



Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παραδοτέο 1.3.1

Κατάλογος Αναγκών Μεθοδολογικής Υποδομής

&

Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις

ΠΑΚΕΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3: Ανάπτυξη Μεθοδολογικής Υποδομής
Συστήματος Αξιολόγησης

ΥΠΟΕΡΓΟ 1: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΜΟΔΙΠ

Τίτλος Πράξης: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας ΕΚΠΑ

Άξονας Προτεραιότητας 2: Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 3 περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
2. ΤΟ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΙΣΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ (CONSTRUCTIVIST PARADIGM)
3. ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
4. ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ: ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΑΡΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΩΝ
5. ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
6. ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ
7. ΕΛΕΓΧΟΣ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην προσπάθεια διασφάλισης της ποιότητας στο ΕΚΠΑ, εκτός από τις κατευθυντήριες γραμμές της Α.Δ.Ι.Π., σημαντικός αρωγός στην όλη προσπάθεια κρίνεται η διεθνής βιβλιογραφία και πρακτική. Για το λόγο αυτό, η ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ, στηρίζει τις απαραίτητες ενέργειες διασφάλισης ποιότητας σε συγκεκριμένο θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο αξιολόγησης.

Στη συνέχεια περιγράφεται συνοπτικά το φιλοσοφικό και μεθοδολογικό πλαίσιο αξιολόγησης, με το οποίο εναρμονίζονται οι ενέργειες της ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ, καθώς επίσης και οι Βασικές Αρχές Αξιολόγησης που οφείλουν να τηρούν τα μέλη της κατά τη διενέργεια των αξιολογικών τους δράσεων.

1. ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Κατά την αναδίφηση της σχετικής με την εκπαιδευτική αξιολόγηση βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι κατά καιρούς έχουν παρουσιαστεί θεωρητικά σχήματα που περιγράφουν τις βασικές φιλοσοφικές αρχές που οφείλουν να διέπουν μια αξιολογική διαδικασία. Τα θεωρητικά αυτά σχήματα παρουσιάζουν εξίσου ομοιότητες και διαφορές. Ανάλογα με τη φιλοσοφική βάση σχεδιασμού τους, την προοπτική προσέγγισης της αξιολόγησης από τον εμπνευστή τους αλλά και τη χρονική στιγμή κατά την οποία αναπτύχθηκαν, τα σχήματα αυτά μπορούν να καταταχθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες, σε τρία διαφορετικά *Παραδείγματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* (Mertens, 2005, 51-60). Η ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ, στηρίζει τις ενέργειες διασφάλισης ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση στο λεγόμενο *Εποικοδομιστικό Παράδειγμα Αξιολόγησης*.

2. Το Εποικοδομιστικό Παράδειγμα (Constructivist Paradigm)



Το συγκεκριμένο παράδειγμα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, κινείται πέρα από τα στενά όρια του ελέγχου επίτευξης των στόχων της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Αποβλέπει, κατά κύριο λόγο, στη σταδιακή δόμηση της διαδικασίας αξιολόγησης με βάση συγκεκριμένες αξίες, κριτήρια και στάνταρντς, τα οποία αναδύονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και εμπλεκόμενους σε αυτή τη διαδικασία (House & Howe, 1999, 73-74). Η συμμετοχή των εμπλεκόμενων στη διαδικασία κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι θιασώτες του συγκεκριμένου παραδείγματος αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα ως αποτέλεσμα ενός είδους κοινωνικής συμφωνίας μεταξύ των ατόμων παρά ως κάτι που υφίσταται ανεξάρτητα από τη δράση των ατόμων αυτών. Καθώς, λοιπόν, οι αξιολογητές επιδιώκουν την αποτύπωση της «πραγματικότητας» στα Τμήματα του ΕΚΠΑ, διερευνούν τις επιδράσεις των υπηρεσιών του ΕΚΠΑ στην ακαδημαϊκή ή κοινωνική ζωή των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων με αυτό, με σκοπό την περαιτέρω διευκόλυνσή τους στην παρακολούθηση των απαιτούμενων δραστηριοτήτων (Posavac & Carey, 1997, 229). Ακολουθώντας, κυρίως, ποιοτικές μεθόδους διερεύνησης και επενδύοντας στη μέθοδο της *μελέτης περίπτωσης* (case study method), ο αξιολογητής που υιοθετεί το εποικοδομιστικό παράδειγμα αποσκοπεί αφενός στο να περιγράψει το σύστημα αξιών που χαρακτηρίζει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αφετέρου να ενσωματώσει τα νέα δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση στις ήδη υφιστάμενες δομές του (Guba & Lincoln, 2001, 2).

Η υιοθέτηση του εποικοδομιστικού παραδείγματος από έναν αξιολογητή προϋποθέτει την αποδοχή ορισμένων βασικών αρχών που διέπουν τη συγκεκριμένη φιλοσοφική προσέγγιση. Ορισμένες από αυτές τις αρχές περιγράφονται από τον D. Williams (2005, 272) και είναι οι εξής:

Ακολουθώντας το εποικοδομιστικό παράδειγμα αξιολόγησης:

- Οι διαδικασίες διερεύνησης οφείλουν να πραγματοποιούνται στο φυσικό περιβάλλον / συγκείμενο που λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

- Τα άτομα αποτελούν τις βασικές πηγές πληροφόρησης και συγκέντρωσης στοιχείων.



- Η «σιωπηρή γνώση» είναι εξίσου σημαντική από την «εκπεφρασμένη γνώση».

- Η μεθοδολογία της αναζήτησης στοιχείων διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας και δεν υπακούει σε προκαθορισμένα σχήματα.

- Επιδιώκεται η διαπραγμάτευση των νοημάτων και των ερμηνειών μεταξύ των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση με σκοπό την ανάδειξη των διαφορετικών προοπτικών που υφίστανται γύρω από ένα θέμα.

Ένας από τους βασικούς εμπνευστές του εποικοδομιστικού παραδείγματος αξιολόγησης υπήρξε ο Robert Stake (1967a, 1967b 1969, 1983, 2003, 2003a), ο οποίος εισήγαγε τη θεωρία και την πρακτική της *Ανταποκρινόμενης Αξιολόγησης* (responsive evaluation) στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τις αρχές της ανταποκρινόμενης αξιολόγησης:

- Στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας τίθεται η συστηματική εξέταση των λειτουργιών που αναπτύσσονται στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

- Η αξιολόγηση ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των φορέων και των ατόμων που εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

- Οι αξίες των ατόμων που εμπλέκονται με το πρόγραμμα λαμβάνονται υπόψη για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

- Η αξιολόγηση λαμβάνει συμμετοχικό χαρακτήρα (Shaw, 1999, 26).

Η επίδραση του Robert Stake και των ομόγνωμών του (M. Patton, 1990, E. House, 1980, 1993) αλλά και γενικότερα η επιρροή του εποικοδομιστικού παραδείγματος στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ήταν τέτοια που οι E. Guba & Y. Lincoln (1989, 2001), το κατέταξαν στην κατηγορία αξιολογήσεων «τέταρτης γενιάς» (fourth-generation evaluation). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στις αξιολογήσεις *πρώτης γενιάς* κατατάσσονται οι προσπάθειες μέτρησης της επίδοσης των μαθητών, στις αξιολογήσεις *δεύτερης γενιάς* οι διαδικασίες που αποσκοπούν στον έλεγχο της επίτευξης των προδιατυπωμένων σκοπών και στόχων και στις



αξιολογήσεις τρίτης γενιάς κατατάσσονται οι αξιολογικές διαδικασίες που αποβλέπουν στη λήψη αποφάσεων (decision –based evaluations).

Στο σημείο αυτό αξίζει να διευκρινιστεί ότι η ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ δεν παραμένει άκριτα προσκολλημένη στις φιλοσοφικές αρχές του Εποικοδομιστικού Παραδείγματος Αξιολόγησης, αλλά αξιοποιεί τα στοιχεία εκείνα που κρίνει ότι είναι συμβατά με τις κατευθυντήριες γραμμές της Α.Δ.Ι.Π.

3. ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση συνιστά μια από τις πλέον συστηματικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην εκπαίδευση. Στον λειτουργικό πυρήνα της αναδύονται θεωρητικές συλλήψεις και ενεργοποιούνται μεθοδολογικές διεργασίες, οι οποίες εναρμονίζονται με τις αρχές συγκεκριμένων *προσεγγίσεων* (evaluation approaches) – ή *μοντέλων* (evaluation models). Με τον όρο *προσέγγιση αξιολόγησης* περιγράφεται το θεωρητικό και μεθοδολογικό εκείνο πλαίσιο, βάσει του οποίου δομείται και αναπτύσσεται η προσπάθεια προσδιορισμού της αξίας, της επιτυχίας και της σημαντικότητας ενός παιδαγωγικού φαινομένου. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει τη φιλοσοφία της προσέγγισης, τη θεωρία που ανταποκρίνεται σε αυτή καθώς και τις ενδεικτικές μεθοδολογικές προτάσεις για την ανάπτυξη των επιμέρους αξιολογικών δράσεων (Mathison, 2005, 256).

Σε επίπεδο μεθοδολογίας η ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της όχι μόνο στα αποτελέσματα της αξιολόγησης αλλά και στο συγκείμενο μέσα στο οποίο αυτά υλοποιούνται, βρίσκει ερείσματα στο μοντέλο αξιολόγησης CIPP του Daniel Stufflebeam.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αξιολόγησης αναπτύχθηκε από τον D. Stufflebeam, για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κοινωνικών υπηρεσιών. Η ονομασία του (CIPP) προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων Context, Input, Process, Product, που στην ελληνική θα μπορούσαν να αποδοθούν



αντίστοιχα με τους όρους *Συγκείμενο, Δεδομένα, Διαδικασία, Αποτέλεσμα*. Από την ονομασία της προσέγγισης διαφαίνεται η πρόθεση του εισηγητή της να προσεγγίσει την αξιολόγηση ενός προγράμματος σφαιρικά, και όχι αποσπασματικά.

Το μοντέλο CIPP επιτρέπει στους αξιολογητές να συλλέξουν και να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες στους ενδιαφερομένους σχετικά με τη φύση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, την αξία και την ποιότητα των δομικών του στοιχείων, την αποτελεσματικότητα των δράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του και την πρακτικότητα και χρησιμότητα των αποτελεσμάτων του. Πρόσωπα – κλειδιά στην όλη διαδικασία αξιολόγησης είναι σύμφωνα με τους θιασώτες του μοντέλου οι άμεσα εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα (stakeholders), για χάρη των οποίων αναπτύσσεται η αξιολόγηση και μέσω των οποίων αυτή έρχεται σε πέρας. Βασικό μέλημα του αξιολογητή είναι να δομήσει το κατάλληλο πλαίσιο συνεργασίας με τους άμεσα εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα, προσδίδοντάς τους έναν ενεργητικό και λειτουργικό ρόλο. Με αυτό τον τρόπο, η πληροφόρηση σχετικά με τις υπό αξιολόγηση πτυχές του προγράμματος είναι άμεση και έγκυρη ενώ αυξάνεται ο βαθμός αξιοπιστίας της αξιολογικής διαδικασίας και αποδοχής της από το ενδιαφερόμενο κοινό (Stufflebeam, 2004, 245-248).

Πιο αναλυτικά:

Αξιολόγηση Συγκειμένου (Context Evaluation)

Σύμφωνα με τον D. Stufflebeam (2003, 39-42), η *αξιολόγηση συγκειμένου* επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του συγκειμένου μέσα στο οποίο λειτουργεί και αναπτύσσεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να διασαφηνιστούν οι σκοποί και οι προτεραιότητές του, καθώς και η σημασία των αποτελεσμάτων του. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης συγκειμένου είναι ο προσδιορισμός των στόχων, των αναγκών και των προϋποθέσεων λειτουργίας του προγράμματος, η ταυτοποίηση των δεδομένων ή των πιθανών προβλημάτων που σχετίζονται με αυτό, καθώς επίσης και η αναζήτηση πηγών ή πόρων στήριξης του όλου εγχειρήματος.



Βασικές πτυχές της συγκεκριμένης φάσης αποτελούν:

- Ο προσδιορισμός των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα.
- Η ταυτοποίηση των εκπαιδευτικών ή άλλων αναγκών τους.
- Η ταυτοποίηση των παραγόντων που εμποδίζουν την ικανοποίηση αυτών των αναγκών.
- Προσδιορισμός των πηγών που αναμένεται να διευκολύνουν την ικανοποίηση των αναγκών.
- Καθορισμός σκοπών και στόχων σχετικά με την ανάπτυξη του προγράμματος.
- Καθορισμός των κριτηρίων ανάλυσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, κατά τη φάση της αξιολόγησης συγκεκριμένου, η ομάδα αξιολόγησης μελετά προσεκτικά το πολιτικό, πολιτιστικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο της χώρας στην οποία επιχειρείται η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Εκτός των άλλων χορηγεί συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια στα άμεσα εμπλεκόμενα με το πρόγραμμα άτομα και συλλέγει γνώμες και απόψεις από τους έμμεσα εμπλεκόμενους με το πρόγραμμα, π.χ. κοινωνικοί φορείς, κ.ά. Κατά τη φάση αυτή επιδιώκεται κατά βάση η συλλογή ποιοτικών δεδομένων, η ερμηνεία των οποίων θα παράσχει τις απαραίτητες πληροφορίες στους αξιολογητές σχετικά με τα όρια μέσα στα οποία αναπτύσσεται και λειτουργεί η ανώτατη εκπαίδευση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, η ανάλυση περιεχομένου, η μέθοδος focus group και η συστηματική παρατήρηση κρίνονται ως οι προσφιλέστερες και πιο αποδοτικές τεχνικές συλλογής δεδομένων στην παρούσα αξιολογική φάση (Stufflebeam 2000, 287-288).

Αξιολόγηση Δεδομένων (Input Evaluation)

Η αξιολόγηση των δεδομένων αποσκοπεί στην περιγραφή και αποτίμηση των διαστάσεων και των βασικών χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, με σκοπό την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών αξιολόγησης



που οφείλουν να αναπτυχθούν (Stufflebeam, 2003, 44). Βασικά κριτήρια για την επιλογή της τελικής στρατηγικής είναι η συμβατότητά της με τη φύση και το χαρακτήρα του προγράμματος, η καταλληλότητά της, ο βαθμός επιτευξιμότητάς της και η εν γένει αποτελεσματικότητά της (Stufflebeam, 2000, 291). Σε επίπεδο μεθοδολογίας, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η γνώμη ειδικών, η συλλογή πληροφοριών μέσω του διαδικτύου και οι συσκέψεις της ομάδας αξιολόγησης, αποτελούν τις ενδεικνυόμενες τεχνικές συλλογής των απαραίτητων πληροφοριών, που θα βοηθήσουν τους αξιολογητές να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές.

Αξιολόγηση Διαδικασίας (Process Evaluation)

Η αξιολόγηση διαδικασίας επιχειρεί να παράσχει πολύτιμα δεδομένα σχετικά με το χαρακτήρα και την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων και των ενεργειών που αναπτύσσονται ή που παραλείπονται κατά την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, κάτι που θα βοηθήσει στη μετέπειτα εκτίμηση των αποτελεσμάτων του (Stufflebeam 2000, 294). Η αξιολόγηση διαδικασίας, κατά κύριο λόγο, λαμβάνει το ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, επαναφέροντας το υπό αξιολόγηση πρόγραμμα στην προσχεδιασμένη του πορεία ή εκτρέποντάς το προς μια άλλη κατεύθυνση, πιο αποτελεσματική από αυτή που είχε προεκτιμηθεί.

Η αξιολόγηση διαδικασίας δεν εντοπίζεται στην αποτίμηση των περιεχομένων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ανώτατης εκπαίδευσης αλλά των διαδικασιών επιλογής και υιοθέτησής τους. Επικεντρώνεται, επίσης, στα άτομα που εμπλέκονται με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του προγράμματος, ελέγχοντας κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τις ευθύνες που έχουν αναλάβει. Μάλιστα, στο ερευνητικό κέντρο The Evaluation Center στο Western Michigan University, αναπτύχθηκε μια τεχνική για την αξιολόγηση διαδικασίας με το όνομα Traveling Observer Technique (TOT). Σύμφωνα με τις αρχές της συγκεκριμένης τεχνικής, ένας εξωτερικός παρατηρητής αναλαμβάνει να διαπιστώσει την ακρίβεια εκτέλεσης των απαιτούμενων διαδικασιών στο πρόγραμμα σε συνεργασία με μια



ομάδα ειδικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε εφαρμογή της τεχνικής TOT σε δυο εκπαιδευτικά προγράμματα στις Η.Π.Α. ήταν τέτοια η επιτυχία των αποτελεσμάτων της όπου θα μπορούσε να είχε πραγματοποιηθεί ακόμα και χωρίς τη συμβολή της ομάδας των ειδικών (Stufflebeam 2000, 296-297).

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, ο αξιολογητής κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, μελετά και ελέγχει το πλάνο δράσης της ομάδας σχεδιασμού του εκάστοτε προγράμματος εκπαίδευσης και το αντιπαραβάλλει με την πορεία που οφείλει να ακολουθείται στην πραγματικότητα. Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αξιολόγηση διαδικασίας αποβλέπει: α) στο να επαναφέρει διαρκώς το σύστημα (διαδικασίες και πρόσωπα που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα) στην προσχεδιασμένη πορεία του και β) να εφοδιάζει διαρκώς το εφαρμοσμένο πρόγραμμα με νέες συντεταγμένες προς τη σωστή κατεύθυνση, ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες.

Αξιολόγηση Αποτελεσμάτων (Product Evaluation)

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων συμβάλλει στην ανάλυση και ερμηνεία των επιδιωκόμενων και μη αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, με σκοπό τον ακριβή προσδιορισμό της αποτελεσματικότητάς του (Stufflebeam, 2000, 278). Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης φάσης είναι να διαπιστωθεί το αν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος παρέχοντας έτσι μια πολύ σημαντική ανατροφοδότηση στους υπευθύνους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση αποτελεσμάτων αναφορικά με ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα επικεντρώνεται εξίσου:

- Στους επιδιωκόμενους και μη στόχους,
- Στα θετικά και τα αρνητικά αποτελέσματα,
- Στις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις (Stufflebeam 2000, 297-298).

Και στην περίπτωση της αξιολόγησης αποτελεσμάτων ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η στάση και η συμβολή των άμεσα εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα



(stakeholders), οι οποίοι κρίνουν αν το τελικό αποτέλεσμα των προσπαθειών τους ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και σε ποιο βαθμό.

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, η αξιολόγηση αποτελεσμάτων έχει διττή μορφή: α) την *εσωτερική αξιολόγηση αποτελεσμάτων*, όπου αυτή πραγματοποιείται από την ίδια την ομάδα σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση δεδομένα κριτήρια, και β) την *εξωτερική αξιολόγηση αποτελεσμάτων*, κατά την οποία το σχεδιασμένο πρόγραμμα προσφέρεται στους άμεσα εμπλεκόμενους με αυτό αλλά και σε άλλους ειδικούς επιστήμονες με σκοπό να αναπτύξουν τις απόψεις τους, να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους αλλά και να διαμορφώσουν προτάσεις σχετικά με τη βελτίωσή του, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την αποδοτικότητα και την εγκυρότητα του προγράμματος.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας στο μοντέλο αξιολόγησης CIPP, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι μια από τις καλύτερες επιλογές που μπορεί να κάνει ένας αξιολογητής για να προσεγγίσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή ένα πανεπιστημιακό τμήμα ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς παρέχονται σε αυτόν ακριβείς οδηγίες και κατευθύνσεις.

4. ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ: ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΑΡΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΩΝ

Εκτός από τις παραπάνω φιλοσοφικές και μεθοδολογικές αρχές, η ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ, προσπαθεί να εναρμονίζει διαρκώς τις ενέργειές της με τις Κατευθυντήριες Γραμμές προς τους Αξιολογητές, τις οποίες εξέδωσε η American Evaluation Association, αρχικά το 1995, και ακολούθως το 2004.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι βασικές αυτές αρχές αξιολόγησης, με σκοπό την ενίσχυση των μεθοδολογικών αποφάσεων που καλείται να πάρει η ΜΟΔΙΠ ΕΚΠΑ.

Αμερικάνικη Εταιρεία Αξιολόγησης: Θεμελιώδεις Αρχές για τους Αξιολογητές



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

A. Συστηματική διερεύνηση: Οι αξιολογητές οφείλουν να διεξάγουν συστηματικές διερευνήσεις, οι οποίες να βασίζονται σε δεδομένα. Συνεπώς θα πρέπει:

1. Να εμμένουν σε τεχνικά πρότυπα υψηλού επιπέδου, τα οποία είναι κατάλληλα για τις μεθόδους που χρησιμοποιούν.

2. Να εξετάζουν με τον εντολοδόχο τα «δυνατά και τα αδύνατα σημεία» των ερωτήσεων αξιολόγησης αλλά και των τρόπων προσέγγισής τους.

3. Να γνωστοποιούν τους τρόπους προσέγγισης, τις μεθόδους και τους περιορισμούς της αξιολόγησης με ακρίβεια και με επαρκείς λεπτομέρειες, ώστε να επιτρέπουν στους άλλους να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να ασκήσουν κριτική στο έργο τους.

B. Ικανότητα: Οι αξιολογητές οφείλουν να διασφαλίζουν την επάρκεια της απόδοσης των εμπλεκόμενων ομάδων (stakeholders) και συνεπώς θα πρέπει:

1. Να διασφαλίζουν ότι συλλογικά, η ομάδα αξιολόγησης έχει την κατάρτιση, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και την ανάλογη εμπειρία για την αξιολόγηση.

2. Να διασφαλίζουν ότι συλλογικά, η ομάδα αξιολόγησης καταδεικνύει την κατάλληλη πολιτισμική εμπειρία και χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές αξιολόγησης και δεξιότητες, για να δουλέψει με πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες.

3. Να δρουν εντός των ορίων των ικανοτήτων τους, να αποφύγουν να διεξάγουν αξιολογήσεις οι οποίες βρίσκονται ουσιαστικά εκτός αυτών των ορίων, και να καταστούν σαφείς οποιουσδήποτε περιορισμούς πιθανόν προκύπτουν στην αξιολόγηση, εάν δεν είναι εφικτό το να αποφευχθεί η διεξαγωγή της.

4. Να επιδιώκουν να διατηρήσουν και να βελτιώσουν τις ικανότητες τους, ώστε να προσφέρουν το υψηλότερο δυνατό επίπεδο απόδοσης στις αξιολογήσεις τους.

Γ. Εντιμότητα/Ειλικρίνεια: Οι αξιολογητές οφείλουν να είναι ειλικρινείς και έντιμοι στη συμπεριφορά τους και να προσπαθούν να διασφαλίσουν ότι η διαδικασία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

αξιολόγησης θα είναι άρτια και αμερόληπτη. Συνεπώς θα πρέπει:
1. Να διαπραγματεύονται και να είναι ειλικρινείς με τους εντολοδόχους τους και τις εμπλεκόμενες ομάδες όσον αφορά το κόστος, το έργο, τους περιορισμούς της μεθοδολογίας, το εύρος των αποτελεσμάτων και την αξιοποίηση των δεδομένων.
2. Να αποκαλύπτουν οποιουσδήποτε ρόλους ή σχέσεις, οι οποίοι θα οδηγούσαν σε μια πραγματική ή φαινομενική σύγκρουση συμφερόντων, πριν την ανάθεση του έργου τους.
3. Να καταγράφουν και να αναφέρουν όλες τις αλλαγές, αλλά και τους λόγους που έγιναν αυτές στους αρχικούς σχεδιασμούς έργων που είχαν γίνει κατά την διαπραγμάτευση. Θα πρέπει όμως, να συμπεριλαμβάνονται και οποιεσδήποτε επιδράσεις που πιθανόν να προκύψουν.
4. Να κάνουν σαφή τα ενδιαφέροντα και τις αξίες που χαρακτηρίζουν τους ίδιους, τους εντολοδόχους αλλά και τις εμπλεκόμενες ομάδες, εφόσον αυτά σχετίζονται με την αξιολόγηση τους.
5. Να παρουσιάζουν με ακρίβεια τις διαδικασίες, τα δεδομένα και τα πορίσματα και να προσπαθούν να αποτρέψουν ή να αντισταθμίσουν την κακή χρήση του έργου τους από τρίτους.
6. Να εργάζονται ώστε να επιλύουν οποιεσδήποτε αμφιβολίες σχετικά με τις διαδικασίες ή τις δραστηριότητες που πιθανόν να παράγουν παραπλανητικές πληροφορίες αξιολόγησης. Να αρνούνται να διεξάγουν την αξιολόγηση εάν δεν μπορούν να διασκεδαστούν οι αμφιβολίες αυτές, και να συμβουλεύονται τους συναδέλφους τους ή τις εμπλεκόμενες ομάδες στην αξιολόγηση ώστε να ενεργήσουν με άλλους τρόπους, εάν δεν μπορούν να αρνηθούν το έργο που ανέλαβαν.
7. Να αποκαλύπτουν όλες τις πηγές χρηματοδοτικής στήριξης για τις αξιολογήσεις, καθώς επίσης και από που πηγάζει το αίτημα για αξιολόγηση.

Δ. Σεβασμός στα πρόσωπα: Οι αξιολογητές οφείλουν να σέβονται την ασφάλεια, την αξιοπρέπεια και την αυτοεκτίμηση όλων αυτών που συνεργάζονται μαζί τους, των συμμετεχόντων στο υπό αξιολόγηση πρόγραμμα, των εντολοδόχων της διαδικασίας και των εμπλεκόμενων ομάδων. Κατά συνέπεια, θα πρέπει:

1. Να επιδιώκουν ευρεία κατανόηση των στοιχείων που βρίσκονται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της αξιολόγησης.

2. Να εμμένουν στην ισχύουσα επαγγελματική ηθική, στα πρότυπα και τους κανονισμούς που αφορούν την εμπιστευτική φύση, την έγγραφη ενημερωμένη συγκατάθεση και τους πιθανούς κινδύνους ή βλάβες στους συμμετέχοντες.

3. Να επιδιώκουν το μεγαλύτερο δυνατό όφελος και να μειώνουν οποιοσδήποτε ανεπιθύμητες συνθήκες που πιθανόν να προκύψουν από μια αξιολόγηση. Επίσης, οφείλουν να κρίνουν προσεκτικά εάν θα πρέπει να αποποιηθούν τα οφέλη από μια αξιολογική διαδικασία, λόγω πιθανών κινδύνων.

4. Να διεξάγουν την αξιολόγηση και να γνωστοποιούν τα αποτελέσματα με τέτοιο τρόπο ώστε να σέβονται την αξιοπρέπεια και την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων σε αυτή.

5. Να καλλιεργούν την κοινωνική δικαιοσύνη στην αξιολόγηση όταν είναι εφικτή, ώστε αυτοί που παρέχουν πληροφορίες στην αξιολόγηση, ως αντάλλαγμα να επωφελούνται από την ίδια τη διαδικασία.

6. Να κατανοούν, να σέβονται και να λαμβάνουν υπόψη τους τις διαφορές ανάμεσα στις εμπλεκόμενες ομάδες της αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα την κουλτούρα, τη θρησκεία, την ανικανότητα, την ηλικία, το σεξουαλικό προσανατολισμό και την εθνικότητα.

Ε. Ευθύνη για τη γενική ευημερία και την ευημερία του πληθυσμού στο σύνολο του: Οι αξιολογητές οφείλουν να προσδιορίζουν και λαμβάνουν υπόψη τους τη διαφορά ανάμεσα στα γενικά και τα δημόσια συμφέροντα και τις αξίες. Συνεπώς θα πρέπει:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

1. Να περιλαμβάνουν στις αξιολογικές τους εκθέσεις τις απόψεις και τα συμφέροντα όλων των ομάδων που εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία.
2. Να εξετάζουν όχι μόνο τις άμεσες λειτουργίες και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αλλά και τις ευρείες αντιλήψεις, τα υπονοούμενα και τις πιθανές παρενέργειες που ενδεχομένως αυτή να έχει.
3. Να επιτρέπουν στις εμπλεκόμενες ομάδες να έχουν πρόσβαση και να διαδίδουν ενεργά τις πληροφορίες αξιολόγησης αλλά και να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε κατανοητή μορφή που θα σέβεται τους άλλους και θα τηρεί τις υποσχέσεις περί εμπιστευτικότητας.
4. Να διατηρούν μια ισορροπία ανάμεσα στους εντολοδόχους και στις ανάγκες και τα συμφέροντα των υπολοίπων που εμπλέκονται στην αξιολόγηση.
5. Να λαμβάνουν υπόψη τους το κοινό συμφέρον και καλό, να φτάνουν πέρα από την ανάλυση των συμφερόντων των συγκεκριμένων εμπλεκόμενων ομάδων και να λαμβάνουν υπόψη την ευημερία της κοινωνίας στο σύνολο της.

Πηγή: American Evaluation Association, 2004, <http://www.eval.org/Publications/GuidingPrinciples.asp>.

Από την προσέγγιση των παραπάνω αρχών διαφαίνεται η πρόθεση της Αμερικάνικης Εταιρίας Αξιολόγησης να εστιάσει το ενδιαφέρον της τόσο στις μεθοδολογικές όσο και στις ηθικές παραμέτρους που διαμορφώνουν μια αξιολογική διαδικασία. Οι μεθοδολογικές αρχές που θα υιοθετήσουν οι αξιολογητές οφείλουν να προκρίνουν τόσο την εξασφάλιση αντικειμενικών δεδομένων όσο και την διασφάλιση των δικαιωμάτων αυτών που θα τροφοδοτήσουν τη διαδικασία με αυτά τα δεδομένα. Καθώς, λοιπόν, η διασφάλιση της ποιότητας στο ΕΚΠΑ ακολουθεί τα πρότυπα μιας συστηματικής και ταυτόχρονα ηθικής διερεύνησης, τα μέλη της ΜΟΔΙΠ που είναι επιφορτισμένα με το έργο αυτό οφείλουν να τηρούν τις παραπάνω αρχές, αποβλέποντας σε έγκυρες και αξιόπιστες δράσεις διασφάλισης της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών από το ΕΚΠΑ.



5. ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.1. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80 η έννοια της αποτελεσματικότητας κυριάρχησε στη διοίκηση της εκπαίδευσης, και η αναζήτηση των παραγόντων που προσδιορίζουν την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών μονοπωλούσε το ενδιαφέρον. Από τη δεκαετία του '90, όμως, στο προσκήνιο ήρθε η έννοια της ποιότητας, η επιδίωξη της ποιότητας θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες που αναδύονταν στο παγκοσμιοποιημένο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Στην κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκαν διάφορες προσπάθειες, που έδωσαν έμφαση σε έννοιες όπως η «διασφάλιση ποιότητας», η «λογοδοσία», η «αξιολόγηση ποιότητας» οι «δείκτες ποιότητας». Για την υποστήριξη αυτών των προσπαθειών συστάθηκαν δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί πιστοποίησης ποιότητας (π.χ. το Quality Assurance Agency στην Αγγλία), ενώ κεντρικής προτεραιότητας θέμα για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτέλεσε η «προσπάθεια υποστήριξης και, όπου χρειάζεται, της δημιουργίας διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας» με στόχο την επίτευξη εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας.

Όθηση στην ανάπτυξη της συζήτησης για την ποιότητα στην εκπαίδευση έδωσε η τάση επικράτησης από τη δεκαετία του '80 του μοντέλου της «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» (ΔΟΠ) σε όλο και περισσότερες επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα. Πρόκειται για μια νέα αντίληψη – φιλοσοφία διοίκησης, η οποία θέτει ως προτεραιότητα την ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών των εξυπηρετούμενων με τον πιο επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλλαγής και αυτομετασχηματισμού των εκπαιδευτών οργανισμών, βελτίωσης των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκόμενων και



βελτιστοποίησης όλων των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται. Η συστημική προσέγγιση της ΔΟΠ, εξετάζοντας τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα ως παραγωγικά συστήματα, εστιάζει στην ανάγκη εξασφάλισης ποιοτικών εισροών (π.χ. προγράμματα σπουδών, εγκαταστάσεις και εξοπλισμός) και ποιοτικών διαδικασιών (π.χ. διδακτικής μεθοδολογίας, διοίκησης), ώστε να διασφαλίζονται ποιοτικές εκροές / αποτελέσματα (π.χ. εκπαίδευση, μαθητικές επιδόσεις).

Η τάση επικράτησης της ΔΟΠ προέκυψε από τη διαπίστωση ότι η ιαπωνική βιομηχανία, η οποία έδινε ιδιαίτερη σημασία στην επιδίωξη της ποιότητας και εφάρμοζε τις αρχές αυτού του μοντέλου ήδη από τη δεκαετία του '50, είχε καταφέρει να κυριαρχήσει στις αγορές, εκτοπίζοντας αντίστοιχες αμερικανικές και ευρωπαϊκές επιχειρήσεις, οι οποίες επεδίωκαν μαζική παραγωγή με χαμηλό κόστος, αφήνοντας κατά μέρος την ποιότητα. Η αξιοποίηση του μοντέλου της ΔΟΠ πολύ γρήγορα επεκτάθηκε στον τομέα παροχής υπηρεσιών και στους δημόσιους οργανισμούς, ενώ αναπτύχθηκαν προσπάθειες για προσαρμογή και εφαρμογή του στον χώρο της εκπαίδευσης.

5.1.1. Η έννοια της ποιότητας

Γενικά, ο ορισμός της έννοιας της ποιότητας παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες και αποτελεί ένα βασικό ζήτημα για τη ΔΟΠ. Η δυσκολία ορισμού σχετίζεται με την υποκειμενικότητα και τον δυναμισμό που χαρακτηρίζουν την ποιότητα, στον βαθμό που ο προσδιορισμός της γίνεται με βάση τα προσωπικά κριτήρια που υιοθετεί κάθε παραγωγός ή αποδέκτης ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας.

Πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι η έννοια του πελάτη διαφοροποιείται στο πλαίσιο της ΔΟΠ. Πελάτης ενός οργανισμού θεωρείται οποιοσδήποτε προσδοκεί ή λαμβάνει κάποιο προϊόν ή υπηρεσία, ενώ προμηθευτής θεωρείται οποιοσδήποτε μας παρέχει ή από τον οποίο προσδοκούμε μια υπηρεσία. Διακρίνονται μάλιστα δύο είδη



πελατών. Οι εσωτερικοί πελάτες, που είναι μέλη του οργανισμού, και οι εξωτερικοί, που είναι οι αποδέκτες των υπηρεσιών του και δεν αποτελούν μέρος του. Στην εκπαίδευση ως εσωτερικοί πελάτες και προμηθευτές συνήθως θεωρούνται οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λειτουργία του σχολείου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και τα διοικητικά στελέχη. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που εκτελεί μια εργασία που του έχει ανατεθεί από τον διευθυντή είναι εσωτερικός προμηθευτής, και ο διευθυντής είναι εσωτερικός πελάτης. Εσωτερικός πελάτης όμως θα πρέπει να θεωρείται και ο μαθητής, αφού και αυτός εργάζεται στο σχολείο και είναι υπεύθυνος για τη δική του μάθηση. Ως εξωτερικοί πελάτες μπορούν να θεωρηθούν αφενός οι ίδιοι οι μαθητές και αφετέρου οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί των ανώτερων βαθμίδων και τα ΑΕΙ, οι μελλοντικοί εργοδότες, το κράτος και η κοινωνία.

Για την αποσαφήνιση της έννοιας της ποιότητας μια πρώτη διάκριση που γίνεται είναι μεταξύ της *απόλυτης* και της *σχετικής* ποιότητας. Στην απόλυτη – και «ελιτίστικη» εκδοχή της η ποιότητα στην αντίληψη του κόσμου συνδέεται με την τελειότητα, με το εξαιρετικό ή το σπάνιο, με το ακριβές, με την ομορφιά και τη διαχρονικότητα, αρετές που μεταφράζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας (Σαϊτης, 1997: 24 Ζαβλανός, 2003: 21). Αντίθετα, στο πλαίσιο της ΔΟΠ χρησιμοποιείται η έννοια της σχετικής ποιότητας, η οποία έχει να κάνει με τον βαθμό ανταπόκρισης ενός προϊόντος ή υπηρεσίας σε συγκεκριμένα πρότυπα. Στην περίπτωση που τα πρότυπα αυτά είναι οι προκαθορισμένες προδιαγραφές που θέτει ο οργανισμός κατά τη φάση του σχεδιασμού γίνεται λόγος για εσωτερική ποιότητα. Είναι η αντίληψη της ποιότητας στην οποία βασίστηκαν στο παρελθόν οι έλεγχοι ποιότητας των προϊόντων στο τέλος ή κατά τις διάφορες φάσεις της παραγωγής τους. Στην εκπαίδευση αυτή η διάσταση της ποιότητας στην οποία βασίστηκαν στο παρελθόν οι έλεγχοι ποιότητας των προϊόντων στο τέλος ή κατά τις διάφορες φάσεις της παραγωγής τους. Στην εκπαίδευση αυτή η διάσταση της ποιότητας στην οποία βασίστηκαν στο παρελθόν οι έλεγχοι ποιότητας των



προϊόντων στο τέλος ή κατά τις διάφορες φάσεις της παραγωγής τους. Στην εκπαίδευση αυτή η διάσταση της ποιότητας βρίσκεται πίσω από προσεγγίσεις οι οποίες: α) εστιάζουν στο καθορισμό από ειδικούς (π.χ. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) πρότυπων διαδικασιών λειτουργίας (π.χ. οι προβλέψεις του θεσμικού πλαισίου για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων) ή μετρήσιμων στόχων και κριτηρίων (π.χ. οι στόχοι που περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών), με βάση τα οποία ειδικά όργανα (π.χ. Διευθυντές, Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι) αξιολογούν την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ή β) εστιάζουν στον προσδιορισμό προτύπων ποιότητας (διαδικασιών, στόχων και κριτηρίων) στο εσωτερικό του οργανισμού με συμφωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. μια σχολική μονάδα αναλαμβάνει την πρωτοβουλία σχεδιασμού και εκτέλεσης μιας καινοτόμου δράσης ή ενός πιλοτικού προγράμματος). Η διάσταση αυτή παρέχει μια σχετικά σταθερή βάση για την εκτίμηση της ποιότητας, αλλά δεν παρέχει πλήρη εκτίμηση της ποιότητας, αφού δε λαμβάνει υπόψη τις τις προσδοκίες, τις επιθυμίες και την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη.

Για τον λόγο αυτό, ιδιαίτερα σημαντική για τη ΔΟΠ θεωρείται η διάσταση της εξωτερικής ποιότητας, η οποία «δεν περιορίζεται στο προϊόν ή στην υπηρεσία αυτή καθαυτήν, αλλά ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνει και το στοιχείο της εξυπηρέτησης των πελατών» (Μπουραντάς, 2002: 514). Αυτή τη διάσταση έχουν στο επίκεντρό τους οι ορισμοί της ποιότητας που έχουν δοθεί από τους επονομαζόμενους «γκουρού» της ΔΟΠ. Για παράδειγμα, κατά τον Crosby «ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη» (Ζαβλανός, 2003: 27). Στην εκπαίδευση αυτή η διάσταση της ποιότητας αποτελεί τη βάση για προσεγγίσεις που εστιάζουν στον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με γνώμονα τις εκ των προτέρων εκφρασμένες προσδοκίες των γονέων, των μαθητών ή της τοπικής κοινωνίας (π.χ. σχεδιασμός και προσδιορισμός των διαδικασιών και των κριτηρίων ποιότητας μιας καινοτόμου δράσης ή ενός πιλοτικού προγράμματος με τη



συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών κτλ.). Η διάσταση αυτή καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό της ποιότητας, αφού εξαρτάται από περισσότερες υποκειμενικές απόψεις, οι οποίες αναπροσαρμόζονται ταχύτατα, δεδομένου ότι οι πελάτες έχουν την τάση να θεωρούν τα προηγούμενα επίπεδα ποιότητας ως δεδομένα και να αναβαθμίζουν τις απαιτήσεις τους. Συμβάλλει όμως στη διαμόρφωση της έννοιας της *ολική ποιότητας*, η οποία σύμφωνα με το μοντέλο της ΔΟΠ είναι δυναμική και είναι *το αποτέλεσμα της συνεχούς προσπάθειας όλων των εμπλεκομένων για τη βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών, έτσι ώστε να ικανοποιούν ή και να υπερβαίνουν τις ανάγκες και προσδοκίες των πελατών* (Ζαβλανός, 2003: 28).

5.1.2. Βασικές αρχές της ΔΟΠ

Οι προσπάθειες εφαρμογής της ΔΟΠ βασίζονται στις θεωρίες, στις αρχές και στις πρακτικές κατευθύνσεις που ανέπτυξαν διάφοροι θεωρητικοί που ασχολήθηκαν με το θέμα. Οι απόψεις των τριών διασημότερων «γκουρού» της ποιότητας, Deming (1986), Juran (1988) και Crosby (1979), καθώς και άλλων θεωρητικών, διαφέρουν σε αρκετά σημεία, όπως διαφέρουν και οι προσεγγίσεις από οργανισμό σε οργανισμό. Συμπίπτουν όμως οι απόψεις τους σε ορισμένες βασικές αρχές για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ, οι οποίες είναι εφαρμόσιμες σε κάθε οργανισμό και οπωσδήποτε στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής (Σαϊτής, 1997: 29-31. Πετρίδου, 2002: 60. Ζαβλανός, 2003: 76-84):

- *Η διαμόρφωση οράματος, αποστολής και πολιτικής ποιότητας.* Η ύπαρξη οράματος εξειδικευμένου σε σαφείς στόχους, η αίσθηση αποστολής και ο σχεδιασμός μιας στρατηγικής που εξειδικεύεται σε συγκεκριμένες πολιτικές αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στη ΔΟΠ όλα αυτά τα στοιχεία συνδέονται με την επιδίωξη της ποιότητας. Έκφραση αυτού του οράματος σε επίπεδο εκπαιδευτικού



συστήματος αποτελούν αφενός οι εξαγγελίες της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ, αφετέρου η κατάρτιση σχετικών νομοθετημάτων και εγκυκλίων. Αντίστοιχα, σε επίπεδο εκπαιδευτικών οργανισμών ως τρόποι έκφρασης του προσανατολισμού προς την ποιότητα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ο κανονισμός σπουδών και ο κανονισμός λειτουργίας, οι ανακοινώσεις, τα εγχειρίδια πολιτικής του οργανισμού και τα εγχειρίδια όπου συστηματοποιούνται και περιγράφονται οι ακολουθούμενες διαδικασίες ποιότητας κτλ.

- Η δέσμευση της διοίκησης του οργανισμού στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ. Η υιοθέτηση της ΔΟΠ είναι μια στρατηγική επιλογή η οποία συνδέεται με σημαντικές μεταβολές στη νοοτροπία των εργαζομένων και στις πρακτικές του οργανισμού. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή της απαιτείται αφενός στην αναγνώριση της σημασίας της ως πρωταρχικού παράγοντα αποτελεσματικότητας, αφετέρου την ανάληψη της ευθύνης προώθησης και υποστήριξης αυτής της επιλογής. Στην εκπαίδευση η εφαρμογή της ΔΟΠ απαιτεί τη δέσμευση της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ και των φορέων χάραξης και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και των μεσαίων στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι τα στελέχη της διοίκησης αναλαμβάνουν την ευθύνη να φροντίζουν συνεχώς με τη λήψη κατάλληλων μέτρων και με την παραδειγματική εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ να προωθούν και να υποστηρίζουν τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας και την αναβάθμιση της ποιότητας σε κάθε πτυχή και στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, απαιτείται η εγκαθίδρυση ανοιχτού συστήματος επικοινωνίας, ώστε αφενός να μεταφέρονται οι πληροφορίες από τους γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γενικά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα προβλήματα που παρουσιάζονται και αφετέρου να εξασφαλίζεται η επαφή που απαιτείται για την παροχή της απαραίτητης καθοδήγησης και για την ενδυνάμωση όλων.



• *Η έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών.* Στον βαθμό που η ποιότητα συνδέεται με την ικανοποίηση των προσδοκιών του πελάτη, είναι απαραίτητος αφενός ο προσδιορισμός αυτών των προσδοκιών και αφετέρου η συστηματική παρακολούθηση και η μέτρηση του βαθμού ικανοποίησής τους. Η ΔΟΠ δεν μπορεί να στηριχτεί σε γνώμες για τον σχεδιασμό λύσεων, αλλά μόνο σε δεδομένα. Για τη συγκέντρωση τεκμηριωμένων πληροφοριών είναι απαραίτητη η αξιοποίηση στατιστικών μεθόδων ανάλυσης και μεθόδων επιστημονικής έρευνας. Αυτό ισχύει και στην εκπαίδευση, όπου για τη διαμόρφωση της κατάλληλης πολιτικής βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος το ΥΠΕΠΘ, αλλά και οι επιμέρους εκπαιδευτικοί οργανισμοί, θα πρέπει με κατάλληλες μεθόδους να εξασφαλίζουν ότι έχουν ληφθεί υπόψη στις πραγματικές διαστάσεις τους οι ανάγκες και προσδοκίες όλων των πελατών (γονέων, εκπαιδευτικών οργανισμών ανωτέρων βαθμίδων και ΑΕΙ, μελλοντικών εργοδοτών, κράτους και κοινωνίας). Πρώτη προτεραιότητα όμως πρέπει να είναι πάντα η εκπλήρωση των προσδοκιών του μαθητή.

• *Η δέσμευση και η ενεργός συμμετοχή των εργαζομένων στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ.* Στην κατεύθυνση αυτή απαραίτητη είναι η παροχή ευκαιριών συνεχούς επιμόρφωσης για την ανάπτυξη των εργαζομένων και για την καλλιέργεια της νοοτροπίας και της κουλτούρας της ΔΟΠ. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση της συνεχούς αυτόνομης εκπαίδευσης και ανάπτυξης των εργαζομένων. Ακόμα προϋπόθεση αποτελεί η παροχή κατάλληλων κινήτρων, όπως είναι βέβαια η επιβράβευση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τον ρόλο του καθενός ως προμηθευτή και πελάτη. Απαραίτητη είναι όμως πρώτιστα η εσωτερική παρακίνηση, που σχετίζεται με τα εσωτερικά πρότυπα που έχουν υιοθετήσει εκπαιδευτικοί και μαθητές. Τέλος, η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλει στην αποσαφήνιση των προσδοκιών και στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων τους.



- *Η συνέχεια και η συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας.* Η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας σε έναν οργανισμό δεν πρέπει να θεωρείται ως ένας συγκεκριμένος στόχος αλλά ως μέρος της ίδιας της υπόστασης του οργανισμού και μόνιμο διακύβευμα. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η συνεχής προσπάθεια για ενσωμάτωση μέτρων και πρακτικών που προσανατολίζονται στη βελτίωση της ποιότητας τόσο στην καθημερινή λειτουργία του οργανισμού, όσο και στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό του. Στην εκπαίδευση αυτή η προσπάθεια βελτίωσης πρέπει να εστιάζει στον εντοπισμό των τρεχουσών, αλλά και των μελλοντικών αναγκών των μαθητών, καθώς και των προσδοκιών των γονέων, του κράτους, της οικονομίας και της κοινωνίας. Πρέπει επίσης να έχει ως αντικείμενο τόσο την αναβάθμιση της ποιότητας των αποφοίτων όσο και όλων των επιμέρους παραμέτρων που προσδιορίζουν αυτή την ποιότητα, όπως είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία και η διδακτική μεθοδολογία, οι κτιριακές εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός, ο προϋπολογισμός, ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης, το σύστημα επικοινωνίας και, τέλος, το σύστημα αξιολόγησης, που επιτρέπει να εξασφαλίζεται η ανατροφοδότηση και η πληροφόρηση για τις διορθώσεις που απαιτούνται.

- *Η έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών.* Η εμφάνιση προβλημάτων και λαθών ανεβάζει το κόστος, αφού η διόρθωση των λαθών απαιτεί χρόνο, προσπάθεια και σπατάλη πόρων, και μακροχρόνια οδηγεί σε μείωση της παραγωγικότητας, απώλεια της εμπιστοσύνης των πελατών και παρακμή του οργανισμού. Για τον λόγο αυτό, κάθε οργανισμός θα πρέπει να επιδιώκει τον μηδενισμό των σφαλμάτων, κυρίως μέσα από α) τον επιτυχημένο συντονισμό της προσπάθειας όλων των ατόμων, β) τον ενδεδειγμένο σχεδιασμό και προγραμματισμό κάθε δράσης και γ) την επικέντρωση στο έργο και στην κατάλληλη προετοιμασία και εκπαίδευση αυτών που πρόκειται να αναλάβουν την υλοποίηση του. Στην εκπαίδευση η πρόληψη αυτών των προβλημάτων απαιτεί τη συγκέντρωση όλων



των απαραίτητων πληροφοριών και τη συνεχή έρευνα για τον έγκαιρο εντοπισμό όλων των πιθανών πηγών προβλημάτων. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλει η ανάπτυξη συμμετοχικών διαδικασιών προγραμματισμού, που θα εξασφαλίζουν τη δυνατότητα σε όλους του εμπλεκόμενους να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση των μελλοντικών επιλογών.

Με βάση τις αρχές της ΔΟΠ, η Πετρίδου (2002: 58) έχει συγκεντρώσει σε πίνακα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού, ο οποίος θα μπορούσε να θεωρηθεί οργανισμός ποιότητας. Τα χαρακτηριστικά αυτά τα συγκρίνει με τα χαρακτηριστικά ενός συνήθους εκπαιδευτικού οργανισμού.

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας (πηγή: Πετρίδου, 2002: 58. οι υπογραμμίσεις όπως στο πρωτότυπο)

Εκπαιδευτικός οργανισμός ποιότητας Προσανατολισμός στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών.	Συνήθης εκπαιδευτικός οργανισμός Προσανατολισμός στις εσωτερικές δυνατότητες του οργανισμού.
Προσανατολισμός στην πρόληψη των προβλημάτων.	Προσανατολισμός στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.
Στρατηγικό σχέδιο ποιότητας που περιλαμβάνει το όραμα, την αποστολή και τις πολιτικές ποιότητας.	Βραχυπρόθεσμες πολιτικές δράσης.
Προσδιορισμός προτύπων ποιότητας για όλες τις μονάδες του εκπαιδευτικού οργανισμού.	Ανυπαρξία προτύπων ποιότητας.
Αφοσίωση και δέσμευση του ανώτερου management στη φιλοσοφία της ποιότητας.	Το ανώτερο management εποπτεύει και το αποτέλεσμα της δράσης.
Επένδυση στην εκπαίδευση – ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.	Η εκπαίδευση του ανθρώπινου υπολογίζεται ως κόστος.
Συμμετοχή όλων των ανθρώπινων πόρων στη βελτίωση της ποιότητας.	Γίνεται διάκριση αυτών που και αυτών που εκτελούν.
Συνεχείς αξιολογήσεις, μετρήσεις και εκτιμήσεις των προσπαθειών βελτίωσης και ποιότητας.	Ελλιπείς διαδικασίες επαναπληρόρησης.
Η ποιότητα θεωρείται στοιχείο της κουλτούρας του οργανισμού.	Η ποιότητα θεωρείται ως θετικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
Αντιμετώπιση των εργαζομένων ως πελατών που πρέπει να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους.	Αντιμετώπιση των εργαζομένων βάσει της ιεραρχικής δομής.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

5.1.3. Εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση των αρχών της ΔΟΠ, το μοντέλο αυτό ενσωματώνει πολλές από τις βασικές αρχές της σύγχρονης διοίκησης – ηγεσίας και κυρίως αρχές από το συνεργατικό – συμμετοχικό, το μετασχηματιστικό, το πρότυπο της κουλτούρας, αλλά και το ορθολογικό πρότυπο. Τις εντάσσει όμως σε ένα συνεκτικό και ολοκληρωμένο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης, του οποίου η εφαρμογή οδηγεί σε πλήρη μετασχηματισμό του τρόπου λειτουργίας του οργανισμού στο σύνολό του και κάθε επιμέρους μονάδας του με επίκεντρο τη βελτίωση της ποιότητας και απαιτεί την πλήρη αποδοχή και τη δέσμευση όλων στις αρχές και τις διαδικασίες του. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει γενικά η εφαρμογή των αρχών της σύγχρονης διοίκησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι περιορισμοί αυτοί στη χώρα μας σχετίζονται με βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως:

- *Τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος.* Η συγκέντρωση της λήψης των αποφάσεων στο ΥΠΕΠΘ δεν επιτρέπει τη συμμετοχή των κατώτερων βαθμίδων της διοικητικής ιεραρχίας, όπως επίσης των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και πολύ περισσότερο της κοινωνίας, στον καθορισμό των σκοπών και στόχων του σχολείου. Περιορίζει την αυτονομία (οικονομική, διοικητική κτλ.) και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και δεν επιτρέπει στις επιμέρους λειτουργικές μονάδες του συστήματος την ανάπτυξη των δράσεων και διαδικασιών που απαιτούνται για την εφαρμογή ΔΟΠ. Περιορίζει επίσης τη δυνατότητα αυθεντικής έκφρασης των προσδοκιών των «πελατών» και δεν επιτρέπει τη συμμετοχή τους στον προσδιορισμό των πολιτικών για τη βελτίωση της ποιότητας. Τα στοιχεία αυτά λειτουργούν ανασταλτικά για την ανάπτυξη αφοσίωσης και δέσμευσης όλων στη φιλοσοφία των στρατηγικών επιλογών και επομένως στη φιλοσοφία της ποιότητας.



- Την *ανυπαρξία – παρά την πρόσφατη θεσμοθέτησή του – ενός συστήματος αξιολόγησης, θεσμοθετημένων επιστημονικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης στοιχείων*, καθώς και κριτηρίων ποιότητας που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων σχετικά με τις προσδοκίες και με τις ανάγκες όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και την ανατροφοδότηση του συστήματος σχετικά με την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων μέτρων και πρακτικών που εφαρμόζονται. Εξάλλου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τις επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις και τεστ στο τέλος της σχολικής περιόδου ή και στο πλαίσιο διεθνών θεσμών (π.χ. PISA) δε μπορεί να στηρίξει την εφαρμογή του μοντέλου του ΔΟΠ. Για να υπάρξει δυνατότητα ουσιαστικά γίνεται σε κάθε σημείο της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης και με επιστημονικά τεκμηριωμένες στατιστικές μεθόδους.

- *Δυσλειτουργίες που έχουν να κάνουν με το σύστημα στελέχωσης και με το σύστημα μεταθέσεων και αποσπάσεων των εκπαιδευτικών*, οι οποίες καταλήγουν σε προβλήματα στην έγκαιρη στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων με προσωπικό και στην έλλειψη σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και των στελεχών της διοίκησης (Σαϊτής, 1997: 38-40). Η αστάθεια και η αβεβαιότητα που προκύπτουν δεν επιτρέπουν την πλήρη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του οργανισμού, την εφαρμογή μακροπρόθεσμου προγραμματισμού, τη διαμόρφωση ισχυρής κουλτούρας και την ανάπτυξη δέσμευσης του προσωπικού, στοιχεία απαραίτητα για την εφαρμογή ΔΟΠ.

- Την *έλλειψη στρατηγικού σχεδίου ποιότητας*, το οποίο να περιλαμβάνει το όραμα, την αποστολή και τις πολιτικές ποιότητας. Και αυτό παρά το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα στην Ε.Ε., κάτι που έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση της ποιότητας ως κεντρικής



επιδίωξης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά όχι και στην ανάπτυξη μιας μακροπρόθεσμης συναινετικής πολιτικής.

- Την έλλειψη ενός συστήματος επιμόρφωσης και ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών, το οποίο να βασίζεται στη καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας και στην ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης των εργαζομένων (Ζαβλανός, 2003:45)

Είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα προϋποθέτει την αναθεώρηση και τον μετασχηματισμό του ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν παραπάνω. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητη η αλλαγή βασικών διαδικασιών και η υιοθέτηση νέων πρότυπων διαδικασιών, οι οποίες «πρέπει να είναι αποδοτικές, τεκμηριωμένες, γνωστές σε όλους όσοι τις εφαρμόζουν και σε όσους επηρεάζονται από αυτές... να εφαρμόζονται πράγματι ... να επιθεωρούνται και να ενημερώνονται τακτικά» (Everard & Morriw, 1999: 225). Στις στρατηγικές για την εισαγωγή και εφαρμογή τέτοιων διαδικασιών και γενικότερα της ΔΟΠ στην εκπαίδευση μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω στάδια.

- Υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ – Όραμα και αποστολή Ποιότητας

Στο στάδιο αυτό καθοριστική σημασία έχει η ανάπτυξη ενός ελκυστικού οράματος το οποίο θα περιγράφει ένα μέλλον επιθυμητό για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, την κοινωνία κτλ. Προϋπόθεση αποτελεί βέβαια η αποδοχή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ από τη διοίκηση. Η διάδοση του οράματος δε σημαίνει απλή γνωστοποίηση, αλλά εμπάθунση, που οδηγεί στον ενστερνισμό του οράματος και στη δέσμευση σε αυτό όλων των «πελατών» και «προμηθευτών», αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Είναι επομένως απαραίτητη η ενημέρωση όλων μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με βασικές έννοιες



της ΔΟΠ, μέσα από απλά και σαφή μηνύματα, παραδειγματικές και συμβολικές συμπεριφορές, διάλογο, ανταλλαγή απόψεων, μελέτη περιπτώσεων κτλ. Η επιμόρφωση αυτή πρέπει να στοχεύει στην άρση των εμποδίων, που σχετίζονται με άγνοια και έλλειψη ικανοτήτων, και στην ενδυνάμωση όλων των εμπλεκόμενων για την ενεργό συμμετοχή τους.

- *Προσδιορισμός προσδοκιών εξυπηρετούμενων – προσδιορισμός αδυναμιών του οργανισμού*

Πριν επιχειρηθεί οποιαδήποτε αλλαγή, θα πρέπει να προσδιοριστούν και να αποσαφηνιστούν οι προσδοκίες όλων των εξυπηρετούμενων και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από το πρίσμα αυτών των προσδοκιών πρέπει να εξεταστούν ο τρόπος λειτουργίας, οι ακολουθούμενες μέθοδοι διοίκησης και διδασκαλίας, τα μέσα και οι πόροι που διατίθενται, προκειμένου αν εντοπιστούν οι αδυναμίες. Στην προσπάθεια αυτή είναι απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών οργανισμών με τους εξυπηρετούμενους και τους προμηθευτές. Είναι επίσης απαραίτητη η αξιοποίηση μεθόδων που θα εξασφαλίσουν αξιόπιστα δεδομένα.

- *Επιλογή στόχων, μέτρων και διαδικασιών ποιότητας*

Με βάση τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν στο προηγούμενο στάδιο, επιλέγονται οι στόχοι, οι πολιτικές και τα συγκεκριμένα μέτρα που απαιτούνται για τη βελτίωση της ποιότητας και για τον μετασχηματισμό του ίδιου του οργανισμού, ώστε η κουλτούρα του, οι σκοποί του, ο τρόπος διοίκησής του και οι ακολουθούμενες διαδικασίες να συμφωνούν με τις αρχές της ΔΟΠ. Στο στάδιο αυτό είναι απαραίτητη η συγκριτική ανάλυση των ακολουθούμενων διαδικασιών, ώστε να επιλέγονται οι αποδοτικότερες και αυτές που συμβάλλουν περισσότερο στη βελτίωση της ποιότητας. Αυτές καταγράφονται και αποτελούν τις πρότυπες



ακολουθητέες διαδικασίες. Οι πρότυπες διαδικασίες πρέπει να γνωστοποιούνται σε όλους, να γίνονται αντικείμενο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και να εφαρμόζονται με συνέπεια. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να συμβάλλουν διάφορες πρακτικές, όπως, για παράδειγμα, η συστηματοποίησή τους, σε εύχρηστα εγχειρίδια, τα οποία μπορούν να συμβουλευούνται όλοι οι ενδιαφερόμενοι. Τέλος, η εφαρμογή τους πρέπει να παρακολουθείται, να ελέγχεται και να αξιολογείται, ώστε να επέρχονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις.

- *Αξιολόγηση διαδικασιών και αποτελεσμάτων*

Η αξιολόγηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων πρέπει να γίνεται σε κάθε στάδιο και πρέπει να βασίζεται σε εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια ποιότητας και στη χρήση στατιστικών μεθόδων και τεχνικών ανάλυσης. Τα θετικά αποτελέσματα πρέπει να αναγνωρίζονται και να αξιοποιούνται για τη δημιουργία αισιοδοξίας, την παρακίνηση και ενδυνάμωση όλων στην πορεία προ το όραμα της ποιότητας, καθώς και για τη διεύρυνση της αποδοχής των πρότυπων διαδικασιών και την ενσωμάτωσή τους στην κουλτούρα του οργανισμού. Η διαπίστωση προβλημάτων πρέπει να αξιοποιείται για τη βελτίωση των διαδικασιών και για την πρόληψη των λαθών. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης είτε με τη μορφή της εσωτερικής είτε με τη μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης πρέπει να αξιοποιείται ως μηχανισμός εξασφάλισης της απαραίτητης ανατροφοδότησης και ως μορφή κοινωνικού ελέγχου, στοιχεία απαραίτητα για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας και της εκπαίδευσης (Φασουλής, 2001).

5.1.4. Πολιτικές ποιότητας στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση

Η επιδίωξη της αναγωγής της έννοιας της ποιότητας σε κεντρική έννοια στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) αποτέλεσε σημαντικό στόχο πολιτικών και δράσεων που αναπτύχθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του '90.



Βασική προσέγγιση αποτέλεσε η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση. Η πιλοτική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης στη σχολική εκπαίδευση έγινε με την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων. (Ε.Ε., 1996) σε 97 ευρωπαϊκά σχολεία με βάση τον «οδηγό των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας» (Ε.Ε., 1997). Αποτέλεσε δε αντικείμενο του πρώτου ευρωπαϊκού εγγράφου που αναφέρεται στη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης για τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε., 2001). Το έγγραφο αυτό βασίστηκε στην επιλογή και καταγραφή από ομάδα εργασίας αποτελούμενη από εμπειρολόγηση των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο και σύγκριση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Η έκθεση της ομάδας αυτής (Ε.Ε., 2000^α) περιλαμβάνει δεκαέξι (16) δείκτες ποιότητας, οι οποίοι αναφέρονται σε τέσσερις τομείς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι αναφορές σε πρακτικές χωρών μελών, οι οποίες προτείνονται ως παραδείγματα ορθής πρακτικής για την επίτευξη του κάθε δείκτη. Οι δείκτες αυτοί ανά τομέα είναι:

● «*Επίπεδο που έχει επιτευχθεί σε επιμέρους τομείς*»

- Αναγνωστικές ικανότητες
- Μαθηματικά
- Θετικές επιστήμες
- Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας
- Ξένες Γλώσσες
- Ικανότητα μάθησης (“learning to learn”)
- Αγωγή του πολίτη

6. ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ

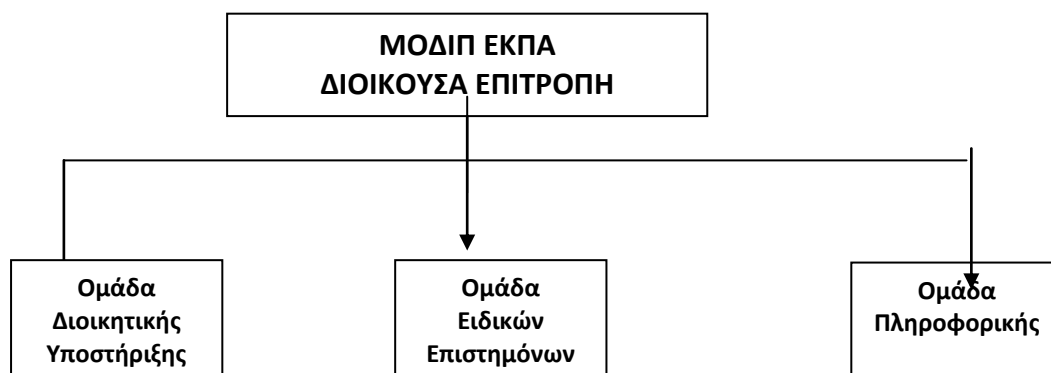
Για να επιτευχθεί ο συντονισμός όλων των ενεργειών που απαιτούνται για την επίτευξη των σκοπών της ΜΟ.ΔΙ.Π επιλέγονται διάφορες συμπληρωματικές μεταξύ



τους μορφές οργανωτικής δομής οι οποίες λειτουργούν παράλληλα και συμπληρωματικά.

(α) Κατά Λειτουργία –ομάδα

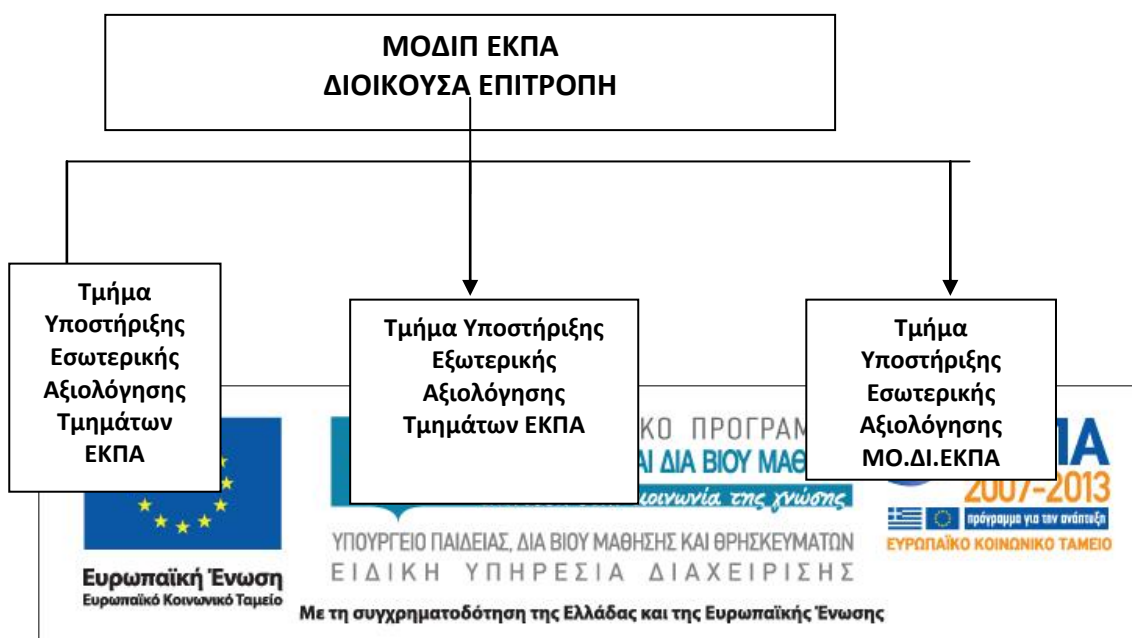
Η συνηθέστερη μέθοδος ομαδοποίησης λειτουργιών είναι η κατά κατηγορία λειτουργιών – ομάδων (βλέπε σχήμα 1)



Σχήμα 1: Οργάνωση κατά Λειτουργία- Τμήμα

(β) Κατά διεργασία

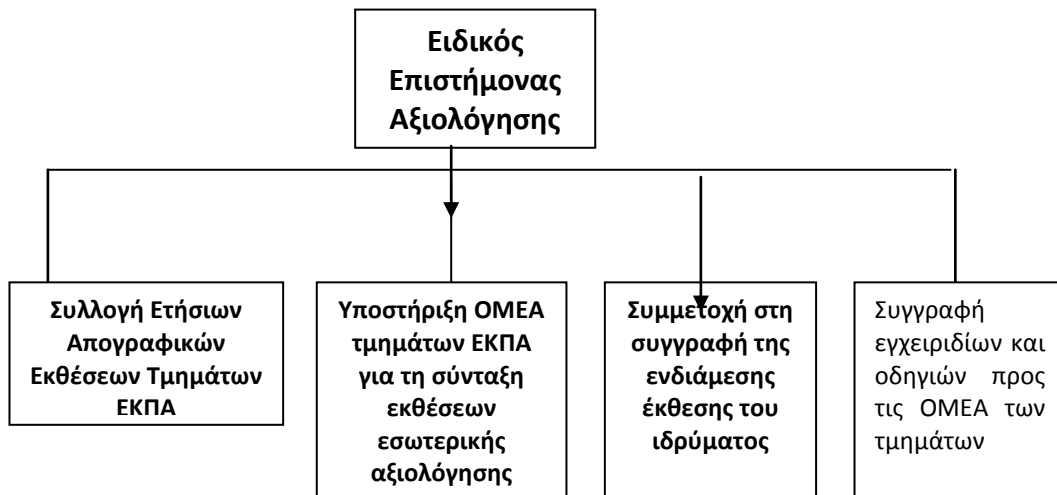
Η οργάνωση σε τμήματα και ομάδες μπορεί να γίνει και κατά διεργασία,(βλέπε σχήμα 2)



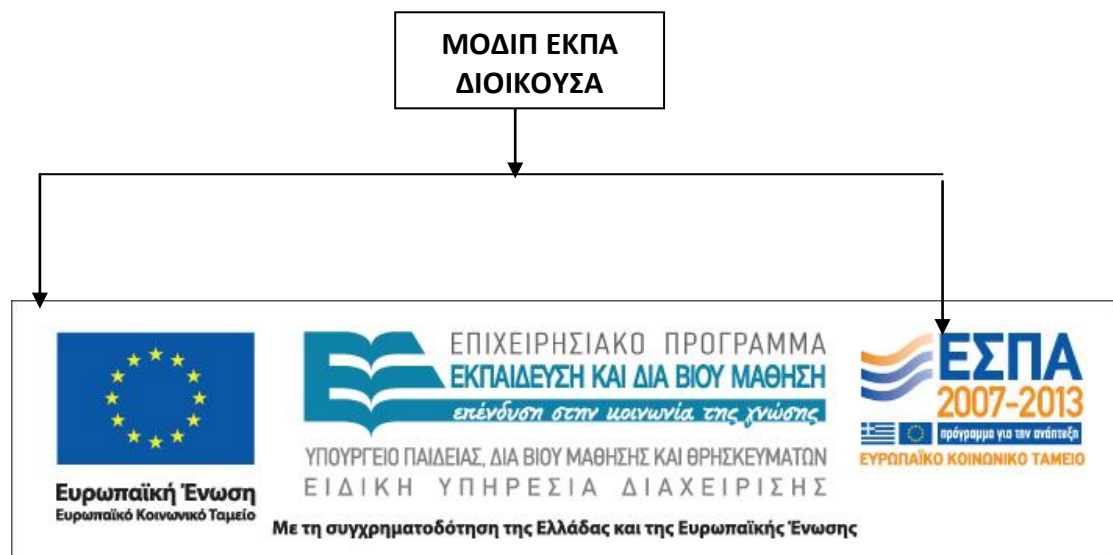
Σχήμα 2: Οργάνωση κατά Διεργασία

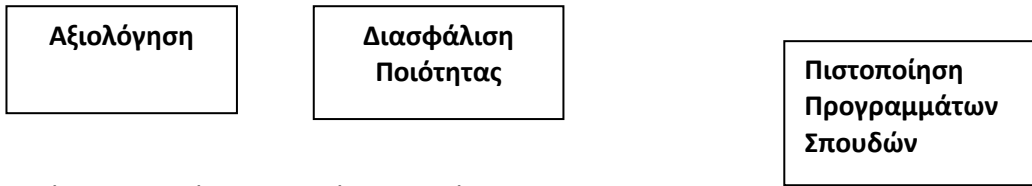
(γ) Κατά Υπηρεσίες

Στις περιπτώσεις που απαιτείται εξειδικευμένη γνώση και μοίρασμα της δουλειάς κάθε στέλεχος αναλαμβάνει την υποστήριξη μιας σειράς υπηρεσιών ανά τμήμα. (βλέπε σχήμα 3)



Σχήμα 3: Οργάνωση κατά Υπηρεσίες





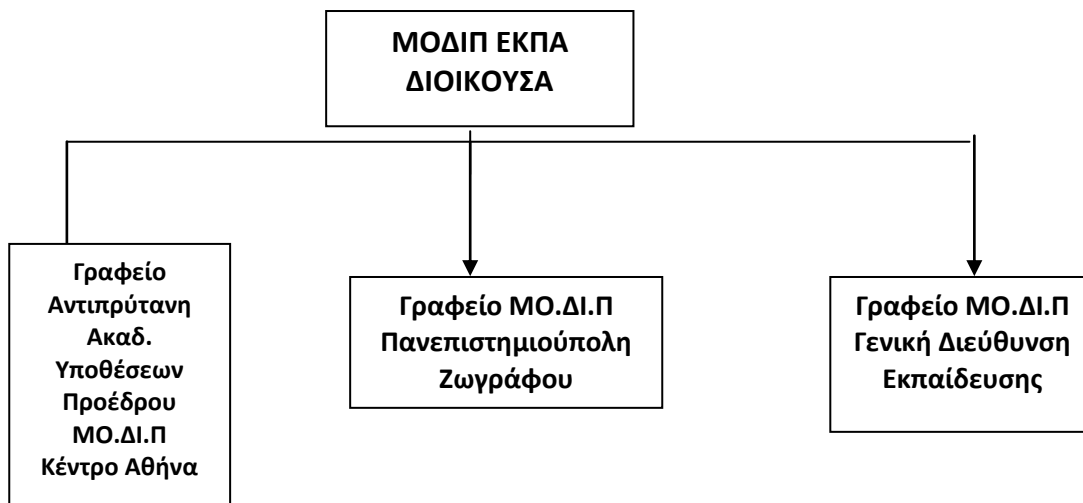
Σχήμα 4: Οργάνωση κατά Υπηρεσίες της ΜΟ.ΔΙ.Π ΕΚΠΑ

(δ) Οργάνωση Κατά Πελατεία

Μερικές φορές η ύπαρξη βασικών ή πολύ μεγάλων πελατών απαιτεί την οργάνωση σε διευθύνσεις κατά πελάτη. Ας δούμε την περίπτωση ενός αποκλειστικού προμηθευτή delicatessen προϊόντων που συνεργάζεται με μεγάλα εστιατόρια καθώς και εστιατόρια μεγάλων κεντρικών ξενοδοχείων.

(ε) Κατά Περιοχή

Η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας του ΕΚΠΑ θα πρέπει να στεγάζεται σε περισσότερους του ενός χώρου ώστε να προσφέρει καλύτερες υπηρεσίες άμεσα με πιο αποτελεσματικό κόστος. (βλέπε σχήμα 4)



Σχήμα 5: Οργάνωση κατά Περιοχή

ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ ΓΡΑΦΕΙΩΝ ΚΛΠ



ΕΛΕΓΧΟΣ

Η αποτίμηση και αξιολόγηση του τρόπου υλοποίησης και των αποτελεσμάτων της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας, θα βασιστεί στην συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων αλλά και στην ανάλυση επίτευξης συγκεκριμένων στόχων και κριτηρίων.

Ενδεικτικά αναφέρονται:

1. Ο Βαθμός Υποβολής των Ετήσιων Εσωτερικών Εκθέσεων των Τμημάτων

Οι Ετήσιες Εσωτερικές Εκθέσεις παρέχουν στην Ακαδημαϊκή Μονάδα τη δυνατότητα να ελέγχει και να διαπιστώνει την ανταπόκριση της λειτουργίας της προς τους σκοπούς και τους στόχους που η ίδια έχει θέσει με την ιδρυτική της πράξη και με μεταγενέστερες αποφάσεις των αρμόδιων συλλογικών οργάνων της. Έχουν κυρίως απογραφικό χαρακτήρα για όλες τις λειτουργίες της ακαδημαϊκής μονάδας. Καλύπτουν δύο εξάμηνα και τα στοιχεία αυτά αφορούν:

- Προγράμματα Σπουδών (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά)
- Εκπαιδευτικό Έργο
- Ερευνητικό Έργο
- Άλλες Υπηρεσίες του τμήματος

2. Ο Βαθμός Ολοκλήρωσης των Διαδικασιών Εσωτερικής Αξιολόγησης

Η *Εσωτερική Αξιολόγηση* είναι μία τακτικά επαναλαμβανόμενη *συμμετοχική διαδικασία*, η οποία **διαρκεί δύο συνεχόμενα διδακτικά εξάμηνα και επαναλαμβάνεται το αργότερο κάθε τέσσερα έτη**. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης, που σηματοδοτεί την ίδια την ταυτότητα της Ακαδημαϊκής Μονάδας, καθώς αποτυπώνει και αναδεικνύει όλα τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας της, θετικά και αρνητικά, και καταγράφει τις φιλοδοξίες της. Κατά τη διάρκεια της Εσωτερικής Αξιολόγησης καταγράφονται τα σημαντικότερα πορίσματα που προκύπτουν συνδυαστικά από τα συλλεγμένα στοιχεία με



συμμετοχή όλων των μελών της Ακαδημαϊκής Μονάδας, αναφορικά με το υφιστάμενο και το επιθυμητό επίπεδο ποιότητας και τους τρόπους επίτευξής του. Η διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΕΕΑ), η οποία εγκρίνεται από την Ακαδημαϊκή Μονάδα και ακολούθως διαβιβάζεται, μέσω της ΜΟΔΙΠ, στην ΑΔΙΠ.

3. Η Σύνταξη ή όχι της Ενδιάμεσης Έκθεσης Αξιολόγησης του Ιδρύματος

Η Ενδιάμεση Εσωτερική Έκθεση του ιδρύματος συντάσσεται και υποβάλλεται από τη ΜΟ.ΔΙ.Π στη διοίκηση του Πανεπιστημίου με την ολοκλήρωση των δύο (2) πρώτων ετών, του τετραετούς κύκλου αξιολόγησης. Περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων:

Α. Συνθετική απογραφή των στοιχείων και δεικτών όλων των επί μέρους οικείων Τμημάτων και Σχολών με βάση τις απαιτήσεις της ΑΔΙΠ.

Β. Απογραφή αναλυτικών στοιχείων και δεικτών που αφορούν στις κεντρικές Υπηρεσίες του Ιδρύματος με βάση την ανάλυση που προτείνει η Α.ΔΙ.Π.

Γ. Επισήμανση των επιτευγμάτων και των αδυναμιών / προβλημάτων που παρουσιάζουν τα επί μέρους Τμήματα και Υπηρεσίες του Ιδρύματος, σύμφωνα με τα σχόλια των εσωτερικών τους εκθέσεων αλλά τα πορίσματα των εξωτερικών αξιολογητών, στις περιπτώσεις τμημάτων που έχει πραγματοποιηθεί και εξωτερική αξιολόγηση.

Δ. Σύντομο σχολιασμό και συμπεράσματα αλλά και εισηγήσεις για παρεμβάσεις της Κεντρικής Διοίκησης με στόχο τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας όλων των λειτουργιών του Ιδρύματος.

4. Ο Βαθμός Ολοκλήρωσης των Διαδικασιών Εξωτερικής Αξιολόγησης

Η διαδικασία της Εξωτερικής Αξιολόγησης ενεργοποιείται με τη κατάθεση της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης στην ΑΔΙΠ. Με βάση την Έκθεση Εσωτερικής



Αξιολόγησης αλλά και την άμεση γνωριμία της Ακαδημαϊκής Μονάδας (επίσκεψη και ανταλλαγή απόψεων), η επιτροπή εξωτερικών εμπειρογνομητών συντάσσει την Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης. Η ΕΕΑ καλείται να αναλύσει σε βάθος τις διαπιστώσεις και τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ως προς:

- τα επιτεύγματα της Ακαδημαϊκής Μονάδας (ή του Ιδρύματος κατά περίπτωση)
- τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης ή διορθωτικών ενεργειών
- την αποτελεσματικότητα των ενεργειών στις οποίες έχει ήδη προβεί η Μονάδα προκειμένου να διασφαλίσει και να βελτιώσει την ποιότητα του επιτελούμενου έργου της, και
- γενικότερα, τη συνέπεια της Μονάδας με την αποστολή και τους στόχους της.

5. Το χρονικό Πλαίσιο του κύκλου αξιολόγησης του Πανεπιστημίου

Βασικό στοιχείο και αντικείμενο αξιολόγησης είναι το εάν τηρείται το απαραίτητο χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση του έργου της αξιολόγησης στο Πανεπιστήμιο από τη ΜΟ.ΔΙ.Π και κατά συνέπεια πόσο τηρείται το πλαίσιο του τετραετούς κύκλου αξιολόγησης του ιδρύματος.

6. Ο Βαθμός ικανοποίησης των εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση από τις υπηρεσίες της ΜΟ.ΔΙ.Π ΕΚΠΑ

Είναι σημαντικό οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της αξιολόγησης να αξιολογήσουν την ποιότητα των υπηρεσιών της ΜΟ.ΔΙ.Π ΕΚΠΑ και να δώσουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των υπηρεσιών της.

7. Η τήρηση των διαδικασιών που έχει θεσπίσει η ΜΟ.ΔΙ.Π ΕΚΠΑ σε όλο το φάσμα των ενεργειών και των δράσεων της.

Σε συνεργασία με τα στελέχη της ΜΟ.ΔΙ.Π ΕΚΠΑ θα εξεταστούν όλες οι διαδικασίες που ακολουθούνται έτσι ώστε να εξεταστεί εάν ακολουθούνται ή όχι. Αποτέλεσμα



αυτής της διαδικασίας θα είναι η αναθεώρηση όσων διαδικασιών δεν εφαρμόζονται ή κρίνονται περιττές καθώς και η βελτίωση εκείνων που δεν εφαρμόζονται σωστά.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Evaluation Association Task Force on Guiding Principles for Evaluators (1995), *Guiding Principles for Evaluators*, Shadish W.R., Newman D.L., Scheirer M.A., Wye D. (eds), *Guiding Principles for Evaluators, New Directions for Program Evaluation*, vol. 34, pp. 19-26.
- American Evaluation Association, 2004, [http://www.eval.org/Publications/ Guiding Principles.asp](http://www.eval.org/Publications/GuidingPrinciples.asp).
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, SAGE Publications, Newbury Park, CA.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (2001), *Guidelines and Checklist for Constructivist (a.k.a. Fourth Generation) Evaluation*, WMU, The Evaluation Center, <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/constructivisteval.htm>
- House E. (1980), *Evaluating with Validity*, SAGE Publications, Beverly Hills.
- House E. (1993), *Professional Evaluation*, SAGE Publications, Newbury Park, CA.
- House E. R., Howe K.R. (1999), *Values in Evaluation and Social Research*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Mathison S. (2005), Models of Evaluation, in Mathison S. (edit.), *Encyclopedia of Evaluation*, SAGE Publications, Thousand Oaks, pp.256-258.
- Mertens D.M. (2005), *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*, SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- Patton M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, SAGE Publications, Newbury Park.
- Posavac E.J., Carey R.G. (1997), *Program Evaluation: Methods and Case Studies*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Shaw I.F. (1999), *Qualitative Evaluation*, SAGE Publications, London.
- Stake R.E. (1967a), The Countenance of Educational Evaluation, *Teachers College Record*, 68, pp. 523-540.



- Stake R.E. (1967b), *Toward a Technology for the Evaluation of Educational Programs*, in Tyler R., Gagne R., Scriven M. (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monographs Series on Curriculum Evaluation, Rand McNally & Company, Chicago, pp.1-12.
- Stake R.E. (1983), *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*, in Madaus G.F., Scriven M.S., Stufflebeam D.L. (eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Service Evaluation*, Kluwer-Nijhoff, Boston, pp. 287-310.
- Stake R.E. (2003), *Standards-Based & Responsive Evaluation*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Stake R.E. (2003a), *Responsive Evaluation*, in Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 63-68.
- Stake R.E., Denny T. (1969), *Needed Concepts and Techniques for Utilizing More Fully the Potential of Evaluation*, in R.W. Tyler (edit.), *Educational Evaluation: New Roles, New Means*, The 68th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, NSSE, Chicago, pp. 370-390.
- Stufflebeam D.L. (2000), *The CIPP Model for Evaluation*, Stufflebeam D.L., Madaus G.E., Kellaghan T. (eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Boston, pp. 279-317.
- Stufflebeam D.L. (2003), *The CIPP Model for Evaluation*, Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 31-62.
- Stufflebeam D.L. (2004), *The 21st – Century CIPP Model: Origins, Development, and Use*, Alkin M. (edit.), *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*, SAGE Publications, Thousand Oaks, pp. 245-266.
- Williams D.D. (2005), *Naturalistic Evaluation*, in Mathison S. (edit.), *Encyclopedia of Evaluation*, SAGE Publications, Thousand Oaks, pp. 271-274.





Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

