

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
(Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)  
Παράρτημα Θεσσαλονίκης  
ΕΤΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ  
(Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.)

**ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Πτυχιακή εργασία

του Σπουδαστή

*Σίσκου Δημητρίου του Βασιλείου*

Μάθημα: Αξιολόγηση της εκπαίδευσης

Επόπτης καθηγητής: Γκανάκας Ιωάννης

Μάιος 2009

---

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	2
2. Ορισμός	2-3
3. Ιστορική εξέλιξη - Ερευνητικές αναφορές	3-4
4. Αντικρουόμενες απόψεις-Προσωπική άποψη	4-5
5. Στοιχεία που συνθέτουν την ποιότητα Εκπαίδευσης	5-6
7. Η Απόδοση λόγου και η Διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης	7-11
8. Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης	11-16
9. Αναγκαιότητα για αξιολόγηση	16-17
10. Οι κριτικές προσεγγίσεις	17
11. Η έννοια της Διοίκησης της ολικής ποιότητας	18-21
12. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	21-22
13. Υποστήριξη του εκπαιδευτικού	22-24
14. Επίλογος	24
15. Βιβλιογραφία	25-26

## 1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι ο όρος «ποιότητα» είναι γενικός, αλλά και θεμελιώδης. Είναι γεγονός επίσης ότι εισήχθη με επιτυχία και με αξιοσημείωτα αποτελέσματα στην Οικονομία και πιο συγκεκριμένα στους κλάδους του Εμπορίου και της Παραγωγής. Αρχικά ξεκίνησε από την Ιαπωνία και μετέπειτα μεταφέρθηκε στην Αμερική.

Συναφείς έννοιες της «ποιότητας», όπως «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας» και «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης», κατέχουν κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του '90. Οι έννοιες αυτές, όπως αναφέρθηκε, έχουν ως προέλευσή τους κυρίως το χώρο της οικονομίας, συνδέονται με το στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων και επεκτείνεται η επίδρασή τους στον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο διαμορφώνουν στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει μια συστηματική και ευρεία υιοθέτηση της αντίληψης αυτής περί Διαχείρισης στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η προσέγγιση βασικών στοιχείων του λόγου της αποτελεσματικότητας / αξιολόγησης των σχολείων και αναλύονται οι επιδράσεις του σε κεντρικές κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων. Πιο συγκεκριμένοι ερευνητικοί στόχοι είναι:

- α) Συνοπτική παρουσίαση της ιστορικής και ερευνητικής εξέλιξης της ποιότητας της εκπαίδευσης
- β) Τις σημερινές ερευνητικές κατευθύνσεις και
- γ) Τις επιπτώσεις τους στην πολιτική της αξιολόγησης.

## 2. Ορισμός

Ποιότητα στην εκπαίδευση ορίζεται ως:

**Η ικανότητα ενός συστήματος, καλλιεργημένη και στοιχειοθετημένη, να ικανοποιεί συνεχώς τις απαιτήσεις και ανάγκες των στοιχείων που το αποτελούν ή που γενικά αλληλεπιδρούν με αυτό, όπου στην περίπτωση της εκπαίδευσης είναι:**

Μαθητές / Φοιτητές  
Δάσκαλοι / Καθηγητές  
Επιστημονικοί ή επαγγελματικοί φορείς  
Κοινωνικοί Εταίροι

μέσω των προσφερόμενων υπηρεσιών και των προϊόντων, αποτελεί τον πυλώνα της ύπαρξης της ποιότητας στην εκπαίδευση.

### 3. Ιστορική εξέλιξη - Ερευνητικές αναφορές

#### Coleman - Jensen - Jencks

Ορόσημο των ερευνών γύρω από το θέμα ήταν η μελέτη του Coleman και οι μετέπειτα αντίστοιχες των Jensen, Jencks [1],[2],[3]. Κεντρικό τους θέμα ήταν η επίδραση του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι μελέτες αυτές υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο έχει - σε σχέση με το περιβάλλον - μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα.

#### Αμφισβητήσεις από το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων

Τα συμπεράσματα αυτά αμφισβητήθηκαν από μια σειρά νεώτερων μελετών κατά τη δεκαετία του '70, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools). Στις μελέτες αυτές υποστηρίχθηκε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίδουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα τα οποία θα προσδιόριζε η μορφωτική και η κοινωνική τους προέλευση.

Προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές του '80, το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων κατέληξε στην παρουσίαση καταλόγων, οι οποίοι περιελάμβαναν βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου και οι οποίοι θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και σε άλλα σχολεία. Μελέτη ορόσημο στη θεματική αυτή, ήταν εκείνη του R. Edmonds (1979) [4].

Σε αυτήν παρουσιάσθηκαν 5 παράγοντες οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο:

- α. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου.

---

[1] **COLEMAN J.**, et al., *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, (1966).

[2] **JENCKS C.**, et al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, (1972).

[3] **JANSEN J.**, *Effective Schools?*, Comparative Education Vol. 31 No 2, (1995).

[4] **EDMONDS R.**, *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, 37, 15-24, (1979).

- β. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο.
- γ. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.
- δ. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.
- ε. Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

#### Purkey - Smith

Άλλες έρευνες πρότειναν διαφορετικό αριθμό μεταβλητών της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο κατάλογος αποτελεσματικότητας των Purkey - Smith (1983) [5], παρουσίασε την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της σχετικής βιβλιογραφίας. Περιλαμβάνει 13 μεταβλητές αποτελεσματικότητας οι οποίες διακρίνονται σε δυο κατηγορίες: σε *οργανωτικές* και *διάρθρωτικές* (οργάνωση, λειτουργία σχολείων) και σε μεταβλητές *διαδικασιών* (μορφωτικές και προσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται στο σχολείο).

Το πρόβλημα με τις «έρευνες καταλόγων», είναι η δυσκολία να προσδιορισθούν οι τρόποι με τους οποίους αλληλοσυνδέονται οι προτεινόμενες μεταβλητές ώστε να παράγουν τη βελτίωση του σχολείου. Τα σχολεία είναι σύνθετοι οργανισμοί και λειτουργούν με ένα δυναμικό και όχι στατικό τρόπο.

#### **4. Αντικρουόμενες απόψεις**

Προς τα τέλη της δεκαετίας του '80, οι σχετικοί προβληματισμοί οδήγησαν σε ύφεση το κίνημα της αποτελεσματικότητας και σε νέες ερευνητικές προσπάθειες. Οι νέες τάσεις χαρακτηρίστηκαν από την εισαγωγή του λόγου της «ποιότητας της εκπαίδευσης». Η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να ορισθεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (Χ. Δούκας, 1997) [6]. Σύμφωνα με πολλές απόψεις, η αντίληψη της ποιότητας είναι σχετική και πολυπαραγοντική. Περιλαμβάνει την ποιότητα των εισροών στην εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση κτλ), τις διαδικασίες και τις λειτουργίες των σχολείων και τέλος τις εκροές και αποτελέσματα (π.χ. μαθητικές επιδόσεις). Άλλες απόψεις επισημαίνουν ότι η ποιότητα θέτει ως κέντρο ανάλυσής της το τί συμβαίνει στο σχολείο, αντί της ανάλυσης μέσω του μοντέλου τη παραγωγικής λειτουργίας δηλ. της προσμέτρησης της σχέσης εκροών και αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος (Jansen, 1995). Τέλος άλλες μελέτες επισημαίνουν ιδιαίτερα την αντίληψη της ποιότητας ως αναπτυξιακής λειτουργίας η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του σχολείου αντί του ελέγχου και της συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια.

Τις διαφορετικές απόψεις της ποιοτικής εκπαίδευσης μπορούμε να προ

---

[5] Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.

[6] ΔΟΥΚΑΣ Χ., *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία, 1982-1994*, Γρηγόρης, (1997).

σεγγίσουμε μέσω των πρακτικών μοντέλων εφαρμογής. Αυτά περιλαμβάνουν τεχνικές όπως η «διασφάλιση της ποιότητας» (quality assurance), η «λογοδότηση ή απόδοση λόγου» (accountability), οι «δείκτες απόδοσης» (performance indicators), τα «σταθμισμένα κριτήρια» (standards) και η «ποιοτική διαχείριση» (quality management).

### Προσωπική άποψη

Αναμφίβολα οι νέες αυτές εννοιολογήσεις σημασιοδοτούν μια μετατόπιση των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη βελτίωση των σχολείων. Συγκεκριμένα η έννοια-κλειδί της «διασφάλισης της ποιότητας», σημαίνει την έμφαση στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός των σχολείων και των σχέσεων τους με τις μεταβλητές των εισροών και εκροών, αντί των παραδοσιακών γραφειοκρατικών μορφών ελέγχου των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα κεντρικά πρότυπα. Στόχος θα πρέπει να είναι η πρόληψη των σχολικών προβλημάτων και όχι η εκ των υστέρων διόρθωσή τους όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές επιθεωρήσεις (Morgan-Everett, 1990, Oakland, 1989) [7]. Κατά συνέπεια αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενδυνάμωση του σχολείου, η ανάπτυξη σχεδίων-στόχων και η εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια τη σχολική κοινότητα.

### 5. Στοιχεία που συνθέτουν την ποιότητα Εκπαίδευσης

Όπως επισημαίνει σε έκθεση του ο Φ. Κ. Βώρος, Ph.D., επίτιμος σύμβουλος του Παιδαγ. Ινστιτούτου, τα στοιχεία που συνθέτουν την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι:

- α. Σαφής διατύπωση γενικών σκοπών και ειδικών στόχων και σαφής διάκριση των δυο εννοιών για λόγους θεωρητικούς και πρακτικούς.
- β. Διατύπωση προγραμμάτων σπουδών (τι; γιατί; πώς, πόσο χρόνο, με ποια χρονική ακολουθία, σε συνάρτηση προς το συνολικό χρόνο του σχολείου και την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών κατά ηλικία).
- γ. Βιβλία διδάξιμα (επιστημονικά έγκυρα, γλωσσικά εύληπτα, συλλογιστικά δομημένα, ώστε και εσωτερική συνοχή να έχουν και την κρίση του μαθητή να καλλιεργούν).
- δ. Υποδομή, οργάνωση, εφοδιασμό, λειτουργία Σχολείων, ώστε να είναι πραγματοποιήσιμη η διαδικασία παιδαγωγικής επικοινωνίας διδασκόντων - διδασκομένων με όρους αξιοποίησης του χρόνου τους προς μαθησιακούς στόχους.

---

[7] MORGAN J., EVERETT T., *Introducing Quality Management in the NHS*, International Journal of Health Care Quality Assurance (UK), 3(5), 23-35, (1990).

ε. Αποδοτική διδασκαλία με σαφή διάκριση ανάμεσα σε γνώσεις, δεξιότητες, που κρίνονται αναγκαίες ή χρήσιμες ή ευχάριστες και γι' αυτό εντάσσονται στο Πρόγραμμα.

στ Παράλληλη ευαισθητοποίηση για αξίες ζωής/ κοινωνίας, με σεβασμό στο δικαίωμα όλων για ελευθερία συνείδησης και έκφραση γνώμης.

ζ. Μόνιμη φροντίδα για καλλιέργεια κριτικής ικανότητας σε όλους τους τομείς (γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιολογικών θέσεων, επινοητικών προσπαθειών, σύνθεσης δεδομένων)

η. Διαρκής αξιολόγηση όλων των παραγόντων και των μέσων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (προγραμμάτων, βιβλίων), με κύριο στόχο τη διαρκή βελτίωσή τους και προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες ανάγκες ζωής και αντιλήψεις περί παιδείας του Ανθρώπου.

θ. Συνολική επιδίωξη διαμόρφωσης και διατύπωσης μιας Φιλοσοφίας Ζωής όχι ως μαθήματος (για εξετάσεις) αλλά ως μεθόδου προσέγγισης των ποικίλων ζητημάτων της προσωπικής και της κοινωνικής δράσης.

ι. Προσεκτική επανεξέταση των σκοπών και στόχων και μεθόδων των ποικίλων εξετάσεων για:

Προαγωγή από επίπεδο σε επίπεδο. Από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη.

Χορήγηση τίτλου Γενικής Υποχρεωτικής Παιδείας για όλους,

Χορήγηση τίτλου πρόσβασης για ειδικές σπουδές στην Τριτοβάθμια ή Τεχνολογική Εκπαίδευση.

κ. Σοβαρή και υπεύθυνη μελέτη όλων των προβλημάτων παιδείας από ειδικούς. Μερικά από αυτά είναι:

- 1) Η διαρκής μέριμνα για ενημέρωση / επιμόρφωση του προσωπικού.
- 2) Η υπέρβαση της διαθεματικής σύγχυσης.
- 3) Ορθολογική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας.
- 4) Ειδική αντιμετώπιση των παιδιών των μεταναστών και των παλιννοστούντων.
- 5) Επανεξέταση του ορίου υποχρεωτικής Εκπαίδευσης με κριτήρια παιδαγωγικά, κοινωνικά, οικονομικά.
- 6) Προσοχή στη χωροταξική πολυδιάσπαση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως τα όρια της ακαδημαϊκής ανυποληψίας και Υποτίμησης.
- 7) Απόλυτη διαφάνεια σε όλες τις διαδικασίες κρίσης (προσώπων, βιβλίων), διαχείρισης ποικίλων θεμάτων της Εκπαίδευσης αποτελεί συμπλήρωμα της ποιότητας και όχι υποκατάστατο

## 6. Η Απόδοση λόγου και η Διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης

Η απόδοση λόγου των σχολείων αποκτά επίσης κεντρική σημασία. Αναφέρεται στη λογοδοσία του σχολείου απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος ως προς τα μορφωτικά επιτεύγματα των σχολείων. Τα συστήματα λογοδοσίας μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με το ποιος ορίζεται και «νομιμοποιείται» ως «υπεύθυνος» και ποιος ως αποδέκτης της εκπαιδευτικής προσφοράς.

Ανάλογα με τους προσδιορισμούς αυτούς διακρίνονται σε δημόσια συστήματα λογοδότησης (ισχυρή κρατική επίβλεψη - έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση), σε μοντέλα επαγγελματικής λογοδότησης (έμφαση στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτών-προτεραιότητα στην εσωτερική αξιολόγηση) και σε μοντέλα καταναλωτού-πελάτη (ενίσχυση του ρόλου των γονέων και έμφαση στην αντίληψη της εκπαιδευτικής αγοράς) (Lauglo, 1995) [8].

(Μια απεικόνιση των μοντέλων δίνεται στον κατωτέρω πίνακα)

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
Φορείς	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Κρατικός έλεγχος	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Δημοκρατική νομιμότητα</li> <li>- Σαφήνεια στους στόχους / αρμοδιότητες</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών</li> <li>- Δυσκολία ανταπόκρισης στις τοπικές συνθήκες</li> </ul>
Επαγγελματική λογοδότηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Δυναμική ποιοτικής ανάπτυξης λόγω της άμεσης συμμετοχής</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Τα επαγγελματικά standards (των εκπαιδευτικών), μπορεί να μην ανταποκρίνονται στις εξωτερικές ανάγκες.</li> <li>- Οι εσωτερικοί επαγγελματικού κανόνες μπορεί να μην επιτρέπουν εναλλακτικές επιλογές.</li> </ul>
Καταναλωτικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Αποδοχή της συμμετοχής από τους δέκτες και χρήστες.</li> <li>- Τα μοντέλα της οικονομίας δίνουν πρακτικές λύσεις εφαρμογής.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Προβληματική η χρήση του “πελάτη” ή “καταναλωτού” στην εκπαίδευση.</li> <li>- Νέες μορφές ανισοτήτων δημιουργούνται</li> </ul>

[8] LAUGLO J., *Forms of Decentralization and their Implication for Education*, Comparative Education 31), (1995).



Η οργάνωση της «διασφάλισης της ποιότητας», προϋποθέτει την εφαρμογή «δεικτών απόδοσης» και στάνταρτ επιδόσεων τα οποία διαμορφώνονται σε εθνικό επίπεδο ή επίπεδο σχολείου και ελέγχεται η εφαρμογή τους μέσω της ποιοτικής αξιολόγησης. Οι δείκτες απόδοσης ορίζονται ως απλά ή σύνθετα στοιχεία πληροφόρησης τα οποία συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο και τα οποία περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο του σχολείου (Fitz - Gibbon, 1990, Stoll, 1996) [9]. Η πληροφόρηση αυτή υπακούει σε ερωτήματα και κριτήρια διάγνωσης με βάση τα οποία αυτή αντλείται από ευρύτερες θεματικές περιοχές όπως οι εισροές (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, χρηματοδότηση κτλ), οι διαδικασίες (σχολικές σχέσεις, διδασκαλία, μάθηση κτλ) ή τα αποτελέσματα (επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις κτλ). Για παράδειγμα, το Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα (Ε.Υ. 1997) [10], περιλαμβάνει 4 θεματικές περιοχές οι οποίες χωρίζονται σε 12 τομείς. Από αυτούς διαμορφώνονται 32 δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας:

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		
Θεματικές Περιοχές	Τομείς	Διαμόρφωση Δεικτών
1. Αποτελέσματα	1.1 Εκπαιδευτικά επιτεύγματα  1.2 Προσωπική-κοινωνική ανάπτυξη  1.3 Κατευθύνσεις μαθητών	1.1.1 Ατομικός φάκελος μαθητών 1.1.2 Πρόβλεψη επιτυχίας 1.1.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών 1.2.1 Εκτίμηση Κοινωνικής Παιδείας 1.2.2 Επικέντρωση σε ομάδες μαθητών 1.2.3 Ανάλυση υλικού 1.3.1 Έρευνα των κατευθύνσεων 1.3.2 Συνέντευξη με πρώην μαθητές 1.3.3 Σχέσεις σχολείου - εργασίας

[9] **FITZ-GIBBON C.**, *Performance Indicators*, Bera Dialogues No 2, Multilingual Matters LTD, Clevedon, Philadelphia, (1990).

[10] **Ε.Υ.**, *Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*, Οδηγός των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας τα οποία εφαρμόζονται σε 97 σχολεία της Ευρώπης και συντάχθηκε από τους: J. Macbeath, D. Meuret, M. Schratz, (1997).

2. Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης	<p>2.1 Ο χρόνος ως συνιστώσα μάθησης</p> <p>2.2 Ποιότητα διδασκαλίας</p> <p>2.3 Μαθησιακές δυσκολίες</p>	<p>2.1.1 Παρατηρήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος</p> <p>2.1.2 Ημερολόγιο κατ' οίκον εργασίας</p> <p>2.1.3 Ανάλυση απώλειας χρόνου</p> <p>2.2.1 Φύλλο γνώμης μαθητών</p> <p>2.2.2 Επισκέψεις εκπαιδευτικών</p> <p>2.2.3 Αφηγήσεις μαθητών</p> <p>2.3.1 Ερωτηματολόγιο μάθησης</p> <p>2.3.2 Καταγραφή αναγκών</p> <p>2.3.3 Ημερολόγιο οικογένειας-σχολείου</p>
3. Διαδικασίες σχολείου	<p>3.1 Το σχολείο ως χώρος μάθησης</p> <p>3.2 Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος</p> <p>3.3 Το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος</p>	<p>3.1.1 Δυναμική του πεδίου</p> <p>3.1.2 Κλίμα μάθησης</p> <p>3.2.1 Ερωτηματολόγιο</p> <p>3.2.2 Φωτογραφική αξιολόγηση</p> <p>3.2.3 Προσωπικό ημερολόγιο</p> <p>3.3.1 Έρευνα ανάπτυξης προσωπικού</p> <p>3.3.2 Καθήκοντα διαχείρισης</p>
4. Περιβάλλον	<p>4.1 Σχολείο-οικογένεια</p> <p>4.2 Σχολείο-τοπική κοινωνία</p> <p>4.3 Σχολείο-εργασία</p>	<p>4.1.1 Έρευνα σχέσεων σχολείου-οικογένειας</p> <p>4.1.2 Ανάλυση συνεδριάσεων σχολικού Συμβουλίου</p> <p>4.2.1 Ανάλυση περιεχομένου</p> <p>4.2.2 Ανάλυση μέσων ενημέρωσης</p> <p>4.2.3 Ανάλυση κοινής γνώμης</p> <p>4.3.1 Εξακρίβωση αναγκών εργασίας</p> <p>4.3.2 Ομάδες εστίασης</p>

Τα στοιχεία-κλειδιά του συστήματος της ποιοτικής διασφάλισης είναι:

- Η επικέντρωση στη διαρκή βελτίωση του σχολείου.
- Η δημιουργία από κάθε σχολείο σχεδίων στόχων, υλοποίησης, παρακολούθησης και αξιολόγησής τους.
- Η καθιέρωση συστημάτων στάνταρντς και δεικτών απόδοσης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η εφαρμογή μηχανισμού εκθέσεων και αναφορών σχετικά με τη λειτουργία της ποιοτικής διασφάλισης.
- Η επιμόρφωση των σχολείων / εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη του συστήματος.

Από τα προηγούμενα συνάγεται ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση της ποιότητας είναι μια κεντρική έννοια στο λόγο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

## 8. Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης

*“If you cannot measure it, you cannot improve it”, Lord Kelvin.*

*«Αν δεν μπορείς να το μετρήσεις, τότε δεν μπορείς να το βελτιώσεις»*

*“If you cannot measure it, you cannot manage it”, Peter Drucker.*

*«Αν δεν μπορείς να το μετρήσεις, τότε δεν μπορείς να το διαχειριστείς»*

Το επίπεδο ικανότητας των στοιχείων της εκπαίδευσης πρέπει να είναι δυνατόν να μετρηθεί κυρίως μέσω των τάσεων και αλλαγών που συμβαίνουν καθώς και των δεικτών απόδοσης οι οποίοι είναι πάντα σε συνάρτηση με τις διεργασίες που συμβαίνουν στην εκπαίδευση.

Την ανάγκη αυτή την εξασφαλίζουμε με την αξιολόγηση της ποιότητας.

Η όλη διαδικασία απαιτεί τη συμμετοχή όλων των λειτουργικών στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος τα οποία και συνεισφέρουν στη συνεχή βελτίωση και Διαχείριση της Λειτουργίας και Απόδοσης του Συστήματος. Τα πορίσματα και συμπεράσματα που προκύπτουν από μία τέτοια διαδικασία αξιολογούνται και με βάση τη σύγκριση με πρότυπα εξωτερικά (benchmarking) μεταφράζονται σε βελτιωτικές δράσεις ή μέτρα και ενέργειες ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα αρνητικά ή προβληματικά στοιχεία στην απόδοση και λειτουργία του Σχολείου.

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί μια κεντρική τάση στο διεθνή χώρο. Αρχικά ο ΟΟΣΑ άνοιξε τη συζήτηση και επεξεργάστηκε σχέδια ποιοτικής αξιολόγησης. Στη δεκαετία του '90 η Ευρωπαϊκή Ένωση εισήγαγε την πολιτική αυτή ως αυτόνομη εκπαιδευτική δράση πρώτα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αργότερα στη σχολική εκπαίδευση με την εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης από το 1997.

Βασικά χαρακτηριστικά της αντίληψης της αξιολόγησης της ποιότητας, όπως προωθείται μέσω των διεθνών οργανισμών είναι:

- Ο διαχωρισμός από τις παραδοσιακές μεθόδους της αξιολόγησης μέσω των επιθεωρητών / επιθεωρήσεων.
- Η σύνδεση τους με αναπτυξιακά σχέδια στόχων αντί του γραφειοκρατικού ελέγχου της εφαρμογής των κεντρικών οδηγιών.
- Η έμφαση στην αυτό-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.
- Η ανάπτυξη δεικτών απόδοσης της σχολικής προόδου.

Τα βασικά στοιχεία του μοντέλου ποιοτικής διασφάλισης που προτείνεται, είναι η αυτοαξιολόγηση / εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η σύνδεσή της με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης των σχολείων. Η μορφή αυτή αξιολόγησης πραγματοποιείται από την ίδια τη σχολική μονάδα μέσω της ανάπτυξης δεικτών απόδοσης τα οποία επιλέγονται από την ίδια τη σχολική μονάδα μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων.

Η προτεραιότητα στην αυτοαξιολόγηση στηρίζεται στο ότι ο αναπτυξιακός χαρακτήρας των αξιολογικών διαδικασιών περιορίζεται, όταν εξυπηρετούνται συγχρόνως και στόχοι απόδοσης λόγου των σχολείων προς τους εξωτερικούς αποδέκτες (Cuttance, 1994) [11]. Σε άλλες μελέτες όμως επισημαίνεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση συναντά πολλές δυσκολίες στο να παρουσιάσει επαρκή και αξιόπιστα στοιχεία για τη λειτουργία του σχολείου, για τη διαδικασία διδασκαλίας / μάθησης και για την περαιτέρω βελτίωση του σχολείου. Τις επιφυλάξεις αυτές για τα όρια της αυτοαξιολόγησης συμμαρτίζεται και η Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή Εκπαίδευσης (ETUCE), συμμετοχος στις σχετικές συζητήσεις στην Ε.Ε., με το επιχείρημα ότι οι «αυτο-αξιολογήσεις δεν έχουν τη δυναμική αλλαγής της εκπαίδευσης, αν δεν περιλαμβάνονται σε ένα σχέδιο αξιολόγησης του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος» (Mouchoux - ETUCE, 1997) [12].

Από τις προηγούμενες αναφορές μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι ανάγκες της ανάπτυξης, ευνοούν τη συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στη διάγνωση του τι και πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια ανεξάρτητη διαδικασία η οποία εγγυάται τη συνολική λειτουργία του συστήματος και αντλεί πληροφορίες για την αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντίληψη της ποιοτικής διασφάλισης επιχειρεί να φέρει κοντά τα δύο συστήματα ώστε να εξυπηρετηθούν και οι δύο επιδιώξεις.

[11] **CUTTANCE P.**, *Quality Assurance in Education Systems*, Studies in Educational Evaluation, Vol. 20, p. 99-112, (1994).

[12] **MOUCOUX A.**, *Γεν. Γραμματέας της ETUCE, Ομιλία στο σεμινάριο της Ε.Ε. σχετικά με την εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, Λουξεμβούργο, 15-16/11/1997*, (1997).

Οι σχέσεις εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης κατέχουν κεντρική θέση στη σχετική βιβλιογραφία και αποτελούν κρίσιμο θέμα στην υλοποίηση των αξιολογικών πολιτικών. Και τούτο διότι οι ρυθμίσεις των σχέσεων αυτών δεν είναι μόνο τεχνικές άντλησης γνώσης / πληροφόρησης, αλλά και μορφές ρύθμισης των σχέσεων εξουσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταξύ σχολείων και κεντρικής εξουσίας. Από πολλούς μελετητές υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα «όχημα μεταρρύθμισης των σχολείων», αν αυτή χρησιμοποιηθεί ως μέσο «αναδόμησης» (restructuring) των σχολικών σχέσεων και ενίσχυσης της αυτονομίας τους στη μορφωτική λειτουργία, αν συνδεθεί με τις ανάγκες τις διδασκαλίας - μάθησης, με τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων και την εφαρμογή οργανωτικών / λειτουργικών αλλαγών που ευνοούν τη σχολική ανάπτυξη και επιτυχία.

Η άποψη αυτή στηρίζεται στη θεώρηση ότι η κεντρική κρατική εξουσία και τα σχολεία αποτελούν ένα «χαλαρό δίδυμο» και ότι η αλλαγή δε μπορεί να προκύψει μόνο από την κορυφή (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που βασίζονται στα σχολεία και υποστηρίζονται από την κεντρική εξουσία (bottom-up process) (March-Olsen, 1976) [13].

Στο μοντέλο αυτό η αυτο-αξιολόγηση είναι το κέντρο βάρους της αξιολογικής λειτουργίας, ενώ η εξωτερική λειτουργεί ως «μετα-αξιολόγηση» ή «επικεντρωμένη» (focused) με τους εξής στόχους:

- Την επίβλεψη και υποστήριξη του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης.
- Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης η οποία μπορεί να αναληφθεί από φορείς όπως ερευνητικά ιδρύματα, συμβούλους, ειδικούς εμπειρογνώμονες (peer review groups) κτλ.
- Την αξιολόγηση τομέων του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε περιοχές όπως οι γνωστικές δεξιότητες σε διδακτικά αντικείμενα, η διάγνωση των μορφωτικών ανισοτήτων κτλ (βλέπε σχήμα).

---

[13] MARCH J., OLSEN J., *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, (1978).

<b>Σύστημα Αυτο-αξιολόγησης</b>		
<b>Μορφές</b>	<b>Περιεχόμενο</b>	<b>Φορείς</b>
Θεσμοθέτηση συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης	Κάθε σχολείο διαμορφώνει σχέδιο εσωτερικής αξιολόγησης ανάπτυξης-	Η ίδια η σχολική μονάδα
Μετα-αξιολόγηση	Παρακολούθηση του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης	Σχολικές αρχές, ειδικοί εμπειρογνώμονες ή ειδικό κέντρο αξιολόγησης
Σύστημα παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων	Αντιμετώπιση αδυναμιών της σχολικής λειτουργίας (διενέξεις, αντιδεοντολογική συμπεριφορά, υποστήριξη εκπαιδευτικών από αβάσιμες κατηγορίες κτλ)	Ανεξάρτητη εκπαιδευτική αρχή
Περιοδική αξιολόγηση επιλεγμένων τομέων ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος	Επικεντρωμένες αξιολογήσεις (π.χ. αποτελέσματα επίδοσης σε μαθήματα, δεξιότητες, προσόντα, μορφωτικές ανισότητες κτλ)	Κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές ή ερευνητικά ιδρύματα σε συνεργασία με τα σχολεία

Άλλες αναλύσεις επισημαίνουν ιδιαίτερα ότι η βελτίωση του σχολικού συστήματος δεν είναι μόνο το «άθροισμα της βελτίωσης των σχολείων», αλλά του συνόλου του συστήματος, θεώρηση η οποία δίδει ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις μικρο και μακρο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Altrichter-Werner, 1997) [14].

Παλαιότερα σαν αποκλειστική μέθοδος αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης χρησιμοποιούνταν η παρατήρηση, που ακόμα και σήμερα είναι η βασικότερη σε χρήση μέθοδος. Η παρατήρηση μπορεί να είναι άμεση (φυσική παρουσία του αξιολογητή) ή έμμεση (με την βοήθεια τεχνικών μέσων). Σήμερα υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία για τις μεθόδους αξιολόγησης (Συνεργασία-Επικοινωνία, Σύγκριση- Συσχέτιση, Επισκόπηση, συνέντευξη, μελέτη περίπτωσης κτλ)

Η αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοσθεί σε διάφορες χρονικές στιγμές σε μια εκπαιδευτική μονάδα (ΕΜ), (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου σελ. 27) [15]. Μπορεί δηλ. να είναι προκαταρκτική που διενεργείται πριν από την έναρξη, διαμορφωτική που πραγματοποιείται κατά την διάρκεια εφαρμογής ενός προγράμματος ή μαθήματος και στοχεύει να δώσει πληροφορίες που πιθανόν θα το βελτιώσουν (Μακράκης, σ. 255) [16], ή να είναι συνολική ή τελική ή απολογιστική που πραγματοποιείται μετά το τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν μια τελική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να σχεδιασθούν νέα προγράμματα και προσεγγίσεις, τότε γίνεται διαμορφωτική (Roger σελ.294) [17].

Επίσης ανάλογα με την σχέση του αξιολογητή με τους αξιολογούμενους μαθητές/ εκπαιδευτές ή το αξιολογούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διακρίνουμε την εξωτερική (όταν ο αξιολογητής δεν έχει καμία σχέση με το πρόγραμμα) και την εσωτερική αξιολόγηση (όταν ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο που αξιολογούμε). Η ιεραρχική αξιολόγηση δηλ. η αξιολόγηση από τον ιεραρχικά ανώτερο σε μια ΕΜ είναι μορφή και αυτή εσωτερικής αξιολόγησης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου σελ. 23).

Οι μελετητές, που προτείνουν τα μοντέλα αυτά της αξιολόγησης, θεωρούν ότι μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει την ουσιαστική δυνατότητα να κατανοήσει και να

---

[14] **ALTRICHTER H., SPECHT W.**, *Quality Assurance and Quality Development in Education*, European Workshop, «Trends in the Evaluation of Education Systems, School (Self-) Evaluation and Decentralization», Athens, 9-11/12/1997, (1997).

[15] **Κουτούζης Μ.**, 1999, *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

[16] **Μακράκης Β.**, 1999 "Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης";, κεφ. 6, στο Δ. Βεργίδη- Α. Λιοναρακης- Α. Λυκουργιώτης- Β. Μακράκης- Χ. Ματράλης, τόμος Α' *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

[17] **Rogers A.**, 1998, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα

παραδεχθεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Άλλωστε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν πολύ καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και, συνεπώς, είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους τους παράγοντες, που συντελούν ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της». Συχνά, σε τέτοιες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης εμπλέκονται ενεργά και άλλοι παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας, όπως γονείς και μαθητές. Πρόκειται, συνεπώς, για μια διαφορετική λογική αξιολόγησης από τις «παραδοσιακές» μορφές της επιθεώρησης και της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης.

## 9. Αναγκαιότητα για αξιολόγηση

Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα αν και γίνεται εκτεταμένη συζήτηση για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, φαίνεται ότι δεν έχει γίνει ακόμη αποδεκτό ένα πλαίσιο, εντός του οποίου αυτή η συζήτηση να είναι δυνατόν να πάρει έναν εποικοδομητικό χαρακτήρα. (Τσοτσόλη) [18].

Η αξιολόγηση ανήκει στη διαδικασία της μάθησης, συμβάλλει στην κατανόηση και δεν έρχεται μόνο για να μετρήσει το αποτέλεσμα. (Τσοτσόλη). Επί πλέον η **Διοίκηση Ολικής Ποιότητας** (Κουτούζης) απαιτεί την εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας, την συνεχή βελτίωση των διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών, την πλήρη και ενεργό συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού (Κουτούζης). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, και του εκπαιδευτικού έργου, είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας εκπαιδευτικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες, για το όλο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα με σκοπό τη βελτίωσή τους. Παράλληλα, η αξιολόγηση είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων και βελτίωση των παρεχομένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και άλλα. Η αξιολόγηση ως μέτρο μέτρησης της αποτελεσματικότητας είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου και ο έλεγχος αυτός είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση λοιπόν, κρίνεται αναγκαία σε εκπαιδευτικά συστήματα κάθε βαθμίδας και είδους, τόσο για κοινωνικοοικονομικούς(ανάγκη για ποιότητα και ορθολογικότερη κατανομή, διάθεση και διαχείριση των διαθέσιμων πόρων) όσο και για παιδαγωγικούς λόγους(καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και του εκπαιδευτικού υλικού), όπως είναι αυτοί που αναφέρονται αφενός στην αιτιολόγηση των δαπανών για την ποιότητα των

---

[18] **Τσοτσόλη Κατερίνα**, αχρον. Αξιολόγηση - Μορφές Αξιολόγησης - Το σύστημα αξιολόγησης στην ξενόγλωσση εκπαίδευση



προσφερόμενων σπουδών, αφετέρου στις διαδικασίες που αφορούν στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης (Μακράκης, σ. 252).

Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τρεις λόγους:

1. Για την βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών.
2. Για τον σχεδιασμό καινούριων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων, και
3. Για να μαθαίνουμε πόση πρόοδος έχει συντελεστεί, προς ποιά κατεύθυνση και πόσο μπορούμε να μετακινηθούμε. Η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της μάθησης (Rogers A.)

## 10. Οι κριτικές προσεγγίσεις

Οι απόψεις των διαφόρων μορφών ποιοτικής αξιολόγησης δέχονται την κριτική ότι αποβλέπουν στην «τεχνικοποίηση της αξιολόγησης», τον επιστημονικό εξορθολογισμό της με στόχο την απόκρυψη των ανισοτήτων και των εξουσιών που επικρατούν στη σχολική πραγματικότητα (Broadfoot, 1996) [19]. Αποτελούν κατά την εκδοχή αυτή χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανόδου του λεγόμενου «Κράτους Αξιολογητή», το οποίο επιδιώκει να νομιμοποιήσει τις πολιτικές αποφάσεις για την εκπαίδευση χρησιμοποιώντας τον «αντικειμενικό», «επιστημονικό ορθολογισμό του management» (Neave, 1989) [20].

Οι απόψεις αυτές συνδέουν το λόγο των συστημάτων ποιοτικής διασφάλισης, αυτο-αξιολόγησης και δεικτών απόδοσης με τις τάσεις απορύθμισης του κοινωνικού κράτους, την επικράτηση του παγκόσμιου ανταγωνισμού και την προτεραιότητα στην απόκτηση μετρήσιμων δεξιοτήτων προσαρμοσίμων στις σύγχρονες αγορές εργασίας. Οι απόψεις αυτές θέτουν νέα ερωτήματα σχετικά με τα αν οι αξιολογητικές μορφές αποβλέπουν τελικά στην προσαρμογή των σχολείων στις βραχυπρόθεσμες ανάγκες της αγοράς ή αν αυτές περικλείουν τη διεκδίκηση ενός λόγου μεγαλύτερης αυτονομίας / αυτοκαθορισμού των σχολείων σε σχέση με τη μονοδιάστατη ανταπόκρισή τους στον οικονομικό ανταγωνισμό.

Ερωτήματα που ανοίγουν νέα πεδία ερευνών σε σχέση με τη χρησιμοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και κυρίως με τα πολιτικά θέματα της θέσης της εκπαίδευσης στις νέες μορφές κοινωνικών-πολιτικών και οικονομικών εξουσιών που αναδύονται στις παγκοσμιοποιούμενες, μετανεωτερικές κοινωνίες της γνώσης και της πληροφόρησης.

---

[19] **BROADFOOT P.**, *Education, Assessment and Society*, Open University Press, (1996).

[20] **NEAVE G.**, *On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 198688*, European Journal of Education (23:7-24), (1989).

## 11. 2000 - Η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

### Από το παραδοσιακό Management στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.)

Η Δ.Ο.Π. (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας) σαν νέος τρόπος οργάνωσης των επιχειρήσεων, ξεκίνησε να εφαρμόζεται στην πράξη από το 1949, από την Ένωση Ιαπώνων Επιστημόνων οι οποίοι είχαν άμεσο στόχο τη βελτίωση της παραγωγικότητας. Το εν λόγω εγχείρημα επιχειρήθηκε και στις ΗΠΑ, με χρονική υστέρηση 30-40 περίπου χρόνων και συγκεκριμένα στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Λίγο αργότερα άρχισε να εφαρμόζεται και στην Ευρώπη.

Σήμερα η διοίκηση των επιχειρήσεων, χωρίς να τις εγκαταλείπει εντελώς, αποδεσμεύτηκε από τις παραδοσιακές θεωρίες και ενστερνίζεται τις θεωρίες της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.). «Ολική» καλείται γιατί προτείνει την εμπλοκή όλων των συντελεστών της επιχείρησης και ιδιαίτερα των εργαζομένων στην παραγωγική διαδικασία και «ποιότητα», γιατί θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της επιχείρησης, όχι το κέρδος με τη στενή έννοια του όρου, αλλά την ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων και των παρεχόμενων υπηρεσιών, σεβόμενη ως εκ τούτου τον πελάτη. Η Δ.Ο.Π. μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα σύγχρονο «μοντέλο διοίκησης», που η επιτυχία του εξαρτάται από την αποτελεσματικότερη επίτευξη του άριστου συνδυασμού όλων των συντελεστών της παραγωγής που συμμετέχουν σε μια επιχείρηση. Ως μια σύγχρονη και διαφορετική σε σχέση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις φιλοσοφία, εισάγει καινοτομίες οι οποίες αναφέρονται τόσο στο ρόλο της διοίκησης, όσο και στον συντονισμό και την ολοκλήρωση των λειτουργιών της επιχείρησης.

### Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση

Η έννοια της «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» στην εκπαίδευση δανείζεται καταρχήν αρκετά από τα πορίσματα της αντίστοιχης των επιχειρήσεων, τα οποία όμως προσαρμόζει κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αρμόζουν και να χαρακτηρίζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στην εκπαίδευση, λοιπόν, η Δ.Ο.Π. εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο αρχών, που με την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων, συντελούν στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεθόδων οι οποίες βασίζονται πάνω στην ορθολογική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, έτσι ώστε να οδηγούμαστε προς αποτελεσματικότερες και ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Αποκαλείται «ολική» γιατί απευθύνεται, όπως και στις επιχειρήσεις, σε όλους τους συμμετέχοντες στα της παιδείας, ανεξαρτήτως της βαθμίδας στην οποία βρίσκονται. Η προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν αφορά ούτε μόνο τους επιτελάρχες του

Υπουργείου Παιδείας, ούτε μόνο τους διευθυντές σχολείων αλλά και τους απλούς εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους στα της παιδείας φορείς. Αυτή η συμμετοχική «ολική» προσπάθεια απεικονίζεται ως μια αλυσίδα, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός παραλαμβάνει ένα έργο, προσθέτει ο ίδιος τη δική του «προστιθέμενη αξία» και το παραδίδει σε κάποιον άλλο ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα κ.ο.κ.. Η εφαρμογή, λοιπόν της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από πρακτικές και τεχνικές, που αναφέρονται στις ακόλουθες βασικές αρχές:

### **α. Ανάδειξη του συστημικού χαρακτήρα του σχολείου**

Το σχολείο σύμφωνα με τη Δ.Ο.Π., κατ' αντιστοιχία με ό, τι συμβαίνει στις επιχειρήσεις, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα εισροών και εκροών. Στην προκειμένη περίπτωση οι εισροές είναι οι παραγωγικοί συντελεστές της μόρφωσης, που είναι τα εκπαιδευτικά μέσα (π.χ. αίθουσες διδασκαλίας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.τ.λ.), οι εκπαιδευτικοί (ο συντελεστής δηλαδή της εργασίας) και η πρώτη ύλη που είναι οι μαθητές. Οι μαθητές αφού υποστούν την εκπαιδευτική διαδικασία εξέρχονται πλέον ως εκροές, δηλαδή διαμορφωμένοι άνθρωποι (δημοκρατικοί, ενάρετοι, ενεργοί πολίτες κ.τ.λ.), σύμφωνα πάντα με τους γενικότερους στόχους, που θέτει κάθε φορά το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα.

Ως σύστημα το σχολείο δεν είναι κλειστού τύπου, όπως για παράδειγμα τα μοναστήρια, αλλά ανοιχτού τύπου. Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα θα πρέπει να βρίσκεται σε μια συνεχή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με το εξωτερικό περιβάλλον. Το εξωτερικό περιβάλλον είναι οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων κάθε σχολείου, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, οι τοπικές κοινοτικές αρχές, οι σχολικές εφορίες κ.τ.λ., που μπορούν και οφείλουν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών δίπλα και παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς.

### **β. Εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας**

Στις επιχειρήσεις μιλήσαμε για εστίαση στον πελάτη, ενώ εδώ μιλάμε για εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας. Ο «πελάτης» της εκπαίδευσης δεν είναι κανείς άλλος παρά η ίδια η κοινωνία. Η εκπαίδευση πρέπει και οφείλει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας (γονείς, μαθητές κ.τ.λ.) και οι απαιτήσεις αυτές γίνονται ακόμη πιο έντονες καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επηρεάζονται από τη γρήγορη αλλαγή των κοινωνικο-οικονομικών προτύπων. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία. Το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές μέθοδοι και τα εκπαιδευτικά συγγράμματα οφείλουν να προσαρμόζονται στις εκάστοτε επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες.

Οι ενέργειες λοιπόν που απαιτούνται για να ανταποκρίνεται η εκπαίδευση στην ικανοποίηση των «πελατών» είναι τα καθημερινά καθήκοντα των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε ο «πελάτης» να τυγχάνει υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, γι' αυτό και ο οργανισμός πρέπει να αλλάζει συνεχώς και να βελτιώνεται. Για το λόγο αυτό απαιτείται εκπαιδευτικό σύστημα, που να μπορεί, αφενός να παράγει υπηρεσίες υψηλών προδιαγραφών, αφετέρου να βελτιώνεται συνεχώς, ώστε αυτές ακριβώς οι υπηρεσίες να προσφέρονται με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο.

#### **γ. Συνεχής βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών**

Η Δ.Ο.Π. πρεσβεύει ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες από την εκπαίδευση αναβαθμίζονται, αν ταυτόχρονα βελτιώνονται συνεχώς και οι διαδικασίες παραγωγής τους. Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι η βελτίωση της ποιότητας επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με την προσπάθεια αποφυγής των λαθών, παρά με την εκ των υστέρων διόρθωσή τους. Η ποιότητα και η συνεχής βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω της συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών, είναι το θεμέλιο της Δ.Ο.Π. και βέβαια δεν έχει κανένα ιδιαίτερο περιεχόμενο, εκτός και αν ορισθεί με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες των «πελατών» που απ' ό, τι αναφέραμε πιο πάνω είναι οι μαθητές, οι γονείς και γενικά ολόκληρη η κοινωνία. Η ποιότητα θα πρέπει να προηγείται της ποσότητας. Δυστυχώς, τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στην ποσότητα παρά στην ποιότητα. Η υπέρογκη ύλη την οποία οι καθηγητές διεκπεραιώνουν ασθμαίνοντας, είναι κατά τεκμήριο εις βάρος της ποιότητας.

#### **δ. Εμπλοκή όλου του προσωπικού της εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Η εμπλοκή όλου του προσωπικού της εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται «εκ των ων ουκ άνευ» για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η επιτυχία της εμπλοκής προϋποθέτει ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι γνωρίζουν και συνειδητοποιούν σε βάθος τις αξίες του αγαθού της μόρφωσης, την πολιτική και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες, για να εκτελούν το εκπαιδευτικό τους έργο, θα πρέπει επίσης να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ της ανώτατης εκπαιδευτικής ηγεσίας του Υ.Π. και των εκπαιδευτικών, μεταξύ των διευθυντών των σχολείων και των εκπαιδευτικών και να δίνεται η δυνατότητα στους τελευταίους να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών και της ποιοτικής βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Συστατικό στοιχείο για τη συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας αποτελεί και ο ανάλογος χειρισμός των

εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο αναδεικνύει τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, ως παράγοντα στρατηγικής σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα διασφαλίσουν την ποιότητα, δεδομένου ότι, η διασφάλισή της στηρίζεται στις καλές ανθρώπινες σχέσεις και στις συμμετοχικές διαδικασίες.

## 12. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι βασικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια εισαγωγής της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση είναι οι εξής:

1. Προώθηση νέων μαθησιακών Αποτελεσμάτων.
2. Νέοι τρόποι εργασίας στην τάξη.
3. Εργασία "πέρα από την τάξη"
  - Εργασία σε ανάπτυξη προγραμμάτων, αξιολόγηση και οργάνωση μαθησιακών ευκαιριών σε σχολική βάση.
  - Συνεργασία με γονείς και άλλους κοινωνικούς εταίρους.
4. Ενσωμάτωση της τεχνολογίας.
5. Επαγγελματική Δράση
  - Δράση με ερευνητικό τρόπο/με βάση διαδικασίες λύσης προβλήματος και έρευνας
  - Ανάληψη μεγαλύτερης ευθύνης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με διαβίου προοπτική.

Η Επαγγελματοποίηση (Professionalism) του εκπαιδευτικού συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την παιδαγωγική ικανότητα και την αυτονομία του εκπαιδευτικού μια και η διδασκαλία σήμερα απαιτεί:

- Ανάλυση της κάθε μαθησιακής κατάστασης, επιλογή και οικοδόμηση μαθησιακών ευκαιριών και περιβάλλοντος, διαφοροποίηση διδασκαλίας, ποικίλους και πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, αναστοχασμό σε δεδομένη δράση και επανάδραση.
- Συνεχή αναπροσαρμογή και ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων του ίδιου του εκπαιδευτικού
- Δεδομένης της πολυπλοκότητας του ρόλου τους, χρειάζονται μια επιστημονική και βασισμένη στην έρευνα ανάπτυξη, όπως οι άλλοι

επαγγελματίες.

- Όχι απλώς γνώση του αντικειμένου και της διδακτικής αλλά και ικανότητα να γίνονται ερευνητές στον τομέα τους κυρίως στην εφαρμοσμένη έρευνα που θα επικεντρώνεται σε διδακτική και μαθησιακές και άλλες διαδικασίες στα σχολεία.

- Η ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών για Έρευνα Δράσης (Action Research) και Ερευνητικά Projects (Evaluative -Research Projects).

8) Νέα προσόντα: -πολύ καλή γνώση μιας ξένης γλώσσας στο αντικείμενο διδασκαλίας, ούτως ώστε να μπορούν να επιτευχθούν οι ανταλλαγές γνώσεων και εμπειριών και η κινητικότητα

- παιδαγωγική κατάρτιση για διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας

- εκπαίδευση σε θέματα που δεν υπήρχαν στο πρόγραμμα σπουδών τους

### 13. Υποστήριξη του εκπαιδευτικού

Το σημαντικότερο για την ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι η παράλληλη ανάπτυξη των υποστηρικτικών μηχανισμών και θεσμών, καθώς και η ουσιαστική συμμετοχή του στις αλλαγές. Είναι αυτονόητο ότι δεν μπορεί να ζητείται από τον εκπαιδευτικό να αναλάβει τα πάντα, χωρίς να του εξασφαλίζεται τίποτα.

1) Βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και του εργασιακού περιβάλλοντος: χρόνος και χώρος συνεργασίας, μείωση αριθμού μαθητών, μη κατακερματισμός, χρόνος για επιπλέον δραστηριότητες και διαγωνισμούς, εκτός του αναλυτικού προγράμματος δραστηριότητες και τέλος χρόνος συμβουλευτικού ρόλου και προσωπικής συνομιλίας με μαθητές.

2) Συνεχής ανανέωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών:

- Η Ε.Ε εισηγείται: Κάθε χώρα ως το τέλος του 2005 να έχει ενεργοποιήσει σχέδιο δράσης για συνεχή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

- Ως καλή πρακτική (good practice) θεωρούνται οι συνεταιρισμοί - επίσημες συνεργασίες (partnerships) των πανεπιστημίων και ανώτερων ιδρυμάτων, με τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά κέντρα με κοινό συμμετοχικό στόχο την ανάπτυξη εκπαιδευτικών, μαθητών και της σχολικής μονάδας.

- Ως καλή πρακτική θεωρείται επίσης η χρηματοδότηση της μεταπτυχιακής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική της τάξης αλλά και στα νέα θέματα, ούτως ώστε όλα τα σχολεία να έχουν στελέχη που θα εργαστούν συνεργατικά στη σχολική μονάδα.

- Προϋποθέτει και απαιτεί χώρο και χρόνο για αναστοχασμό, συζήτηση και ανάδραση των εμπειριών και επί τόπου αντιμετώπιση προβλημάτων.

- Απαιτεί, βέβαια, αύξηση από την πολιτεία των κονδυλίων για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

- 3) Καθορισμός σε εθνικό επίπεδο του προφίλ διδασκαλίας και επιμόρφωσης (professional teaching and training profiles), το οποίο θα περιέχει τα κριτήρια για την ανάπτυξη των προγραμμάτων βασικής, προ- και ενδοϋπηρεσιακής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την πολιτική της Ε.Ε η επιμόρφωση θα πρέπει να συνοδεύεται από Εφαρμογή συστήματος πιστοποίησης (accreditation system) για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση εκπαιδευτικών που θα εφαρμόζεται και θα αναγνωρίζεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Η οποιαδήποτε επιμόρφωση πρέπει να είναι δωρεάν, να διεξάγεται κατά τον εργάσιμο χρόνο και να έχει θετική επίδραση στην προαγωγή των εκπαιδευτικών

- 4) Ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών συνεπάγεται αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων.

- Τα υφιστάμενα Α.Π. αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως εκτελεστή προδιαγραμμένων διαδικασιών ρουτίνας. Τελικός σκοπός είναι το τρέξιμο για κάλυψη ύλης σε μια αδαφοροποίητη τάξη.

- 5) Συμμετοχή του εκπαιδευτικού στα κέντρα λήψης αποφάσεων και ιδιαίτερα του απλού εκπαιδευτικού στις μεταρρυθμίσεις.

- Είναι πολύ δύσκολο να δημιουργήσεις μέσα στην τάξη κοινωνία προσώπων που οικοδομεί αυτοπεποίθηση και παράγει κριτικό λόγο, όταν εσύ ως εκπαιδευτικός δε συμμετέχεις στην οικοδόμηση των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

- 6) Αυτονόμηση της σχολικής μονάδας.

- Τα νέα μαθησιακά αποτελέσματα προϋποθέτουν άσκηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού της παιδαγωγικής του αυτονομίας, σε συνεργασία με όλη την κοινότητα του σχολείου (situated learning).

- Αυτό σημαίνει, όχι μόνο διοικητική, αλλά πρωτίστως παιδαγωγική

αυτονόμηση της σχολικής μονάδας

- 7) Καθορισμός εθνικών επιπέδων (standards), πάνω στην οποία θα στηριχθεί η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας, η διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης, και η αυτοαξιολόγηση των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού.

#### **14. Επίλογος**

Ούτε η ποιότητα ούτε και ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών μπορούν να εξασφαλιστούν χωρίς αύξηση κονδυλίων, γρήγορες πολιτικές αποφάσεις και αποτελεσματικούς μηχανισμούς υλοποίησης των αποφάσεων. Ο εκπαιδευτικός σε όλη αυτή την αλλαγή είναι το κλειδί, όχι , όμως και ο υπεύθυνος. Σε τελευταία ανάλυση, χωρίς δραστικά μέτρα υποστήριξης του εκπαιδευτικού καμιά αλλαγή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί.



---

**Βιβλιογραφία**

- [1] **COLEMAN J.**, et al., *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, (1966).
- [2] **JENCKS C.**, et al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, (1972).
- [3] **JANSEN J.**, *Effective Schools?*, Comparative Education Vol. 31 No 2, (1995).
- [4] **EDMONDS R.**, *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, 37, 15-24, (1979).
- [5] **Purkey, S. C., & Smith, M. S.** (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- [6] **ΔΟΥΚΑΣ Χ.**, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία, 1982-1994*, Γρηγόρης, (1997).
- [7] **MORGAN J., EVERETT T.**, *Introducing Quality Management in the NHS*, International Journal of Health Care Quality Assurance (UK), 3(5), 23-35, (1990).
- [8] **LAUGLO J.**, *Forms of Decentralization and their Implication for Education*, Comparative Education 31), (1995).
- [9] **FITZ-GIBBON C.**, *Performance Indicators*, Bera Dialogues No 2, Multilingual Matters LTD, Clevedon, Philadelphia, (1990).
- [10] **E.U.**, *Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*, Οδηγός των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας τα οποία εφαρμόζονται σε 97 σχολεία της Ευρώπης και συντάχθηκε από τους: J. Macbeath, D. Meuret, M. Schratz, (1997).
- [11] **CUTTANCE P.**, *Quality Assurance in Education Systems*, Studies in Educational Evaluation, Vol. 20, p. 99-112, (1994).
- [12] **MOUCOUX A.**, *Γεν. Γραμματέας της ETUCE*, Ομιλία στο σεμινάριο της Ε.Ε. σχετικά με την εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, Λουξεμβούργο, 15-16/11/1997, (1997).
- [13] **MARCH J., OLSEN J.**, *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, (1978).
- [14] **ALTRICHTER H., SPECHT W.**, *Quality Assurance and Quality*

---

*Development in Education*, European Workshop, «Trends in the Evaluation of Education Systems, School (Self-) Evaluation and Decentralization», Athens, 9-11/12/1997, (1997).

- [15] **Κουτουζής Μ.**, 1999, *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- [16] **Μακράκης Β.**, 1999 "Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης";, κεφ. 6, στο Δ. Βεργιδης- Α. Λιοναρακης- Α. Λυκουργιώτης- Β. Μακράκης- Χ. Ματράλης, τόμος *Α΄ Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- [17] **Rogers A.**, 1998, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα
- [18] **Τσοτσόλη Κατερίνα**, αχρον. Αξιολόγηση - Μορφές Αξιολόγησης - Το σύστημα αξιολόγησης στην ξενόγλωσσα εκπαίδευση
- [19] **BROADFOOT P.**, *Education, Assessment and Society*, Open University Press, (1996).
- [20] **NEAVE G.**, *On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 198688*, *European Journal of Education* (23:7-24), (1989).