμετοχής γονέων και κηδεμόνων στην αξιολόγηση. Η γνώμη του εγγύς περιβάλλοντος των μαθητών μπορεί να λαμβάνεται υπόψη από τις επιτροπές αξιολόγησης .
- Τέλος, το κριτήριο της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, απαιτεί παράλληλα και προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής στήριξης των εκπαιδευτικών. Ενώ προβλέπονται κυρώσεις για τους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση που αξιολογηθούν ανεπαρκείς(αρ. 8,Ν. 4024/2011), δεν υπάρχει σαφής πρόβλεψη για την επαγγελματική τους ενίσχυση. (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε,2011)

5.2.1.Η αυτοαξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθεί εκτενέστερα το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης που αναπτύχθηκε κατά το 2010. Η πρωτοβουλία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος εκπαιδευτικής αναμόρφωσης “Νέο Σχολείο” και συνδέθηκε με τη βελτίωση της ποιότητας και την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στις σχολικές μονάδες. (ΥΠΕΘ & ΚΕΕ,2010)Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί προτεραιότητα για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και ενδεχομένως, να αποτελεί μια προσπάθεια των ελληνικών αρχών να ακολουθήσουν το ρεύμα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Δεδομένου ότι η εσωτερική αξιολόγηση ευδοκμεί σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, η ΑΕΕ θεωρήθηκε ως βήμα για την αποδέσμευση των σχολικών μονάδων από το Υπουργείο Παιδείας. Αξίζει να τονιστεί το σημείο του Βασικού Πλαισίου της ΑΕΕ στο οποίο αναφέρεται ότι "*συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποκέντρωσης και την ενίσχυση της σχετικής αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων της γενικής εκπαίδευσης της χώρας*".(ΥΠΕΘ,2011)

Διαφαίνεται μια σειρά υψηλών προσδοκιών για την παραπάνω διαδικασία, ωστόσο, ενώ η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιότητα, δε μπορούν να θεωρηθούν έννοιες αλληλοεξαρτώμενες, αφού η ποιότητα είναι ένα πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα.

Τονίζεται συχνά στο προαναφερθέν κείμενο το ζήτημα της αλλαγής κουλτούρας, κρίσιμο για την ελληνική εκπαίδευση όπου η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται αρνητικά. Ζήτημα είναι η ανάπτυξη "ποιοτικών και δημοκρατικών σχολείων". Παράλληλα, υπάρχει επαναλαμβανόμενη αναφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών και της δυνατότητας τους να αλλάξουν την κουλτούρα και τον τρόπο που λειτουργούν τα σχολεία. Αυτό, φυσικά, προϋποθέτει και την ανάλογη δημιουργία μέτρων στήριξης.

Ως γενικός σκοπός έχει οριστεί η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στόχοι ορίστηκαν οι εξής:

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

Πρώτα πρέπει να εκτιμηθεί η γενική εικόνα της σχολικής μονάδας. Είναι σαφές ότι τα κριτήρια και ο τρόπος διεξαγωγής της αξιολόγησης θα εξαρτηθούν από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα. Εκτιμώνται τα εξής χαρακτηριστικά:

Γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου: Παρουσιάζονται στοιχεία του σχολείου όπως η βαθμίδα και η περιοχή του.

Γενικά χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού: Εδώ περιλαμβάνονται στοιχεία όπως ο αριθμός των μαθητών/τριών, η κατανομή τους ανά τάξη κλπ

Γενικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού: Περιγράφονται στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως: αριθμός ανά ειδικότητα, φύλο, υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος/αναπληρωτής/ωρομίσθιος), έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο κ.ά. και του λοιπού προσωπικού (διοικητικό, επιστημονικό, βοηθητικό) όπως: αριθμός, κατηγορίες απασχόλησης, ιδιότητα (μόνιμος/ συμβασιούχος/ ωρομίσθιος). (ΥΠΕΘ, 2010)

Για το πλαίσιο αξιολόγησης και εκτίμησης της κατάστασης που βρίσκονται οι σχολικές μονάδες, ορίστηκαν τέσσερα θεματικά πεδία: Μέσα-Πόροι και Ανθρώπινο δυναμικό, Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, κλίμα και σχέσεις στο σχολείο, εκπαιδευτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Σε δεύτερο επίπεδο, τα παραπάνω πεδία διαχωρίστηκαν σε τομείς αξιολόγησης, οι οποίοι κατέληξαν σε δεκαπέντε ποιοτικούς δείκτες. Οι ποιοτικοί δείκτες αξιολογούνται με βάση μια σειρά κριτηρίων. Τα κριτήρια διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά, ανάλογα με τη φύση των πληροφοριών. Συστάθηκε και ανάλογο παρατηρητήριο για την ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας.

Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά τα πεδία, οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως εμφανίζονται στον τρίτο τόμο της “Διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα” ,“Μεθοδολογία και εργαλεία διερεύνησης”.

A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Τομείς	Δείκτες	Κριτήρια
1. Μέσα και Πόροι	1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	<ul style="list-style-type: none"> ● Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων ● Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου ● Επάρκεια οικονομικών πόρων
	1.2 Στελέχωση του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> ● Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών) ● Επάρκεια λοιπού προσωπικού

B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Τομείς	Δείκτες	Κριτήρια
2. Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου	2.1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	<ul style="list-style-type: none"> ● Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου) ● Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας ● Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος

	2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	<ul style="list-style-type: none"> • Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων • Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού • Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου • Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου
	2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους

3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιασμός /δόμηση της διδασκαλίας και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου • Καταλληλότητα και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων • Χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές • Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης
	3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή • Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης • Συστηματική παρακολούθηση της προόδου και ανατροφοδότηση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους

	μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
4. Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου	4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών • Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών • Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή • Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών

	4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς	<ul style="list-style-type: none"> • Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς • Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους • Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών • Ανάλυση καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων • Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών • Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής

	5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου • Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Σχεδίων Δράσης • Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης
--	--	---

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τομείς	Δείκτες	Κριτήρια
6. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου • Περιορισμένη διαρροή μαθητών
	6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών • Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους • Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς
	6.3 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων • Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών • Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία
7.Αποτελέσματα του σχολείου	7.1 Επίτευξη των στόχων του	<ul style="list-style-type: none"> • Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις

	<p>σχολείου</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου • Αποτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης • Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας
--	-----------------	---

(ΥΠΕΘ,2012)

Κάθε κύκλος αξιολόγησης, όπως και η διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος, ορίστηκε στα δύο χρόνια, αποτελούμενα από 4 τετράμηνα στάδια. Γενικός υπεύθυνος με ρόλο συντονιστή, είναι ο διευθυντής του σχολείου. Έχει, επίσης, την ευθύνη για τη δημιουργία θετικού κλίματος και την σύνθεση και τον συντονισμό των ομάδων. Με το διευθυντή του σχολείου συνεργάζεται ο σχολικός σύμβουλος, ενώ το σχολείο μπορεί να επιλέξει έναν ή περισσότερους κριτικούς φίλους, για να στηρίξουν το έργο του. Με απόφαση της ολομέλειας, μπορούν να συμμετάσχουν και οι γονείς.

Οι εργασίες του πρώτου τετραμήνου ήταν η γενική εκτίμηση και μετά η επιλογή κάποιων από τους τομείς για συστηματική διερεύνηση. Οι τομείς αξιολογούνται σε τετράβαθμη κλίμακα (4=πολύ καλή, 3=καλή, 2=μέτρια και 1=προβληματική). Αν δεν υπάρξει απόλυτη συμφωνία στους τομείς που απαιτούν άμεση διερεύνηση, επιλέγεται η πλειοψηφία.

Οι ομάδες δράσης ορίζουν τους ποιοτικούς δείκτες για τους παραπάνω τομείς και τα κριτήρια αξιολόγησης. Με βάση τις εισηγήσεις των ομάδων δράσεις, η ολομέλεια της σχολικής μονάδας καταλήγει στην εικόνα της κατάστασης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.

Κατά το δεύτερο τετράμηνο η σχολική μονάδα συντάσσει λεπτομερές σχέδιο δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού της έργου. Τα σχέδια πρέπει να είναι λεπτομερή, ρεαλιστικά και να έχουν σαφές χρονοδιάγραμμα. Παράλληλα, οι ομάδες πρέπει να ορίσουν κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογήσουν το μέγεθος της επιτυχίας του σχεδίου δράσης. Το σχέδιο αυτό θα υλοποιηθεί κατά τα δύο τελευταία τετράμηνα του κύκλου αυτοαξιολόγησης. Τα αποτελέσματα του κύκλου αυτού παρατίθενται στο τέλος σε αναλυτική έκθεση, η οποία δημοσιεύεται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, πλήρως ή μερικώς στα ανώτερα εκπαιδευτικά όργανα και στα όργανα της πολιτείας για διορθωτικές κινήσεις, όπως επιμορφώσεις, κάλυψη ελλείψεων κ. α. Η έκθεση δημοσιεύεται επίσης, με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Η αξιολόγηση στην Ελλάδα δε συνδέεται με τη δημοσιοποίηση της απόδοσης των μαθητών και οι μαθητές φοιτούν στα σχολεία της περιοχής τους, όχι με βάση τις επιδόσεις του σχολείου (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Στην έρευνα που ακολουθεί, μελετήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών/τριών των ελληνικών σχολικών μονάδων σχετικά με την διασφάλιση της ποιότητας και της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

B.ΕΡΕΥΝΑ

1.Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η προσέγγιση διασφάλισης της ποιότητας απαιτεί πρώτα μια αποσαφήνιση σε θέματα ορισμού, αφού δε φαίνεται να υπάρχει επαρκής βιβλιογραφία με κοινά συμφωνημένα ορολογία. Ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η σημαντικότητα του ορισμού αυτού έγκειται ,καταρχάς, στον διαχωρισμό της διασφάλισης της ποιότητας και της αξιολόγησης, έννοιες που, πολύ συχνά, ταυτίζονται.

Με το ρεύμα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών συστημάτων να ακολουθεί τις νέες εξελίξεις, όχι μόνο της υιοθέτησης της προσέγγισης διασφάλισης ποιότητας, αλλά μάλιστα για ένα τύπο που στρέφεται προς το μέλλον, την προσαρμοστικότητα και τη συνεχή βελτίωση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ξεπεράσει πολλά εμπόδια για να ακολουθήσει. Η προσέγγιση διασφάλισης της ποιότητας είναι σχεδόν ανύπαρκτη, ενώ η εφαρμογή σε επίπεδο συστήματος αντιμετώπισε ποικιλία προβλημάτων, λόγω αρνητικών κοινωνικοπολιτικών συνθηκών, υπερσυγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος και ανυπαρξίας ενός συστήματος αξιολόγησης.

Το ζήτημα αυτό είναι πολύ κρίσιμο, ενώ παράλληλα όποιες καινοτόμες δράσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν παγώσει λόγω έλλειψης πόρων, πολιτική αστάθεια και προβληματική συνεργασία σχολικών μονάδων και κράτους. Η εμπιστοσύνη και η συνεργασία που απαιτεί η προσέγγιση διασφάλισης ποιότητας θέτει την ανάγκη αποφασιστικών αλλαγών, σε μεγάλο βαθμό, αλλαγών κουλτούρας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών των ελληνικών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διασφάλιση της ποιότητας και την αξιολόγηση. Η περιορισμένη ελληνική εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα αυτό, παράλληλα με τη σημαντική θέση των διευθυντών/τριων σε κάθε προσπάθεια αλλαγής καθιστά αυτή την έρευνα σημαντική, καθώς πριν από την προσπάθεια οποιασδήποτε εισαγωγής νέας προσέγγισης, πρέπει να διαπιστωθεί η εικόνα που έχουν ήδη οι σχολικές μονάδες γι' αυτό.

Κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθούν θέματα ορισμού της ποιότητας , με βάση διεθνείς έρευνες για τους ορισμούς ποιότητας (Cheong Cheng&Ming Tam,1997), καθώς και με την αντίληψη που φαίνεται να έχει το Υπουργείο Παιδείας για την ποιότητα, μέσα από τους δείκτες αξιολόγησης που ορίστηκαν στο πιο πρόσφατο μέτρο εσωτερικής αξιολόγησης(ΑΕΕ,2010). Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το περιεχόμενο του όρου της διασφάλισης της ποιότητας και

της κατεύθυνσης που θα πρέπει να ακολουθήσει, όπως φάνηκε από διεθνή παραδείγματα(Cheong Cheng,2003)

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, διερευνήθηκε το θέμα επιμόρφωσης των διευθυντών/τριων και ύπαρξης συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και αξιολόγησης στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Σημαντικό μέρος είναι, επίσης, η ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων , οπότε διερευνήθηκε η δυνατότητα και η προθυμία των διευθυντών να επεκτείνουν την ευθύνη τους και να απομακρυνθούν από την κεντρική εξουσία. Τέλος, διερευνήθηκε η προθυμία των διευθυντών να λογοδοτήσουν για το έργο τους και η αντίληψη των ευθυνών τους.

Εκτενώς αναλύθηκε και το θέμα της αξιολόγησης, κυρίως σε θέματα ευθύνης και χρησιμότητας της αξιολόγησης για τη διαπίστωση ανάγκη αλλαγής κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες.

Συνοπτικά, η έρευνα βασίστηκε στην υπάρχουσα κατάσταση της προσέγγισης διασφάλισης ποιότητας και της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε διεθνές επίπεδο και επιδιώκει να μελετήσει τις συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη και συγκριτική αποτίμηση των απόψεων διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Διασφάλιση Ποιότητας και την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Επιμέρους στόχοι είναι :

- Η συγκριτική μελέτη των απόψεων των διευθυντών/τριων σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διασφάλιση της σχολικής ποιότητας.
- Η συγκριτική μελέτη των απόψεων των διευθυντών/τριων σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.
- Η συγκριτική μελέτη των απόψεων των διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχέση ανάμεσα στη διασφάλιση της σχολικής ποιότητας και την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

2.Το εργαλείο της έρευνας -Το ερωτηματολόγιο

Λόγω της φύσης και του σκοπού της έρευνας, επιλέχθηκε η χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για τη συλλογή δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο, ως μέσο συλλογής δεδομένων παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Καταρχάς, επιτρέπει τη λήψη μεγάλου δείγματος σε μικρό χρονικό διάστημα με ελάχιστο έως μηδαμινό κόστος. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι μπορούν αν το συμπληρώσουν στο δικό τους χρόνο, χωρίς την παρουσία του ερευνητή που μπορεί να προκαλέσει αμηχανία και ανειλικρίνεια, όπως στην περίπτωση της συνέντευξης. Τέλος, συμπληρώνεται γρήγορα και εύκολα, μελετώντας πλήθος ερωτημάτων σε μικρό χρόνο(Βάμβουκας,2010).

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms και στάλθηκε μέσω e-mail σε σχολικές μονάδες όλης της Ελλάδας. Οι διευθύνσεις λήφθηκαν μέσω της σελίδας www.sch.gr. Η πλατφόρμα Google Forms επέτρεψε την παρακολούθηση των απαντήσεων καθ'όλη τη διάρκεια της έρευνας και το επιθυμητό δείγμα συγκεντρώθηκε στο διάστημα των επτά(7) ημερών. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν μέσω του λογισμικού IBM SPSS 22.

Πριν τις ερωτήσεις, παρατίθεται εισαγωγικό κείμενο σχετικά με το σκοπό της έρευνας και το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 30 ερωτήσεις. Η πλειονότητα των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου. Υπήρχε μόνο μια ερώτηση ανοικτού τύπου, για να δώσουν την ευκαιρία στους/στις διευθυντές/τριες να συμπληρώσουν κάποιο παράγοντα αξιολόγησης που ενδεχομένως παραλείφθηκε, κυρίως επειδή δεν υπήρχε η δυνατότητα να συνδυαστεί πλέγμα πολλαπλής απάντησης (multiple choice grid) και η δυνατότητα συμπλήρωσης για άλλη απάντηση (ερώτηση 18). Ένα μέρος των ερωτήσεων (Α.5.α, Β.5, Β.6, Β.8, Β.9, Β.13, Β.22) είχαν την επιλογή συμπλήρωσης "Άλλο". Οι κλειστές ερωτήσεις, αν και ενέχουν τον κίνδυνο περιορισμού μέρους των απόψεων των διευθυντών, καθιστούν το ερωτηματολόγιο πιο ελκυστικό για συμπλήρωση, σε συνδυασμό με την ευκολία που προσφέρει το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο για γρήγορη υποβολή.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη: τα προσωπικά στοιχεία και τις ειδικές ερωτήσεις. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις αφορούν το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, τις σπουδές και το είδος της περιοχής που βρίσκεται η σχολική μονάδα.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 24 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 1 και 2 αφορούν την επιμόρφωση των διευθυντών. Οι ερωτήσεις 3 και 4 αφορούν την ύπαρξη συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Η ερώτηση 5 βασίζεται στα τρία παραδείγματα διασφάλισης της ποιότητας του Cheong Cheng (2003) και επιδιώκει να τοποθετήσει την τάση των ελληνικών σχολικών μονάδων. Η ερώτηση 6 βασίζεται στα μοντέλα ποιότητας των Cheong Cheng & Ming Tam (1997), και επιδιώκει να καταγράψει την κατεύθυνση της αντίληψης ποιότητας των ερωτωμένων.

Η ερώτηση 7 αφορά τους ποιοτικούς δείκτες που όρισε το ΙΕΠ (2012) και το βαθμό συμφωνίας των διευθυντών/τριων με τους δείκτες αυτούς. Στη συνέχεια, η ερώτηση 8 αφορά την ευθύνη για τη δημιουργία των ποιοτικών δεικτών.

Η ερώτηση 10 αφορά την χρησιμότητα της αξιολόγησης και η 11 τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, συνολικά. Η ερώτηση 12 αφορά τη σημαντικότητα των λόγων αξιολόγησης και τα πρόσωπα που πρέπει να την πραγματοποιούν. Οι ερωτήσεις 14 και 14.α αφορούν την εμπειρία εσωτερικής αξιολόγησης του διευθυντή και την αντίληψη του για τα αποτελέσματα. Διευκρινίζεται ότι οι συμμετέχοντες διετέλεσαν ως διευθυντές την περίοδο της αξιολόγησης, καθώς σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων από την

πλευρά της διοίκησης. Στη συνέχεια, στην ερώτηση 15, εξετάζεται αν οι ερωτώμενοι/ες πιστεύουν στην χρησιμότητα της αξιολόγησης. Στις ερωτήσεις 16 και 17 εξετάζεται η γνώμη των διευθυντών/τριών για τις αρμοδιότητες τους και την ελευθερία της σχολικής μονάδας. Οι ερωτήσεις 18 και 18.α αφορούν τους συμμετέχοντες στην αξιολόγηση και πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή τους. Παρακάτω, η ερώτηση 19 εξετάζεται ποιόν τύπο αξιολόγησης προτιμούν οι ερωτώμενοι. Οι ερωτήσεις 20 και 21 ερευνούν τις απόψεις των διευθυντών για τη σημασία της μέτα-αξιολόγησης, ενώ η 22 ερευνά τις απόψεις σχετικά με τη προθυμία απόδοσης λόγου και σε ποιους Τέλος, η ερώτηση 23 αφορά την παρούσα ετοιμότητα των σχολικών μονάδων να αναλάβουν την αξιολόγηση τους και η ερώτηση 24 ερευνά αν η απροθυμία των διευθυντών/τριων να αξιολογήσουν οι ίδιοι το σχολείο τους, οφείλεται στην πίστη ότι θα ταράξει το σχολικό κλίμα.

3.Περιγραφή του δείγματος

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από διευθύντριες και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολικές μονάδες όλης της Ελλάδας. Πρόκειται για 120 διευθυντές/τριες, χωρίς να είναι γνωστή η τοποθεσία τους και η δειγματοληψία είναι τυχαία. Λόγω του τρόπου δειγματοληψίας και του μεγέθους του δείγματος, τα αποτελέσματα δε μπορούν να γενικευτούν και αφορούν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα.

Από την ανάλυση της ενότητας των Προσωπικών Στοιχείων προέκυψε ότι το 75% των ερωτηθέντων είναι άντρες και το 25% γυναίκες. Το 53,3% προέρχεται από τη Β'Βάθμια και το 46,7% από την Α'Βάθμια εκπαίδευση.

Παρακάτω, ακολουθούν πίνακες κατανομής του δείγματος με κύρια μεταβλητή τη βαθμίδα και εξετάζονται ως προς το φύλο, τη θητεία στη διευθυντική θέση, τη θητεία στη θέση του εκπαιδευτικού, την περιοχή της σχολικής μονάδας και τις σπουδές των ερωτηθέντων.

A.1.Φύλο*Βαθμίδα Εκπαίδευσης				
		Γυναίκα	Άνδρας	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	17	39	56
	Ποσοστό	30,4%	69,6%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	13	51	64

	Ποσοστό	20,3%	79,7%	100,0%
Σύνολο	ν	30	90	120
	Ποσοστό	25,0%	75,0%	100,0%

Α.3.Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια*Βαθμίδα Εκπαίδευσης						
		1-5	6-10	11-15	15+	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	17	21	5	13	56
	Ποσοστό	30,4%	37,5%	8,9%	23,2%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	36	13	6	9	64
	Ποσοστό	56,3%	20,3%	9,4%	14,1%	100,0%
Σύνολο	ν	53	34	11	22	120
	Ποσοστό	44,2%	28,3%	9,2%	18,3%	100,0%

Α.4.Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός*Βαθμίδα Εκπαίδευσης							
		Εώς 15	16-20	21-25	26-30	30+	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	3	5	10	22	16	56
	Ποσοστό	5,4%	8,9%	17,9%	39,3%	28,6%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	11	11	19	14	9	64

	Ποσοστό	17,2%	17,2%	29,7%	21,9%	14,1%	100,0%
Σύνολο	v	14	16	29	36	25	120
	Ποσοστό	11,7%	13,3%	24,2%	30,0%	20,8%	100,0%

Α.6.Περιοχή Σχολικής Μονάδας*Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
		Αστική	Ημι-άστική	Αγροτική	Σύνολο
Α'Βάθμια	v	31	15	10	56
	Ποσοστό	55,4%	26,8%	17,9%	100,0%
Β'Βάθμια	v	37	11	16	64
	Ποσοστό	57,8%	17,2%	25,0%	100,0%
Σύνολο	v	68	26	26	120
	Ποσοστό	56,7%	21,7%	21,7%	100,0%

Α.5.Πρόσθετες Σπουδές*Βαθμίδα Εκπαίδευσης							
		Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	Διδακτορικό Δίπλωμα	Πτυχίο Τ.Ε.Ι	Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι	Διδασκαλείο	Σύνολο
Α'Βάθμια	v	30	2	2	18	8	60
	Ποσοστό	25,0%	1,7%	1,7%	15%	6,7%	50,1%

Β'Βάθμια	ν	25	6	3	7	0	41
	Ποσοστό	20,8%	5,0%	2,5%	5,8%	0,0%	34,1%
Σύνολο	ν	55	8	5	25	8	101
	Ποσοστό	45,8%	6,7%	4,2%	20,8%	6,7%	84,2%

Πέρα από τα προσωπικά στοιχεία, συλλέχθηκαν στοιχεία σχετικά με την επιμόρφωση των διευθυντών/τριών σε ζητήματα αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας, τα οποία περιλήφθηκαν στη δεύτερη ενότητα, καθώς αφορούν ειδικά το θέμα της έρευνας.

Β.1.Επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης*Βαθμίδα Εκπαίδευσης				
		Ναι	Όχι	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	31	25	56
	Ποσοστό	55,4%	44,6%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	34	30	64
	Ποσοστό	53,1%	46,9%	100,0%
Σύνολο	ν	65	55	120
	Ποσοστό	54,2%	45,8%	100,0%

Β.2. Επιμόρφωση σε θέματα διασφάλισης ποιότητας*Βαθμίδα Εκπαίδευσης				
--	--	--	--	--

		Ναι	Όχι	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	13	43	56
	Ποσοστό	23,2%	76,8%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	20	44	64
	Ποσοστό	31,3%	68,8%	100,0%
Σύνολο	ν	33	87	120
	Ποσοστό	27,5%	72,5%	100,0%

Όπως φαίνεται στους παραπάνω πίνακες, η επιμόρφωση των διευθυντών/τριών είναι σχεδόν όμοια και στις δυο βαθμίδες, τόσο για στον τομέα της αξιολόγησης, όσο και στον τομέα διασφάλισης της ποιότητας. Πολύ μικρό ποσοστό έχει επιμορφωθεί σε ζητήματα διασφάλισης της ποιότητας, ενώ η επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης αφορά πάνω από το μισό των διευθυντών.

Β.3.Λειτουργία συστήματος διασφάλισης ποιότητας*Βαθμίδα Εκπαίδευσης				
		Ναι	Όχι	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	2	54	56
	Ποσοστό	3,6%	96,4%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	4	60	64
	Ποσοστό	6,3%	93,8%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	6	114	120
	Ποσοστό	5,0%	95,0%	100,0%

B.4.Λειτουργία συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης*Βαθμίδα Εκπαίδευσης				
		Ναι	Όχι	Σύνολο
Α'Βάθμια	v	6	50	56
	Ποσοστό	10,7%	89,3%	100,0%
Β'Βάθμια	v	8	56	64
	Ποσοστό	12,5%	87,5%	100,0%
Σύνολο	v	14	106	120
	Ποσοστό	11,7%	88,3%	100,0%

Ελάχιστα σχολεία έχουν ενεργό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας, ενώ πολύ μικρός αριθμός είναι και αυτός που αντιστοιχεί σε συστήματα εξωτερικής αξιολόγησης. Να σημειωθεί ότι, όσο αφορά το νομικό πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται, ωστόσο στην πράξη ελάχιστα σχολεία κάνουν αντίστοιχες προσπάθειες.

4.Διερευνητικά ερωτήματα- Συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκριτικά οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι πίνακες ακολουθούν τη σειρά των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο.

Λαμβάνεται η μηδενική υπόθεση H^0 , όπου θεωρείται ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων.Ως στατιστικά σημαντικές διαφορές, στις οποίες η μηδενική υπόθεση θα απορριφθεί, ορίζονται αυτές στις οποίες **p είναι μικρότερο από 0,05**. Λόγω του μεγέθους του δείγματος, **αξιοποιήθηκε η προσομοίωση Monte Carlo (10000) για τις ονοματικές και διατακτικές μεταβλητές και η προσομοίωση Bootstrap (1000) για όλες τις μεταβλητές που αναλύθηκαν ως συνεχείς ποσοτικές.**

B.5.Κύριος στόχος ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας

Η παραπάνω ερώτηση βασίζεται στα τρία παραδείγματα διασφάλισης της ποιότητας του Cheong Cheng(2003). Για την ανάλυση της παραπάνω μεταβλητής αξιοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Chi-square test(X^2). Από τον έλεγχο προέκυψαν τα εξής στοιχεία : Pearson Chi square value =0,915, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,633, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,636. Φαίνεται από το παραπάνω ότι ο δείκτης χ^2 συμφωνεί με τον δείκτη Monte Carlo, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες, καθώς κανείς από τους δύο δείκτες δεν είναι κάτω από 0,05. Επομένως, η μηδενική υπόθεση H^0 δε μπορεί να απορριφθεί.

Όπως φαίνεται από τα ποσοστά και τον αριθμό των απαντήσεων, το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών/τριων κλίνει προς τον εφοδιασμό των μαθητών με δεξιότητες προσαρμογής στην κοινωνία του μέλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι, όσο αφορά το δείγμα, οι διευθυντές/τριες έχουν ενστερνιστεί την τάση της εκπαίδευσης να δημιουργεί στους μαθητές ικανότητες προσαρμογής και όχι ενός άκαμπτου πλαισίου δεξιοτήτων. Σημαντικά μικρό ποσοστό φαίνεται να ενδιαφέρεται για την επίτευξη των στόχων του ΑΠ ως κέντρο των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας και περίπου ίσο ποσοστό κλίνει προς την κάλυψη των αναγκών των διάφορων μετόχων. Διακρίνεται έτσι μια μαθητοκεντρική τάση στις απόψεις για τη διασφάλιση της ποιότητας.

Να σημειωθεί ότι το 5,0% που επέλεξε “Άλλο”, σημείωσε την επιλογή “όλα τα παραπάνω”. Σκοπός της ερώτησης δεν ήταν να επιλέξουν οι διευθυντές αυστηρά μια επιλογή και να κατηγοριοποιηθούν, αλλά να εντοπιστούν τάσεις στις αντιλήψεις των διευθυντών/τριών για την διασφάλιση της ποιότητας. Φυσικά, αναγνωρίζεται ότι λόγω του πολλαπλού ρόλου των σχολικών μονάδων και των απαιτητικών συμφερόντων των διάφορων μετόχων, η επιλογή είναι δύσκολη και περιοριστική. Αυτός είναι ο λόγος άλλωστε που σε πολλές ερωτήσεις έχει τεθεί κλίμακα διαβάθμισης σημαντικότητας και όχι επιλογής.

Επειδή η επιλογή “όλα τα παραπάνω” δε διακρίνει κάποια διαφορετική κατηγορία και αφορά πολύ μικρό μέρος του δείγματος, που δεν εξυπηρετεί τη στατιστική ανάλυση, κατατάχθηκε στην βάση δεδομένων της SPSS ως χαμένη τιμή (missing value).

B.5.Στόχος διασφάλισης ποιότητας*Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
	Στην επίτευξη των στόχων του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος	Στην κάλυψη των αναγκών των μετόχων της εκπαίδευσης	Στον εφοδιασμό των μαθητών με δεξιότητες προσαρμογής στην κοινωνία	missing	Σύνολο

					του μέλλοντος		
Α'Βάθμια	ν	9	10	36	1	56	
	Ποσοστό	16,1%	17,9%	64,3%	1,8%	100,0%	
Β'Βάθμια	ν	11	7	41	5	64	
	Ποσοστό	17,2%	10,9%	64,1%	7,8%	100,0%	
Σύνολο	ν	20	17	77	6	120	
	Ποσοστό	16,7%	14,2%	64,2%	5,0%	100,0%	
Pearson Chi square=0,915	df=2	Assymp. Sig(2-sided)=0,633			Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,636		

B.6.Εστίαση της σχολικής μονάδας ως προς την διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

B.6.Μοντέλο ποιότητας*Βαθμίδα Εκπαίδευσης								
		Στόχοι	Διαδικασίες	Ικανοποίηση	Απουσία προβλημάτων	Προσαρμοστικότητα	Missing	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	1	23	4	1	26	1	56
	Ποσοστό	1,8%	41,1%	7,1%	1,8%	46,4%	1,8%	100,0%

Β'Βάθμια	ν	3	30	5	3	19	4	64
	Ποσοστό	4,7%	46,9%	7,8%	4,7%	29,7%	6,3%	100,0%
Σύνολο	ν	4	53	9	4	45	5	120
	Ποσοστό	3,3%	44,2%	7,5%	3,3%	37,5%	4,2%	100,0%

Η ερώτηση 6 βασίζεται στα μοντέλα ποιότητας των Cheong Cheng & Ming Tam (1997) και ζητά να διερευνήσει την αντίληψη για το περιεχόμενο του όρου “ποιότητα”. Το μεγαλύτερο ποσοστό κλίνει προς την αποτελεσματικότητα των διοικητικών, διδακτικών και κοινωνικών λειτουργιών (μέθοδοι διδασκαλίας, διοίκηση, σχολικό κλίμα), δηλαδή το μοντέλο διαδικασιών ως ορισμό της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας. Συγκριτικά, η Α'Βάθμια εκπαίδευση μοιράστηκε ανάμεσα στο μοντέλο διαδικασιών και το μοντέλο του μαθάνοντος οργανισμού, ενώ η Β'Βάθμια κλίνει σημαντικά προς το μοντέλο διαδικασιών και σε ένα επίσης σημαντικό ποσοστό, στο μοντέλο του μαθάνοντος οργανισμού, οπότε παρατηρείται σύγκλιση.

Ένα μέρος των διευθυντών επέλεξαν άλλο και όρισαν την τιμή “όλα τα παραπάνω”. Επειδή η επιλογή “όλα τα παραπάνω” δε διακρίνει κάποια διαφορετική κατηγορία και αφορά πολύ μικρό μέρος του δείγματος, που δεν εξυπηρετεί τη στατιστική ανάλυση, κατατάχθηκε στην βάση δεδομένων της SPSS ως χαμένη τιμή (missing value).

Να σημειωθεί ότι υπάρχουν δύο επιλογές που απουσιάζουν από τον πίνακα, επειδή δεν επιλέχθηκαν από κανένα διευθυντή/τρια: η προσεκτική επιλογή του προσωπικού, των μαθητών και του υλικού εξοπλισμού της (μοντέλο εισροών) και η φήμη της και στην ανταγωνιστικότητα της απέναντι στις άλλες σχολικές μονάδες (μοντέλο νομιμότητας).

Όσο αφορά το μοντέλο εισροών, αυτό οφείλεται επειδή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει σύστημα επιλογής μαθητών, ούτε κατανομή τους ανάλογα με τις επιδόσεις. Αυτό συμβαίνει

μόνο κατά την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άλλωστε, η επιλογή των μαθητών είναι σε σημαντικό βαθμό προβληματική, αν όχι, αντιδημοκρατική διαδικασία.

Το προσωπικό επιλέγεται μέσω πινάκων με μοριοδότηση που αφορά πολύ λίγους δείκτες (αριθμός και βαθμός πτυχίων, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση κ.α.) ή μέσω εξετάσεων που υποδεικνύουν ελάχιστα για την καταλληλότητα ενός/μιας εκπαιδευτικού και την διδακτική του ικανότητα. Επειδή αυτό αποτελεί μια διαδικασία ρυθμιζόμενη εκ των άνω, δε θα ήταν κατάλληλο ένα σχολείο να χαρακτηριστεί ως ποιοτικό μέσω ενός δείκτη που δε μπορεί να ελέγξει. Τέλος, το υλικό επίσης δε ρυθμίζεται από το ίδιο το σχολείο. Οπότε, είναι επόμενο οι διευθυντές/τριες να μην θεωρήσουν αυτό τον ορισμό ως κατάλληλο για το μέγεθος της επιρροής που έχουν οι ίδιοι στη διαμόρφωση της ποιότητας στη σχολική μονάδα που διοικούν.

Ήταν αναμενόμενο οι Έλληνες διευθυντές/τριες να μην επιλέξουν το μοντέλο νομιμότητας. Από τη στιγμή που οι μαθητές δεν επιλέγουν το σχολείο αλλά το μαθητικό δυναμικό διαμορφώνεται ανά περιοχή, τα σχολεία δεν έχουν την ανάγκη να επιβεβαιώνουν την ικανότητα λειτουργίας τους για να παραμείνουν ανοικτά, πόσω μάλλον στο τωρινό προβληματικό πλαίσιο λειτουργίας. Επιπλέον, το υπερσυγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν αφήνει μεγάλες ευθύνες στις σχολικές μονάδες και θα ήταν άδικο η φήμη τους να καθορίζεται ανεξάρτητα από αυτό το στοιχείο. Τέλος, τα δημόσια σχολεία δεν κατατάσσονται σε πίνακες ανάλογα των επιδόσεων τους και δεν καλλιεργείται ανταγωνισμός για μαθητές και πόρους, όπως συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο για τα σχολεία, αφού ο ανταγωνισμός δεν είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης, ούτε θα ήταν ευεργετικός για τη λειτουργία των σχολείων και τις αξίες που θέλει να καλλιεργήσει

Χάρην στατιστικής ανάλυσης και για τον εντοπισμό της διαφοράς ανάμεσα στις βαθμίδες η ερώτηση Β.6 επανακωδικοποιήθηκε. Οι τροποποιήσεις οφείλονται στα πολύ μικρά ποσοστά των επιλογών “Στους σκοπούς και στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος”, “Στην ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των άμεσα ενδιαφερόμενων(Υπουργείο Παιδείας,γονείς,μαθητές κλπ)” και “Στην απουσία προβλημάτων και κρίσεων στο εσωτερικό της”, που λόγω μεγέθους δεν είναι στατιστικά αξιοποιήσιμες. Επομένως, αποφασίστηκε οι απαντήσεις να ενοποιηθούν ως προς την βάση τους σε εισροές, αποτελέσματα ή διαδικασίες, όπως είναι άλλωστε και η βάση του διαχωρισμού των μοντέλων ποιότητας των Cheong Cheng& Ming Tam(1997).

Συγκεκριμένα, ενοποιήθηκαν οι επιλογές “Στους σκοπούς και στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος”, “Στην ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των άμεσα ενδιαφερόμενων(Υπουργείο Παιδείας,γονείς,μαθητές κλπ)” , ως προς την έμφαση τους στα αποτελέσματα, καθώς και λόγω της επικέντρωσης τους στην ικανοποίηση εξωτερικών, μάλλον, παρά εσωτερικών παραγόντων. Στην ενοποίηση συμπεριλήφθηκαν συμβιβαστικά και οι επιλογές “η προσεκτική επιλογή του προσωπικού,των μαθητών και του υλικού εξοπλισμού της(μοντέλο εισροών)”

και “η φήμη της και στην ανταγωνιστικότητα της απέναντι στις άλλες σχολικές μονάδες(μοντέλο νομιμότητας)” ,οι οποίες, όμως, είναι ανύπαρκτες για την ανάλυση.

Ως προς την έμφαση τους στις διαδικασίες, ενοποιήθηκαν οι επιλογές “Στην αποτελεσματικότητα των διοικητικών, διδακτικών και κοινωνικών λειτουργιών(μέθοδοι διδασκαλίας, διοίκηση, σχολικό κλίμα)” και “Στην απουσία προβλημάτων και κρίσεων στο εσωτερικό της”. Η επιλογή “Στην προσαρμοστικότητα της στις αλλαγές και στη συνεχή της βελτίωση” , ενώ θεωρείται μοντέλο με έμφαση στις διαδικασίες, αποφασίστηκε να αποτελέσει ξεχωριστή κατηγορία, όχι μόνο του αριθμού του, αλλά και ως προς την μορφή ολιστικής προσέγγισης που προβάλλει.

Από την επανακωδικοποίηση και το στατιστικό έλεγχο Chi square προκύπτουν οι εξής τιμές: Pearson Chi square value =2,991, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,224, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,235. Ο δείκτης χ^2 και ο δείκτης προσομοίωσης συμφωνούν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες, οπότε δε μπορεί να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση.

B.7. Συμφωνία με τους ποιοτικούς δείκτες για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όπως έχουν οριστεί από το ΙΕΠ(2012)

Στην ερώτηση 7 εξετάστηκε η συμφωνία των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τους ποιοτικούς δείκτες που έθεσε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής(ΙΕΠ) για την λειτουργία της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης στα ελληνικά σχολεία, μετά τη γενίκευση της πειραματικής λειτουργίας της κατά το διάστημα 2010-2012. Παρατέθηκαν 15 ποιοτικοί δείκτες και ζητήθηκε από τους διευθυντές/τριες να ορίσουν τη σημαντικότητα τους σε βαθμούς “πάρα πολύ σημαντικό”(=1), “αρκετά σημαντικό”(=2), “λίγο σημαντικό”(=3), “καθόλου σημαντικό”(=4) .

Λόγω του πλήθους των επιλογών, που είναι δύσχρηστες για τη στατιστική ανάλυση και παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια διατακτική μεταβλητή, η ερώτηση αυτή αναλύθηκε με στατιστικό έλεγχο T-test, λειτουργώντας ως συνεχής ποσοτική μεταβλητή μέσω της συνάρτησης SUM. Αρχικά, προτιμήθηκε η παραπάνω μεταβλητή αντί της συνάρτησης mean, καθώς σκοπός ήταν να διαπιστωθεί η γενική τάση συμφωνίας ως προς τους ποιοτικούς δείκτες συνολικά και όχι στον καθένα ξεχωριστά. Στη συνέχεια αναλύθηκαν και ο μέσος όρος του κάθε δείκτη ξεχωριστά.

Εξετάστηκε ως προς την κανονικότητα και την ομοιογένεια της ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα. Από το διάγραμμα σκέδασης και το Levene test, προέκυψε ότι έχουμε κανονική κατανομή (Equal variances assumed). Ως προς τη στατιστική τους διαφορά, προκύπτει δείκτης sig.(2-tailed)=0,045 από το στατιστικό έλεγχο t-test. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το δείκτη προσομοίωσης Bootstrap sig.(2-tailed)=0,046. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των διευθυντών/τριων Ανατρέχοντας στους μέσους όρους παρατηρείται ότι η Α'βάθμια έχει μέσο όρο 21,73 ενώ η Β'βάθμια 24,13. Υπενθυμίζεται ότι ορίστηκαν

οι τιμές: Πάρα πολύ σημαντικό=1, Αρκετά σημαντικό=2, Λίγο σημαντικό= 3 και Καθόλου σημαντικό= 4 . Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές/τριες της Β'βάθμιας είναι περισσότερο αρνητικοί προς τους δείκτες του ΙΕΠ(2012), σε σχέση με τους διευθυντές/τριες της Α'Βάθμιας.

Παρακάτω, παρατίθενται αναλυτικά οι μέσοι όροι των ερωτηθέντων ανά βαθμίδα και ανά κριτήριο.

B.7.Σημαντικότητα ποιοτικών δεικτών ΙΕΠ(2012)							
Ποιοτικός δείκτης	Α'Βάθμια		Β'Βάθμια		Σύνολο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	T-test sig.(2-tailed)
Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	1,34	0,514	1,55	0,641	1,45	0,592	0,055
Στελέχωση του σχολείου(επάρκεια διδακτικού και λοιπού προσωπικού)	1,16	0,371	1,28	0,701	1,23	0,572	0,251
Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής (όραμα,συνεργατικότητα,πρόγραμμα)	1,21	0,414	1,14	0,706	1,32	0,594	0,077
Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	1,50	0,572	1,77	0,750	1,64	0,683	0,033
Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	1,32	0,471	1,42	0,638	1,38	0,566	0,334
Ανάπτυξη και εφαρμογή	1,50	0,539	1,77	0,684	1,64	0,632	0,021

διδασκτικών πρακτικών							
Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	1,66	0,581	1,81	0,710	1,74	0,655	0,206
Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών μαθητών και μεταξύ των μαθητών	1,25	0,513	1,23	0,556	1,24	0,534	0,874
Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς κοινωνικούς φορείς	1,46	0,538	1,77	0,729	1,63	0,662	0,012
Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, Υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις(τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας,ένταξης κλπ)	1,45	0,570	1,78	0,806	1,63	0,723	0,011
Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	1,7	0,601	1,80	0,739	1,75	0,677	0,420
Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	1,6	0,724	1,77	0,611	1,71	0,666	0,316
Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	1,64	0,645	1,73	0,648	1,69	0,646	0,441
Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	1,48	0,660	1,56	0,732	1,53	0,698	0,531
Επίτευξη των στόχων του σχολείου	1,41	0,565	1,48	0,642	1,45	0,606	0,509

Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, τέσσερις είναι οι ποιοτικοί δείκτες για τους οποίους παρατηρείται στατιστική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες : η διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και

πόρων, η ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, οι σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς κοινωνικούς φορείς και τα εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις (τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, ένταξης κλπ). Και στους τέσσερις αυτούς δείκτες, οι διευθυντές/τριες της Α' Βάθμιας, τους θεώρησαν περισσότερο σημαντικούς.

B.8.Υπεύθυνος ορισμού των ποιοτικών δεικτών

B.8.Ευθύνη ορισμού ποιοτικών δεικτών*Βαθμίδα Εκπαίδευσης						
		Ο/Η Διευθυντής/ τρια με το ΣΔ	Το Υπουργείο Παιδείας	Μια ανεξάρτητη αρμόδια αρχή	missing	Σύνολο
Α'Βάθμια	v	36	8	11	1	56
	Ποσοστό	64,3%	14,3%	19,6%	1,8%	100,0%
Β'Βάθμια	v	38	7	18	1	64
	Ποσοστό	59,4%	10,9%	28,1%	1,6%	100,0%
Σύνολο	v	74	15	29	2	120
	Ποσοστό	61,7%	12,5%	24,2%	1,7%	100,0%

Από το στατιστικό έλεγχο Chi square, προέκυψε ότι Pearson Chi square=1,274, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,529, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,523. Οι δείκτες χ^2 και Monte Carlo συμφωνούν ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες.**

Από τα ποσοστά των βαθμίδων και από τους δείκτες στατιστικής σημαντικότητας, συμπεραίνεται ότι οι διευθυντές/τριες προτιμούν να ορίζουν οι ίδιοι τους ποιοτικούς δείκτες για το σχολείο τους, ή τη συνεργασία με μια ανεξάρτητη αρχή, ενώ το Υπουργείο Παιδείας είναι στην προτίμηση των διευθυντών/τριών σε μικρότερο ποσοστό. Οι διευθυντές που επέλεξαν “άλλο” ήταν εκείνοι που επιθυμούσαν την συνεργασία όλων των παραπάνω, οπότε έχουν οριστεί ως χαμένες τιμές (missing).

Β.9.Κύριος υπεύθυνος διαμόρφωσης της ποιότητας στις σχολικές μονάδες

9.Ευθύνη διαμόρφωσης ποιότητας*Βαθμίδα Εκπαίδευσης						
		Ο/Η διευθυντής/ τρια του σχολείου	Ο σύλλογος διδασκόντω ν	Το Υπουργείο Παιδείας	missing	Σύνολο
Α'Βάθμια	v	8	39	6	3	56
	Ποσοστό	14,3%	69,6%	10,7%	5,4%	100,0%
Β'Βάθμια	v	13	40	8	3	64
	Ποσοστό	20,3%	62,5%	12,5%	4,7%	100,0%
Σύνολο	v	21	79	14	6	120
	Ποσοστό	17,5%	65,8%	11,7%	5,0%	100,0%

Από το στατιστικό έλεγχο Chi square προκύπτουν τα εξής : Pearson Chi square value =0,932, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,627, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,660. Οι δείκτες σημαντικότητας συμφωνούν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες. Η επιλογή “Άλλο” ορίστηκε ως missing, καθώς δε διέκρινε κάποια διαφορετική τιμή.

Οι διευθυντές/τριες, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά βαθμίδα, θεωρούν τους εκπαιδευτικούς ως κύριους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση ποιότητας και σε δεύτερο επίπεδο τους εαυτούς τους, σε συνολικό ποσοστό 17,5%. Ακολουθεί το υπουργείο και τέλος, όσοι θεωρούν ότι η ποιότητα είναι ζήτημα συλλογικής ευθύνης Το ερώτημα αφορούσε τον κύριο και όχι το μοναδικό υπεύθυνο, οπότε δε σημαίνει ότι οι διευθυντές/τριες αφαιρούν την ευθύνη από τους ίδιους, ωστόσο

είναι φανερό το βάρος που μεταφέρεται στους εκπαιδευτικούς,ακόμα και από εκείνους που διοικούν τη σχολική μονάδα.

B.10.Σημασία αξιολόγησης για τη βελτίωση της ποιότητας

B.10.Σημαντικότητα Αξιολόγησης*Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
		Ναι	Όχι	Δεν έχω γνώμη	Σύνολο
Α'Βάθμια	v	43	11	2	56
	Ποσοστό	76,8%	19,6%	3,6%	100,0%
Β'Βάθμια	v	44	12	8	64
	Ποσοστό	68,8%	18,8%	12,5%	100,0%
Σύνολο	v	87	23	10	120
	Ποσοστό	72,5%	19,2%	8,3%	100,0%

Από το στατιστικό έλεγχο Chi square προκύπτουν τα εξής : Pearson Chi square=3,136, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,209, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,222. Οι δείκτες σημαντικότητας συμφωνούν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών/τριών θέτει την αξιολόγηση ως σημαντική για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με ένα σημαντικό ποσοστό, ωστόσο να μην τη θεωρεί απαραίτητη.

B.11.Σημαντικότητα παραγόντων για τη βελτίωση της ποιότητας

Στην ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους διευθυντές/τριες να ορίσουν τη σημαντικότητα έξι παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα ου εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας, όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφία. Οι παράγοντες αυτοί είναι : η σχολική κουλτούρα, η εσωτερική αξιολόγηση, η αύξηση της ευθύνης των διευθυντών/τριών, η ανεξαρτητοποίηση της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και οι θετικές σχέσεις της σχολικής μονάδας με την οικογένεια.

Λόγω του πλήθους των επιλογών, που είναι δύσχρηστες για τη στατιστική ανάλυση και παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια διατακτική μεταβλητή, η ερώτηση αυτή αναλύθηκε με στατιστικό έλεγχο T-test, λειτουργώντας ως συνεχής ποσοτική μεταβλητή μέσω της συνάρτησης SUM.

Προτιμήθηκε η παραπάνω μεταβλητή αντί της συνάρτησης mean, καθώς σκοπός ήταν να διαπιστωθεί η γενική τάση συμφωνίας ως προς τους ποιοτικούς δείκτες συνολικά και όχι στον καθένα ξεχωριστά. Εξετάστηκε ως προς την κανονικότητα και την ομοιογένεια της ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα. Από το διάγραμμα σκέδασης και το Levene test, προέκυψε ότι έχουμε κανονική κατανομή (Equal variances assumed). Ως προς τη στατιστική τους διαφορά, προκύπτει δείκτης sig.(2-tailed)=0,038. Η στατιστική σημαντικότητα επιβεβαιώνεται και από το δείκτη της προσομοίωσης Bootstrap Sig. 2-tailed, ο οποίος είναι 0,030. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των διευθυντών/τριων, οπότε η μηδενική υπόθεση καταλύεται. Ανατρέχοντας στους μέσους όρους παρατηρείται ότι η Α'βάθμια έχει μέσο όρο 9,68 ενώ η Β'βάθμια 10,63. Επομένως, οι διευθυντές/τριες διαφωνούν περισσότερο ως προς τους παράγοντες που έχουν οριστεί, σε σχέση με τους διευθυντές/τριες της Α'Βάθμιας.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι παράγοντες, οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση και οι δείκτες στατιστικής σημαντικότητας .

B.11.Σημαντικότητα παραγόντων για τη βελτίωση της ποιότητας								
Παράγοντας	Α'Βάθμια		Β'Βάθμια		Σύνολο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		T-test sig.(2-tailed)
Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας	1,58	0,534	1,5	0,617	1,55	0,579	0,536	
Η σύσταση ενός συστήματος συνεχούς εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα	1,98	0,828	2,08	0,803	2,03	0,812	0,521	
Η ενίσχυση του ρόλου του/της διευθυντή /τριας	1,91	0,845	2,08	0,841	2,00	0,844	0,278	
Η αύξηση της ελευθερίας της	1,56	0,601	1,86	0,794	1,72	0,724	0,026	

σχολικής μονάδας στη διαχείριση του εκπαιδευτικού της έργου							
Η συνεχής επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής μονάδας (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές)	1,25	0,440	1,45	0,561	1,36	0,516	0,036
Η συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα	1,55	0,603	1,64	0,698	1,60	0,655	0,432

Όπως παρατηρείται και στον πίνακα, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν στον μέσο όρο που σχετίζεται με την ισχυροποίηση των σχολικών μονάδων και την ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Ανατρέχοντας στους μέσους όρους, διακρίνεται ότι οι διευθυντές/τριες της Α'Βάθμιας εκπαίδευσης κρίνουν τα κριτήρια αυτά περισσότερο σημαντικά από τους διευθυντές/τριες της Β'βάθμιας.

B.12.Σημαντικότητα λόγων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η ερώτηση 12 παραθέτει τέσσερις λόγους που μια σχολική μονάδα αξιολογείται και ζητά να οριστεί η σημαντικότητα τους από Πάρα πολύ σημαντική(=1), ως Καθόλου σημαντική(=4) .

Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια διατακτική μεταβλητή, καταχραστικά η ερώτηση αυτή αναλύθηκε με στατιστικό έλεγχο T-test, λειτουργώντας ως συνεχής ποσοτική μεταβλητή μέσω της συνάρτησης SUM. Αρχικά, αξιοποιήθηκε η παραπάνω συνάρτηση αντί της συνάρτησης mean, καθώς σκοπός ήταν να διαπιστωθεί η γενική τάση συμφωνίας ως προς τους ποιοτικούς δείκτες συνολικά και όχι στον καθένα ξεχωριστά. Εξετάστηκε ως προς την κανονικότητα και την ομοιογένεια της ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα. Από το διάγραμμα σκέδασης και το Levene test, προέκυψε ότι έχουμε κανονική κατανομή (Equal variances assumed). Ως προς τη στατιστική τους διαφορά, προκύπτει δείκτης sig.(2-tailed)=0,812. Η στατιστική σημαντικότητα επιβεβαιώνεται και από το δείκτη της προσομοίωσης Bootstrap Sig. 2-tailed, ο οποίος είναι 0,809. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των διευθυντών/τριων και η μηδενική υπόθεση επιβεβαιώνεται.

Στη συνέχεια, αναλύθηκαν και οι μέσοι όροι της κάθε επιλογής ξεχωριστά, μέσω της σύγκρισης μέσω των όρων και του T-test for independent samples, με κριτήριο τη βαθμίδα και παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

B.12.Σημαντικότητα λόγων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας							
Λόγος αξιολόγησης	Α'Βάθμια		Β'Βάθμια		Σύνολο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	T-test sig.(2-tailed)
Για διαπίστωση και βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	1,56	0,631	1,64	0,675	1,61	0,654	0,524
Για απόδοση λόγου στην κοινωνία και τους φορολογούμενους πολίτες	2,67	0,963	2,52	0,908	2,59	0,933	0,362
Για επικοινωνία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα	2,15	0,731	2,03	0,712	2,08	0,720	0,391

Για να ελέγξει το Υπουργείο Παιδείας την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και την ποιότητα των σχολικών μονάδων	2,53	0,858	2,75	0,713	2,65	0,787	0,124
--	------	-------	------	-------	------	-------	-------

Φαίνεται και στον πίνακα ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τους λόγους που αξιολογείται μια σχολική μονάδα.

B.13. Συμμετοχή στην αξιολόγηση

Στην ερώτηση 13 ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να επιλέξουν ποιοι πιστεύουν ότι θα έπρεπε να πραγματοποιούν την αξιολόγηση. Στον πίνακα παρουσιάζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων. Η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών ανά βαθμίδα εξετάστηκε μέσω του στατιστικού ελέγχου Chi square για την κάθε επιλογή ξεχωριστά. Στον πίνακα παρουσιάζεται μόνο ο δείκτης Chi Square Asymp. Sig (2-sided).

B.13. Συμμετοχή στην αξιολόγηση *Βαθμίδα Εκπαίδευσης							
Υπεύθυνοι πραγματοποίησης αξιολόγησης	Α' Βάθμια		Β' Βάθμια		Σύνολο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
	v	%	v	%	v	%	
Διευθυντής/τρια του σχολείου με το Σύλλογο διδασκόντων	44	78,6%	47	73,4%	91	73,4%	0,152

Υπουργείο Παιδείας	6	10,7%	6	9,4%	12	10,0%	0,807
Ανεξάρτητος εξωτερικός φορέας	16	28,6%	25	39,1%	41	34,2%	0,227
Σχολικός σύμβουλος	15	26,8%	20	31,3%	35	29,2%	0,591
Διευθύνσεις Εκπαίδευσης	8	14,3%	19	29,7%	27	22,5%	0,044

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η μόνη στατιστική διαφορά, για την οποία καταρρίπτεται η μηδενική υπόθεση, είναι η συμφωνία των διευθυντών ως προς την συμμετοχή των διευθύνσεων εκπαίδευσης, με τους διευθυντές/τριες της Β'βάθμιας να τις επιλέγουν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό και δείκτη στατιστικής σημαντικότητας Chi Square Asymp. Sig (2-sided)=0,044.

B.14.Ποσοστό πραγματοποίησης εσωτερικής αξιολόγησης

Η ερώτηση 14 εντοπίζει τον αριθμό των διευθυντών/τριων του δείγματος, που το σχολείο του πραγματοποίησε εσωτερική αξιολόγηση κατά τη θητεία τους. Ένα σημαντικό ποσοστό των σχολικών μονάων έχει διεξάγει έρευνα σε ποσοστό 59,2%, σε ίσα ποσοστά ανάμεσα στις βαθμίδες. Φυσικά, για το ποσοστό αυτό δεν πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος διαφορών ανά βαθμίδα.

B.14.Πραγματοποίηση εσωτερικής αξιολόγησης*Βαθμίδα Εκπαίδευσης				
		Ναι	Όχι	Σύνολο
Α'Βάθμια	v	36	20	56
	Ποσοστό	64,3%	35,7%	100,0%
Β'Βάθμια	v	35	29	64
	Ποσοστό	54,7%	45,3%	100,0%

Σύνολο	ν	71	49	120
	Ποσοστό	59,2%	40,8%	100,0%

B.14.α.Ωφέλεια εσωτερικής αξιολόγησης

Η υποερώτηση αυτή εξετάζει κατά πόσο οι διευθυντές/τριες που βίωσαν την εμπειρία της εσωτερικής αξιολόγησης, θεωρούν ότι ήταν μια διαδικασία ωφέλιμη για τη σχολική μονάδα.

B.14.α.Όφελος από αξιολόγηση*Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
		Ναι	Όχι	Ούτε ναι,ούτε όχι	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	21	4	11	36
	Ποσοστό	58,3%	11,1%	30,6%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	15	7	13	35
	Ποσοστό	42,9%	20,0%	37,1%	100,0%
Σύνολο	ν	36	11	24	71
	Ποσοστό	50,7%	15,5%	33,8%	100,0%

Από τις 71 σχολικές μονάδες που έχουν διεξάγει αξιολόγηση, οι μισές (50,7%) θεωρούν ότι ωφελήθηκαν από τη διαδικασία, ενώ σε ποσοστό 33,8% δεν είδαν διαφορά, παραμένοντας ουδέτεροι. Από το στατιστικό έλεγχο Chi square προκύπτουν τα εξής : Pearson Chi square=1,971, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,373, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,402. Οι δείκτες στατιστικής σημαντικότητας συμφωνούν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες.

B.15.Χρησιμότητα εξωτερικής αξιολόγησης

Η ερώτηση 15 ζητά από τους διευθυντές/τριες να επιλέξουν αν θεωρούν ότι η εξωτερική αξιολόγηση θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου τους.

B.15.Χρησιμότητα εξωτερικής αξιολόγησης					
*Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
		Ναι	Όχι	Δεν έχω γνώμη	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	29	19	8	56
	Ποσοστό	51,8%	33,9%	14,3%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	36	18	10	64
	Ποσοστό	56,3%	38,1%	15,6%	100,0%
Σύνολο	ν	65	37	18	120
	Ποσοστό	54,2%	30,8%	15,0%	100,0%

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να ωφελήσει το σχολείο, ενώ ένα επίσης σημαντικό ποσοστό πιστεύει πως όχι. Από το στατιστικό έλεγχο Chi square προκύπτουν τα εξής : Pearson Chi square value=0,472, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,790, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,824. Οι δείκτες σημαντικότητας συμφωνούν ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες.**

B.16.Ελευθερία λήψης αποφάσεων διευθυντή/τριας

Η ερώτηση 16 εξετάζει τη γνώμη των διευθυντών/τριων σε σχέση με την αύξηση της ελευθερίας της σχολικής μονάδας.

B.16.Ελευθερία ΣΜ*Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
		Ναι	Όχι	Δεν έχω γνώμη	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	47	6	3	56
	Ποσοστό	83,9%	10,7%	5,4%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	49	7	8	64

	Ποσοστό	76,6%	10,9%	12,5%	100,0%
Σύνολο	ν	96	13	11	120
	Ποσοστό	80,0%	10,8%	9,2%	100,0%

Η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών/τριών του δείγματος επιθυμεί την αύξηση της ελευθερίας της σχολικής μονάδας. Από το στατιστικό έλεγχο Chi square προκύπτουν τα εξής : Pearson Chi square value=1,886, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,393, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,399. Οι δείκτες σημαντικότητας συμφωνούν ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες.**

B.17.Αρμοδιότητες των διευθυντών/τριων

Η ερώτηση 17 εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών/τριών σε σχέση με τις αρμοδιότητες τους.

B.17.Αρμοδιότητες Διευθυντών/τριων*Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
		Είναι αρκετές	Χρειάζεται να διευρυνθούν	Δεν έχω γνώμη(missing)	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	26	29	1	56
	Ποσοστό	46,4%	51,8%	1,8%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	29	31	4	64
	Ποσοστό	45,3%	48,4%	6,3%	100,0%
Σύνολο	ν	55	60	5	120
	Ποσοστό	45,8%	50,0%	4,2%	100,0%

Οι μισοί διευθυντές/τριες επιθυμούν αύξηση των αρμοδιοτήτων τους, ενώ σε περίπου ίσο ποσοστό, θεωρούν ότι είναι αρκετές. Από το στατιστικό έλεγχο Chi square προκύπτουν τα εξής : Pearson Chi square value =0,013, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,909.Λόγω του μικρού αριθμού της, η επιλογή δεν

έχω γνώμη ορίστηκε ως “Missing” για να αποφευχθούν στατιστικά σφάλματα. Στις περιπτώσεις πινάκων 2*2, η προσομοίωση Monte Carlo αντικαθίσταται από το δείκτη Exact Significance(2-sided), ο οποίος σε αυτή την περίπτωση είναι 0,529. Οι δείκτες σημαντικότητας συμφωνούν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες.

B.18.Σημαντικότητα συμμετοχής μελών της σχολικής κοινότητας

Η ερώτηση 18 ζητάει από τους διευθυντές/τριες να ορίσουν τη σημαντικότητα συμμετοχής στην αξιολόγηση των εξής μελών της σχολικής κοινότητας : τον/την διευθυντή/τρια, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, τους σχολικούς σύμβουλους, τον/την διευθυντή/τρια εκπαίδευσης .

Η ερώτηση αυτή αναλύθηκε με στατιστικό έλεγχο T-test, λειτουργώντας ως συνεχής ποσοτική μεταβλητή μέσω της συνάρτησης SUM. Αρχικά, αξιοποιήθηκε η παραπάνω συνάρτηση αντί της συνάρτησης mean, καθώς σκοπός ήταν να διαπιστωθεί η γενική τάση συμφωνίας ως προς τους ποιοτικούς δείκτες συνολικά και όχι στον καθένα ξεχωριστά. Εξετάστηκε ως προς την κανονικότητα και την ομοιογένεια της ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα. Από το διάγραμμα σκέδασης και το Levene test, προέκυψε ότι έχουμε κανονική κατανομή (Equal variances assumed). Ως προς τη στατιστική τους διαφορά, προκύπτει δείκτης sig.(2-tailed)=0,671. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των διευθυντών/τριων και η μηδενική υπόθεση επιβεβαιώνεται.

Στη συνέχεια, αναλύθηκαν και οι μέσοι όροι της κάθε επιλογής ξεχωριστά, μέσω της σύγκρισης μέσων όρων και του T-test for independent samples, με κριτήριο τη βαθμίδα και παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

B.18.Σημαντικότητα συμμετοχής μελών της σχολικής κοινότητας*Βαθμίδα Εκπαίδευσης							
Μέλος σχολικής κοινότητας	A'Βάθμια		B'Βάθμια		Σύνολο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	
O/H	1,37	0,620	1,14	0,684	1,39	0,652	0,795

διευθυντής/τρια							
Οι εκπαιδευτικοί	1,32	0,636	1,47	0,734	1,40	0,691	0,246
Οι μαθητές	2,97	0,948	2,45	0,975	2,61	0,973	0,061
Οι γονείς	2,80	0,773	2,80	0,912	2,80	0,846	0,966
Οι σχολικοί σύμβουλοι	2,00	0,853	2,06	0,871	2,03	0,859	0,693
Ο/Η διευθυντής/τρια εκπαίδευσης	2,30	0,872	2,14	0,906	2,22	0,891	0,319

Φαίνεται και στον πίνακα ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με την σημαντικότητα συμμετοχής των διάφορων μελών στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

B.19. Προτίμηση είδους αξιολόγησης

Η ερώτηση 19 αφορά το είδος της αξιολόγησης που προτιμούν οι διευθυντές/τριες του δείγματος, με βάση την προέλευση των αξιολογητών (εξωτερική, εσωτερική ή συνδυασμός τους).

B.19. Προτίμηση είδους αξιολόγησης*Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
		Μόνο εξωτερική αξιολόγηση	Μόνο εσωτερική αξιολόγηση	Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	1	20	35	56
	Ποσοστό	1,8%	35,7%	62,5%	100,0%

Β'Βάθμια	ν	4	17	43	64
	Ποσοστό	6,3%	26,6%	67,2%	100,0%
Σύνολο	ν	5	37	78	120
	Ποσοστό	4,2%	30,8%	65,0%	100,0%

Η πλειονότητα των διευθυντών/τριων επιθυμεί συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση έχει επιλεγεί σε πολύ μικρό ποσοστό.

Από το στατιστικό έλεγχο Chi square, προέκυψε ότι Pearson Chi square value=2,341, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,310, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,352. Οι δείκτες χ^2 και Monte Carlo συμφωνούν ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες.**

B.20.Σημαντικότητα αξιολόγησης συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας

Η ερώτηση 20 εξετάζει τις απόψεις του δείγματος σχετικά με την αξιολόγηση των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας. Η ερώτηση αυτή αναλύθηκε με στατιστικό έλεγχο T-test, λειτουργώντας ως συνεχής ποσοτική μεταβλητή. Εξετάστηκε ως προς την κανονικότητα και την ομοιογένεια της ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα. Από το διάγραμμα σκέδασης και το Levene test, προέκυψε ότι έχουμε κανονική κατανομή (Equal variances assumed). Ως προς τη στατιστική τους διαφορά, προκύπτει δείκτης sig.(2-tailed)=0,246. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των διευθυντών/τριων και η μηδενική υπόθεση επιβεβαιώνεται.

B.20.Σημαντικότητα αξιολόγησης Σ.Α.Π.		
Α'Βάθμια	μ.ο.	1,64
	τ.α	7,24
Β'Βάθμια	μ.ο.	1,81
	τ.α.	0,852
Σύνολο	μ.ο.	1,73
	τ.α.	0,796

T-test sig.(2-tailed)	0,246
----------------------------------	-------

B.21.Σημαντικότητα αξιολόγησης της διαδικασίας αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Η ερώτηση 21 εξετάζει τις απόψεις του δείγματος σχετικά με την αξιολόγηση των διαδικασιών αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Η ερώτηση αυτή αναλύθηκε με στατιστικό έλεγχο T-test, λειτουργώντας ως συνεχής ποσοτική μεταβλητή. Εξετάστηκε ως προς την κανονικότητα και την ομοιογένεια της ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα. Από το διάγραμμα σκέδασης και το Levene test, προέκυψε ότι έχουμε κανονική κατανομή (Equal variances assumed). Ως προς τη στατιστική τους διαφορά, προκύπτει δείκτης sig.(2-tailed)=0,528. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των διευθυντών/τριων και η μηδενική υπόθεση επιβεβαιώνεται.

B.21.Σημαντικότητα μετα-αξιολόγησης		
Α'Βάθμια	μ.ο.	1,55
	τ.α	0,737
Β'Βάθμια	μ.ο.	1,64
	τ.α.	0,764
Σύνολο	μ.ο.	1,60
	τ.α.	0,749
T-test sig.(2-tailed)	0,528	

B.22.Λογοδοσία και δημοσίευση σχολικών αποτελεσμάτων

Η ερώτηση 22 εξετάζει τις απόψεις του δείγματος σχετικά με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των διαδικασιών αξιολόγησης και σε ποιούς θα ήταν πρόθυμοι/ες να λογοδοτήσουν.

Από το στατιστικό έλεγχο Chi square, προέκυψε ότι Pearson Chi square=2,349, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,503, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,506. Οι δείκτες χ^2 και Monte Carlo συμφωνούν ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες.**

Παρακάτω εμφανίζονται τα ακριβή ποσοστά των απαντήσεων.

B.22.Προθυμία λογοδοσίας*Βαθμίδα Εκπαίδευσης							
		Στο Υπουργείο Παιδείας και την τοπική Διεύθυνση εκπαίδευσης	Μόνο στους γονείς και τη σχολική κοινότητα	Δημόσια ,για κάθε ενδιαφερόμενο	Μόνο στο/στην διευθυντή-τρια και τους εκπαιδευτικούς	missin g	Σύνολο
Α'Βάθμια	v	14	15	20	7	0	56
	Ποσοστό	25,0%	8,9%	35,7%	30,4%	0,0%	100,0%
Β'Βάθμια	v	16	2	28	17	1	64
	Ποσοστό	25,0%	3,1%	43,8%	26,6%	1,6%	100,0%
Σύνολο	v	30	7	48	34	1	120
	Ποσοστό	25,0%	5,8%	40,0%	28,3%	0,8%	100,0%

B.23.Ετοιμότητα ανάληψης ευθύνης της εσωτερικής αξιολόγησης

Η ερώτηση 23 αφορά την άποψη των διευθυντών σχετικά με το εάν θεωρούν ότι τα σχολεία τους είναι έτοιμα να αναλάβουν την ευθύνη της αξιολόγησης τους. Από το στατιστικό έλεγχο Chi square, προέκυψε ότι Pearson Chi square value=0,607, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,738, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,753. Οι δείκτες χ^2 και Monte Carlo συμφωνούν ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες**. Παρακάτω εμφανίζονται τα ακριβή ποσοστά των απαντήσεων. Πάνω από το μισό δείγμα θεωρεί ότι μπορεί να αναλάβει την ευθύνη της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Σημαντικό ποσοστό, ωστόσο, θεωρεί ότι δεν είναι έτοιμο να αναλάβει την ευθύνη.

B.23.Ευθύνη αξιολόγησης*Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
		Ναι	Όχι	Δεν έχω γνώμη	Σύνολο
Α'Βάθμια	v	31	15	10	56
	Ποσοστό	55,4%	26,8%	17,9%	100,0%
Β'Βάθμια	v	31	19	14	64
	Ποσοστό	48,4%	29,7%	21,9%	100,0%
Σύνολο	v	62	34	24	120
	Ποσοστό	51,7%	28,3%	20,0%	100,0%

B.24.Εσωτερική αξιολόγηση και σχέση με τους εκπαιδευτικούς

Η ερώτηση 24 εξετάζει αν οι διευθυντές/τριες πιστεύουν ότι η εσωτερική αξιολόγηση θα διαταράξει τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Από το στατιστικό έλεγχο Chi square, προέκυψε ότι Pearson Chi square value=1,305, df=2, Assymp. Sig(2-sided)=0,521, Monte Carlo Sig.(2-sided)=0,520. Οι δείκτες χ^2 και Monte Carlo συμφωνούν ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες**. Παρακάτω εμφανίζονται τα ακριβή ποσοστά των απαντήσεων. Παρά τη θετική ανταπόκριση στην εσωτερική αξιολόγηση, το 57,5% των διευθυντών/τριών θεωρεί ότι μια τέτοια διαδικασία θα διατάρασε τις σχέσεις της διοίκησης με τους εκπαιδευτικούς

B.24.Διαταραχή σχέσεων και αξιολόγηση*Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
		Ναι	Όχι	Δεν έχω γνώμη	Σύνολο
Α'Βάθμια	ν	35	16	5	56
	Ποσοστό	62,5%	28,6%	8,9%	100,0%
Β'Βάθμια	ν	34	21	9	64
	Ποσοστό	53,1%	32,8%	14,1%	100,0%
Σύνολο	ν	69	37	14	120
	Ποσοστό	57,5%	30,8%	11,7%	100,0%

5.Συμπεράσματα

5.1.Η υπάρχουσα κατάσταση ως προς τη διασφάλιση της ποιότητας και την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως επισημάνθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, χωρίς αποτελεσματικά και σταθερά συστήματα αξιολόγησης όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, δε μπορεί να

υπάρξει δυνατότητα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, ούτε ανάπτυξη συστήματος διασφάλισης της ποιότητας.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολόγηση στερείται επαρκούς νομοθετικού πλαισίου και παραμένει, παρά τις όποιες προσπάθειες, ανενεργή. Οι συχνές κυβερνητικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια, που συνοδεύονται από μια σειρά ασύμφωνα υπουργικά διατάγματα, παράλληλα με την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, έχουν κάνει την πρόκληση της δημιουργίας συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας ακόμα πιο δύσκολη.

Το εγχείρημα αυτό δεν χρειάζεται μόνο ένα νομοθετικό πλαίσιο και επίσημους οδηγούς για τις σχολικές μονάδες. Απαιτεί επαρκή επιμόρφωση, η οποία δεν πρέπει να είναι περιστασιακή, αλλά να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο συνεχών επιμορφώσεων και επαγγελματικής στήριξης τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Η στήριξη των σχολικών μονάδων, ως βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ο μόνος τρόπος ώστε σταδιακά η κάθε σχολική μονάδα να είναι σε θέση να εκτελέσει το έργο της με τον καταλληλότερο τρόπο. Χρειάζεται, δηλαδή, αποκέντρωση της εξουσίας από το Υπουργείο, στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Για να μπορούν να γίνουν υπεύθυνες για το έργο τους, οι σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη από αρκετή ελευθερία ώστε να μπορούν να αναπτύξουν πρωτοβουλία.

Φυσικά, αυτό δεν είναι ζήτημα ημερών, αλλά χρόνων, ειδικά από τη στιγμή η στροφή προς την αξιολόγηση ως βελτίωση και όχι ως τιμωρία, πρόκειται για αλλαγή κουλτούρας αρκετών δεκαετιών. Σε αντίθεση με άλλα κράτη, η Ελλάδα θα πρέπει να ξεκινήσει σχεδόν από το μηδέν όσο αφορά την οργάνωση της σε θέματα διασφάλισης της ποιότητας και να λάβει αποφασιστικές κινήσεις ώστε να μπορέσει να συμβαδίσει με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει δώσει ένα πλαίσιο αναφοράς, αλλά είναι στην ευθύνη του κάθε κράτους να ενεργήσει για την ποιότητα του εκπαιδευτικού του συστήματος.

Αυτό δε σημαίνει ότι οι σχολικές μονάδες πρέπει να αποκοπούν από το Υπουργείο, αν και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με την κεντρική εξουσία, σπάνια είναι καλές. Επομένως, είναι αναγκαίο, μαζί με όλα τα υπόλοιπα, η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, όσο και ανάμεσα στα δίκτυα των σχολικών μονάδων και των σχολικών μονάδων με τα αρμόδια Υπουργεία. Μπορεί κανείς να ξεκινήσει από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, έως το σύστημα διορισμού, για να πετύχει ένα τέτοιου είδους θετικό κλίμα.

Μπορεί να διαφανεί το πλήθος και η δυσκολία των αλλαγών που απαιτούνται για την είσοδο του ελληνικού συστήματος στη νέα εποχή, ωστόσο, ακολουθώντας το παράδειγμα χωρών, όπως η Σουηδία, η Ελλάδα πρέπει να δεσμευτεί σε ένα διάστημα εντατικών προσπαθειών και πειραματισμών, μέχρι να βρει τον τρόπο και τις διαδικασίες που ταιριάζει καλύτερα στο δυναμικό της.

Όσο αφορά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, απουσιάζουν, όπως ήταν αναμενόμενο, επαρκή ποσοστά επιμόρφωσης των διευθυντών/τριων σε θέματα διασφάλισης της

ποιότητας και αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Η κατάσταση είναι κάπως καλύτερη στην αξιολόγηση, αφού η αξιολόγηση είναι ένα θέμα-κλειδί στην εκπαίδευση πολλά χρόνια, σε αντίθεση με τη διασφάλιση της ποιότητας, που είναι καινούρια για τις περισσότερες σχολικές μονάδες, ειδικά με την πιο πρόσφατη έννοια της ως ολιστική προσέγγιση της σχολικής βελτίωσης. Συγκεκριμένα, 54,2% του δείγματος έχουν επιμορφωθεί σε θέματα αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τη διασφάλιση της ποιότητας των σχολικών μονάδων είναι μόλις 27,5%. Η επιμόρφωση, επομένως, είναι ένα από τα ζητήματα που πρέπει να τεθεί σε προτεραιότητα.

Δεν προκαλεί καμία έκπληξη η απουσία ενεργών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και της αξιολόγησης. Δεν υπάρχει επίσημο πλαίσιο για τη λειτουργία εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας, όμως και η εσωτερική αξιολόγηση είναι ανενεργή. Μόλις το 12,5% των σχολικών μονάδων του δείγματος εκτελεί διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τη λειτουργία συστημάτων της διασφάλισης της ποιότητας είναι 5%. Αν και οι διαφορές είναι ελάχιστες, τόσο στο ζήτημα της επιμόρφωσης, όσο και στο ζήτημα της λειτουργίας συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και εσωτερικής αξιολόγησης, η Β'βάθμια φαίνεται να έχει μικρό προβάδισμα.

Η υιοθέτηση της προσέγγισης της διασφάλισης της ποιότητας δεν θα ακολουθήσει κάποιο βηματολόγιο, αλλά περισσότερο μια διαδικασία παράλληλων δράσεων, που θα βασιστεί στο υπάρχον υλικό και τις δυνατότητες των σχολικών μονάδων. Επομένως, είναι σημαντικό να μην αποθαρρυνθεί το δυναμικό της σχολικής μονάδας για μια τέτοια καινοτομία, αλλά να ξεκινήσει όπως μπορεί, μέχρι να νιώσει αρκετά δυνατή για να αναλάβει την ευθύνη της ποιότητας του έργου της. Τέλος, απαιτείται περισσότερη έρευνα στο θέμα της διασφάλισης της ποιότητας, ώστε να αρχίσει να υιοθετείται μια κοινή ορολογία στο δρόμο προς τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

5.2.Ο ορισμός της ποιότητας και ο στόχος ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας

Όπως επισημάνθηκε και στην περιγραφή του ερωτηματολογίου, η ερώτηση 6, που αφορά τον ορισμό που δίνουν στην ποιότητα οι διευθυντές/τριες του δείγματος, βασίζεται στα μοντέλα ποιότητας των Cheong Cheng & Ming Tam (1997). Τα μοντέλα συνυπάρχουν στις σχολικές μονάδες, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, και δεν ήταν το ζητούμενο να βρεθεί ένας μοναδικός ορισμός της ποιότητας στην εκπαίδευση, πράγμα αδύνατο ούτως ή άλλως, αλλά να εντοπιστούν οι προτεραιότητες των διευθυντών/τριων για τη διαμόρφωση της ποιότητας των σχολικών μονάδων.

Έχει επισημανθεί ότι δεν υπάρχει μια σαφής θέση σχετικά με την ποιότητα στα ελληνικά επίσημα έγγραφα, ωστόσο η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και οι ρυθμίσεις που αναλαμβάνει

αποκλειστικά το Υπουργείο, ίσως μπορεί να δώσει μια ιδέα για τις προτεραιότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ποιοτικοί δείκτες, όπως ορίστηκαν το 2012, στην τελική τους μορφή, από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και θα μελετηθούν παρακάτω, περιλαμβάνουν όλους τους τομείς μιας σχολικής μονάδας και οι προτεραιότητες που θα τεθούν, εξαρτώνται από τη σχολική μονάδα. Ενδιαφέρει πολύ, επομένως, ποια είναι η εικόνα που έχουν οι σχολικές μονάδες για το τι είναι ποιότητα.

Δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον ορισμό που δίνεται από τις δύο βαθμίδες, οπότε θα γίνει αναφορά στην αντίληψη των διευθυντών/τριων στο ελληνικό σχολείο συνολικά. Όπως σημειώθηκε και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, υπάρχουν δύο επιλογές που απουσιάζουν, επειδή δεν επιλέχθηκαν από κανένα διευθυντή/τρια: η προσεκτική επιλογή του προσωπικού των μαθητών και του υλικού εξοπλισμού της(μοντέλο εισροών) και η φήμη της και στην ανταγωνιστικότητα της απέναντι στις άλλες σχολικές μονάδες(μοντέλο νομιμότητας). Η σχολική μονάδα δεν έχει σχεδόν κανένα λόγο για τις εισροές της, καθώς καθορίζονται από το Υπουργείο, και η φήμη και ο ανταγωνισμός είναι κάτι που ελάχιστα ενδιαφέρει τους διευθυντές/τριες, αφού δεν εξαρτάται η επιβίωση της σχολικής μονάδας από αυτό.

Όσο αφορά τα μοντέλα που τελικά επέλεξαν οι διευθυντές/τριες, οι σκοποί και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος φαίνεται να ενδιαφέρουν ελάχιστα τους/τις διευθυντές/τριες με 3,3% συνολικά, ενώ οι διευθυντές/τριες της Β'βάθμιας φαίνεται να ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο, σε ποσοστό 4,7%, έναντι του 1,8% της Α'βάθμιας. Ενδεχομένως, οι στόχοι που έχουν τεθεί από το Υπουργείο, να βρίσκουν περισσότερο σύμφωνες τις σχολικές μονάδες της Β'βάθμιας και να μην εξυπηρετούν την Α'βάθμια, που έχει μεγαλύτερο αριθμό αναγκών και έμφαση περισσότερο στην ψυχοκοινωνική και λιγότερο στη γνωστική ανάπτυξη. Ωστόσο, είναι σημαντικό το γεγονός ότι καμία βαθμίδα δε φαίνεται να βασίζεται ιδιαίτερα στην επίτευξη των στόχων του ΑΠ για να μετρήσουν την ποιότητα τους και θα έπρεπε να εξεταστεί αν η τάση αυτή οφείλεται, κυρίως, απέναντι στο αρνητικό κλίμα που έχει δημιουργηθεί απέναντι στις ελληνικές αρχές με τα χρόνια ή στο περιεχόμενο των στόχων αυτών.

Το ίδιο συμβαίνει και όσο αφορά την ποιότητα ως κάλυψη των αναγκών και προσδοκιών των άμεσα ενδιαφερόμενων(Υπουργείο Παιδείας,γονείς,μαθητές κλπ). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία σύγκλισης ανάμεσα στις διαφορετικές ανάγκες των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στην απροθυμία της σχολικής μονάδας να προσαρμόσει το έργο της σε ανάγκες που ενδεχομένως, λίγη σχέση έχουν με το παιδαγωγικό έργο. Επιπλέον, δηλώνει ασυμφωνία με μια κεντρική ιδέα της ΔΟΠ, όπου οι πελάτες ορίζονται οι άμεσα ενδιαφερόμενοι στη σχολική μονάδα. Τα αντικρουόμενα συμφέροντα και ο πολλαπλός ρόλος της σχολικής μονάδας είναι οι λόγοι που θέτουν την κάλυψη αναγκών και προσδοκιών, ως ακατάλληλο ή δευτερεύον μοντέλο ποιότητας.

Η μεγαλύτερη έμφαση φαίνεται να δίνεται στις διαδικασίες που εκτελούνται μέσα στη σχολική μονάδα, όπως η διδασκαλία, η διοίκηση και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Αυτά είναι στοιχεία που αφορούν αποκλειστικά τη σχολική μονάδα, χωρίς να σημαίνει ότι είναι αποκομμένα από εξωτερικές πιέσεις. Ωστόσο, η ευθύνη της διαχείρισης τους βαραίνει τα μέλη της σχολικής μονάδας. Επομένως, είναι μια πιο δίκαιη κρίση για την ποιότητα μιας σχολικής μονάδας και είναι λογικό μια σχολική μονάδα να επιθυμεί να κριθεί για το δικό της έργο. Η αντίθεση ανάμεσα στην ποιότητα ως επίτευξη στόχων του ΑΠ και στην ποιότητα ως τη φύση των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, φαίνεται να δηλώνει την ανάγκη αποκέντρωσης της μονάδας και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων στα μέτρα τους.

Πολύ μικρό ποσοστό εμφανίζεται, επίσης, και στην απουσία των προβλημάτων στη σχολική μονάδα ως ποιότητα. Το συγκεκριμένο μοντέλο, άλλωστε, είναι αρκετό μόνο για νεοσύστατες σχολικές μονάδες και αφορά τους/τις διευθυντές/τριες που ανέλαβαν πρόσφατα καθήκοντα. Η απουσία προβλημάτων θα μπορούσε να ενταχθεί και στην εκτέλεση αποτελεσματικών διαδικασιών, παρά μόνη της ως ξεχωριστός δείκτης ποιότητας, καθώς δεν είναι αρκετό να μην εμφανίζονται προβλήματα, αλλά η σχολική μονάδα να εξελίσσεται.

Τέλος, η συνεχής βελτίωση και η προσαρμοστικότητα είναι η επόμενη επιλογή των διευθυντών/τριών. Είναι, ίσως, το πιο ασαφές από τα επτά μοντέλα, καθώς αφορά μια συνεχή διαδικασία, χωρίς δυνατότητα ακριβούς μέτρησης. Είναι, επίσης, μια πραγματικότητα σχετικά καινούρια για τις σχολικές μονάδες, είναι θετική, ωστόσο, η τάση προς αυτή την κατεύθυνση.

Η ερώτηση Β.5, αφορούσε το στόχο ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας. Δε μπορεί να θεωρηθεί ίδια με την ερώτηση Β.6, αφού η ερώτηση ερευνά τάσεις στις απόψεις των διευθυντών για τη φύση της διασφάλισης της ποιότητας, όπως εμφανίζεται στα παραδείγματα διασφάλισης της ποιότητας του Cheong Cheng(2003). Αντίθετα, η Β.6 αφορούσε καθαρά την ποιότητα ως στόχο ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας. Δεν υπήρξε διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες.

Όσο αφορά την προσέγγιση των διευθυντών/τριων στη διασφάλιση της ποιότητας, η προετοιμασία των μαθητών/τριων για την κοινωνία του μέλλοντος ήταν πρώτη στις προτιμήσεις με συντριπτικό ποσοστό 64,2%. Εντοπίζεται, επομένως, μια μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διασφάλιση της ποιότητας, ωστόσο, ενώ η διασφάλιση της ποιότητας πρέπει να χαρακτηρίζεται από εστίαση στο μέλλον, η ποιότητα ως προσαρμογή και ευελιξία της σχολικής μονάδας δεν ήταν τόσο δημοφιλής επιλογή. Είναι κατανοητό ότι η ευελιξία της σχολικής μονάδας είναι προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και τη συνεχή εξέλιξη των μαθητών. Μπορεί να υποτεθεί, επίσης, ότι οι σχολικές μονάδες ακολουθούν το παράδειγμα της διασφάλισης της ποιότητας για το μέλλον, ακολουθώντας την πορεία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Όσο αφορά τη διαμόρφωση ποιότητας στις σχολικές μονάδες και το ποιός είναι ο κύριος υπεύθυνος (Β.9), οι διευθυντές/τριες έκλιναν στο μεγαλύτερο μέρος τους προς τους εκπαιδευτικούς (65,8%) και

πολύ λιγότερο στον εαυτό τους (17,5%). Οι εκπαιδευτικοί δέχονται, επομένως, πιέσεις εντός και εντός της σχολικής μονάδας για το έργο που παράγουν, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να αποτελούν τα κύρια υποκείμενα επαγγελματικής στήριξης και να απαλλαγούν από τον επικριτισμό και την παρέμβαση, που πολλές φορές συνοδεύει το έργο τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι το Υπουργείο Παιδείας και οι Διευθύνσεις εκπαίδευσης δεν θεωρήθηκαν βασικοί παράγοντες, επομένως, υπάρχει αναγνώριση ότι η ευθύνη για την ποιότητα βρίσκεται εντός της σχολικής μονάδας, ανεξάρτητα από τις δράσεις των εκπαιδευτικών αρχών ή ότι οι διευθυντές/τριες θεωρούν ότι το έργο του Υπουργείου δεν συμβάλλει στην ποιότητα ή ακόμα και την υποβαθμίζει.

5.3.Οι ποιοτικοί δείκτες

Αναζητείται μια ισορροπία ανάμεσα στην ανάγκη προσαρμογής των στόχων μιας σχολικής μονάδας στις ανάγκες της και στην τήρηση μιας εθνικής ή διεθνούς γραμμής στους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι ποιοτικοί δείκτες εκπροσωπούν τα ενδιαφέροντα μιας σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του και δίνουν μια γενική εικόνα για την υπάρχουσα κατάσταση.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι ποιοτικοί δείκτες, στο πλαίσιο του έργου για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, έχουν καθοριστεί από το ΙΕΠ και το Υπουργείο και οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων, όπως και οι εκπαιδευτικοί, είχαν μικρή συμμετοχή στην όλη διαδικασία. Παρ'όλο που οι δείκτες καλύπτουν όλο το φάσμα της σχολικής ζωής και η κάθε σχολική μονάδα είναι ελεύθερη να εστιάσει στους τομείς που την ενδιαφέρουν περισσότερο, η δέσμευση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης θα ήταν μεγαλύτερη αν το δυναμικό των σχολικών μονάδων είχε ενεργό ρόλο σε αυτό.

Όπως φάνηκε και στην παρούσα έρευνα, σχετικά με το ποιός θα πρέπει να είναι κύριος υπεύθυνος για τη σύνταξη των ποιοτικών δεικτών (B.8), η πλειονότητα των διευθυντών/τριων (61,7%) πιστεύει ότι οι ποιοτικοί δείκτες θα έπρεπε να καθορίζονται από το/την διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας και το Σύλλογο διδασκόντων και στις δύο βαθμίδες. Αυτό δηλώνει την τάση των σχολικών μονάδων να στηρίξουν το έργο του, ενώ εμφανίζεται ξανά μια τάση απομάκρυνσης από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς η αμέσως επόμενη επιλογή είναι μια ανεξάρτητη αρμόδια αρχή και όχι το Υπουργείο. Επομένως, φαίνεται οι διευθυντές/τριες και των δύο βαθμίδων να θεωρούν ακατάλληλο το Υπουργείο για το έργο αυτό και να προτιμούν συνεργασία με ομάδα εμπειρογνομόνων.

Από την εξέταση ως προς τη σημαντικότητα των ήδη υπάρχοντων ποιοτικών δεικτών, φαίνεται να υπάρχει σχετική συμφωνία με τους δείκτες του ΙΕΠ(2012), με τη Β' Βάθμια, ωστόσο, να είναι περισσότερο αρνητική, με σημαντική διαφορά από την Α'Βάθμια. Οι διευθυντές/τριες της Β'Βάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να μη θεωρούν τόσο σημαντική τη σχέση με την οικογένεια και τους εξωτερικούς φορείς, τα εκπαιδευτικά και υποστηρικτικά προγράμματα, καθώς και η διαχείριση και αξιοποίηση των μέσων και των πόρων. Σε μεγάλο βαθμό, πρόκειται για δείκτες που σχετίζονται με

την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, στην οποία δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην Α'Βάθμια εκπαίδευση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε θα έπρεπε να κατέχουν σημαντική θέση και στις επόμενες βαθμίδες. Ωστόσο, η εκπαίδευση μετά το δημοτικό επικεντρώνεται στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις πανελλήνιες εξετάσεις, παρά στην ψυχο-κοινωνική τους ανάπτυξη.

Συνολικά, οι περισσότεροι δείκτες φαίνεται να βρίσκουν σύμφωνους τους/τις διευθυντές/τριες, αυτό, όμως, δεν αναιρεί το γεγονός ότι θα προτιμούσαν να καθορίζουν οι ίδιοι τους δείκτες με τους οποίους θα αξιολογήσουν το σχολείο τους. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών αρχών με τις σχολικές μονάδες θα μπορούσε να καλύψει αυτό το χάσμα.

5.4.Παράγοντες βελτίωσης της ποιότητας και αξιολόγηση

Η ποιότητα είναι μια δυναμική και πολύπλευρη έννοια. Για να αποκτήσει μια σχολική μονάδα “ποιότητα”, όπως εκείνη θα την ορίσει, υπάρχουν βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία προς το στόχο της. Στην έρευνα αυτή επιλέχθηκαν οι εξής: κουλτούρα, η εσωτερική αξιολόγηση, η ενίσχυση του ρόλου του/της διευθυντής/τριας, η αύξηση της ελευθερίας της σχολικής μονάδας, η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας και η συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα(B.11).

Οι παράγοντες κρίθηκαν πολύ σημαντικοί κατά μέσο όρο, επομένως υπάρχει συμφωνία των διευθυντών/τριών με τους παράγοντες που ορίστηκαν. Συγκριτικά, η Β'Βάθμια θεωρεί λιγότερο σημαντικούς τους παράγοντες που έχουν οριστεί. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία και η ελευθερία στη σχολική μονάδα είναι οι παράγοντες που κρίθηκαν λιγότερο σημαντικοί από τους/τις διευθυντές/τριες της Β'βάθμιας, συγκριτικά με τους/τις διευθυντές/τριες της Α'βάθμιας.

Σημαντικό είναι ότι από τους έξι παράγοντες, η αξιολόγηση θεωρήθηκε ο λιγότερο σημαντικός κατά μέσο όρο, με την επικοινωνία να κρίνεται μεγαλύτερης σημαντικότητας. Συνδυαστικά με την Β.10, σχετικά με το αν η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, υπάρχει ένα αρκετά σημαντικό μέρος του δείγματος, που δε θεωρεί την αξιολόγηση απαραίτητη στη δόμηση ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ανάγκη αλλαγής αντιμετώπισης απέναντι στην αξιολόγηση, ειδικά όσο αφορά την εσωτερική, η οποία απαιτεί ενδυνάμωση της σχολικής διοίκησης, ένας παράγοντας, που επίσης φαίνεται να μην είναι στις προτεραιότητες των διευθυντών/τριών. Επίσης, η αλλαγή κουλτούρας φαίνεται ότι πρέπει να στραφεί προς την αλλαγή της κουλτούρας της αξιολόγησης. Είναι θετικό, ωστόσο, το ότι η πλειοψηφία θεωρεί την αξιολόγηση σημαντική, και στις δύο βαθμίδες.

Παρ'όλα αυτά, από τους λόγους για τους οποίους μπορεί να αξιολογηθεί μια σχολική μονάδα (Β.12), η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κρίθηκε ως ο πιο σημαντικός. Οι υπόλοιποι λόγοι,

που αφορούσαν, κυρίως, λογοδοσία και επικοινωνία με εξωτερικούς φορείς, όπως η οικογένεια, ήταν πολύ χαμηλότερα στην ατζέντα των διευθυντών/τριων, ακολουθώντας την τάση και των υπόλοιπων απαντήσεων που υποδεικνύουν μια επιθυμία εσωστρέφειας των σχολικών μονάδων ή τουλάχιστον, των διευθυντών/τριών τους. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι πρόκειται για ένα στοιχείο θετικό, αφού ζητούμενο είναι η βελτίωση και όχι η λογοδοσία. Τίθεται, επίσης, και το ζήτημα της καταλληλότητας της ΔΟΠ για τις σχολικές μονάδες, τη στιγμή που η σχολική μονάδα επιθυμεί να εξυπηρετεί δικά της συμφέροντα.

Εξετάστηκαν, επίσης, τα μέλη που θεωρείται ότι θα πρέπει να πραγματοποιούν την αξιολόγηση(B.13) . Γενικά, αναζητείται μια ισορροπία ανάμεσα στην εσωτερική ευθύνη και την εξωτερική στήριξη. Είναι χαρακτηριστικό ότι το Υπουργείο Παιδείας επιλέχθηκε από τους λιγότερους, δείχνοντας το αρνητικό κλίμα που επικρατεί απέναντι στο Υπουργείο, από τη στιγμή που το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών/τριων δεν το επιλέγει για την ομάδα αξιολόγησης. Αντίθετα, επικαλούνται εξωτερικούς φορείς και το σχολικό σύμβουλο, με κύρια επιλογή τους εαυτούς τους μαζί με το σύλλογο διδασκόντων. Ο ελεγκτικός χαρακτήρας του Υπουργείου, αποτρέπει τις σχολικές μονάδες από το να το συμπεριλάβουν στους υποστηρικτικούς μηχανισμούς. Επιπλέον, έχει ενδιαφέρον η επιθυμία των διευθυντών/τριων της Β'βάθμιας εκπαίδευσης να συνεργαστεί με τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, σε αρκετά μεγάλη διαφορά από την Α'βάθμια.

Σε συνδυασμό με την Β.15, στην οποία φαίνεται ότι η εξωτερική αξιολόγηση αντιμετωπίζεται θετικά, υποδηλώνεται ότι το πρόβλημα δεν έχει να κάνει τόσο με την συνεργασία με εξωτερικούς, αλλά συγκεκριμένα με το Υπουργείο Παιδείας. Αν οι σχέσεις αποκατασταθούν, θα είναι ευκολότερη η δημιουργία ενός κατάλληλου μηχανισμού στήριξης. Υπενθυμίζεται και η ανάγκη ενός πλήρους νομοθετικού πλαισίου.

Από τις σχολικές μονάδες του δείγματος, μόλις οι 71 ανήκαν στις σχολικές μονάδες που έχουν πραγματοποιήσει εσωτερική αξιολόγηση και μόλις οι μισές από αυτές θεωρούν ότι είχαν οφέλη από την όλη διαδικασία. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε σε προβληματική διαδικασία αξιολόγησης, είτε σε έλλειψη μελλοντικών σχεδίων δράσης. Υπενθυμίζεται ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης των σχολικών μονάδων διακόπηκαν απότομα, με αποτέλεσμα η διαδικασία να παραμείνει σε μεγάλο μέρος ανολοκλήρωτη, επομένως δεν οδήγησε σε κύκλους συνεχούς βελτίωσης και είναι επόμενο να μην ωφελήσει τα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε.

Από επόμενη ερώτηση (Β.18), σχετικά με τη σημαντικότητα συμμετοχής των μελών της εγγύτερης σχολικής κοινότητας, προέκυψαν τα εξής : οι μαθητές/τριες και οι γονείς δεν θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί για τη διαδικασία της αξιολόγησης, με τον/την διευθυντή/τρια και το σύλλογο διδασκόντων να θεωρούνται οι σημαντικότεροι. Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές εκπαίδευσης κατέχουν, επίσης, δευτερεύουσες θέσεις. Είναι αναμενόμενο οι κύριοι δρώντες να θεωρούνται και οι σημαντικότεροι υπεύθυνοι. Οι γονείς, λόγω ατομικών συμφερόντων, επειδή δεν

σχετίζονται με την εκπαίδευση και δεν αντιλαμβάνονται τις καθημερινές λειτουργίες της σχολικής μονάδας, είναι λογικό να μην θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί για τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Τέλος, όσο αφορά το είδος αξιολόγησης, και οι δύο βαθμίδες κλίνουν στο συνδυασμό της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση, όπως, άλλωστε, φάνηκε από τις τάσεις των διευθυντών/τριων στους παράγοντες που επέλεξαν για τη συμμετοχή στην αξιολόγηση. Ενώ δίνεται έμφαση στο προσωπικό της σχολικής μονάδας, η εξωτερική συμμετοχή δεν απορρίπτεται, εκτός από εκείνη του Υπουργείου.

Συνολικά, δεν υπήρξαν ιδιαίτερες διαφορές ανάμεσα στις βαθμίδες . Η αξιολόγηση φαίνεται να αντιμετωπίζεται θετικά, τόσο η εσωτερική, όσο και η εξωτερική, αν και δε θεωρήθηκε ο βασικότερος παράγοντας διαμόρφωσης ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο έργο και στις διαδικασίες, παρά στην τελική του αποτίμηση. Ωστόσο, η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία και πρέπει να ενσωματωθεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Τέλος, η ανασκόπηση και ο έλεγχος των διαδικασιών αξιολόγησης, τόσο για το σύνολο του συστήματος διασφάλισης της ποιότητας, όσο και για το σύστημα της αξιολόγησης που θα υιοθετηθεί, είναι απαραίτητο για να εντοπίζονται προβλήματα και να καταγράφονται οι τρόποι που βοηθούν μια σχολική μονάδα να αναπτυχθεί. Η μετα-αξιολόγηση θεωρείται σημαντική από τους/τις διευθυντές/τριες, και στις δύο βαθμίδες, και είναι άλλο ένα σημαντικό στοιχείο στο σύστημα που επιδιώκεται να υιοθετηθεί.

5.5.Ελευθερία της σχολικής μονάδας, αρμοδιότητες διευθυντών/τριων και λογοδοσία.

Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, οι σχολικές μονάδες και τα μέλη τους έχουν ελάχιστες ευκαιρίες για πρωτοβουλία, ειδικά σε ζητήματα που τους αφορούν άμεσα, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα. Η προσέγγιση διασφάλισης της ποιότητας και η εσωτερική αξιολόγηση, προϋποθέτουν και ενισχύουν την ανεξαρτησία της σχολικής μονάδας. Είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να υιοθετηθεί σύστημα διασφάλισης της ποιότητας όταν οι σχολικές μονάδες είναι απόλυτα εξαρτημένες από το κέντρο.

Η ανάγκη ενδυνάμωσης απορρέει από την ίδια τη σχολική μονάδα, όχι μόνο ως επιβολή ενός νέου τρόπου σκέψης. Οι διευθυντές/τριες και στις δύο βαθμίδες σε ποσοστό 80% θεωρούν ότι η ελευθερία της σχολικής μονάδας πρέπει να αυξηθεί (B.16). Δεν ισχύει το ίδιο για τις αρμοδιότητες του/της διευθυντή/τριας, αφού σχεδόν ίσα ποσοστά επιλέγουν το ότι είναι αρκετές και ότι χρειάζονται διέυρυνση(B.17). Η αμφιταλάντευση αυτή, σε συνδυασμό με τις μειωμένες ελευθερίες της σχολικής μονάδας, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές/τριες έχουν αρμοδιότητες, οι οποίες δε σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τους μονάδας. Ενδεχομένως, το έργο των

διευθυντών/τριών να αναλώνεται σε γραφειοκρατικά θέματα, με αποτέλεσμα να μένει λιγότερος χρόνος για να αναπτυχθεί η στρατηγική και το όραμα της σχολικής μονάδας.

Είναι θετικό, όμως, ότι η πλειονότητα των διευθυντών/τριών θεωρεί ότι η σχολική μονάδα είναι έτοιμη να αναλάβει το έργο της αξιολόγησης της (B.24). Όπως επισημάνθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να ξεκινήσει χωρίς πρότερη εμπειρία, ακόμα και στις αδύναμες ελληνικές σχολικές μονάδες. Η πραγματοποίηση της αυτοαξιολόγησης είναι ακόμα πιο σημαντική, από τη στιγμή που υπερισχύει η άποψη ότι η αξιολόγηση θα δυσχεράνει τις σχέσεις των διευθυντών/τριών με τους εκπαιδευτικούς. Παραμένει το ζήτημα της κουλτούρας της αξιολόγησης, καθώς η στάση αυτή των διευθυντών/τριών αντιστοιχεί σε μια πολύ πιθανή περίπτωση, λόγω των αρνητικών εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η ανάθεση νέων αρμοδιοτήτων και η αύξηση της ελευθερίας συνοδεύεται από την απαίτηση οι σχολικές μονάδες να λογοδοτούν για το έργο τους. Η λογοδοσία δεν πρέπει να γίνει ο αυτοσκοπός των σχολικών μονάδων και πρέπει να είναι δίοδος επικοινωνίας, όχι μέσο ενοχοποίησης των σχολικών μονάδων για το έργο και τις επιλογές τους. Στην ερώτηση για τη λογοδοσία (B.22), οι περισσότεροι/ες διευθυντές/τριες (40,0%) επιθυμούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους δημόσια, για όποιον ενδιαφέρεται. Είναι ενδιαφέρουσα η αυτοπεποίθηση των διευθυντών/τριών στο ζήτημα της αξιολόγησης και στα αποτελέσματα των σχολείων τους και δείχνει μια θετική στάση που θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της νοοτροπίας για τη διασφάλιση της ποιότητας.

Επίλογος

Η διασφάλιση της ποιότητας είναι μια ολιστική προσέγγιση, που διέπει όλο το φάσμα της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για δυναμική προσέγγιση, που ακολουθεί αλλαγές μάλλον, παρά θέτει στόχους. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό που την κάνει απαιτητική, αλλά καταλληλότερη για τον τρόπο που έχουν διαμορφωθεί οι κοινωνίες στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Η ασυμφωνία στην ορολογία και η έλλειψη αρθρογραφίας σχετικά με την ποιότητα και τη διασφάλιση της ποιότητας στην Α'βάθμια και την Β'βάθμια, καθώς και τη σύνδεση τους με την αξιολόγηση, δείχνει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, που χρειάζονται την ενδυνάμωση και τη στήριξη που η νέα προσέγγιση προσφέρει. Είναι πολλές οι ενέργειες που πρέπει να εκτελεστούν και οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να επιτευχθεί ένα υγιέστερο δίκτυο σχολείων, επομένως μια ισχυρή βιβλιογραφική βάση και επαρκείς πηγές ενημέρωσης θα στηρίξει τις σχολικές μονάδες στο έργο που καλούνται να αναλάβουν. Σε αυτό περιλαμβάνεται και η ύπαρξη ενός σταθερού νομοθετικού πλαισίου και την ίδρυση των αντίστοιχων αρμόδιων ανεξάρτητων αρχών. Οι δύο πρώτες βαθμίδες είναι αυτές που θα στηρίξουν αντίστοιχα την ποιότητα και τους στόχους της επαγγελματικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι σχολικές μονάδες επιθυμούν να ανεξαρτητοποιηθούν και να αναλάβουν την ευθύνη του έργου τους, χωρίς να επιβαρύνονται με την επιθεώρηση και την ενοχοποίηση για το έργο τους. Αυτό που χρειάζεται είναι μια καθολική συνεργασία για την αποσυμφόρηση της γραφειοκρατίας και του συγκεντρωτισμού της εξουσίας. Μια σχολική μονάδα δε μπορεί να αυτοαξιολογηθεί και να καινοτομήσει, αν δεν της επιτρέπεται να πάρει πρωτοβουλίες και να προσαρμόσει το έργο της στο πλαίσιο λειτουργίας της. Η ανάπτυξη μηχανισμών επαγγελματικής στήριξης και της επικοινωνίας των σχολικών μονάδων με το περιβάλλον τους, είναι από τα πρώτα βήματα για την υιοθέτηση της προσέγγισης διασφάλισης της ποιότητας.

Τέλος, σε οποιοδήποτε πρόγραμμα αλλαγής απαιτείται υπομονή γιατί οι βαθιές αλλαγές, ειδικά όσο αφορά την κουλτούρα, διαρκούν χρόνια, μαζί με μια περίοδο πειραματισμών μέχρι η κάθε χώρα να βρει τις δικές της παραμέτρους για να διασφαλίσει αυτό που έχει ορίσει ως ποιότητα. Αυτό δεν αποκλείει τους εθνικούς ούτε τους διεθνείς στόχους, αλλά αναγνωρίζει ότι οι σχολικές μονάδες μπορούν να λειτουργήσουν ομαλά μόνο όταν γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα τους και η ικανότητα του δυναμικού τους να διαχειριστούν την αλλαγή και να αποφέρουν το μέγιστο δυνατό έργο. Ο σεβασμός απέναντι στις απαιτήσεις του έργου αυτών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες είναι ένα στοιχείο κουλτούρας, κρίσιμο για την συνολική αλλαγή αντιμετώπισης απέναντι στην εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση :

- Berry, G. (1997). Leadership and the development of quality culture in schools. *International Journal Of Educational Management*, 11(2), 52-64. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1108/09513549710163943> στις 5/9/2016.
- Berry, G. (2002). Towards Quality Systems Development in NSW Public Schools. *School Effectiveness And School Improvement*, 13(2), 201-223. Ανακτήθηκε από : <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.13.2.201.3436> στις 4/7/2016.
- Bronkhorst, L., Baartman, L., & Stokking, K. (2012). The explication of quality standards in self-evaluation. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 19(3), 357-378. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594x.2011.570731> στις 29/8/2016.
- Cheng, Y. & Cheung, W. (2004). Four Types of School Environment: Multilevel Self-Management and Educational Quality. *Educational Research And Evaluation*, 10(1), 71-100. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1076/edre.10.1.71.26298> στις 4/7/2016.

- Cheong Cheng, Y. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future. *Quality Assurance In Education*, 11(4), 202-213. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1108/09684880310501386> στις 11/7/2016.
- Cheong Cheng, Y. & Ming Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance In Education*, 5(1), 22-31. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1108/09684889710156558> στις 11/7/2016.
- Cuttance, P. (1993). Will the Sun Rise Tomorrow? Quality Assurance and the Future of Education. In *Master of Educational Administration degree program*. Sydney: New South Wales Dept. of School Education,. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED384140> στις 11/7/2016.
- Cuttance, P. (1994). Monitoring Educational Quality through Performance Indicators for School Practice. *School Effectiveness And School Improvement*, 5(2), 101-126. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/0924345940050201> στις 11/7/2016.
- Cuttance, P. (1994). Quality assurance in education systems. *Studies In Educational Evaluation*, 20, 99-112. Ανακτήθηκε από: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X00800085> στις 11/7/2016.
- Detert, J., Seashore Louis, K., & Schroeder, R. (2001). A Culture Framework for Education: Defining Quality Values and Their Impact in U.S. High Schools. *School Effectiveness And School Improvement*, 12(2), 183-212. Ανακτήθηκε από : <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.2.183.3454> στις 4/7/2016.
- Ehlers, U. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance In Education*, 17(4), 343-363. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1108/09684880910992322> στις 11/7/2016.
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance In Education*, 23(3), 250-261. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1108/qae-11-2012-0046> στις 11/7/2016.
- European Commission/DG EAC,. (2015). *Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε από: http://www.basque.inspectorate.erasmusplus.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=b1f99a80-b51e-42c0-8a9c-46cee70e5d31&groupId=200602 στις 4/7/2016.
- Faubert, V. (2009), “School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, No. 42, OECD Publishing. Ανακτήθηκε από : <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156> στις 11/7/2016.

- Fernández Cruz, F., Egido Gálvez, I., & Carballo Santaolalla, R. (2017). *Impact of quality management systems on teaching-learning processes. Emerald Insight*. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1108/QAE-09-2013-0037> στις 11/7/2016.
- Fullan, M. (2008). From School Effectiveness to System Improvement: An Inevitable Conceptual Evolution. *Journal Für Schulentwicklung*. Ανακτήθηκε από: http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/Untitled_Document_25.pdf στις 11/7/2016.
- Gamage, D. (2009). Managing School Change: Continuous Improvement Based on a Shared Vision and a Strategic Plan. In D. Gamage & J. Zajda, *Decentralisation, School-Based Management, and Quality, Globalisation, Comparative Education and Policy Research* (8th ed., pp. 103-113). Callaghan: Springer Science + Business Media B.V. Ανακτήθηκε από: <http://www.springer.com/la/book/9789048127023> στις 11/7/2016.
- Gerald, C. (2006). *School Culture: The Hidden Curriculum* (1st ed.). Washington: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/234633070_School_Culture_The_Hidden_Curriculum_Issue_Brief στις 11/7/2016.
- Griffith, S. (2007). A Proposed Model For Assessing Quality Of Education. *International Review Of Education*, 54(1), 99-112. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-007-9072-x> στις 11/7/2016.
- Halsall, R. (1998). *Teacher research and school improvement* (1st ed.).Buckingham [England]: Open University Press.
- Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness And School Improvement*, 6(1), 23-46. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/0924345950060102> στις 21/10/2016.
- Hatzipanagiotou, P. (2005). The quality of education in Greece. In N. Terzis, *Quality in education in the Balkans* (1st ed., pp. 61-70). Athens: Kyriakides Brothers s.a.
- Hofman, R., de Boom, J., & Hofman, W. (2010). Quality control in primary schools: progress from 2001–2006. *School Leadership & Management*, 30(4), 335-350. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2010.497484> στις 4/7/2016.
- Hulpia, H. & Valcke, M. (2004). The Use of Performance Indicators in a School Improvement Policy: The Theoretical and Empirical Context. *Evaluation & Research In Education*, 18(1-2), 102-119. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/09500790408668311> στις 4/7/2016.
- Koulaidis, V., & Kotsira, A. (2004). Quality assurance in education: Self-evaluation process at the level of the school unit. In *Quality of education: Teachers professional training and development-The European Union and the SE European countries* (pp. 30-38). Athens: Ministry of education and religious affairs of Greece.

- Macbeath, J. (2004). Putting the Self Back into Self-Evaluation. *Improving Schools*, 7(1), 87-91. Ανακτήθηκε από : <http://dx.doi.org/10.1177/1365480204043309> στις 10/7/2016.
- MacGilchrist, B. (2000). Improving self-improvement?. *Research Papers In Education*, 15(3), 325-338. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/02671520050128795> στις 3/7/2016.
- Michaelowa, K. (2007). The impact of primary and secondary education on higher education quality. *Quality Assurance In Education*, 15(2), 215-236. Ανακτήθηκε από : <http://dx.doi.org/10.1108/09684880710748956> στη 1/6/2016.
- Murgatroyd, S. & Morgan, C. (1994). *Total quality management and the school*. Philadelphia: Open University Press.
- Pigozzi, M. (2004). The Ministerial Viewpoint on 'Quality Education'. *PROSPECTS*, 34(2), 141-149. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1023/b:pros.0000037135.26515.2e> στις 11/7/2016.
- Rao, R. & Jani, R. (2008). School Quality, Educational Inequality and Economic Growth. *International Education Studies*, 1(2). Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v1n2p135> στις 11/7/2016.
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management. *Quality Assurance In Education*, 20(2), 110-138. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1108/09684881211219370> στις 11/7/2016.
- Sayed, Y. (1993). A Perspective on Quality in Education: The Quest for Zero Defect. *Quality Assurance In Education*, 1(2), 35-39. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1108/09684889310044682> στις 11/7/2016.
- Scheerens, J. (2017). *School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation* στο In School-Based Evaluation: An International Perspective. Ανακτήθηκε από: 21 September 2016 στις 21/9/2016.
- Scheerens, J., Luyten, H., & van Ravens, J. (2011). Measuring Educational Quality by Means of Indicators. Στο Scheerens, J., Luyten, H., & van Ravens, J.(επιμ.) *Perspectives On Educational Quality*, 35-50. Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-0926-3_2 στις 15/12/2016.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Van Ravens, J. (2011). *Perspectives on Educational Quality* (1st ed., σσ. 3-16). New York: Springer. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-007-0926-3> στις 11/7/2016.
- Schleicher, A. (2009). Securing quality and equity in education: Lessons from PISA. *PROSPECTS*, 39(3), 251-263. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-009-9126-x> στις 11/7/2016.
- Scottish Office Education Dept., Edinburgh. HM Inspectors of Schools., (1993). *Quality Assurance in Education_ : Plans, Targets and Performance Indicators. Current Issues.*

Edinburgh: HM Inspectors of Schools. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED359605> στις 11/7/2016.

- Simons, H.(2002). School self-evaluation in a democracy, στο David Nevo(επιμ.).*School-Based Evaluation: An International Perspective (Advances in Program Evaluation, Volume 8)*Emerald Group Publishing Limited, σσ.17 - 34 . Ανακτήθηκε από: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1016/S1474-7863%2802%2980005-9> στις 11/7/2016.
- Slater, L. (2013). *Building high-performing and improving education systems* (1st ed.). CfBT Education Trust. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED546815> στις 4/7/2016.
- Smith, W. & Ngoma-Maema, W. (2003). Education for all in South Africa: developing a national system for quality assurance. *Comparative Education*, 39(3), 345-365. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/0305006032000134418> στις 4/7/2016.
- Snyder, K. (2007). The European Education Quality Benchmark System: helping teachers to work with information to sustain change. *European Journal Of Education*, 42(3), 425-435. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00315.x> στις 11/7/2016.
- Snyder, K. (2007). The European Education Quality Benchmark System: helping teachers to work with information to sustain change. *European Journal Of Education*, 42(3), 425-435.Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00315.x> στις 11/7/2016.
- Stewart, J. (2014). *Developing a culture of evaluation and research* . Melbourne: Australian Institute of Family Studies. Ανακτήθηκε από: <https://aifs.gov.au/cfca/publications/developing-culture-evaluation-and-research/introduction> στις 5/9/2016.
- Stoll, L. (1998). *School culture* (2η εκδ., σσ. 9-14). Bath: Department of Education, University of Bath. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/242721155_School_culture στις 20/10/2016.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Taylor, A. & Hill, F. (1993). Quality Management in Education. *Quality Assurance In Education*, 1(1), 21-28. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1108/09684889310040712> στις 11/7/2016.
- Tee Ng, P. (2008). The phases and paradoxes of educational quality assurance. *Quality Assurance In Education*, 16(2), 112-125. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1108/09684880810868402> στις 11/7/2016.

- Bizrae et. al.. (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Paris: UNESCO.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), 200-212. Ανακτήθηκε από : <http://dx.doi.org/10.1177/1365480211406881> στις 11/7/2016.
- Vlašić, S., Vale, S., & Križman Puhar, D. (2017). Quality Management in education. *Interdisciplinary Management Research*, 5. Ανακτήθηκε από: <https://ideas.repec.org/a/osi/journal/v5y2009p565-573.html> στις 11/7/2016.
- Wagner,D. (2010). Quality of education, comparability, and assessment choice in developing countries. *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*, 40(6), 741-760. Ανακτήθηκε από : <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2010.523231> στις 4/7/2016.
- Walford, G. (2001). Does the Market Ensure Quality?. *Westminster Studies In Education*, 24(1), 23-33. Ανακτήθηκε από : <http://dx.doi.org/10.1080/0140672010240103> στις 4/7/2016.

Ελληνόγλωσση:

- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από : <http://www.adippde.gr/images/pdf/ekth2014-15.pdf> στις 11/7/2016.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (13), 33-40. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/> στις 11/6/2016.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία & συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (2η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου(τ.1)* (5η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευριδίκη,. (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη.Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από : <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492b> στις 4/7/2016.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση : εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Πάσχος, Γ. (2005). *Διοίκηση ολικής ποιότητας*. Αθήνα: Μαυρογένη.
- Σαββίδης, Ι. (2014). Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Στο Π. Πασιαρδής(επιμ.), *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). (Αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και στο Χονγκ-Κόνγκ: μια συγκριτική περιγραφική επισκόπηση. In *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο* (pp. 1-3). Θεσσαλονίκη: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Ανακτήθηκε από : http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/8_Sidiropoulos.pdf στις 11/7/2016.
- Τριλιανός, Α., Κουτρομάνος, Γ., & Αλεξόπουλος, Ν. (2012). Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές* (σσ. 14,30-36,39,40-43,51,56). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/A_tomos.pdf στις 11/7/2017.
- Τσιάκκιρος, Α. (2007). Η μετα-αξιολόγηση. Στο Πασιαρδής Π., Τσιάκκιρος Α.& Σαββίδης Ι. , *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ/Π.Ι., (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_1_16.pdf στις 4/7/2016.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας,. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα-Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ανακτήθηκε από: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012/%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%20B%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf στις 11/7/2016.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων της Α'βάθμιας και Β'βάθμιας εκπαίδευσης