

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Φιλολόγου Μπαζεβανίδου Ανατολής
ΑΜ. 05017

ΘΕΜΑ :

*« Η συμβολή των Τ.Π.Ε στη Διαμορφωτική Αξιολόγηση
του σχολείου ως προς το άυλο κεφάλαιό του »*

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ : κ. Κόλλιας Β.
κ. Χανιωτάκης Ν.

ΒΟΛΟΣ, 2007



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 5505/1
Ημερ. Εισ.: 16-07-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.334
ΜΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μια ματιά στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, μάς φέρνει μπροστά στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός συστήματος αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού, του μαθητή όσο και της σχολικής μονάδας. Παράλληλα η «εισβολή» και εγκαθίδρυση των Τ.Π.Ε στη σχολική πραγματικότητα, αποτελεί μια καινοτομία και συγχρόνως πρόκληση.

Στην έρευνά μου, παρουσιάζω

A] τη θέση της αξιολόγησης και ιδιαίτερα της εσωτερικής διαμορφωτικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας α) σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία και τη δράση οργάνων που ορίζονται από αυτή και β) στο πλαίσιο της θεωρίας του αποτελεσματικού σχολείου.

B] τις βασικές σχολές της θεωρίας του άυλου κεφαλαίου γενικότερα για τους οργανισμούς και ειδικότερα για το σχολείο. Το άυλο κεφάλαιο ορίζεται σαν εκείνο το μέρος της σχολικής μονάδας, που δεν μπορεί να προσδιοριστεί εύκολα, που δεν είναι διακριτό και γι' αυτό είναι δύσκολο και να μετρηθεί, να αξιολογηθεί. Αναφέρομαι ειδικότερα στο πέρασμα από την άδηλη γνώση στην έκδηλη και επιχειρηματολογώ για την σημασία της ένταξης νέων δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Γ] τους τρόπους με τους οποίους οι Τ.Π.Ε συμβάλλουν στην διαμορφωτική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία και προτείνω νέους τρόπους χρήσης τους για τον ίδιο σκοπό.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κεφάλαιο Α Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Εισαγωγή.....	10
2. Αξιολόγηση σχολικής μονάδας	15
3. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.....	21
3.1 Παράδειγμα εφαρμογής ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα.....	26
4. Αξιολόγηση και σχολική αποτελεσματικότητα	
4.1 Αποτελεσματικό σχολείο- Αρχές –Ορισμός.....	33
4.2 Θεωρία αποτελεσματικού σχολείου.....	34
4.3 Παράγοντες αποτελεσματικότητας.....	37
5. Ιστορικό διαμόρφωσης δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα.....	43
6. Αποτύπωση σχολικών μονάδων από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας	51

Κεφάλαιο Β ΤΟ ΑΥΛΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. Εισαγωγή	
1.1 Ιστορική αναδρομή.....	58
1.2 Ορισμός, λειτουργικότητα, διοίκηση άυλου κεφαλαίου.....	62
1.3 Σχολές. Ορισμός, λειτουργικότητα, διοίκηση άυλου κεφαλαίου....	71
1.4 Το άυλο κεφάλαιο στην παρούσα εργασία.....	89
2. Η θεωρία του άυλου κεφαλαίου στα πλαίσια του σχολείου	
2.1 Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα.....	91
2.2 Το άυλο κεφάλαιο στο χώρο του σχολείου. The intellectual capital of school.....	93
2.3 Ορισμός, λειτουργικότητα, διοίκηση άυλου κεφαλαίου του σχολείου.....	95
3. Αξιολόγηση άυλου κεφαλαίου σχολικής μονάδας. Υφίσταται; Μπορεί να αξιολογηθεί ;.....	100
4. Εφαρμογή της θεωρίας του άυλου κεφαλαίου σε δείκτες ποιότητας.....	103
4.1 Επιστημολογικές αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών.....	104
4.1.1 Αξιολόγηση επιστημολογικών αντιλήψεων.....	111
4.2 Διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου.....	114
4.2.1 Αξιολόγηση προγραμμάτων διαχείρισης κρίσεων.....	124

5. Άυλο κεφάλαιο στην εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση για ένα αποτελεσματικό σχολείο.....	125
---	-----

Κεφάλαιο Γ Τ.Π.Ε ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Εισαγωγή.....	130
1.1 Τ.Π.Ε και αξιολόγηση άυλου κεφαλαίου σχολείου- Έργο Κ.Ε.Ε.....	132
1.2 Τ.Π.Ε και αξιολόγηση άυλου κεφαλαίου- Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου Στη Σχολική Μονάδα- πρόταση Ιωσήφ Σολομών.....	137
1.3 Τ.Π.Ε και αξιολόγηση σχολικής μονάδας – Σχολικός σύμβουλος.....	143
1.4 Τ.Π.Ε και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	145
2. Τ.Π.Ε και αξιολόγηση άυλου κεφαλαίου για το αποτελεσματικό σχολείο.....	147
3. Τ.Π.Ε και διαχείριση γνώσης.....	151
3.1 Τεχνολογίες διαχείρισης γνώσης.....	156

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης εποχής είναι η ρευστότητα και η αλλαγή. Τίποτα δεν μένει σταθερό, τα πάντα αλλάζουν. Και αυτό ακριβώς συμβαίνει διότι όλα υπόκεινται στην κριτική, την αξιολόγηση θα λέγαμε καλύτερα, αλλά και όλα επιδέχονται βελτίωση και πρόοδο. Άλλωστε όλοι αγωνιζόμαστε για το καλύτερο και αυτό θα επέλθει τμηματικά, βλέποντας και αξιολογώντας την κατάσταση, που μας ενδιαφέρει και προβαίνοντας στην ανατροφοδότηση. Και αυτή η ρευστότητα των πραγμάτων, που αποτελεί συνέπεια ενός συστήματος αξιολόγησης, χαρακτηρίζει και το εκπαιδευτικό σύστημα. Με αφορμή λοιπόν την κατάσταση, που μόλις περιγράψαμε, ερχόμαστε να μελετήσουμε και να ερευνήσουμε πως διαμορφώνεται το σύστημα αξιολόγησης στα πλαίσια του σχολείου. Και επιλέγουμε το σχολείο ακριβώς γιατί στο σύνολό του αποτελεί την πρώτη κοινωνία, στην οποία εισέρχεται το παιδί και αναμφισβήτητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Συνεπώς η αξιολόγησή του θα πρέπει να αποτελεί καθήκον αρχικά των εκπαιδευτικών φορέων και στη συνέχεια μια πραγματικότητα.

Επιλέγουμε λοιπόν να ερευνήσουμε την εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που σύμφωνα τη σχετική νομοθεσία ασκείται από το **Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε)** (εξωτερική αξ.), τους **εκπαιδευτικούς** και τους **μαθητές** (εσωτερική αξ. ή αυτοαξιολόγηση), ενώ οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου μας διαβεβαιώνουν ότι μπορεί να συμμετάσχει και στην εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου,, πέρα από την εξωτερική.

Κάθε φορέας αξιολόγησης διαδραματίζει έναν συγκεκριμένο ρόλο κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όλοι όμως έχουν τον ίδιο στόχο και σκοπό: να επιτύχουν τη **σχολική αποτελεσματικότητα**. Υπάρχει δηλαδή, θα λέγαμε, ένας συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στην αξιολόγηση και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Πρόκειται για τη δράση, από τη μια πλευρά και το αποτέλεσμα, από την άλλη. Και όταν μιλάμε για αποτελεσματικό σχολείο, εννοούμε το σχολείο, που

- « είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα» (Lezotte, 1989),
- « αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο όπου οι μαθητές προοδεύουν περισσότερο από όσο προσδοκούμε» (Stall & Mortimore, 1997),
- « τα αποτελεσματικά σχολεία είναι σχολεία, που τα διαπνέει κλίμα υγιές, είναι σχολεία, που λειτουργούν έχοντας συνείδηση της αποστολής τους. Οι μαθητές αποκτούν έναν κοινό σκοπό, ο οποίος αποτελεί και τη συνεκτική δύναμη, που τους κάνει να νιώθουν σαν μέλη της ίδιας οικογένειας» (Πασιαρδής, 2000).

Οι ορισμοί για το αποτελεσματικό σχολείο ποικίλλουν, ενώ παράλληλα δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε ένα σχέδιο αποτελεσματικότητας του σχολείου, ακριβώς γιατί κάθε σχολική μονάδα είναι ξεχωριστή, το συγκείμενο της σχολικής μονάδας διαφέρει και συνεπώς οι παράγοντες αποτελεσματικότητας δεν είναι σταθεροί.

Ωστόσο σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2000), οι παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας, θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής :

- ✓ εκπαιδευτική ηγεσία,
- ✓ υψηλές προσδοκίες, συμπεριφορά του εκπαιδευτικού,
- ✓ έμφαση στη διδασκαλία,
- ✓ σχολικό κλίμα,
- ✓ μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης,
- ✓ συνεργασία και συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου,
- ✓ παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολείο,
- ✓ συναίσθημα ασφάλειας, ύπαρξη σκοπού, που καθοδηγεί και ύπαρξη συνοχής.

Η αξιολόγηση λοιπόν γίνεται για να επιτευχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα. Όταν όμως μιλάμε για αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, « τι ακριβώς αξιολογούμε ;». Η εργασία μας στο σημείο αυτό κάνει λόγο για τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, που έχει προτείνει ο Ιωσήφ Σολομών, στα πλαίσια του προγράμματος με τίτλο « Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Αξιολογούμε λοιπόν τη σχολική μονάδα και στην ουσία διερευνούμε,

- 1] τους διαθέσιμους πόρους και τα μέσα,
- 2] το πρόγραμμα σπουδών και τα βιβλία,

- 3] το προσωπικό του σχολείου,
- 4] τη διοίκηση,
- 5] το κλίμα, τις σχέσεις και τις συνεργασίες,
- 6] τη διδακτική, μαθησιακή διαδικασία,
- 7] τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα.

Όλα αυτά συνθέτουν τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και αποτελούν το αντικείμενο αξιολόγησης, όταν γίνεται λόγος για αξιολόγηση σχολικής μονάδας. Σε αυτούς άλλωστε τους δείκτες στηρίζεται και η δραστηριότητα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, όσον αφορά στην αποτύπωση των σχολικών μονάδων. Μια ματιά στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, δεικνύει ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στρέφεται προς πολλές πτυχές της σχολικής ζωής, άλλες ορατές και διακριτές και άλλες δυσδιάκριτες. Άλλωστε ας μην ξεχνάμε ότι το σχολείο είναι ένα «ανοιχτό σύστημα» και αυτό σημαίνει ότι η διαμόρφωση της σχολικής ζωής συνίσταται σε πολλούς παράγοντες, καθένας από τους οποίους έχει το ρόλο του. Και αυτοί λοιπόν οι απροσδιόριστοι παράγοντες είναι, που συνθέτουν ό,τι ονομάζουμε « *άυλο κεφάλαιο* » του σχολείου (= *The intellectual capital of school*), που σαν όρος μάς παραπέμπει στο σύνολο της εμπειρίας, της γνώσης και της ικανότητας του προσωπικού ενός οργανισμού. Θα πρέπει να πούμε ότι η θεωρία περί «άυλου κεφαλαίου» άρχισε να διαμορφώνεται στο εσωτερικό των επιχειρήσεων με ονόματα όπως Sveiby, Roos, Stewart, Sullivan, Onge, Brooking κα., ενώ η εξέλιξή του στα πλαίσια του σχολείου αποτελεί μία πρόσφατη πρωτοβουλία του Anthony Kelly.

Το άυλο κεφάλαιο λοιπόν του σχολείου χωρίζεται σε :

- α]** *Human- thinking capital* (**1]** ικανότητες, γνώσεις, δεξιότητες των μελών, **2]** τρόπους συμπεριφοράς, **3]** διανοητική ικανότητα, **4]** υπευθυνότητα) και
- β]** *Structural – non thinking capital* (**1]** ενδοσχολικό οργανικό κεφάλαιο, που περιλαμβάνει **α)** βάσεις δεδομένων των μαθητών, **β)** τις κατευθυντήριες γραμμές ενός ειδικού στις λειτουργίες του σχολείου, **γ)** το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, **δ)** τα ήθη και παραδόσεις του σχολείου, μοντέλο διοίκησης, **ε)** το μη δομημένο κεφάλαιο του σχολείου (*infrastructure capital*), που περιλαμβάνει τους γονείς, τις δημοσιεύσεις του σχολικού οργανισμού, **ζ)** το λειτουργικό κεφάλαιο, **η)** το πολιτιστικό κεφάλαιο, **2]** εξωσχολικό οργανικό κεφάλαιο, που περιλαμβάνει την παρουσία και συμμετοχή των γονιών και **3]** καινοτομίες, πρόοδος).

Η κύρια βάση του άυλου κεφαλαίου είναι η **γνώση** και συνεπώς ό,τι σχετίζεται με τη γνώση αποτελεί πτυχή του άυλου κεφαλαίου. Κύριο χαρακτηριστικό αυτού είναι η μετατροπή της άδηλης γνώσης σε έκδηλη, που γίνεται αντιληπτή μέσω των **επιστημολογικών αντιλήψεων** των εκπαιδευτικών και των μαθητών, που σύμφωνα με τους Hofer και Pintrich (1997) είναι «ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι εισέρχονται στο χώρο της μάθησης καθώς και οι θεωρίες και οι αντιλήψεις, που έχουν για τη μάθηση», αλλά και μέσω της **διαχείρισης κρίσεων**, που αφορούν στον τρόπο αντιμετώπισης διαφόρων κρίσεων στο χώρο τους σχολείου.

Και αφού μιλάμε για αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου του σχολείου και για αξιολόγηση γνώσης, είναι φυσικό να αναρωτηθούμε «πώς είναι δυνατό να αξιολογηθεί, να μετρηθεί η γνώση». Η εργασία μας διερευνά τα ερωτήματα αυτά, ενώ παράλληλα εξετάζει και την συμβολή των Τ.Π.Ε στη διαμορφωτική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η έρευνα μας παίθει ότι η χρησιμότητα των Τ.Π.Ε και η αξιοποίησή τους δεν σταματά στη διδακτική δραστηριότητα, αλλά προχωρά και ένα βήμα παραπέρα ` στην αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου του σχολείου.

Η εργασία μας χωρίζεται σε τρία κεφάλαια, τα οποία διαρθρώνονται ως εξής :

Στο Κεφάλαιο Α, με τίτλο « Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ», γίνεται λόγος για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γενικά, τους σκοπούς και τους στόχους , που θέτει, τις μορφές και τα είδη αξιολόγησης. Ειδικότερα περιγράφει τη δομή ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και καταλήγει με την περιγραφή του διεθνούς προγράμματος αυτοαξιολόγησης « Carpe Vitam –Leadership for Learning», στο οποίο συμμετέχει και η Ελλάδα. Στη συνέχεια του κεφαλαίου γίνεται σύνδεση της διαμορφωτικής αξιολόγησης του σχολείου με τη σχολική αποτελεσματικότητα και σκιαγραφούνται οι παράγοντες αποτελεσματικότητας, οι οποίοι εξετάζονται σε σχέση με τους δείκτες ποιότητας, που προτείνει ο Ιωσήφ Σολομών στο έργο του. Το κεφάλαιο κλείνει με την περιγραφή της «Αποτύπωσης» των σχολικών μονάδων από το Κ.Ε.Ε και το συσχετισμό των δεικτών, που προτείνει ο Σολομών και αυτών, που χρησιμοποίησε το Κ.Ε.Ε.

Στο Κεφάλαιο Β με τίτλο « ΤΟ ΑΥΛΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ», γίνεται μια ιστορική αναδρομή της θεωρίας του άυλου κεφαλαίου, περιγράφεται η ταξινόμηση, η διοίκηση και η λειτουργικότητα του άυλου κεφαλαίου καθώς και οι σχολές, που δημιουργούνται. Στη

συνέχεια του κεφαλαίου, γίνεται περιγραφή του άυλου κεφαλαίου στο χώρο του σχολείου και δίνοντα στοιχεία για την αξιολόγηση αυτού. Τα στοιχεία του άυλου κεφαλαίου συσχετίζονται με τους δείκτες ποιότητας και διαμορφώνουν νέους δείκτες, που συνιστούν τη μετατροπή της άδηλης γνώσης σε έκδηλη. Το κεφάλαιο κλείνει με την περιγραφή των νέων δεικτών, επιστημολογικές αντιλήψεις και διαχείριση κρίσεων ενώ επισημαίνει παράλληλα και τις πτυχές εκείνες του άυλου κεφαλαίου, που δεν διερευνώνται.

Στο Κεφάλαιο Γ με τίτλο «Τ.Π.Ε ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ», γίνεται λόγος για τη συμβολή των Τ.Π.Ε στη διαμορφωτική αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου του σχολείου, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από το έργο του Κ.Ε.Ε, το διεθνές πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης «Carpe vitam –leadership for learning», την πρόταση του Σολομών. Παράλληλα γίνεται λόγος για τη συμβολή του σχολικού συμβούλου στην εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση του σχολείου και πως αυτή μπορεί να ενισχυθεί από τη χρήση των Τ.Π.Ε. Στο κεφάλαιο γίνονται προτάσεις για τη χρήση των Τ.Π.Ε στην εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου και καταλήγουν με την πρόταση για το πώς οι Τ.Π.Ε θα συμβάλλουν στην αξιολόγηση των πτυχών εκείνων του άυλου κεφαλαίου, που δεν διερευνώνται και όμως συνιστούν ,εκτός των άλλων, το αποτελεσματικό σχολείο. Το κεφάλαιο κλείνει με τη περιγραφή της συμβολής των Τ.Π.Ε στη διαχείριση της γνώσης και αναφέρει συγκεκριμένες τεχνολογίες διαχείρισης.

Στο σημείο αυτό και πριν την ανάπτυξη της εργασίας μας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Κόλλια Βασίλειο, 1^ο επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας, για την πολύτιμη συμβολή του, τόσο στην επιλογή του θέματος όσο και στην περαιτέρω διεκπεραίωση της εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Χανιωτάκη Νικόλαο, 2^ο επιβλέποντα της εργασίας, για την παροχή χρήσιμων πληροφοριών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Εισαγωγή

«Αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών» (Goldstein, 1986-αναφέρεται στο βιβλίο του Παλαιοκρασά, 1997). Η **εκπαιδευτική αξιολόγηση** πιο συγκεκριμένα αφορά στο σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών, που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπουζάκης, 2001- αναφέρεται στο βιβλίο των Πασιαρδή, Τσιακίρο και Σαββίδη, 2005). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και δράσεων, οι οποίες εκδηλώνονται στο πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού, πρέπει να έχει συστηματικά χαρακτηριστικά και αφορά στη μελέτη και αποτίμηση τόσο των επιμέρους δράσεων των παραγόντων, που λειτουργούν στο εσωτερικό του, όσο και των ποικίλων στοιχείων, που επηρεάζουν τις συγκεκριμένες δράσεις (Μπαγάκης, 2005).

Αναφερόμενοι στο **ρόλο** της αξιολόγησης, να πούμε ότι αυτή αντιμετωπίζεται άλλοτε ως παιδαγωγική πράξη και άλλοτε ως όργανο της εκπαιδευτικής πολιτικής(Μοραΐτης, 2002). Στην εργασία μας, εξετάζεται η παιδαγωγική πλευρά της αξιολόγησης και συνεπώς ως **παιδαγωγική πράξη** η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία μέσα στην αλυσίδα της διαπαιδαγωγητικής εργασίας του σχολείου. Είναι το μέρος και όχι το όλο. Είναι το εργαλείο με το οποίο μετράμε το αποτέλεσμα και το χρησιμοποιούμε για την πιο πέρα προώθηση της σχολικής μας εργασίας με την ανατροφοδότηση του περιεχομένου της.

Η αξιολόγηση έχει δύο διαστάσεις :

α] την *κάθετη*, που αφορά στην αξιολόγηση των διαφόρων μορφών της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στα διάφορα επικαθήμενα επίπεδα της εκπαιδευτικής ζωής (αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος, εκπαιδευτικής μονάδας, εκπαιδευτικού και μαθητή) και

β] την *οριζόντια*, που αφορά στην αποτίμηση κατά επίπεδο μονάδων και στη συνεκτίμηση των μορφών της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Οι μορφές τώρα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι (Μπουζάκης, 2000),

α] η *εξωτερική αξιολόγηση*, που εκτελείται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας και εστιάζεται στα άτομα και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ενώ αποσκοπεί στον έλεγχο του εκπαιδευτικού και των σχολικών μονάδων. Η εξωτερική αξιολόγηση αφορά στην επιθεώρηση, στα πρότυπα παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος και σε εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης και

β] η *εσωτερική αξιολόγηση*, που γίνεται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας.

Η εσωτερική αξιολόγηση κατηγοριοποιείται επίσης σε,

1} ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ανώτεροι στην διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους και σε

2} συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, που στηρίζεται σε διαδικασίες, που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και έτσι μπορούν να προκύψουν τα οφέλη για το σχολείο. Η εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση θα μας απασχολήσει πιο κάτω στην εργασία μας.

«Για ποιο λόγο όμως γίνεται η αξιολόγηση, που τόσο πολύ εκτιμάται και γίνεται λόγος για αυτή;». Κατά τον MacBeath (1999), οι σκοποί της αξιολόγησης συνοψίζονται στα εξής:

α] *ανάπτυξη πολιτικών στόχων*. Ο Ernest House μάλιστα επισημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία με πολιτικό χαρακτήρα. Δεν ξεκινάς να ψάχνεις χωρίς κάποιο ενδιαφέρον ή κάποιες επιφυλάξεις. Έτσι λοιπόν κάποιος με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αξιών, με συγκεκριμένα κίνητρα, στόχους και σκοπούς και με συγκεκριμένο κοινό δίνει εντολή για να αρχίσει η αξιολόγηση,

β] αξιολόγηση πεπραγμένων. Εδώ μιλάμε για αξιολόγηση σχολικής μονάδας και συνεπώς τα σχολεία, που μιλούν για τον εαυτό τους κάνουν απολογισμό της αξιοπιστίας τους σε σχέση με δεδομένα κριτήρια ποιότητας,

γ] επαγγελματική ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας «επαγγελματίας με διευρυμένα προσόντα». Ο Eric Hewton υποστηρίζει σχετικά ότι η ανάπτυξη του προσωπικού « καθορίζει την ποιότητα της μάθησης των μαθητών, συνεπώς μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας ως συνόλου οι ατομικές ανάγκες του προσωπικού πρέπει να είναι αναγνωρισμένες, σαφείς και υπολογίσιμες». Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να είναι κάτι παραπάνω από πληροφορίες, που δίνονται στα πλαίσια της ανατροφοδότησης. Το ίδιο το σχολείο θα πρέπει να είναι ο χώρος, που θα εμπυχώνει και θα υποστηρίζει τη επαγγελματική ανάπτυξη,

δ] ανάπτυξη του οργανισμού. Στα πλαίσια του σχολείου οποιαδήποτε πληροφορία βοηθά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, μπορεί να θεωρηθεί ένα είδος αξιολόγησης. Και η αξιολόγηση, που στηρίζεται σε σωστή πληροφόρηση βοηθά τον οργανισμό μάθησης να γίνει καλύτερος και αποτελεσματικότερος. Κατά τους Argyris και Drucker « η μάθηση των οργανισμών είναι ο συστηματικός τρόπος με τον οποίο οι οργανισμοί κατακτούν και χρησιμοποιούν καινούριες γνώσεις, διερευνητικά εργαλεία, συμπεριφορές και αξίες»,

ε] βελτίωση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι φύσει αξιολογητές. Εμπλέκονται δηλαδή σε δραστηριότητες αξιολόγησης, επανεξετάζουν τη δουλειά τους και επαναπροσδιορίζουν ανάλογα την πρακτική τους. Στο διδασκαλικό επάγγελμα μάλιστα η ανάγκη να στέκεσαι αυτοκριτικά και με βαθύ προβληματισμό απέναντι σε ό,τι πρακτικά εφαρμόζεις είναι αυτό, που σε κάνει ή δεν σε κάνει επαγγελματία και

στ] βελτίωση της μάθησης. Είναι ασφαλώς αδύνατο να διδάξεις αποτελεσματικά χωρίς συνεχή ανατροφοδότηση πληροφόρησης για το «πώς» μαθαίνουν οι μαθητές. Συμπερασματικά λοιπόν να αναφέρουμε ότι η μάθηση και η διδασκαλία εξελίσσονται όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τα εργαλεία και εκμεταλλεύονται την ευκαιρία να είναι και οι ίδιοι διδασκόμενοι στην ίδια τους την τάξη. Τα σχολεία εξελίσσονται όταν παρέχουν ευκαιρίες και χρόνο στους εκπαιδευτικούς για να μοιράζονται εμπειρίες και σωστές πρακτικές, ενώ το σύστημα εξελίσσεται όταν τα σχολεία μπορούν να μαθαίνουν το ένα από το άλλο.

Μελετώντας τους σκοπούς της αξιολόγησης, συνειδητοποιούμε ότι συνδέονται απόλυτα με το αποτελεσματικό σχολείο, για το οποίο κάνουμε λόγο πιο κάτω στην εργασία μας (σελ. 37 κ.ο.κ).

Κάθε ένας από τους σκοπούς αξιολόγησης, που μόλις αναφέραμε, μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και να επιτευχθεί μέσω της (Παλαιοκρασάς, 1997),

A] **διαμορφωτικής αξιολόγησης** (formative assessment), που στοχεύει στη στήριξη των διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Η αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη στα διάφορα στάδια κάποιας διαδικασίας, ώστε τα αποτελέσματα για το ένα στάδιο να ενημερώνουν και να κατευθύνουν τα επόμενα βήματα. Για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που αποτελεί μέρος έρευνας και μελέτης της εργασίας μας, κάνουμε λόγο αμέσως παρακάτω.

ή μέσω της

B] **τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης** (summative assessment), η οποία συνδέεται με τον σκοπό του τελικού ελέγχου, διενεργείται στο τέλος της εφαρμογής για την αποτίμηση του οφέλους του προγράμματος και για την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας.

Η **διαμορφωτική** λοιπόν αξιολόγηση συνδέεται με το σκοπό της στήριξης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων και διενεργείται κατά τη διάρκεια της λειτουργίας ενός προγράμματος, για να παρέχει στους υπευθύνους του προγράμματος πληροφορίες για τη βελτίωσή του. Αναφέρουμε το παράδειγμα της ανάπτυξης ενός προγράμματος σπουδών, όπου η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει κριτική θεώρηση του περιεχομένου από ειδικούς, πιλοτικά τεστ με μικρό αριθμό μαθητών, ευρύτερα τεστ με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών καθώς και καθηγητών σε ένα αριθμό σχολείων (Παλαιοκρασάς, 1997). Η **διαμορφωτική** αξιολόγηση αφορά στη συλλογή πληροφοριών για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και για τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωσή τους, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων. Εκείνο, που προέχει είναι οι στόχοι και οι ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού. (Sergiovanni & Starratt, 2002 –αναφέρεται στο βιβλίο των Πασιαρδή, Τσιακκίρο και Σαββίδη, 2005).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, ειδικότερος τύπος της γενικότερης αξιολόγησης, στοχεύει εκτός των άλλων, σύμφωνα με τους Πασιαρδή (1996), Stronge (1997) και Sergiovanni & Starratt(2002 -αναφέρεται στο βιβλίο των Πασιαρδή, Τσιακκίρο και Σαββίδη, 2005), στην :

- 1] στην καθοδήγηση και παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό,
- 2] στη διαπίστωση των ικανοτήτων και αδυναμιών των εκπαιδευτικών,
- 3] στον περιορισμό και στη θεραπεία των αδυναμιών, παραλείψεων και ελλείψεων των εκπαιδευτικών,
- 4] στην ποιοτική βελτίωση της επικοινωνίας και
- 5]στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων.

Σύμφωνα τέλος με τους Sergiovanni και Starratt (2002 –αναφέρεται στο βιβλίο των Πασιαρδή, Σαββίδη, Τσακκίρο, 2005), η πορεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ανεπίσημη, όχι όμως και ατεκμηρίωτη ενώ τα κριτήρια είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και ικανότητες των εκπαιδευτικών.

2. Αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας πραγματοποιούταν αρχικά από τον **επιθεωρητή** (εξωτερική αξιολόγηση – σελ.11), έναν από τους μακροβιότερους και βασικότερους θεσμούς τόσο στη διοίκηση όσο και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο θεσμός του επιθεωρητή πρωτοεμφανίστηκε στο νόμο « Περὶ Δημοτικών Σχολείων» του 1834 (Ν. 6^{ης} /2/1834, Εφημερίδα της Κυβέρνησης 11/3/1834). Το 1895 με το νόμο ΒΤΜΘ' εισήχθη ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή με τις εξής αρμοδιότητες (Μπουζάκης, 2000):

- α) επιθεώρηση των σχολείων ανά εξάμηνο,
- β) άσκηση πειθαρχικής εξουσίας στους δασκάλους,
- γ) ευθύνη για το κτιριακό πρόβλημα των δασκάλων,
- δ) σύγκληση συνεδριάσεων για συζήτηση διαφόρων προβλημάτων.

Έχοντας υπ' όψιν τις μορφές και τα είδη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (σελ. 11 κ.ο.κ), αλλά και τις αρμοδιότητες του επιθεωρητή, που μόλις περιγράψαμε συνειδητοποιούμε ότι αρχικά η αξιολόγηση, στην οποία προέβη ο επιθεωρητής ήταν ασφαλώς εξωτερική, αφού προέρχονταν από εξωτερικό φορέα και **διαμορφωτική** αφού η αξιολόγηση των σχολείων γίνονταν κάθε εξάμηνο και όχι στο τέλος της σχολικής χρονιάς με παράλληλες συναντήσεις, που στόχο είχαν τη διερεύνηση διαφόρων θεμάτων και σαφώς την ανατροφοδότηση.

Ο θεσμός του επιθεωρητή αντικαθίσταται από τον θεσμό του **σχολικού συμβούλου** (εξωτερική αξιολόγηση). ο οποίος καθιερώνεται στη χώρα μας με το νόμο «Για την Επιστημονική –Παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση τεχνική εκπαίδευση» (Ν. 1304/82) και συμπληρώνεται με το Π.Δ 214/84 όπου και ορίζονται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του έργου του. Σκοπός του θεσμού του σχολικού συμβούλου ήταν η προώθηση και επικράτηση της δημοκρατίας στα σχολεία και η απαλλαγή από τον αναχρονιστικό θεσμό του επιθεωρητή. Σύμφωνα λοιπόν με το νόμο, ο σχολικός σύμβουλος ως στέλεχος είναι,

- α) επιφορτισμένος αποκλειστικά με τις αρμοδιότητες, που καθοδηγούν και παράγουν την εκπαιδευτική πράξη,

β) επιλέγεται με αυστηρά ποιοτικά κριτήρια κατάρτισης, ικανοτήτων, εμπειρίας και προσωπικότητας για επιτυχή ανταπόκριση στο έργο,

γ) υπηρετεί το έργο με θητεία, όσο η προσφορά του κρίνεται στον απαιτούμενο βαθμό επωφελής,

δ) με το έργο του στοχεύει στην επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση,

ε) συμμετέχει στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και

στ) ενθαρρύνει κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Πέρα όμως από την καθοριστικής σημασίας συμβολή του σχολικού συμβούλου, ο θεσμός αυτός άρχισε να εξασθενεί και να κινδυνεύει να καταργηθεί ή να τροποποιηθεί. Δεν υποστηρίχτηκαν οι παιδαγωγικές και διδακτικές καινοτομίες στην τάξη, δεν έγινε σύνδεση της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης του θεσμού με τα παιδαγωγικά τμήματα, δεν εφαρμόστηκαν προγράμματα για μια σωστή συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων και δεν έγινε σωστή εκτίμηση του έργου του σχολικού συμβούλου ώστε να βελτιωθεί ο θεσμός (Μπουζάκης, 2000). Να σημειώσουμε ότι η αξιολόγηση, που προέρχονταν από τον σχολικό σύμβουλο ήταν εξωτερικής μορφής, ενώ δε μας δίνονται στοιχεία για το είδος της αξιολόγησης, αν ήταν δηλαδή διαμορφωτική ή τελική καθώς και για τα μέσα αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεσμοθετείται με τον **Νόμο 2525/1997 (άρθρο 8)**, σύμφωνα με τον οποίο κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση τώρα ασκείται από :

1] τους **Διευθυντές** των σχολικών μονάδων ή τους **Αναπληρωτές Διευθυντές** (*ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*), όταν ο Διευθυντής κωλύεται ή απουσιάζει, οι οποίοι συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα, την οποία διευθύνουν και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

2] τον **Προϊστάμενο Διεύθυνσης** και τους **Προϊσταμένους Γραφείων** (*εξωτερική αξιολόγηση*), οι οποίοι συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, για τους διευθυντές των εν λόγω σχολικών μονάδων και για το εκπαιδευτικό προσωπικό, που υπηρετεί με οποιονδήποτε τρόπο στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή στα Γραφεία Εκπαίδευσης.

3] τον Σχολικό Σύμβουλο ή τον αναπληρωτή του (εξωτερική αξιολόγηση), ο οποίος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα, που αφορούν στην επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού.

4] το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α) (εξωτερική αξιολόγηση), οι οποίοι

α] αξιολογούν τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς με αποκλειστική ευθύνη τους,

β] συντάσσουν ερωτηματολόγια αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας,

γ] αξιολογούν τα στελέχη της εκπαίδευσης και τα κέντρα, τις μονάδες και τις υπηρεσίες υποστήριξης της εκπαίδευσης και συντάσσουν σχετική έκθεση, που υποβάλλεται στην Ε.Α.Σ.Μ (= Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, που εποπτεύει, ελέγχει και συντονίζει τα μέλη του Σ.Μ.Α και τους Σχολικούς Συμβούλους),

δ] ελέγχουν την ακρίβεια κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές,

ε] συντάσσουν γενική έκθεση αξιολόγησης και την υποβάλλουν στην Ε.Α.Σ.Μ και

στ] παραπέμπουν στα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως αυτή ορίζεται και περιγράφεται σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.2525/1997, υιοθετεί περισσότερο τη μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης καθώς πραγματοποιείται από εξωτερικούς φορείς, Προϊστάμενο Διεύθυνσης, Σχολικό Σύμβουλο, Σ.Μ.Α, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση προέρχεται μόνο από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πέρα από τη μορφή της αξιολόγησης, που υιοθετεί ο κάθε φορέας, το είδος, που εφαρμόζουν είναι η τελική αξιολόγηση, καθώς όλοι οι φορείς προβαίνουν στη συγγραφή εκθέσεων αξιολόγησης, οι οποίες μάς παραπέμπουν στην τελική αξιολόγηση. Μελετώντας και τις αρμοδιότητες του Σ.Μ.Α στο παράρτημα Α, πιο συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι η αξιολόγηση στην οποία προβαίνει είναι ετήσια και όχι περιοδική, που θα μας παρέπεμπε στη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Σύμφωνα τώρα με τις διατάξεις του Νόμου 2986/2002 (άρθρο 4), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιείται από :

1] το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε) (εξωτερική αξιολόγηση), το οποίο

α] αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας όσο και σε εθνικό επίπεδο,

β] συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ) και τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, που συντάσσονται από το Σύλλογο διδασκόντων και

γ] συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2] το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) και 70 επιπλέον θέσεις παρέδρων με θητεία (εξωτερική αξιολόγηση), που

α] αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

3] τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια διαδικασία ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, με ατομικές προαιρετικές εκθέσεις. Πιο συγκεκριμένα πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, βάσει των στοιχείων αξιολόγησης, αλλά χωρίς αριθμητική βαθμολογία. Κάθε αξιολογούμενος δικαιούται να υποβάλλει ένσταση, εντός ενός μηνός από την κοινοποίηση σε αυτόν της έκθεσης αξιολόγησης ενώπιον της επιτροπής ενστάσεων και να ζητήσει είτε την τροποποίηση ορισμένων χαρακτηρισμών, είτε την επανάληψη της αξιολόγησής του.

4] τον **Διευθυντή** της σχολικής μονάδας και τον οικείο **Σχολικό Σύμβουλο** (συνδυασμός εσωτερικής ιεραρχικής –εξωτερικής αξιολόγησης), οι οποίοι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς περιοδικά.

5] τον **Προϊστάμενο Γραφείου** ή από τον **Διευθυντή Εκπαίδευσης**, στην περίπτωση που δε λειτουργεί γραφείο και τον οικείο **Σχολικό Σύμβουλο** (εξωτερική αξιολόγηση), οι οποίοι συγκεκριμένα αξιολογούν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τη νέα νομοθεσία, υιοθετούνται η εξωτερική αξιολόγηση, Κ.Ε.Ε, Π.Ι, η αυτοαξιολόγηση (εκπαιδευτικοί), ο συνδυασμός εσωτερικής ιεραρχικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Διευθυντής, Σχολικός Σύμβουλος). Και εδώ μπορούμε να σημειώσουμε ότι η συμβολή του **σχολικού συμβούλου**, παράγων ο ίδιος της σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να επεκταθεί και στην εσωτερική αξιολόγηση, αν λάβουμε μάλιστα υπ’ όψη και τις αρμοδιότητές του, οι οποίες παρατίθενται αναλυτικά στο παράρτημα Α. Ο ρόλος του είναι γενικά παρεμβατικός και μπορεί να λειτουργήσει σε τρία επίπεδα (Μπουζάκης, 2000),

1] **δεδομένων** (διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οργάνωση και διαχείριση γενικότερα του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, επικοινωνία μέσα στο ίδιο το σχολείο, αλλά και σύνδεσή του με την ευρύτερη κοινωνία),

2] **διαδικασιών** (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (Ε.Π.Σ), που προσφέρεται από το σχολείο, παράμετροι διδασκαλίας, όπως είναι η μέθοδος, η μορφή, η στρατηγική, η ποιότητα διδασκαλίας, περιεχόμενο του Ε.Π.Σ , παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου γενικότερα, αλλά και της τάξης ειδικότερα.

3] **αποτελεσμάτων** (αποτελέσματα εξετάσεων, εκθέσεων και κρίσεων διαφόρων φορέων, βαθμός ενδιαφέροντος, παρακολούθησης και συμμετοχής των μαθητών, ικανότητας εφαρμογής από τους μαθητές κοινωνικών δεξιοτήτων και ετοιμοτήτων, προορισμός και εξέλιξη των μαθητών, που αποχωρούν από το σχολείο).

Σημαντική καινοτομία του νέου νόμου (Ν.2986/2002) είναι η διαδικασία της προσωπικής **αυτό-αξιολόγησης** (εσωτερική συλλογική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση), που βοηθά τον αυτοαξιολογούμενο εκπαιδευτικό να αναπτύξει την υπευθυνότητα και την αυτογνωσία του, γι' αυτό και αποτελεί και απώτερο στόχο κάθε μορφής αξιολόγησης είτε αυτή αφορά μαθητές, είτε εκπαιδευτικούς, είτε σχολικές μονάδες (Κυριαζή, 2002). Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, έτσι όπως ορίζεται από τη σχετική νομοθεσία, τού αφήνει περιθώρια σύγκρισης ανάμεσα στον τρόπο, που ο ίδιος αντιλαμβάνεται την εικόνα του στα πλαίσια του σχολείου και της διδακτικής δραστηριότητας, και στον τρόπο, που την αντιλαμβάνονται οι αρμόδιοι φορείς αξιολόγησης.

Το είδος της αξιολόγησης, που εφαρμόζεται είναι η **διαμορφωτική αξιολόγηση**, είτε από το Κ.Ε.Ε, που αποτυπώνει και παρακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε από τα αρμόδια όργανα αξιολόγησης, Διευθυντή, Σχολικό Σύμβουλο, που συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης και τις κοινοποιούν στους εκπαιδευτικούς έπειτα από προσωπική τους αξιολόγηση. Για την δραστηριότητα του Κ.Ε.Ε σχετικά με την αποτύπωση των σχολικών μονάδων γίνεται λόγος παρακάτω στην εργασία μας (σελ. 51 κ.ο.κ). Σύμφωνα μάλιστα με τη νομοθεσία και σχετικά με τις αρμοδιότητες των φορέων, τις οποίες μπορεί ο αναγνώστης να μελετήσει στο παράρτημα Α, στο τέλος της εργασίας μας, το Κ.Ε.Ε και το Π.Ι αξιοποιούν τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες, που προσφέρουν οι **Τ.Π.Ε**, στην προσπάθεια αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Και μάλιστα με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν την καθιέρωση των **Τ.Π.Ε** στο σχολείο και γενικότερα την αποδοχή των καινοτομικών δραστηριοτήτων.

Μελετώντας τους σχετικούς νόμους για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, συμπεραίνουμε ότι η **διαμορφωτική αξιολόγηση** υιοθετείται από φορείς, που ασκούν είτε εξωτερική αξιολόγηση (επιθεωρητή, Κ.Ε.Ε, Π.Ι, Σχολικός σύμβουλος), είτε εσωτερική αξιολόγηση (εκπαιδευτικοί, διευθυντής). Το νέο είδος αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τους εκπαιδευτικούς, καθότι εμπλέκει και την κοινοποίηση σε αυτούς των εκθέσεων αξιολόγησής τους από τους αρμόδιους φορείς. Όσον αφορά τις **Τ.Π.Ε**, βλέπουμε ότι αξιοποιούνται κυρίως από του Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ στη συνέχεια εξετάζουμε «αν» και «πως» αξιοποιούνται σε ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

3. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

Σε μια προσπάθεια εκπαιδευτικής και διοικητικής αποκέντρωσης, η σχολική μονάδα χρειάζεται να γίνει ο πυρήνας όπου θα προσδιορίζεται και θα ασκείται το σύνολο των δράσεων, που στοχεύουν στην εξασφάλιση των συνθηκών για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο των τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων. Αυτό επισημαίνει την ανάγκη για ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων, που τη συναποτελούν, ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν και να αναπτύξουν τις καλύτερες δυνατές συνθήκες και δράσεις για την αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας (Μπαγάκης, 2005). Ασφαλώς απαιτείται ένα κοινά αποδεκτό και ευέλικτο πλαίσιο σκοπών και στόχων, δεικτών απόδοσης, που θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η προσπάθεια αυτοβελτίωσης, αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης «εκ των έσω». Σε επίπεδο σχολείου, που μάς ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται με την αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου (εργαλεία διδασκαλίας, εξοπλισμός, προαύλιο, σχεδιασμός κοινοχρήστων χώρων, αίθουσες) από τους διδάσκοντες, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό, διοίκηση και γονείς.

Η «αυτοαξιολόγηση» (=μια εσωτερική διαδικασία αξιολόγησης, η οποία διενεργείται, καθοδηγείται, υποστηρίζεται και σχεδιάζεται μέσα στο σχολικό οργανισμό), έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, που μάς αποδεικνύουν ότι πρόκειται για ένα είδος **διαμορφωτικής** αξιολόγησης (Πράντζου –Κάνιουρα, 2005) :

α] μπορεί να είναι ημιδομημένη ή συστηματική,

β] ενεργοποιεί όλα τα μέλη του σχολείου ως μια κοινότητα προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των πρακτικών, που ακολουθεί το σχολείο, ώστε να αποκτήσει περισσότερα σταθερά ποιοτικά χαρακτηριστικά,

γ] στοχεύει στην ανατροφοδότηση του αξιολογούμενου και στη βελτίωση των πρακτικών και των αποτελεσμάτων και όχι στη διατύπωση κριτικών και συγκρίσεων

δ] στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, συμβάλλει και ο σχολικός σύμβουλος του οποίου ο ρόλος είναι παρεμβατικός.

ε] με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, δίνεται η ευκαιρία στα μέλη της σχολικής μονάδας, να επανεξεταστεί η αποτελεσματικότητα των πρακτικών, που

ακολουθούνται από αυτά και η επίδραση, που έχουν σε διάφορες κατηγορίες αποδεκτών μέσα στη σχολική κοινότητα. Δεν γίνεται όμως πάντα αποδεκτή από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, διότι υπάρχουν αντιδράσεις στο «τι» και «πως» μετράμε τη σχολική μονάδα, στο «τι» είναι σημαντικό, αν σημειώνεται πρόοδος και «πως» μετριέται αυτή. Τα ερωτήματα αυτά μας απασχολούν στη συνέχεια της εργασίας μας,

στ] βοηθά τον μαθητή, να αναγνωρίσει την αξία της προσπάθειάς του και να αναπτύξει κίνητρα, αλλά και μηχανισμούς, που οδηγούν στην αξιοποίηση των ικανοτήτων του, έχοντας ξεκάθαρους στόχους από την αρχή,

ζ] βοηθά τον εκπαιδευτικό να τεκμηριώσει την εργασία του ποικιλοτρόπως γνωρίζοντας τι αναμένεται από αυτόν,

η] η διοίκηση του σχολείου παίρνει άμεση ανατροφοδότηση για την εργασία, που επιτελείται, αλλά έχει ταυτόχρονα και την άμεση ευθύνη της στήριξης και ανατροφοδότησης για σκοπούς βελτίωσης του έργου, που επιτελείται.

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση ακολουθεί τις εξής φάσεις :

1] μελέτη των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας,
2] διαγνωστική φάση, που περιλαμβάνει τη συνολική απεικόνιση της κατάστασης του σχολείου, των πρακτικών και των αποτελεσμάτων τους στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, (*Ποία είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο μας ;*). Στη φάση αυτή τα μέλη της σχολικής κοινότητας εντοπίζουν αδυναμίες, αλλά και σημεία υπεροχής του σχολείου και παράλληλα καθορίζουν προτεραιότητες για δράση, με στόχο τη βελτίωση συγκεκριμένων διαστάσεων της σχολικής ζωής. Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται σε δύο στάδια, εκ των οποίων το 1^ο περιλαμβάνει τη γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, τη συνολική εικόνα της κατάστασης και λειτουργίας του σχολείου ενώ το 2^ο στάδιο περιλαμβάνει τη συστηματική διερεύνηση μιας ή και περισσότερων περιοχών του εκπαιδευτικού έργου (Μπαγάκης, 2005).

3] διερευνητική φάση, που αφορά στη δημιουργία ομάδων, μία για κάθε δείκτη, που καταλήγουν σε κοινά συμπεράσματα και σ'ένα προκαταρκτικό πρόγραμμα δράσης(*Πού επιθυμούμε να φτάσουμε ;*). Στη φάση αυτή κάθε ομάδα προσδιορίζει για το κάθε σχέδιο δράσης τους στόχους, που η σχολική μονάδα θέτει για τη συγκεκριμένη δράση, τα κριτήρια επιτυχίας για κάθε στόχο, με βάση τα οποία το σχολείο θα αποτιμήσει αν ο στόχος επιτεύχθηκε και σε ποιο βαθμό, τις

στρατηγικές εφαρμογής, δηλαδή τις συγκεκριμένες μεθόδους και τις ενέργειες, που θα επιτρέψουν την αποτελεσματική υλοποίηση του κάθε στόχου, το χρονοδιάγραμμα, στο οποίο καταγράφεται ο χρόνος, που απαιτείται για την επιτυχή εφαρμογή του σχεδίου δράσης, τους πόρους, που απαιτούνται για την επιτυχή εφαρμογή του σχεδίου δράσης και ειδικότερα για κάθε στρατηγική εφαρμογής μέσα στο προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο, τις διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου δράσης, τον υπεύθυνο του σχεδίου δράσης (Μπαγάκης, 2005).

4] προγραμματισμός και η ανάπτυξη της δράσης, αφορά στη διαμόρφωση ενός προγράμματος δράσης με σκοπό τη βελτίωση και την αλλαγή στοιχείων του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών (*Τι πρέπει να κάνουμε για να βελτιώσουμε το σχολείο μας ;*). Στη φάση αυτή απαιτείται η συνεχής και συστηματική παρακολούθηση της προόδου, προκειμένου να υλοποιηθεί αποτελεσματικά κάθε σχέδιο δράσης (Μπαγάκης, 2005). Στο σημείο αυτό και έχοντας περιγράψει τις πρώτες φάσεις ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης, να σημειώσουμε ότι γίνεται αισθητή η αποδοχή της αυτοαξιολόγησης ως **διαμορφωτικής** αξιολόγησης. Επίσης και μόνο το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση διέρχεται από διάφορες φάσεις και όχι από ένα τελικό στάδιο μόνο, αυτό μάς πείθει ότι πρόκειται για αξιολόγηση, που γίνεται περιοδικά, σταδιακά.

5] ετήσια έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου (*Τι πρόοδο κάναμε ;*). και

6] το λογισμικό των εκπαιδευτικών δεδομένων, που περιλαμβάνει μία βάση δεδομένων για τη διερεύνηση συγκεκριμένων ζητημάτων στη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης (Μπουζάκης, 2000). Να τονίσουμε αρχικά ότι ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης πρέπει να πείθει ότι προέρχεται από «αληθινά» σχολεία και ότι δεν βασίζεται σε ασαφή κριτήρια ούτε να παρουσιάζεται σαν μια συμβουλή, που οδηγεί στην τελειότητα. Έτσι μόνο θα γίνει αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν παράλληλα να αισθάνονται ότι τους παρέχεται ελευθερία απόψεων και δράσης (MacBeath, 1999). Στη φάση αυτή της αυτοαξιολόγησης γίνεται αισθητή η χρήση των **Τ.Π.Ε**, που συμβάλλουν στην κωδικοποίηση διαφόρων όψεων της σχολικής ζωής.

Μετά από σχετική έρευνα της επιτροπής της NUT (National Union Of Teachers) (1995) της Μεγάλης Βρετανίας, διαπιστώθηκε ότι ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης διαθέτει τέσσερα βασικά στοιχεία :

1] ενιαία φιλοσοφία. Τα βασικά αξιώματα ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης είναι :

- α) ότι η μάθηση είναι στη φύση του ανθρώπου,
- β) η εξέλιξη και η αλλαγή είναι εσωτερική ανάγκη,
- γ) η αντίδραση είναι σημαντική για την ατομική μάθηση και την εξέλιξη των οργανισμών.

2] κατευθυντήριους άξονες των διαδικασιών. Οι άξονες πάνω στους οποίους στηρίζονται οι διαδικασίες είναι :

α) η συνειδητοποίηση της κατάληξης αυτής της διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί. Είναι σημαντικό δηλαδή να γνωρίζουν οι συμμετέχοντες τους λόγους για τους οποίους παίρνουν μέρος στην αυτοαξιολόγηση. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι αυτοί μπορεί να είναι η βελτίωση του επαγγελματισμού του προσωπικού, η αποτελεσματική μάθηση, η αποτελεσματικότητα της διοίκησης, η παροχή πληροφοριών με στόχο την ενημέρωση νέων γονιών, η ενδυνάμωση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης του σχολείου ή και η απάντηση σε διάφορα ερωτήματα, που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Εδώ μπορούμε να σημειώσουμε ότι οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης συνδέονται επίσης εν μέρει με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου, για το οποίο γίνεται λόγος παρακάτω στην εργασία μας (σελ. 23 κ. ο.κ).

β) η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας, με την έννοια ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποδώσει μόνο όταν υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης, ευρεία συναίνεση, πρόθυμη συμμετοχή των ατόμων και μια ξεκάθαρη συμφωνία για τους σκοπούς και τα αποτελέσματά της.

γ) η εχεμύθεια, που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να κρίνουν ελεύθερα και χωρίς απαγόρευση πτυχές της σχολικής ζωής, που είναι σημαντικές γι' αυτούς. Σκοπός άλλωστε είναι να επιτευχθεί το μέγιστο των στόχων, και όχι να γνωστοποιηθεί ποιος εργάζεται και ποιος όχι. Θεωρείται βέβαιη η συναντίληψη όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία και η κοινή προσδοκία και το όραμα για μια ποιοτική εκπαίδευση (Μιχαηλίδου, 2005). Ασφαλώς η αυτοαξιολόγηση προαπαιτεί

την ανάληψη πρωτοβουλιών, το αποτέλεσμα των οποίων δεν είναι πάντα ξεκάθαρο, την αποφασιστικότητα των συμμετεχόντων.

δ) ο σύμβουλος – φίλος, ο οποίος αναλαμβάνει να ασκήσει κριτική. Συγκεκριμένα ο σύμβουλος – φίλος προσπαθεί πρώτα ο ίδιος να καταλάβει παρά να γίνει κατανοητός, έχει θετική άποψη για το σχολείο και την κοινότητα, είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός, βοηθά τους συμμετέχοντες να καθορίσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, να σκεφθούν κριτικά για την πρακτική τους, τους παραπέμπει σε χρήσιμες πηγές για περαιτέρω πληροφόρηση, δέχεται την κριτική, παροτρύνει την αναζήτηση αποδείξεων και ενθαρρύνει τη διάχυση ιδεών.

3] ένα σύνολο κριτηρίων . Τα κριτήρια, καθιερώνονται είτε με τη διερεύνηση των πηγών, που ήδη υπάρχουν και προσαρμόζονται στο πλαίσιο του κάθε αξιολογητή, είτε με την επανάληψη της διαδικασίας, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της NUT (1995).

4] εργαλεία μεθοδολογίας. Η μεθοδολογία, που ακολουθείται σε ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, πρέπει να στηρίζεται στην αρχή ότι είναι σημαντικό να γίνει επιλογή των περιοχών αξιολόγησης και να μην αξιολογηθούν θεματικές περιοχές, που μπορούν να αξιολογηθούν πολύ εύκολα.. Το επίκεντρο πρέπει να είναι ένας περιορισμένος αριθμός δεικτών ή και μία μόνο θεματική ενότητα. Αυτό το στοιχείο ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης, που είναι και το τελευταίο, μάς παραπέμπει στις πτυχές εκείνες της σχολικής μονάδας, που χρήζουν ιδιαίτερης σημασίας και οι οποίες πρέπει να αξιολογούνται, αν και μπορεί να μην είναι εξ αρχής ευδιάκριτες και εύκολα μετρήσιμες. Επίσης να σημειώσουμε ότι οι **Τ.Π.Ε**, μπορούν να ενταχθούν στα εργαλεία μεθοδολογίας καθότι συμβάλλουν στην κωδικοποίηση των όψεων της σχολικής ζωής, ευδιάκριτων και μη καθώς και στη διαχείρισή τους (εισαγωγή διαφόρων όψεων της σχολικής ζωής σε βάσεις δεδομένων), που αποτελεί μέρος της αξιολόγησης των πτυχών της σχολικής μονάδας.

Έτσι καταλήγουμε στο ότι ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης είναι οικονομικό, δυναμικό, φιλικό στο χρήστη, συνθετικό, ανοιχτό στην αλλαγή, προσανατολισμένο στη δράση, με ξεκάθαρους στόχους και σκοπούς και που παρέχει ένα μοντέλο για το «πως» κάνεις κάτι παρά για το «τι» κάνεις., συνθέτει διαφορετικά στοιχεία σε ένα ενιαίο σύνολο και οδηγεί, το σημαντικότερο, στην ατομική και σχολική βελτίωση (MacBeath, 1999). Η αυτοαξιολόγηση ανήκει στο είδος της *διαμορφωτικής*

αξιολόγησης, ενώ για την εφαρμογή της καθοριστικός είναι ο ρόλος των **Τ.Π.Ε.** Η αυτοαξιολόγηση επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης. Συμβάλλει, με τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας, στην παραγωγή γνώσης για το συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και στην αξιοποίηση της γνώσης αυτής για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής (Μπαγάκης, 2005).

3.1 Παράδειγμα εφαρμογής ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα

Στο σημείο αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να παρουσιάσουμε και μία σύγχρονη μορφή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα (Μπαγάκης, 2005). Πρόκειται για το διεθνές πρόγραμμα **«*Carpe Vitam – Leadership for Learning*»**, το οποίο συντονίζεται από το Πανεπιστήμιο του Cambridge και τον καθηγητή της Σχολής Εκπαίδευσης John MacBeath. Στο πρόγραμμα **μετέχουν** το Ηνωμένο Βασίλειο, η Αυστραλία, η Αυστρία, η Δανία, η Ελλάδα, οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Νορβηγία ενώ τα **ερωτήματα** πάνω στα οποία βασίζεται το πρόγραμμα είναι :

- 1] «Πώς η ηγεσία γίνεται κατανοητή στο πλαίσιο διαφορετικών σχολείων»,
- 2] « Ποια άτομα γίνονται αντιληπτά να έχουν ηγετικούς ρόλους σε ό,τι αφορά τα σχολεία, που εμπλέκονται στο πρόγραμμα»,
- 3] « Πώς η μάθηση γίνεται αντιληπτή και προάγεται σε αυτά τα σχολεία»
- 4] « Ποια είναι η σχέση μεταξύ μάθησης και ηγεσίας».

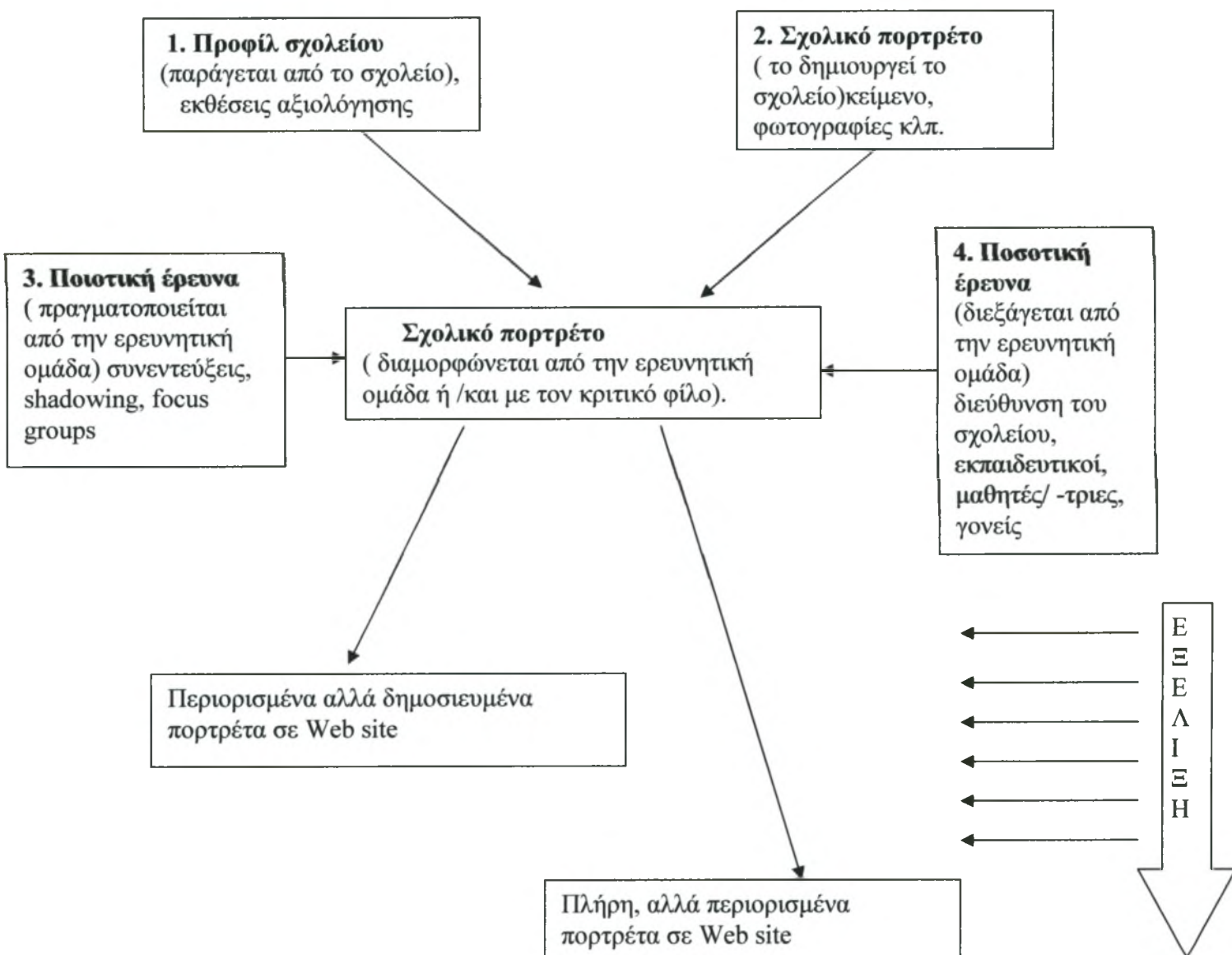
Και για να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά, κρίθηκε απαραίτητη, εκτός των άλλων και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που μας ενδιαφέρει και στην παρούσα εργασία. Οι λέξεις – κλειδιά σε **μεθοδολογικό** επίπεδο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι :

- α] αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας,
- β] συν-έρευνα,
- γ] κριτικός φίλος,

δ] εστία ανάπτυξης,
ε] πρακτική βασισμένη σε μαρτυρία,
στ] ποιοτικές προσεγγίσεις (παρακολούθηση, ατομικές συνεντεύξεις, κρίσιμα γεγονότα),
ζ] ποσοτικές προσεγγίσεις (ερωτηματολόγια),
η] αναδυόμενο πειραματικό σχέδιο,
ενώ εκείνο, που ενδιαφέρει σε θεωρητικό επίπεδο, είναι :

- α] ηγεσία,
- β] μάθηση,
- γ] διανεμημένη ηγεσία,
- δ] κοινότητες ανθρώπων, που μαθαίνουν,
- ε] το σχολείο, που μαθαίνει,
- στ] το κρυμμένο κεφάλαιο,
- ζ] σύνδεση θεωρίας και πρακτικής και
- η] σύνδεση έρευνας και πρακτικής.

Και σχηματικά το ερευνητικό σχέδιο του προγράμματος, μπορεί να παρασταθεί ως εξής :



Εικόνα 1 Σχέδιο Προγράμματος

Είναι φανερό λοιπόν και εδώ, τόσο από τη μεθοδολογία όσο και από τη σχηματική αποτύπωση του ερευνητικού προγράμματος, η συμβολή των Τ.Π.Ε στη διεξαγωγή του και πιο συγκεκριμένα στην ανάλυση των δεδομένων. Οι ποσοτικές λοιπόν και οι ποσοτικές προσεγγίσεις υποδηλώνουν τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε δεύτερο κυρίως στάδιο, όπου απαιτείται η ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχτηκαν, από τις συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, με τη χρήση ενός λογισμικού και η περαιτέρω ερευνητική ανάλυση των δεδομένων, οι στατιστικές, τις οποίες μάλιστα επεξεργάζονται ειδικοί στο χώρο αυτό. Επίσης, όπως φαίνεται και από τη σχηματική αποτύπωση του ερευνητικού σχεδίου, η αναζήτηση και περιήγηση σε χρήσιμες ιστοσελίδες (web site), αποτελούν μέρος του προγράμματος.

Όσον αφορά την ελληνική συμμετοχή, ο κύριος φορέας του προγράμματος είναι η Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Τμήματος Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, ενώ συμμετέχει παράλληλα και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ). Ακριβώς κάτω από το Πανεπιστήμιο Πατρών και το Κ.Ε.Ε βρίσκεται μια ερευνητική ομάδα, που αποτελείται από πανεπιστημιακούς, μεταπτυχιακούς φοιτητές και υπεύθυνους πολιτιστικών θεμάτων ή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή άτομα, που έχουν εμπειρία σε καινοτόμα και ερευνητικά προγράμματα. Η ερευνητική ομάδα απαρτίζεται από υπο-ομάδες, καθεμία από τις οποίες αναλαμβάνει και ένα σχολείο. Και εδώ να σημειώσουμε ότι έργο της ερευνητικής ομάδας είναι (Μπαγάκης, 2005) :

- 1] η υποστήριξη των σχολείων
- 2] η παραγωγή θεωρίας
- 3] η ανάπτυξη μεθοδολογίας
- 4] η συλλογή και ανάλυση δεδομένων
- 5] η συγγραφή άρθρων
- 6] οι παρουσιάσεις σε συνέδρια

Τα σχολεία, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν δύο γυμνάσια και ένα σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα σχολεία, επέλεξαν ένα θέμα πάνω στο οποίο θα εστίαζαν την προσοχή τους και θα εργάζονταν συστηματικά πάνω σε αυτό, έχοντας σαν στόχο την ανάπτυξη του σχολείου. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι τα σχολεία της ελληνικής συμμετοχής ασχολήθηκαν με θέματα όπως :

- η αλληλοπαρατήρηση μεταξύ εκπαιδευτικών,

- η αντιμετώπιση των πολύ δύσκολων μαθητών από πλευράς συμπεριφοράς στο σχολείο,
- οι αρμοδιότητες, που δίνονται στους μαθητές,
- οι δυσκολίες έκφρασης των ενήλικων μαθητών στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας,
- η συστηματική αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησης των μαθητών σε ένα μάθημα (Μπαγάκης, 2005).

Τα ερευνητικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ήταν ενδεικτικά :

- ημερολόγιο
- ανάλυση των γραπτών των μαθητών
- απλή φωτογράφιση σημείων στο σχολείο, που έχουν ενδιαφέρον ή προκαλούν αίσθηση
- σημειώσεις σε μια φόρμα αλληλοπαρατήρησης.

Στα πλαίσια του προγράμματος διενεργείται ολομέλεια της ελληνικής ερευνητικής ομάδας, ετήσια εθνική συνάντηση, δηλαδή ολομέλεια της ελληνικής ερευνητικής ομάδας με την ολομέλεια των ομάδων των εκπαιδευτικών του προγράμματος για κάθε σχολείο, ετήσιο διεθνές συνέδριο του προγράμματος, όπου συμμετέχουν οι ερευνητικές ομάδες με εκπροσώπους από τα σχολεία των 7 κρατών, που συμμετέχουν. Επίσης πραγματοποιούνται συναντήσεις της ομάδας του σχολείου, συναντήσεις της ομάδας με την υπο-ομάδα της, ετήσια εθνική συνάντηση μαζί με ομάδες από άλλα ελληνικά σχολεία και τη ερευνητική ομάδα, ετήσια διεθνής συνάντηση μαζί με εκπροσώπους από σχολεία των άλλων κρατών και τις αντίστοιχες ερευνητικές ομάδες (Μπαγάκης, 2005). Μέσα από αυτές τις συναντήσεις, είτε σε επίπεδο ερευνητικής ομάδας, είτε σε επίπεδο σχολείου, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν, να αξιολογήσουν, να προβληματιστούν και ίσως να αναθεωρήσουν κάποιες απόψεις ή πρακτικές, που υιοθετούσαν ως τότε. Οι συναντήσεις αυτές, η ολομέλεια, το συνέδριο λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τους εκπαιδευτικούς και θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι εμπλέκεται το είδος της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Προχωρώντας πιο βαθιά, στην καρδιά του προγράμματος, θα αναφερθούμε στην εμπειρία μιας ομάδας καθηγητών ενός ελληνικού σχολείου, που συμμετείχε στο πρόγραμμα. Σύμφωνα λοιπόν με τις μαρτυρίες τους, στην αρχή αντιμετώπιζαν κάποιους δισταγμούς και αμφιβολίες, που προέρχονταν κυρίως από τη φύση του «αγνώστου», από την ίδια την υφή του εκπαιδευτικού συστήματος, που κρατά συντηρητική στάση απέναντι σε καθετί καινούριο, από την φύση του προγράμματος, που μοιράζει ρόλους σε όλους τους εμπλεκόμενους και έτσι αμφισβητεί την αυθεντία σε όλα τα επίπεδα και από την ασαφή και αόριστη εικόνα, που παρουσίαζε το πρόγραμμα. Η συγκεκριμένη ομάδα καθηγητών επέλεξε να εργαστεί μελετώντας την προσωπική τους παρουσία και συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία θα πραγματοποιούνταν μέσα από την αλληλοπαρατήρηση, την παρακολούθηση της δουλειάς των συναδέλφων μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι οι καθηγητές είχαν την ευκαιρία να «ξεκλειδώσουν» τόσο τη δική τους την ψυχή, όσο και αυτή των συναδέλφων τους, των μαθητών και των γονέων. Μέσα λοιπόν από την παρατήρηση του μαθήματος των άλλων συναδέλφων, τις σημειώσεις και τις επακόλουθες σταθερές συναντήσεις, άρχισε το πρόγραμμα να παίρνει «σάρκα και οστά».

Τα συμπεράσματα ήταν σαφώς πολύ διαφορετικά από τα αναμενόμενα. Διότι οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι όλοι έχουν ίδιες αγωνίες και παρόμοιους προβληματισμούς για την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Ήρθαν αντιμετώπι με μια διαφορετική εικόνα του εκπαιδευτικού. Και αυτή η καλύτερη γνώση διευκόλυνε τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και συνέβαλε στην ανάπτυξη αισθημάτων ουσιαστικής αλληλεγγύης και όχι τυπικής. Επίσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αλλάζουν, να γίνονται πιο διαλογικοί σε θέματα, που αφορούσαν το σχολείο, τους μαθητές, τους γονείς ενώ παράλληλα παρατηρώντας τη δουλειά των συναδέλφων βρέθηκαν μπροστά σε καινοτομίες και μεθοδολογικές διαδικασίες, που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον και αποτέλεσαν μια πρόκληση για να τις εφαρμόσουν και οι ίδιοι, προκειμένου να δημιουργήσουν μια κοινωνία μάθησης, όπου δεν θα δεσπόζει ο ένας, ο δάσκαλος και οι άλλοι θα σωμαίνου.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να σημειώσουμε ότι ο μαθητής διαδραμάτισε ενεργό ρόλο στην εξέλιξη του προγράμματος και έγινε πηγή γνώσης, που μπορεί να αποκαλύψει : πώς μαθαίνει καλύτερα, πότε του αρέσει αυτό, που γίνεται στην τάξη, πότε βαριέται, πού και γιατί δυσκολεύεται να παρακολουθήσει. Αλλά και οι γονείς είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν την εφαρμογή του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου

προγράμματος χάραξε δρόμους, που οδηγούν σε νέους τρόπους κατανόησης και αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπαγάκης, 2005).

Να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι το πρόγραμμα βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη, ενώ καθώς συνεχίζεται η εφαρμογή του, προκύπτουν νέα ερωτήματα και προβληματισμοί, που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν μέσα από την έρευνά τους.

4. Αξιολόγηση και σχολική αποτελεσματικότητα

4.1 Αποτελεσματικό σχολείο – Ορισμός

Ορόσημο των ερευνών γύρω από το θέμα για το «αποτελεσματικό» σχολείο ήταν η μελέτη του Coleman (1966) και οι μετέπειτα αντίστοιχες των Jensen (1969), Jencks (1972) και άλλων. Κεντρικό τους θέμα ήταν η επίδραση του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι μελέτες αυτές υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο έχει μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα. Τα συμπεράσματα όμως αυτά αμφισβητήθηκαν από μια σειρά νεώτερων μελετών κατά τη δεκαετία του '70, που έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools). Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων, που επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίδουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα τα οποία θα προσδιόριζε η μορφωτική/κοινωνική τους προέλευση.

«Τι εννοούμε όμως όταν λέμε αποτελεσματικό σχολείο;».

Ασφαλώς οι ορισμοί του **αποτελεσματικού σχολείου** ποικίλουν. Και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν διαφορετικά τη σχολική μονάδα, δίνουν έμφαση σε διαφορετικές όψεις και πλευρές της σχολικής ζωής. Θα αναφέρουμε ενδεικτικά ότι,

« ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα» (Lezotte, 1989-αναφέρεται στο βιβλίο του Πασιαρδή, 2000),

«μια σχολική μονάδα είναι αποτελεσματική αν τα παρατηρήσιμα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων της επιτυγχάνουν ή ξεπερνούν τους αρχικούς στόχους της» (Campbell, 1977, Hoy et al, 1987-αναφέρεται στο βιβλίο του Σαϊτή, 2005),

«αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο όπου οι μαθητές προοδεύουν περισσότερο από όσο προσδοκούμε» (Stall & Mortimore, 1997 – αναφέρεται στο βιβλίο του Σαϊτη, 2005).

« τα αποτελεσματικά σχολεία είναι σχολεία, που τα διαπνέει κλίμα υγιές, είναι σχολεία, που λειτουργούν έχοντας συνείδηση της αποστολής τους. Οι μαθητές αποκτούν έναν κοινό σκοπό, ο οποίος αποτελεί και τη συνεκτική δύναμη, που τους κάνει να νιώθουν σαν μέλη της ίδιας οικογένειας» (Πασιαρδής, 2000).

4.2 Θεωρία αποτελεσματικού σχολείου

Η θεωρία και η έρευνα περί «σχολικής αποτελεσματικότητας» (*school effectiveness*) άρχισε στα 1980 – 1990. Οι **Brown και Riddell** (1995 - αναφέρεται στο άρθρο των Goldstein και Woodhouse, 2000), κάνουν μία διαφοροποίηση ανάμεσα στη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση (*school improvement*) και υποστηρίζουν ότι οι έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα δίνουν έμφαση σε αποτελέσματα μετρήσιμα και γενικά, ενώ οι έρευνες για τη σχολική βελτίωση τονίζουν περισσότερο τον παράγοντα άνθρωπο, τις ενέργειές του και τους πολυάριθμους στόχους του. Οι Brown και Riddell (1995) συνδυάζουν την σχολική αποτελεσματικότητα με την ποσοτική έρευνα και τη σχολική βελτίωση με την ποιοτική έρευνα. Η θεωρία περί σχολικής αποτελεσματικότητας βλέπει το σχολείο σαν έναν μοναδικό, διακριτικό και ανεπηρέαστο από τα άλλα σχολεία οργανισμό, του οποίου τα χαρακτηριστικά διαμορφώνονται από το σύνολο και τη δράση μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να αξιολογηθούν και να μετρηθούν. Η σχολική αποτελεσματικότητα και οι παράγοντες, που προαπαιτούνται για την ύπαρξή της αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης σε πολλές διεθνείς έρευνες καθώς η ανάγκη για αναβάθμιση των σχολείων και παράλληλα ο ευρισκόμενος σε εξέλιξη προβληματισμός για την αποστολή του αποτελεσματικού σχολείου έγιναν ολοένα και πιο ορατά. Κατέληξαν λοιπόν σε συμπεράσματα όπως,

α] το να διδάσκει κάποιος με επιτυχία σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις δυνατότητες, που διαθέτουν, αυτό μπορεί να κάνει ένα σχολείο αποτελεσματικό.

β] το κλίμα, που επικρατεί στο σχολείο είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των παιδιών,

γ] πολλά εξαρτώνται από την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης και από την αγάπη και την κατανόηση, που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές (Σαϊτης, 2005).

Σύμφωνα με τους Brown και Riddell, συνεπώς, η αποτελεσματικότητα του σχολείου βασίζεται σε παράγοντες μετρήσιμους και μη ενώ ιδιαίτερη αξία δίνεται σε πτυχές της σχολικής ζωής, που σχετίζονται με τις σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης και διδασκαλίας, πλευρές δηλαδή της σχολικής ζωής, που δεν διακρίνονται και δεν κωδικοποιούνται εύκολα, πλευρές, που συνιστούν το άυλο κεφάλαιο του σχολείου, για το οποίο κάνουμε λόγο στη συνέχεια της εργασίας μας (σελ. 93 κ.ο.κ).

Χαρακτηριστική και αξία λόγου είναι και η θεωρία περί σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας, που θεμελίωσε ο **David Hargreaves** (2001), η οποία βασίζεται :

α] στα αποτελέσματα (*outcomes*), γνωστικά και ηθικά. Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο τα αναμενόμενα όσο και τα μη, τα γνωστικά και τα ηθικά μπορούν να αποδείξουν κατά πόσο ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό

β] στην επιρροή (*leverage*), τη σχέση δηλαδή ανάμεσα στην προσφορά του εκπαιδευτικού και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η δύναμη και η επιρροή, η σχέση δηλαδή ανάμεσα στο εκπαιδευτικό έργο και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ή τις αλλαγές στο γνωστικό κεφάλαιο των μαθητών, που απορρέουν ασφαλώς από την προσφορά των εκπαιδευτικών, αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα ή μη της σχολικής μονάδας.

γ] στο άυλο κεφάλαιο (*intellectual capital*), το σύνολο δηλαδή της γνώσης και της εμπειρίας του σχολείου (αναλυτικότερη ανάλυση γίνεται παρακάτω, σελ.93 κ.ο.κ). Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου μπορεί επίσης να αποδειχθεί και μέσα από το άυλο κεφάλαιο και αυτό είναι που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα στην παρούσα εργασία. Το άυλο κεφάλαιο αυξάνεται μέσα από τη δημιουργία νέας γνώσης και μέσα από την ικανότητα του να μεταφέρει κανείς τη γνώση ανάμεσα στους ανθρώπους και τις καταστάσεις. Πρόκειται γι'αυτό ακριβώς, στο οποίο αναφέρονται οι Brown και Riddell παραπάνω, πτυχές δηλαδή της σχολικής ζωής, που δεν είναι ευδιάκριτες και όμως σημαντικές και καθοριστικές για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Να

σημειώσουμε εδώ ότι σιγά-σιγά αρχίζει να διαφαίνεται η πολυπαραγοντική δομή του άυλου κεφαλαίου.

δ] στο κοινωνικό κεφάλαιο (*social capital*), τα δίκτυα δηλαδή εμπιστοσύνης και τη συνεργασία. το κοινωνικό κεφάλαιο, η ύπαρξη ισχυρών δικτύων μπορεί να κρίνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Και μάλιστα *υψηλά επίπεδα κοινωνικού κεφαλαίου μέσα σε ένα σχολείο δυναμώνουν και αυξάνουν τα άυλο κεφάλαιο μέσα από την ανταλλαγή, τη συνεργασία*. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται μόνο μέσα στο δικό τους το σχολείο, αλλά προβαίνουν και σε έρευνα των άλλων σχολείων και μέσα από την έρευνα αποκτούν εμπειρίες και γίνονται γνώστες ιδεών και πρακτικών μεθόδων, πράγμα που έμμεσα τους βοηθά να αυξήσουν την επιρροή τους, τις γνώσεις τους, οι οποίες διακινούνται μέσα στα σχολικά δίκτυα, γίνεται δηλαδή αναπαραγωγή της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό προωθούνται καινοτομίες στο χώρο του σχολείου, παράγεται γνώση, η οποία δεν έχει αντίκρισμα μόνο στους μαθητές, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βελτιώνουν την επαγγελματική τους πορεία, τη διανοητική και ηθική τους αξία. Το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί παράγων του άυλου κεφαλαίου, και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη γνώση, που αναπαράγεται και στην προώθηση των καινοτομιών.

Έτσι λοιπόν για τον David Hargreave, ένα *αποτελεσματικό σχολείο* βάζει σε εφαρμογή, κινητοποιεί το άυλο και το κοινωνικό κεφάλαιο μέσα από την επικοδομητική χρήση της δύναμης, που απορρέει από τη σχέση εκπαιδευτικού έργου και αποτελέσματος, έχοντας πάντα σαν στόχο να πετύχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Από την άλλη μεριά ένα *σχολείο, που συνεχώς βελτιώνεται* αυξάνει το άυλο κεφάλαιο με το να μαθαίνει να χρησιμοποιεί υψηλές στρατηγικές επιρροής και δύναμης, που βασίζονται στο «τι δουλεύει» μέσα σε έναν οργανισμό, τι έχει δηλαδή αποτέλεσμα και σε καινοτόμες πρακτικές, έχοντας και εδώ σαν στόχο να επιτύχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

4.3 Παράγοντες αποτελεσματικότητας

Το σχολείο έχει χαρακτηριστεί «ανοιχτό σύστημα» (Σαϊτης, 2002), το οποίο δέχεται την επενέργεια του εξωτερικού περιβάλλοντος και με τη σειρά του ασκεί πάνω σε αυτό τις δικές του επιδράσεις. Είναι λοιπόν χαρακτηριστικό του γνώρισμα να επιδιώκει την πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων μέσα από την εξειδίκευση του προσωπικού του σχολείου. Τα πρόσωπα δηλαδή στη σχολική μονάδα αναλαμβάνουν ρόλους για να προωθήσουν την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων με σκοπό τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η **οργανωτική** λοιπόν **αποτελεσματικότητα** κατέχει κύρια θέση μέσα στο σχολείο και γενικά σε κάθε ανοιχτό σύστημα και ορίζεται σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού με τον, όσο το δυνατό, λιγότερο κόπο. Οι στόχοι διακρίνονται σε **επίσημους**, που διατυπώνονται από την ηγεσία του οργανισμού και σε **λειτουργικούς**, που υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και αποτελούν τους πραγματικούς στόχους ενός οργανισμού. Για να αξιολογήσουμε λοιπόν την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, προτείνεται η χρήση είτε των **στόχων** είτε των **συστημικών πόρων** (Πασιαρδής, Πασιαρδή, 2000).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού με βάση τους στόχους του δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, διότι ακριβώς προκύπτει το ερώτημα « με ποιους στόχους θα κριθεί η αποτελεσματικότητα, τους επίσημους ή τους λειτουργικούς ;». Στο μοντέλο των συστημικών πόρων, αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα του οργανισμού να αποκτήσει σπάνιους και επιθυμητούς πόρους. Ο λειτουργικός στόχος στο μοντέλο αυτό ορίζεται ως η απόκτηση πόρων (Πασιαρδής, Πασιαρδή, 2000).

Το γεγονός όμως ότι δεν γίνεται διάκριση μεταξύ επίσημων και λειτουργικών στόχων στο πρώτο μοντέλο και ότι ο λειτουργικός στόχος στο δεύτερο, που είναι η απόκτηση πόρων, μπορεί να αποβεί επιζήμιο στην επίτευξη των αποτελεσμάτων στα οποία στοχεύει ο οργανισμός, όλα αυτά οδήγησαν στο συνδυασμό των μοντέλων και στη δημιουργία του συνδυαστικού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο «η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και κριτήρια (κριτήρια για τα αποτελέσματα, τις δομές, τις διαδικασίες)» (Πασιαρδής, Πασιαρδή 2000).

Και προτού προχωρήσουμε στην παράθεση των παραγόντων αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με το συνδυαστικό μοντέλο, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι δεν υπάρχει ένα σχέδιο αποτελεσματικότητας, δεν υπάρχουν δηλαδή σαφείς παράγοντες, που κάνουν ένα σχολείο αποτελεσματικό. Και αυτό γιατί τα σχολεία διαφέρουν,

α] ως προς τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και

β] σε ό,τι αφορά τις αξίες της κοινότητας στην οποία είναι ενσωματωμένα.

Έτσι λοιπόν τα ηγετικά στελέχη του σχολείου, αλλά και το διδακτικό προσωπικό οφείλουν να προσαρμόσουν τις αρχές, που διέπουν ένα αποτελεσματικό σχολείο, στο δικό τους σχολείο σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες και τη δομή της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Θεωρώ λοιπόν ότι ο συνδυασμός των αρχών αυτών, ο κατάλληλος χειρισμός τους και κατά συνέπεια η υιοθέτησή τους θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Γενικότερα εκείνο, που ισχύει και πρέπει να έχουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί και η ηγεσία του σχολείου είναι ότι « η δομή πρέπει να ακολουθεί τη λειτουργία». Διότι εάν η δομή δεν ακολουθεί τη λειτουργία, η λειτουργία θα αλλοιωθεί για να ταιριάζει στη δομή με αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (Sergiovanni, 1990 – αναφέρεται στο βιβλίο του Πασιαρδή, 2000). Μολονότι αναγνωρίζεται ότι κανένας απλός συνδυασμός παραγόντων δεν παράγει ένα αποτελεσματικό σχολείο, ωστόσο υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά, που σύμφωνα με διάφορους ερευνητές συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σαϊτής, 2005). Έτσι λοιπόν οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου(Πασιαρδής, Πασιαρδή 2000) μπορούν να συνοψιστούν στα εξής :

Α] εκπαιδευτική ηγεσία, που αφορά στο έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η συμπεριφορά του και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί και επικοινωνεί μέσα στη σχολική μονάδα διαδραματίζουν σαφώς καθοριστικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο διευθυντής μεταξύ άλλων μεταδίδει με ένα δυναμικό τρόπο την αποστολή του σχολείου, δημιουργεί ανάλογο εργασιακό κλίμα, καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το σχολικό προγραμματισμό και προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου. Η προσοχή του διευθυντή, σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, είναι στραμμένη προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Β] υψηλές προσδοκίες – συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο υπάρχουν υψηλές προσδοκίες σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες μάθησης, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί είναι κοντά στους μαθητές, παρακολουθούν τις επιδόσεις τους, αισθάνονται υποχρεωμένοι απέναντι στους μαθητές. Επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών. Διεθνείς έρευνες αποκαλύπτουν ότι σ' ένα αποτελεσματικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους μαθητές να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο επίδοσης.

Γ] έμφαση στη διδασκαλία. Η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στο έργο των εκπαιδευτικών. Οι σχολικοί σκοποί και στόχοι του Αναλυτικού προγράμματος διατυπώνονται με σαφήνεια και ξεκάθαρα, ενώ στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, η σχολική μονάδα θέτει ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές της τους δικούς της στόχους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια ποικιλία από υλικά, διδακτικές μεθοδολογίες και βιβλία για να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Άλλωστε μέλημα των εκπαιδευτικών είναι η συλλογική εργασία του προσωπικού για ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών. Την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών τη θεωρούν και προσωπική τους υπόθεση, ενώ για το αποτελεσματικό σχολείο έχει μεγάλη βαρύτητα ο χρόνος, που αφιερώνεται στη διδασκαλία.

Δ] σχολικό κλίμα. Το κλίμα για έναν κοινωνικό οργανισμό είναι ό,τι η προσωπικότητα για έναν άνθρωπο. Η διαμόρφωσή του εξαρτάται από τον διευθυντή και επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, τον ενθουσιασμό τους, την παραγωγικότητα και την επίτευξη των στόχων. Επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας, ανοιχτή επικοινωνία και συλλογική προσπάθεια.

Ε] μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης , με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και του προγράμματος διδασκαλίας, της διδακτικής μεθοδολογίας, που εφαρμόζεται καθώς και για τυχόν αλλαγές, που χρειάζονται να γίνουν στους στόχους του σχολείου. Όταν εφαρμόζεται κάτι τέτοιο, ασφαλώς μιλάμε για ένα σχολείο, που οδεύει προς την πρόοδο και επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Σ' ένα αποτελεσματικό σχολείο η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών είναι η βάση για την αξιολόγηση των προσφερόμενων προγραμμάτων, όπως άλλωστε τονίζεται και σε διεθνείς έρευνες.

ΣΤ] συνεργασία και συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου. Οι γονείς επιθυμούν να αισθάνονται μια σχετική οικειότητα με τη

σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους, αλλά και κοντά στους εκπαιδευτικούς. Να αισθάνονται ότι είναι ευπρόσδεκτοι και ότι μπορούν ανά πάσα στιγμή να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μέσα από ένα τέτοιο σύστημα επικοινωνίας θα μπορέσει τόσο το σχολείο, όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους. Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών οι γονείς των μαθητών, που φοιτούν σε ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι αναμειγμένοι ενεργά στα σχολεία και θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν.

Z] παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολείο, με την οποία επιτυγχάνεται η αποκέντρωση, η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του δημόσιου χρήματος και δίνεται περισσότερη ευελιξία στη σχολική μονάδα ώστε να δώσει έμφαση στις δικές της πραγματικές ανάγκες. Τα οικονομικά μέσα και η υλικοτεχνική υποδομή, που δίνονται στο σχολείο διανέμονται μεταξύ των κυριότερων αναγκών κατά μαθήματα, ενώ άλλα αφιερώνονται για προβλήματα παιδιών με ειδικές ανάγκες.

H] συναίσθημα ασφάλειας, ύπαρξη σκοπού που καθοδηγεί, και ύπαρξη συνοχής. Όπως άλλωστε παρατηρούν και οι Roueche και Baker (1986 – αναφέρεται στο βιβλίο των Πασιαρδή, 2000), «τα αποτελεσματικά σχολεία μπορούν να εμπνεύσουν τη θέληση για μάθηση στους μαθητές τους όταν διακρίνονται από ένα αίσθημα τάξης, σκοπού, κατεύθυνσης και συνοχής». Το αποτελεσματικό σχολείο, σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, διακατέχεται από ένα υγιές κλίμα οργάνωσης και αίσθημα ασφάλειας, το οποίο είναι πολύ βοηθητικό για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Επίσης ως παράγοντες αποτελεσματικότητας, αναφέρονται (Σαϊτής, 2005) :

Θ] η σταθερότητα του προσωπικού. Η σταθερότητα του προσωπικού εξασφαλίζει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας. Αντίθετα η συχνή διακίνηση του προσωπικού επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και κατά προέκταση την επίδοση των μαθητών. Η έλλειψη σταθερότητας του προσωπικού δημιουργεί προβλήματα προγραμματισμού και ανάληψης δημιουργικών δραστηριοτήτων από τη σχολική ηγεσία.

Ι] η οργανωσιακή υποστήριξη . Ο παράγων αυτός αναφέρεται στους άνετους χώρους του σχολείου, τα λειτουργικά κτίρια, τις αίθουσες διδασκαλίας, σύγχρονα εργαστήρια, εμπλουτισμένες βιβλιοθήκες, κατάλληλο διοικητικό προσωπικό, που ασφαλώς η παράλειψή τους συντελεί στην αναποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Κ| η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων. Η σαφής διατύπωση του αναλυτικού προγράμματος, η σωστή δόμησή του και η αποκάλυψη μέσα από αυτό των σκοπών και προσδοκιών του σχολείου, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλού επιπέδου. Παράλληλα οι μέθοδοι διδασκαλίας, στα βασικά μαθήματα ιδιαίτερα, που αποτελούν και τη βάση για την περαιτέρω επίδοση των μαθητών, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρόμοιοι είναι και οι παράγοντες, που καθόρισε ο Edmonds (1979 – αναφέρεται στο άρθρο του Δούκα, 1999)

Συμπεραίνουμε λοιπόν μετά την παράθεση των παραγόντων αποτελεσματικότητας του σχολείου, όπως αυτοί διατυπώνονται από τους Πασιαρδή (2000), τον Σαϊτή (2005), ότι αυτοί συνδέονται με πτυχές της σχολικής ζωής, που δεν διακρίνονται εύκολα, και συνεπώς πτυχές, που δεν είναι εύκολα μετρήσιμες. Ένα σχολείο δηλαδή δεν είναι αποτελεσματικό μόνο επειδή οι μαθητές του εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις, όπως θα περίμενε κανείς. Η αποτελεσματικότητά του έγκειται και σε παράγοντες, που συνιστούν το «κρυμμένο κεφάλαιο» του σχολείου, το άυλο κεφάλαιο του σχολείου. Και επειδή ακριβώς το αποτελεσματικό σχολείο, που είναι και το όραμα κάθε εκπαιδευτικού ηγέτη, σχετίζεται με το άυλο κεφάλαιό του, αυτό το διερευνούμε στη συνέχεια της εργασίας μας (σελ. 93κ.ο.κ).

Παράλληλα με τους ήδη διατυπωμένους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, τίθενται και οι προβληματισμοί ερευνητών, που ανιχνεύουν το αποτελεσματικό σχολείο και προσπαθούν να βρουν τον πυρήνα του. Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τον MacBeath (1999),

« Το αποτελεσματικό σχολείο είναι λοιπόν ζήτημα κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου;». Πάνω στο ερώτημα αυτό έχουν εντυφώσει οι Charles Hampden – Turner, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι δείκτες αξιολόγησης ενός σχολείου δεν είναι οι ίδιοι σε όλο τον κόσμο. Και αυτό αποδεικνύεται εάν σκεφτούμε ότι ο τρόπος, που διοικούν οι διευθυντές ένα σχολείο και ο οποίος αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικότητας διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Ένας καλός διευθυντής δηλαδή αλλάζοντας σχολείο διαμορφώνει ανάλογα και τον τρόπο ηγεσίας του και μπορεί στο νέο σχολείο να είναι το ίδιο καλός ή και χειρότερος. Δίνεται λοιπόν ιδιαίτερη έμφαση στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, στο φυσικό περιβάλλον, την

προσωπική εμπειρία., την εσωτερική κοινωνία του σχολείου γενικά, που είναι βασική για την ανάπτυξη συμπεριφορών, προσδοκιών και αυτογνωσίας. Η αποτελεσματικότητα δηλαδή του σχολείου θα μπορούσε να διερευνηθεί με έναν **δείκτη**, που εξετάζει την κουλτούρα του σχολείου και σχετικά με αυτή αν υπάρχει μια ενιαία φιλοσοφία στο εσωτερικό του σχολείου, αν υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές, που στοχεύουν στην οριοθέτηση κάποιων πρακτικών ή τα πάντα μέσα στο σχολείο αφήνονται στην κρίση του κάθε μέλους χωριστά, , που δεν μπορεί να συμπίπτει ασφαλώς και έτσι δημιουργούνται προβλήματα, δεν υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μελών.

Το αποτελεσματικό σχολείο είναι ζήτημα κοινότητας ;». Το σχολείο δεν μπορεί να αξιολογηθεί ανεξάρτητα και αποκομμένα από την κοινωνία. Υπάρχει μια σχετική ανατροφοδότηση μεταξύ σχολείου, κοινωνίας και σπιτιού, η οποία διαμορφώνει το παρόν και προετοιμάζει το μέλλον του κάθε μαθητή. Όπως άλλωστε τονίζει και ο Ισραηλινός ερευνητής Reuven Feuerstein, « η φτώχεια από μόνη της δεν είναι ο καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία.». Σημαντικότερος παράγοντας είναι η δομή και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ ενηλίκων και παιδιών στο σπίτι και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το ερώτημα αυτό μάς παραπέμπει σε έναν **δείκτη** ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, που θα εξετάζει την κοινωνική κατάσταση των μαθητών και το πόσο αυτή επηρεάζει αρνητικά ή θετικά την επίδοσή τους και γενικότερα τη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολείο.

«Το αποτελεσματικό σχολείο είναι ζήτημα οπτικής γωνίας ή τρόπου σκέψης;». Το αν αξιολογείς δηλαδή ένα σχολείο ως αποτελεσματικό ή όχι μπορεί να εξαρτάται και από το «πού» στέκεσαι και «πώς» ορίζεις την αποτελεσματικότητα. Αυτό που ο διευθυντής κρίνει σημαντικό για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, μπορεί για τον εκπαιδευτικό να έχει δευτερεύουσα σημασία ή και ανύπαρκτη. Δίνεται δηλαδή μεγάλη έμφαση στις αρχές και τα πιστεύω του καθενός. Είναι δηλαδή το «πως» σκέφτεται κάθε εκπαιδευτικός ηγέτης, « πως» βλέπει το σχολείο, «τι» είναι σημαντικό για εκείνον, «ποια» είναι τα δικά του κριτήρια για την αποτελεσματικότητα, «τι» είναι αυτό που κάνει ένα σχολείο καλό. Συνεπώς διαπιστώνεται ένα είδος υποκειμενικότητας όσον αφορά τα κριτήρια αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, του σχολείου, που σαφώς αυτή η υποκειμενικότητα επηρεάζει αρνητικά την εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση του σχολείου.

«Το αποτελεσματικό σχολείο είναι ζήτημα σκοπού;». Και αυτό σημαίνει ότι γνωρίζοντας κανείς τους σκοπούς της αξιολόγησης ενός σχολείου, κατανοεί παράλληλα και την κακή χρήση ή την παραβίαση των αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση δηλαδή ενός σχολείου ως αποτελεσματικού ή μη ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα ή εξυπηρετεί κάποιο σκοπό; Και εδώ πάλι τίθεται το ζήτημα της υποκειμενικότητας σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης, που διαφέρουν και άρα επηρεάζουν το αποτέλεσμα της εσωτερικής διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Και τέλος *« το αποτελεσματικό σχολείο είναι ζήτημα του πώς;»* Αφού δηλαδή έχουμε αναγνωρίσει τις υψηλές προσδοκίες ως σημαντικές, τότε πως τις επιτυγχάνουμε; Πως δηλαδή θα φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα, το αποτελεσματικό σχολείο; Και σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να βασιστούμε και στις απόψεις των μαθητών για το αποτελεσματικό σχολείο καθότι *«πρωταγωνιστούν»* μέσα στην σχολική μονάδα και να διαπιστώσουμε *«τι είναι αυτό, που περπατά»*. Και αυτό ασφαλώς μάς παραπέμπει σε έναν *δείκτη* ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, που εξετάζει κατά πόσο το σχολείο δίνει βάση και υπολογίζει τις απόψεις των μαθητών, κατά πόσο δηλαδή τηρούνται οι αρμόζουσες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών

5. Ιστορικό διαμόρφωσης δεικτών ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα

Στην παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε σε μια πρόταση δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι διαμορφώθηκαν στα πλαίσια του πειραματικού προγράμματος με τίτλο *«Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα»*, ένα πρόγραμμα του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) της Ενέργειας 1.1α (Προγράμματα- Βιβλία) του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ, που υλοποιήθηκε από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με μέλη της Επιστημονικής και Εκπαιδευτικής Κοινότητας με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ιωσήφ Σολομών. Η προσπάθεια του Σολομών εστιάζεται στη διαμόρφωση ενός προτύπου εσωτερικής αξιολόγησης με βάση την άποψη ότι ο μετασχηματισμός και περαιτέρω

περαιτέρω εκδημοκρατισμός του σχολείου είναι σήμερα και ανάγκη και πρόκληση, με την έννοια ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται ή μπορεί να συνδεθεί με την ευρύτερη κοινωνική και πολιτική ατζέντα, που επιδιώκει τη διερεύνηση των «παιδαγωγικών δικαιωμάτων» των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση δε του εκπαιδευτικού, η αυτοαξιολόγηση προϋποθέτει τον αναστοχασμό, τη δυνατότητα του να συνδιαλέγεται όσο το δυνατό πιο ισότιμα με άλλους φορείς και παράγοντες του παιδαγωγικού τομέα, τη διατύπωση συγκροτημένου και λιγότερου αυθαίρετου επιστημονικού λόγου σχετικά με ζητήματα, που αφορούν στη δραστηριότητα στο σχολείο και την κινητοποίησή του εντός και ενάντια στους κυρίαρχους λόγους εξουσίας, οι οποίοι ταυτόχρονα διαμορφώνουν και την υποκειμενικότητά του.

Η μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης, που προτείνει ο Σολομών (1999), χαρακτηρίζεται από τη συστηματικότητα της διερεύνησης και της δράσης, απαιτεί συμμετοχή και συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας και στηρίζεται στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιληφθούν την εσωτερική αξιολόγηση ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας. Εδώ να τονίσουμε ότι το συγκεκριμένο πρότυπο αξιολόγησης εγκαθιδρύει μια διαφορετική μορφή επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών, η οποία επιχειρεί να μετασχηματίσει την παραδοσιακά ιεραρχική κατάταξη, που χαρακτηρίζει την κοινωνική τους σχέση. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ερευνητικές πρακτικές, κατευθυνόμενοι ή στηριζόμενοι από τους συντελεστές του προγράμματος. Χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι ότι η δημοκρατία δεν εξισώνεται απλώς με τη συναίνεση, δεν νοείται δηλαδή ως πολιτική, που καταδικάζει τη σύγκρουση. Αντίθετα ο Σολομών κατανοεί τη δημοκρατία ως μια βαθιά αγωνιστική διαδικασία και θεωρεί ότι η πολιτική, που είναι συστατικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής δράσης, είναι καταρχήν σύγκρουση, όπου οι κοινωνικές και παιδαγωγικές σχέσεις επανα-οργανώνονται διαρκώς πάνω σε εξουσιαστικές σχέσεις.

Έτσι λοιπόν η αυτοαξιολόγηση γίνεται μια συστηματική διαδικασία κριτικής αναζήτησης, βελτίωσης και αλλαγής του σχολείου, ενώ μέσα από αυτή προωθείται και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που οφείλεται ασφαλώς στην ενδυνάμωση του λόγου του εκπαιδευτικού και στην εμπρόθετη δράση του (Μπαγάκης, 2005). Ο Σολομών, προτείνει τη **διαμορφωτική** εσωτερική αξιολόγηση, γεγονός, που γίνεται σαφές και κατανοητό από την ανωτέρω περιγραφή του σχεδίου δράσης των εκπαιδευτικών, ενώ όσον αφορά τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

στα πλαίσια του προγράμματος, έγινε, μεταξύ άλλων, και χρήση των **Τ.Π.Ε** και πιο συγκεκριμένα ενός «Λογισμικού καταγραφής των στοιχείων του σχολείου», που διευκολύνει την καταγραφή, επεξεργασία και διακίνηση διαφόρων εκπαιδευτικών δεδομένων, που αφορούν στη σχολική πραγματικότητα. Τα δεδομένα αυτά αποτελούν,

- 1] ποσοτικές ενδείξεις για διάφορες πτυχές της πραγματικότητας του σχολείου, που λαμβάνονται υπ' όψη στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και
- 2] ποιοτικές εκτιμήσεις και πληροφορίες, που αφορούν στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης.

Επίσης η χρήση των Τ.Π.Ε γίνεται αισθητή με τη χρήση του «Παρατηρητηρίου», που αποτελεί μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, που περιλαμβάνει παρουσίαση και σχολιασμό επιλεγμένων κειμένων και αποτελεσμάτων ερευνών σχετικών με τη θεματολογία της σχολικής αυτοαξιολόγησης, από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Σολομών, 1999).

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι σύμφωνα με την Πράντζου – Κάνιουρα (2005), οι δείκτες μας βοηθούν να ασκούμε κριτική στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, που βασίζεται σε απολύτως συγκεκριμένα κριτήρια, να προσδιορίσουμε περιοχές, που χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση, να παρακινήσουμε τους διευθυντές των σχολείων να πάρουν αποφάσεις για θέματα, που σχετίζονται με τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του σχολείου, αλλά και να μετρήσουμε σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι σκοποί του σχολείου. Κάθε Δείκτης Ποιότητας αξιολογείται σε τετράβαθμη κλίμακα ως εξής :

- 1:** Πολύ καλά (πολλά δυνατά σημεία). Το αξιολογούμενο σχολείο παρουσιάζει πολλά ισχυρά σημεία, διαπιστώνονται ελάχιστες αδυναμίες ενώ το σχολείο είναι ικανό να συνεχίσει να λειτουργεί χωρίς ιδιαίτερες ρυθμίσει,
- 2:** Καλά (δυνατά σημεία χωρίς εμφανείς αδυναμίες). Το σχολείο έχει πολλές δυνατότητες. Υπάρχουν αδυναμίες, αλλά αυτές δεν έχουν σημαντική αρνητική επίδραση στη μάθηση των μαθητών, στον καθένα μεμονωμένα ή στο σύνολο των μαθητών.
- 3:** Μέτρια (μερικές σοβαρές αδυναμίες). Υπάρχουν κάποια δυνατά σημεία, αλλά τα αδύνατα σημεία, που επισημαίνονται στην αξιολόγηση έχουν σοβαρές συνέπειες στην ποιότητα της μάθησης των μαθητών

4: Ανεπαρκώς (σοβαρές αδυναμίες). Υπάρχουν σοβαρές αδυναμίες στη λειτουργία του σχολείου. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται το σχολείο να δράσει αμέσως με τρόπο διορθωτικό.

Σύμφωνα λοιπόν με το Σολομών (1999), οι Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου αφορούν :

1] στους διαθέσιμους πόρους και τα μέσα (το κτίριο, οι χώροι και ο εξοπλισμός, οι οικονομικοί πόροι),

2] στα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία (το πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά βιβλία, οι οδηγίες),

3] στο προσωπικό του σχολείου (το διδακτικό προσωπικό, το διοικητικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό)-(δεδομένα λειτουργίας σχολικής μονάδας),

4] στη διοίκηση (ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, η αξιοποίηση των μέσων και πόρων),

5] στο κλίμα, τις σχέσεις και τις συνεργασίες (οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό, οι σχέσεις εκπαιδευτικών –μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, οι σχέσεις σχολείου και γονέων, οι σχέσεις σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία),

6]στη διδακτική, τη μαθησιακή διαδικασία (η ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης , η λειτουργία της αξιολόγησης)- (διαδικασίες, που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής ζωής), και

7] στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (η φοίτηση, ροή, διαρροή, η επίδοση και πρόοδος των μαθητών, η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και οι κατευθύνσεις των μαθητών) – (αποτελέσματα εκπαιδευτικής διαδικασίας) .

Από μία πρώτη ματιά στους δείκτες, που περιέχει η πρόταση του Σολομών, γίνεται αντιληπτό ότι η ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας έχει σημασία μόνο όταν εξετάζεται σε σχέση με τα κοινωνικο-μορφωτικά χαρακτηριστικά του μαθητή και το κοινωνικο-μορφωτικό πλαίσιο του σχολείου. Τα θέματα επίσης, που διερευνώνται δεν είναι μόνο αυτά, που η ίδια η σχολική μονάδα επιχειρεί και αυτά, που καταφέρνει, αλλά και αυτά για τα οποία δεν ευθύνεται η ίδια. Το στοιχείο αυτό καθιστά εμφανή την επιθυμία διατήρησης και υποστήριξης ενός κριτικού ρόλου των μελών της σχολικής μονάδας απέναντι σε μια σειρά από εξωγενή στοιχεία και επομένως και του διεκδικητικού χαρακτήρα του προτεινόμενου προτύπου. Τέλος θα μπορούσαμε να πούμε ότι το προτεινόμενο πλαίσιο λειτουργεί και ως ένα είδος

«ενδεικτικού αναλυτικού προγράμματος» της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, μια μορφή παιδαγωγικού κειμένου για τη μύηση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη (Μπαγάκης, 2005).

Για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας διαμορφώνουν και προτείνουν δείκτες και οι Sanders και Davidson (2003), η πρόταση μάλιστα των οποίων προσεγγίζει αυτή του Σολομών. Τόσο οι δείκτες όσο και τα κριτήρια αυτών παρατίθενται στο παράρτημα Β, ενώ ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι δείκτες, που προτείνουν συνοψίζονται στα εξής :

- 1] στο συγκείμενο του σχολείου και ό,τι εισέρχεται σε αυτό(*school context & input*)(σχολικό κλίμα, ατομικά προσόντα, συμμετοχή των γονέων, ασφάλεια του σχολείου, πολιτική, που ακολουθεί το σχολείο),
- 2] στον σχολικό σχεδιασμό(*school design*) (σχολικός οργανισμός, παροχές του σχολείου, αναλυτικό πρόγραμμα),
- 3] στις επιδόσεις των μαθητών και την πρόοδό τους σε διάφορους τομείς (*student outcomes*) (κοινωνική - συναισθηματική -φυσική -αισθητική - επαγγελματική και ηθική ανάπτυξη),
- 4] στις υπηρεσίες του σχολείου (*school services*) (εκπαίδευση, διδασκαλία , προγράμματα συμβουλευτικής, αξιολόγηση των μαθητών, οικονομικά του σχολείου, μεταφορικές υπηρεσίες, εξωσχολικές δραστηριότητες, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης) .

Στο σημείο αυτό δεν θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στους δείκτες ποιότητας και τα κριτήρια, που προτείνει ο Σολομών, για τα οποία ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στο Παράρτημα Β, αλλά θα προβούμε σε μια συγκριτική μελέτη σχετικά με το αν εν τέλει οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σχετίζονται με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Θα αρχίσουμε τη συγκριτική μας μελέτη κάνοντας μια διαπίστωση, ότι δηλαδή τόσο οι παράγοντες αποτελεσματικότητας όσο και οι δείκτες ποιότητας, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κριτηρίων, γεγονός που καθιστά ριψοκίνδυνη τη σύγκρισή τους, αλλά ταυτόχρονα μάς διαβεβαιώνουν για το ότι συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό. Έτσι λοιπόν και στις δυο περιπτώσεις, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δίνεται έμφαση σε πτυχές της σχολικής ζωής, που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και αυτές είναι, η **διοίκηση**, ο **εκπαιδευτικός**, ο **μαθητής**, το **αναλυτικό**

πρόγραμμα, οι οικονομικοί πόροι. Αυτές είναι, θα λέγαμε, οι κύριες θεματικές ενότητες, που τονίζονται και έπειτα δίνεται έμφαση σε ό,τι σχετίζεται με αυτές.

Η εκπαιδευτική ηγεσία λοιπόν, που παρουσιάζεται ως παράγοντας αποτελεσματικότητας, έχει σαν προέκτασή της τον συντονισμό της σχολικής ζωής, τη διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, την αξιοποίηση των μέσων και πόρων, που είναι έργο της διοίκησης του σχολείου και που παρουσιάζονται σαν δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, που αφορά στο κατά πόσο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, είναι προσιτό και επιτρέπει την ευελιξία των εκπαιδευτικών. Ο δείκτης όμως εκείνος, που εξετάζει το περιεχόμενο και την καταλληλότητα των σχολικών βιβλίων, δε φαίνεται να διερευνείται σαν παράγοντας αποτελεσματικότητας.

Αναφερόμενοι στον εκπαιδευτικό εννοούμε τόσο την ποιότητα της διδασκαλίας, που προσφέρει, τις υψηλές προσδοκίες, που έχει, όσο και τις σχέσεις του με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς, την κοινότητα, που εν συνεχεία διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, το οποίο μάλιστα εντάσσεται και στους παράγοντες αποτελεσματικότητας και στους δείκτες ποιότητας. Εδώ να επισημάνουμε ότι η ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους δείκτες ποιότητας, εξαρτάται εκτός των άλλων και από τις γνώσεις, που έχει προκειμένου να αντιμετωπίσει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή έναν αλλοδαπό μαθητή. Αυτό το κριτήριο δεν φαίνεται να διατυπώνεται με σαφήνεια στα πλαίσια των παραγόντων αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί βέβαια επιλέγουν τα ανάλογα βιβλία για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, αυτό όμως δεν μάς πείθει ότι είναι και ανάλογα επιμορφούμενοι. Από την άλλη πλευρά η σταθερότητα του προσωπικού, που αποτελεί παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας δεν εμπεριέχεται στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η αναφορά στο μαθητή σχετίζεται με την επίδοσή του, την κοινωνική και ατομική ανάπτυξη, τις σχέσεις, που αναπτύσσει με τους εκπαιδευτικούς, την επιμέλεια και την πρόοδό του. Και εδώ να σημειώσουμε ότι όσον αφορά τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα του μαθητή, που αποτελούν δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και αφορούν στη φοίτηση των μαθητών, τη σχολική επίδοση και πρόοδο, την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, τις κατευθύνσεις των μαθητών, αυτά συμπίπτουν με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας μόνο στο

σημείο εκείνο, που γίνεται λόγος για την αξιολόγηση των μαθητών, ενώ δεν φαίνεται να περιέχονται στους παράγοντες αποτελεσματικότητας η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, η διερεύνηση της παρουσίας ή απουσίας των μαθητών μέσα στο σχολείο, ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών.

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι διαφορές, που παρατηρούνται αφορούν κυρίως σε κριτήρια, με την έννοια ότι οι θεματικές ενότητες συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό. Θα ήθελα επίσης να τονίσω είναι ότι τόσο οι συγκεκριμένοι παράγοντες όσο και οι δείκτες, διαμορφώνονται ανάλογα όταν βρεθούν μέσα σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αξιών και αρχών. Η σύγκλιση και η σχετική απόκλιση, που παρατηρείται ανάμεσα στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Παράγοντες αποτελεσματικότητας

Δείκτες	Ηγεσία	Υψηλές προσδ.	Έμφαση στη διδ.	Κλίμα	Αξιολ. Επίδ.	Συνεργασ. γονιών	Παροχή προϋπ.	Σταθερ. προσωπ	Οργανωσ. υποστήρ.	Ασφαλ. -σκοπός	ΑΠ- διδ. μεθ.
Πόροι- μέσα							■		■		
ΑΠ- βιβλία			■								■
Διδ/κο		■	■		■						
Προσωπ.											
Διοίκηση	■			■						■	
Κλίμα- σχέσεις				■							
Μαθ/κή διαδ.		■	■		■						■
Εκπ/κα					■						
Επιτεύγμ.											

Πίνακας 1 Σύγκλιση –απόκλιση μεταξύ δεικτών ποιότητας και παραγόντων αποτελεσματικότητας

6. *Αποτύπωση Σχολικών Μονάδων από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας -Κ.Ε.Ε*

Ας δούμε στο σημείο αυτό της εργασίας μας πως ακριβώς δραστηριοποιήθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε) (σελ. 18), σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Θα αναφερθούμε λοιπόν στην προσπάθεια του Κ.Ε.Ε συγκρότησης ενός ολοκληρωμένου και ενιαίου συστήματος άντλησης και επεξεργασίας της πληροφορίας, ενός πλήρους «εκπαιδευτικού χάρτη» της χώρας. Είναι κοινός τόπος ότι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν εξασφαλίζεται χωρίς την ολοκληρωμένη γνώση όλων των στοιχείων, που το συγκροτούν και επιτρέπουν την ανάλυση και μελέτη του. Γι'αυτό λοιπόν το Κ.Ε.Ε προχώρησε στην **αποτύπωση** (απογραφή- -συσχέτιση-μελέτη) βασικών παραμέτρων, που συνιστούν την ταυτότητα των ελληνικών σχολικών μονάδων και η οποία αποτύπωση στοχεύει στην παροχή ολοκληρωμένης, επίκαιρης και αξιόπιστης πληροφόρησης σχετικά με τα δεδομένα, τη λειτουργία και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο καθώς και στην αναβάθμιση της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος της πρωτοβουλίας του Κ.Ε.Ε, είναι η κατοχή του Υπουργείου Παιδείας επικαιροποιημένων στοιχείων, που χαρακτηρίζουν τη σχολική μονάδα. Η «Αποτύπωση» είναι μια εξαιρετική δουλειά, που ξεκίνησε να υλοποιείται πριν τέσσερα χρόνια στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας από μια ομάδα στελεχών του με ιδιαίτερη επιστημονική κατάρτιση και εκπαιδευτική εμπειρία. Η προσπάθεια αυτή, να σημειώσουμε, συνεχίζεται και στηρίζεται από μεγάλο αριθμό στελεχών, αλλά και εκπαιδευτικών από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας. (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2005).

Η «Αποτύπωση» στοχεύει στα εξής :

A] να δώσει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς να διαμορφώσουν μια συνοπτική και ταυτόχρονα περιεκτική εικόνα όσον αφορά σημαντικούς παράγοντες της σχολικής πραγματικότητας, που φέρονται να έχουν επίδραση στη μορφή και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκτίμηση με μεγαλύτερη σαφήνεια του έργου τους, αξιολόγηση του ρόλου, που παίζουν οι ίδιοι, διερεύνηση των στόχων, που έχουν ή δεν έχουν διαμορφώσει, επισήμανση των μηχανισμών, που έχουν ή δεν έχουν αναπτύξει για την υλοποίηση αυτών των στόχων,

αμφισβήτηση και επαναπροσδιορισμός αυτού, που με πρώτη ματιά φαίνεται αυτονόητο ώστε να σχεδιάσουν καλύτερα τις μελλοντικές τους δράσεις με στόχο τη βελτίωση του έργου τους),

Β] να τους ενημερώσει σχετικά με το βαθμό, που ανταποκρίνονται σε εκπαιδευτικά θέματα υψηλής προτεραιότητας στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική,

Γ] να προωθήσει μια διακρατική σύγκριση, έτσι ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί η προστιθέμενη αξία από τη διακρατική συγκριτική οπτική στην εθνική ανάλυση και αξιολόγησή τους,

Δ] να υποστηρίξει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, επιτρέποντας ορθολογικές εκτιμήσεις και αποφάσεις και ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, που προκύπτουν από αυτήν.

Στα πλαίσια της «Αποτύπωσης» πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των στελεχών της εκπαίδευσης μέσω ημερίδων από το Κ.Ε.Ε, ενημέρωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο πιλοτικών σεμιναρίων, για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, που κλήθηκαν να απαντήσουν, ενημέρωση των συντονιστών του έργου (εκπαιδευτικών , που ορίστηκαν για τις ανάγκες υποστήριξης υλοποίησης του έργου), ενημέρωση, υποστήριξη εξ αποστάσεως των συντονιστών του έργου και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η ομάδα αποτύπωσης του Κ.Ε.Ε βρισκόταν σε συνεχή, τακτική επικοινωνία και διαμορφωτική διαδικασία, που διέτρεχε όλα τα στάδια υλοποίησης του έργου και ανάλογα με τα αποτελέσματα της διαμόρφωσε την πορεία και την εξέλιξη της εφαρμογής.

Βασικό εργαλείο στο έργο αυτό του Κ.Ε.Ε αποτέλεσε η «Εσχάρα Αποτύπωσης», η οποία συνέβαλλε στην αποτύπωση των βασικών παραμέτρων, που συνθέτουν τη ταυτότητα των ελληνικών σχολικών μονάδων. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα αρχείο εκπαιδευτικών δεδομένων, μία βάση δεδομένων, την οποία καλείται να συμπληρώσει ο διευθυντής. Η εσχάρα αποτύπωσης αφορά στην κάθε σχολική μονάδα χωριστά και «επικαιροποιείται» κάθε σχολικό έτος. Εδώ γίνεται και πάλι αισθητή η χρήση των **Τ.Π.Ε. (βάση δεδομένων)**. Η «Εσχάρα Αποτύπωσης» σχεδιάστηκε σε δύο μορφές, μία για το νηπιαγωγείο και μία για τις υπόλοιπες βαθμίδες και βασίζεται σε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αναπτύχθηκε και χρησιμοποιήθηκε από τα μέλη της Ομάδας Αποτύπωσης του Κ.Ε.Ε για τη συλλογή δεδομένων από τα σχολεία. Κατά το σχεδιασμό της «Εσχάρας Αποτύπωσης», πολύτιμο υπήρξε το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», που

υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου του ΣΕΠΠΕ από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά την περίοδο 1997-1999 με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ιωσήφ Σολομών, για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω (σελ.43), καθώς και το «Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης» το οποίο αποτέλεσε αφετηριακό σημείο για την ανάπτυξη της Εσχάρας Αποτύπωσης (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2005).

Πιο συγκεκριμένα κατά την αποτύπωση των σχολικών μονάδων, εξετάζονται και διερευνώνται τα εξής :

1] σχολικές μονάδες [α] μαθητές ανά τμήμα, β] αποτελεσματική ενσωμάτωση παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών(σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα), γ] εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, τμήματα ένταξης)]

2] μαθητές [α] φοίτηση στη δημόσια σχολική εκπαίδευση, β] φοίτηση σε διθέσια, μονοθέσια, τριθέσια ή μεγαλύτερα νηπιαγωγεία, γ] φοίτηση σε ημερήσια ή εσπερινά λύκεια, δ] φοίτηση σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής ή σε κανονικά σχολεία με τάξεις ένταξης, ε] ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, που φοιτούν στη δημόσια εκπαίδευση]

3] εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό σχολικών μονάδων [α] σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, χρόνος παραμονής εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο, β] χρόνος υπηρεσίας διδακτικού προσωπικού γ] αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό, δ] επιστημονική- παιδαγωγική κατάρτιση ε] εξω-διδασκτικές υπηρεσίες]

4] σχολικό κτίριο, χώροι και εξοπλισμός σχολικών μονάδων [α]λειτουργικά χαρακτηριστικά εσωτερικών χώρων σχολικών κτιρίων(επάρκεια θέρμανσης, φυσικού φωτισμού, εξαερισμού, ύδρευσης, ύπαρξη υποδομής για άτομα με κινητικές δυσκολίες), β] εξέταση των στοιχείων σε σχέση με την υποδομή των σχολικών μονάδων σε «ειδικές αίθουσες και χώρους» (γραφείο διευθυντή, γραμματείας, εργαστήριο φυσικής/χημείας, πληροφορικής, μουσικής), γ] λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης, δ] υποδομή της σχολικής μονάδας σε υλικοτεχνικό και τεχνολογικό εξοπλισμό(όργανα φυσικής, βίντεο, Η/Υ)].

5] σχολικές δραστηριότητες. [α] ανάπτυξη σχολικής ζωής (πραγματοποίηση καλλιτεχνικών, πολιτιστικών, αθλητικών, περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων), β] διοργάνωση ενημερωτικών εκδηλώσεων για θέματα, που είναι σχετικά με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, γ] συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς, δ] υλοποίηση εξωπρογραμματικών δραστηριοτήτων, ε] συμμετοχή σε ερευνητικά/εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες].

Και μετά τη μελέτη του πλαισίου της «Εσχάρας Αποτύπωσης», θα ήταν ενδιαφέρον να παρουσιάσουμε την αποτύπωση μιας σχολικής μονάδας προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τη λειτουργία της. Η επιλογή της σχολικής μονάδας είναι τυχαία και ασφαλώς στόχος μας δεν είναι η κριτική έναντι του σχολείου, αλλά η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα στοιχεία της αποτύπωσης συγκροτούν και προβάλλουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του πλαισίου μέσα στο οποίο παράγεται το εκπαιδευτικό έργο και του τρόπου με τον οποίο τα στοιχεία αυτά μπορούν να συσχετιστούν με όσα οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εντοπίζουν ώστε να αποτιμηθεί το εκπαιδευτικό έργο, να αξιολογηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό συγκροτείται και να διερευνηθούν τα σημεία και οι δυνατότητες για τη βελτίωσή του. Η αποτύπωση λοιπόν αφορά στο 5^ο Γυμνάσιο Λαμίας, μια σχολική μονάδα, που βρίσκεται σε ένα μεσαίου μεγέθους αστικό κέντρο της ηπειρωτικής χώρας.

Βασισμένοι λοιπόν στους δείκτες αποτύπωσης, η εικόνα του 5^{ου} Γυμνασίου Λαμίας προβάλλει ως εξής :

Πρόκειται για μια μεγάλη σχολική μονάδα, με μεγάλο αριθμό μαθητών, μικρό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, μόνιμους εκπαιδευτικούς στην πλειονότητά του και με πολλά χρόνια παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο. Η σχολική μονάδα στεγάζεται σε δικό της διδακτήριο και έχει πρωινό ωράριο λειτουργίας. Το κτίριο είναι καινούριο και εξασφαλίζει πρόσβαση σε άτομα με κινητικές δυσκολίες. Διαθέτει κεντρική θέρμανση και κλιματισμό, επαρκή φυσικό φωτισμό, εξαερισμό και ύδρευση. Το προαύλιο διαθέτει εγκαταστάσεις μπάσκετ, βόλεϊ, ποδοσφαίρου ενώ δεν διαθέτει γήπεδα κανονικών διαστάσεων, ούτε κλειστό γυμναστήριο. Το σχολείο διαθέτει 15 αίθουσες διδασκαλίας, 5 τμήματα σε κάθε τάξη και 25 μαθητές ανά τμήμα. Επίσης διαθέτει εργαστήριο φυσικής/χημείας/βιολογίας, διοικητικούς χώρους ενώ παρουσιάζεται έλλειψη επάρκειας χώρου για το εργαστήριο πληροφορικής καθώς και έλλειψη επάρκειας στα περισσότερα είδη εξοπλισμού. Η σχολική μονάδα διαθέτει 19 Η/Υ ενώ δεν διαθέτει ειδική αίθουσα για τη στέγαση σχολικής βιβλιοθήκης. Όσον αφορά το διδακτικό προσωπικό, 2 από αυτούς έχουν παρακολουθήσει κάποια μορφής

επιμόρφωση ενώ 1 εκπαιδευτικός έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το σχολείο επίσης υποστηρίζεται και από διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό καθότι διαθέτει γραμματέα, φύλακες, προσωπικό καθαριότητας, προσωπικό κυλικείου ενώ δεν καταγράφεται η ύπαρξη επιστάτη ούτε προσφέρονται υπηρεσίες από ειδικό-επιστημονικό προσωπικό. Όσον αφορά τις δραστηριότητες του σχολείου καταγράφονται στην εσχάρα αποτύπωσης, λειτουργία ομάδας χορωδίας, εκδρομές, μαθητικές εκλογές, ενημερωτικές εκδηλώσεις, συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, που υλοποιούνται στο πλαίσιο κεντρικών δράσεων του ΥΠΕΠΘ. Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα στην προσπάθεια αποτύπωσης της σχολικής μονάδας, ήταν και η πραγματοποίηση ομαδικών συζητήσεων με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, που είχαν το χαρακτήρα ημιδομημένων συνεντεύξεων και οι οποίες εστίασαν την προσοχή τους σε θέματα όπως το σχολικό κτίριο, ο εξοπλισμός, τη σχολική βιβλιοθήκη, τη μαθησιακή διαδικασία, τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, τα προγράμματα, τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2005). Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι οι συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών δεν εφαρμόστηκαν σε όλα τα σχολεία, αλλά πραγματοποιήθηκαν επιλεκτικά για την απόδειξη της εγκυρότητας και αξιοπιστίας ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης.

Η αποτύπωση στην οποία προέβη το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, είναι ουσιαστικά μια *εσωτερική αξιολόγηση* της σχολικής μονάδας. Προέρχεται από έναν εξωτερικό φορέα, αλλά γίνεται σε συνεργασία με τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου. Το έργο μάλιστα του διευθυντή, ο οποίος καλείται να αποτυπώσει τη σχολική μονάδα, την οποία διοικεί, μας παραπέμπει στην αυτοαξιολόγηση.

Το Κ.Ε.Ε μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, προχωρά στη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων και έπειτα στη δημιουργία πινάκων και αντίστοιχων διαγραμμάτων, όπου παρουσιάζονται οι σχολικές μονάδες των οποίων τα στοιχεία έχουν αξιοποιηθεί ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, περιφέρεια της χώρας και ειδικότερο τύπο σχολείου. Τα δεδομένα αυτά βρίσκονται στο Κ.Ε.Ε και φυσικά στη βάση δεδομένων του ΥΠΕΠΘ, ενώ η διοίκηση του σχολείου ενημερώνεται, αν το θελήσει, για τα αποτελέσματα, που δίνουν στατιστικά στοιχεία και διαμορφώνονται συγκριτικά σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία τον νομού. Συνεπώς η δραστηριότητα του Κ.Ε.Ε περιορίζεται στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσω της αποτύπωσης των βασικών παραμέτρων της, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση

επέρχεται με πρωτοβουλία της διοίκησης του σχολείου, που λαμβάνει τα αποτελέσματα, αν και όποτε το θελήσει και έπειτα προχωρά στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Η ανατροφοδοτική λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης μπορεί να επέλθει μέσα από ένα κύκλο σεμιναρίων ή συναντήσεων, που πραγματοποιεί η διοίκηση του σχολείου με δική της πρωτοβουλία, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και όπου γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων, συγκριτική μελέτη και συζήτηση. Επίσης η ανατροφοδοτική λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης μπορεί να προκύψει μέσα από την επικοινωνία και συνεργασία της διοίκησης των σχολείων, που προέρχονται από διαφορετικούς νομούς, εφόσον τα αποτελέσματα δίνονται σε επίπεδο νομού.

Κάνοντας τώρα μια συγκριτική μελέτη των θεματικών ενοτήτων, που εξετάζει η αποτύπωση σε σχέση με τους δείκτες ποιότητας (πρόταση Ιωσήφ Σολομών), συμπεραίνουμε ότι εξετάζονται όψεις της σχολικής ζωής, που συμπίπτουν σε κάποιο βαθμό, ενώ παρατηρούνται και σχετικές διαφορές. Και αυτό εξηγείται λόγω του ότι σημειώνεται διαφορά στη στοχοθεσία της κάθε προσπάθειας.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τις σχολικές μονάδες εξετάζεται ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα κάτι που δεν παρατηρείται στους δείκτες ποιότητας. Επίσης σχετικά με τους μαθητές συσχετίζεται ο αριθμός των μαθητών με τον τύπο του σχολείου, στο οποίο φοιτούν και τονίζεται ιδιαίτερα η περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των αλλοδαπών μαθητών, κάτι, που επίσης δεν εξετάζεται μέσα από τους δείκτες, που προτείνει ο Σολομών. Σχετικά με το διδακτικό προσωπικό διερευνάται η σταθερότητά του, κάτι, που δεν αναφέρει ο Ιωσήφ Σολομών στους δείκτες ποιότητας. Όπως φαίνεται από το πρόγραμμα δεν γίνεται αναφορά στη διοίκηση του σχολείου και ό,τι αυτή περιλαμβάνει καθώς και στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, αναφορικά με τη ροή, διαρροή των μαθητών, κάτι, που εμπεριέχεται στους δείκτες ποιότητας του Ιωσήφ Σολομών.

Οι διαφορές έγκεινται κυρίως σε κριτήρια αξιολόγησης και όχι σε θεματικές ενότητες, ενώ οι ομοιότητες παρατηρούνται σχετικά με τους πόρους και τα μέσα, τα προγράμματα σπουδών, το προσωπικό, τις σχέσεις, τη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία.

Το έργο «Αποτύπωσης» των σχολικών μονάδων από το Κ.Ε.Ε μας διαβεβαιώνει ότι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων γίνεται σε τομείς της σχολικής ζωής, που δεν διακρίνονται εύκολα και κατά συνέπεια δεν μπορούν να αξιολογηθούν. Πρόκειται για το άυλο κεφάλαιο του σχολείου, το οποίο διερευνούμε

στη συνέχεια της εργασίας μας. Εύκολα λοιπόν θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι όταν αξιολογούμε μια σχολική μονάδα, αξιολογούμε ουσιαστικά το άυλο κεφάλαιό της.

Ερχόμαστε λοιπόν μπροστά στη θεωρία του άυλου κεφαλαίου του σχολείου, που θα μας απασχολήσει στο επόμενο κεφάλαιο. Αξίζει βέβαια να σημειώσουμε και να θυμηθούμε (σελ.35), ότι ο David Hargreaves (2001), παρουσιάζει το άυλο κεφάλαιο σαν παράγοντα, μεταξύ άλλων, της σχολικής αποτελεσματικότητας και αυτό ασφαλώς μας διαβεβαιώνει για τον καθοριστικό ρόλο του, προτού ακόμα το διερευνήσουμε. Πριν όμως μελετήσουμε το άυλο κεφάλαιο στα πλαίσια του σχολικού χώρου, είναι χρήσιμο να δούμε τι είναι ακριβώς το άυλο κεφάλαιο, ποιοι είναι οι εισηγητές του άυλου κεφαλαίου και ποιες οι αρχές του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β

ΤΟ ΑΥΛΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ -THE INTELLECTUAL CAPITAL

1. Εισαγωγή

1.1 Ιστορική αναδρομή

Η ιδέα του άυλου κεφαλαίου δεν είναι καινούρια, αντίθετα μάλιστα άρχισε να προβάλλει όταν ο πρώτος πωλητής άρχισε να αναπτύσσει καλές σχέσεις με τον πελάτη (Brooking, 1998-αναφέρεται στο άρθρο της Rudez, 2004). Ο ρόλος όμως του άυλου κεφαλαίου άρχισε να γίνεται κατανοητός και ξεκάθαρος από την καινούρια οικονομία, από την τεχνολογία της πληροφορίας και την επικοινωνία. Στην εποχή μας το άυλο κεφάλαιο αποτελεί πρωταρχική πηγή της παραγωγής. Στο παρελθόν το υλικό κεφάλαιο ήταν εκείνο, που προσέδιδε αξία στον οργανισμό· το ίδιο συμβαίνει σήμερα με το άυλο κεφάλαιο και έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι οι οργανισμοί επενδύουν περισσότερο στο άυλο κεφάλαιο παρά στο κεφάλαιο εκείνο, που είναι διακριτό. Γι'αυτό και η διαδικασία παραγωγής της αξίας μεταβάλλεται. Έτσι αν σκεφτούμε ότι κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα η αγορά ήταν τοπική, η επικοινωνία ήταν ένα δύσκολο επίτευγμα και χρειαζόταν μέρες ή ακόμα και μήνες για να επιτευχθεί, η εργασία ήταν ανειδίκευτη ή χειρωνακτική, οι εργάτες δεν ήταν μορφωμένοι, η σταθερότητα ήταν νόμος και το φυσικό κεφάλαιο ήταν μια σπάνια πηγή σε αντίθεση με το σήμερα όπου η αγορά είναι παγκόσμια, τα ηλεκτρονικά δίκτυα επιτρέπουν τη γρήγορη και εύκολη επικοινωνία, η εργασία περιλαμβάνει τη δημιουργία και το χειρισμό της πληροφορίας και της γνώσης, οι εργάτες είναι μορφωμένοι, τότε είναι εύκολο και φυσικό να καταλάβουμε ότι το απαραίτητο κεφάλαιο για την επιβίωση ενός οργανισμού είναι το άυλο κεφάλαιο και όχι το υλικό (Balasco & Stayer, 1994-αναφέρεται στο άρθρο της Rudez, 2004). Το ενδιαφέρον τώρα και η γνώση για το άυλο κεφάλαιο άρχισε στις αρχές του 1990 με τη δημοσίευση ενός άρθρου του Thomas Stewart (1991). Μέχρι τότε το άυλο κεφάλαιο αποτελούσε θέμα έρευνας και μελέτης για πολλούς ακαδημαϊκούς.

Κάνοντας λοιπόν μία αναδρομή στην ιστορία της διοίκησης της γνώσης, βλέπουμε ότι ο πρώτος, που έφερε στο προσκήνιο και ασχολήθηκε με το άυλο κεφάλαιο (*intellectual capital*) και τη διαχείριση της γνώσης (*Knowledge management*), είναι ο Karl-Eric Sveiby, καθηγητής στη «Σχολή Διοίκησης» στο Σύδνεϊ, ο οποίος στα 1986 δημοσιεύει το πρώτο βιβλίο, στο οποίο κάνει λόγο για τους οργανισμούς μάθησης, οι οποίοι στηρίζονται μόνο στη γνώση και τη δημιουργικότητα των μελών τους και όχι σε κάποιες παραδοσιακές αρχές. Για τον Sveiby οι οργανισμοί πρέπει να δίνουν μεγάλη σημασία στον παράγοντα άνθρωπο, διότι μέσα από αυτόν θα προκύψουν τα οφέλη για τον οργανισμό. Οι επενδύσεις σε κάθε οργανισμό γίνονται για να παραχθεί γνώση και σ'αυτό συμβάλλουν τα δίκτυα επικοινωνίας και οι εσωτερικές δομές, που διευκολύνουν τους ανθρώπους να μοιραστούν τις γνώσεις τους. Σύμφωνα με τον Sveiby ένας αποτελεσματικός οργανισμός μάθησης, είναι εκείνος που,

- 1] γνωρίζει να διαχειρίζεται τη γνώση, την επαγγελματική γνώση,
- 2] δίνει μεγάλη έμφαση στον ποιοτικό και ποσοτικό έλεγχο. Το παραγόμενο προϊόν πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας, διότι η παραγωγή της γνώσης σχετίζεται απόλυτα με τη δημιουργικότητα των μελών,
- 3] δίνει έμφαση στην πείρα,
- 4] ο οργανισμός του οποίου τα μέλη ξέρουν να συνδυάζουν την διοικητική με τη επαγγελματική πείρα και
- 5] παράγει κουλτούρα. Οι οργανισμοί μάθησης καθοδηγούνται από ήθη, έθιμα και από μια ισχυρή κουλτούρα (Sveiby, 2000).

Από τον Sveiby και τις θεωρίες του εμπνεύστηκε ο Leif Edvinsson, ο οποίος εξηγεί την επένδυση των οργανισμών σε απροσδιόριστους παράγοντες, δηλαδή στο άυλο κεφάλαιο (intellectual capital) ως μία καινοτομία. Υπάρχει δηλαδή μία στροφή προς τις καινοτομίες παρά προς τη διατήρηση του ήδη υπάρχοντος παραγωγικού προϊόντος. Αυτό σημαίνει ότι οι οργανισμοί πρέπει να επενδύουν στις καινοτομίες, το άυλο κεφάλαιο, τη γνώση και γενικότερα σε δομές, που σε βοηθούν να προχωρήσεις σε μία αλλαγή και να κάνεις τη διαφορά. Γενικότερα για το ρόλο ενός οργανισμού ισχυρίζεται ότι αυτός επικεντρώνεται στη δημιουργία των κατάλληλων δομών, που διευκολύνουν την επικοινωνία και συνεργασία των μελών με τέτοιο τρόπο ώστε να επηρεάζει το ταλέντο τους και τις ήδη υπάρχουσες ευκαιρίες με στόχο να δημιουργήσει οικονομική δύναμη. Και αν δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο μέσα σε έναν

οργανισμό, τότε είναι πολύ αδύναμες ή απουσιάζουν τελείως οι ικανότητες του οργανισμού (Juergen Daum, 2001).

Την ιδέα του κεφαλαίου, που αντιπροσωπεύει τους πελάτες ενός οργανισμού (customer capital), την συνέλαβε πρώτος ο *Hubert St. Onge*, ο οποίος αναγνωρίζεται ως ένας από τους πιο δημιουργικούς στοχαστές στο χώρο της μάθησης και της διοίκησης της γνώσης. Το άυλο κεφάλαιο σχετίζεται με τη διοίκηση των απροσδιόριστων παραγόντων ενός οργανισμού, οι οποίοι μάλιστα καταδεικνύουν και την οικονομική κατάσταση του οργανισμού. Και για τον Onge, η γνώση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και προσφέρει μια καινούρια, διαφορετική προοπτική στον οργανισμό. Η γνώση σαν απόθεμα (knowledge as stock) τοποθετεί τη γνώση σε μια κεντρική θέση, προσβάσιμη για τον καθένα. Πρόκειται για την εξωτερική γνώση, η οποία μπορεί να αποκτηθεί από οπουδήποτε. Από την άλλη, η γνώση σαν πρακτική (knowledge as practice) εμφανίζεται μέσα από ένα δίκτυο από κοινότητες πρακτικής εξάσκησης (Sullivan, 2000).

Ο *Patrick Sullivan* εστίασε το ενδιαφέρον και την προσοχή του στην αξία του άυλου κεφαλαίου και ήταν ένας από τους εισηγητές της διοίκησης του άυλου κεφαλαίου (*ICM – Intellectual Capital Management*). Στα πλαίσια του έργου του ήταν και η ενθάρρυνση των οργανισμών και των ατόμων στην ανταλλαγή των πληροφοριών, στην ομαδική ανάληψη πρωτοβουλιών, αποφάσεων και στη δημιουργία μεθόδων και συστημάτων, που φέρουν πρακτικά αποτελέσματα (Sullivan, 2000). Όσον αφορά τώρα το περιεχόμενο του κάθε οργανισμού ο Sullivan ισχυρίζεται ότι κάθε οργανισμός είναι διαφορετικός με την έννοια ότι διαφέρει όσον αφορά τους στόχους, τη δυναμική, την κουλτούρα, τις αξίες, την πολιτική, που ακολουθεί. Όταν δε μιλάμε για το περιεχόμενο ενός οργανισμού, αναφερόμαστε ακριβώς, **1]** στην περιγραφή της λειτουργίας του οργανισμού (*Business description*) και πιο συγκεκριμένα στα προϊόντα, που παράγει, στις υπηρεσίες, που προσφέρει, **2]** στο εσωτερικό του περιεχόμενο - περιβάλλον (*internal context*) και πιο συγκεκριμένα στο όραμα, τους στόχους, την κουλτούρα, τις στρατηγικές, την αξιολόγηση της δυναμικής του οργανισμού και **3]** στο εξωτερικό περιεχόμενο (*external context*) και πιο συγκεκριμένα στις νομοθετικές, κοινωνικο-πολιτικές, τεχνολογικές δυνάμεις, που διαμορφώνουν το περιβάλλον του οργανισμού (Sullivan, 1999).

Το ενδιαφέρον του *Thomas Stewart* για το άυλο κεφάλαιο φαίνεται από το άρθρο, που δημοσίευσε στα 1991 και στο οποίο δίνει καινούριες ιδέες για τις

επιχειρήσεις. Το 1994 δημοσιεύει ένα βιβλίο με τίτλο «Intellectual Capital», ενώ το 1997 δημοσιεύει ένα δεύτερο με τίτλο « Intellectual Capital, The New Wealth of Organizations» (= Άυλο Κεφάλαιο. Η Νέα Δυναμική των Οργανισμών) (Sullivan, 2000). Μέσα λοιπόν στο βιβλίο του, « Intellectual Capital. The New Wealth of Organizations», ο Stewart κάνει λόγο για τη γνώση, η οποία στα μάτια των οικονομολόγων φαντάζει σαν το «δημόσιο – κοινό καλό» με την έννοια ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς όμως να γίνει κατάχρηση. Το άυλο κεφάλαιο είναι ουσιαστικά η υλοποίηση του άυλου και συνίσταται στη γνώση και στην αύξηση της γνώσης (Stewart, 1997).

Σταθμό στην ιστορία του άυλου κεφαλαίου αποτελεί και ο Gordon Petrash, ο οποίος εισήγαγε ένα μοντέλο, που περιέχει εργαλεία και προσεγγίσεις, που στόχο έχουν να διευκολύνουν έναν οργανισμό να ενισχύσει την αξία του άυλου κεφαλαίου του. Τέλος αναφέρουμε τον Baruch Lev, ο οποίος υπήρξε καθηγητής στο πρότυπο σχολείο της διοίκησης στο Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης (Stem School of Management at New York University) και του οποίου το έργο επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των απροσδιόριστων παραγόντων, που απαρτίζουν το «άυλο» κεφάλαιο και στη σύγκριση αυτών με τους προσδιορισμούς παράγοντες, που εμφανίζονται μέσα σε έναν οργανισμό (Sullivan, 2000).

« Τι είναι όμως το άυλο κεφάλαιο για το οποίο έγινε λόγος και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα της εργασίας μας ;»

Μετά λοιπόν την ιστορική αναδρομή και την αναφορά σε σημαντικά πρόσωπα στην ιστορία και εξέλιξη του άυλου κεφαλαίου, θα προχωρήσουμε στη διατύπωση του ορισμού, τη λειτουργικότητα και τη διοίκηση του άυλου κεφαλαίου.

1.2 Ορισμός, λειτουργικότητα, διοίκηση άυλου κεφαλαίου

Ορισμός

Ο όρος «άυλο» κεφάλαιο, μάς παραπέμπει στο σύνολο της εμπειρίας, της γνώσης και της ικανότητας του προσωπικού ενός οργανισμού, ενώ προέρχεται,

1] από τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς, που κρατούν τα ηνία μέσα σε έναν οργανισμό και στα υπόλοιπα μέλη,

2] από την ικανότητα του οργανισμού να προχωρά σε καινοτομίες,

3] από τη δομή του οργανισμού και

4] από τις ικανότητες και δεξιότητες του προσωπικού (Kelly, 2004).

5] από την αλληλεπίδραση του οργανισμού με το περιβάλλον του και ασφαλώς χρειάζεται χρόνο και κόπο για να δημιουργηθεί

Είναι «μία γλώσσα για να σκέφτεσαι και να κάνεις κάτι για να προσθέσεις αξία και κύρος στη δυναμική ενός οργανισμού» (Roos et al., 1997-αναφέρεται στο βιβλίο του Kelly, 2004). Το «άυλο» κεφάλαιο ενός οργανισμού δεν συνίσταται μόνο σε έναν παράγοντα, αλλά αποτελείται από το σύνολο πολλών παραγόντων, που δεν προσδιορίζονται εύκολα και αποτελούν ένα συνεχές όλο μέσα σε έναν οργανισμό. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι απροσδιόριστο, ωστόσο όμως τα μέλη των διαφόρων οργανισμών αναγνωρίζουν την αξία του (Coakes, Bradburn, 2005).

Η κύρια βάση του άυλου κεφαλαίου είναι η *γνώση*. Σύμφωνα με τον Ash (2000-αναφέρεται στο άρθρο της Westhuizen, 2005), «γνώση» είναι η πληροφορία, που βρίσκεται, δημιουργείται, καταλαμβάνεται από το ανθρώπινο μυαλό και αποτελεί μέρος της ιεραρχίας *στοιχεία – πληροφορία – γνώση – σοφία*. Σύμφωνα με τους Baker & Barker (1997-αναφέρεται στο άρθρο της Westhuizen, 2005), η «γνώση» δημιουργείται όταν η πληροφορία, συνδεδεμένη με την εμπειρία, τις ικανότητες και τις ατομικές δεξιότητες μπορεί να βοηθήσει τον σπουδαστή να φτάσει στη λύση του προβλήματος. Το άυλο κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι είτε το αποτέλεσμα της μεταφοράς της γνώσης είτε η ίδια η γνώση, που μετατρέπεται σε άυλο κεφάλαιο του οργανισμού. Παράλληλα είναι ευρέως γνωστό ότι οι άνθρωποι με τις γνώσεις

τους και τη μόρφωσή τους, τις εμπειρίες, τις συνήθειές τους, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις επηρεάζουν την επιτυχία του οργανισμού.

Λειτουργικότητα

Η δημιουργία της αξίας βρίσκεται στην καρδιά της διοίκησης και η βάση του άυλου κεφαλαίου είναι η ικανότητά του να δημιουργεί αξία στον οργανισμό (Cabrita, Vaz, 2005). Η αξία δημιουργείται όταν οι οργανισμοί παράγουν αγαθά και υπηρεσίες για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των πελατών. Οι σχέσεις ανάμεσα στους διάφορους παράγοντες του οργανισμού είναι αυτές, που συμβάλλουν στη δημιουργία της αξίας (Alwis, Hlupic, Fitzgerald, 2003). Το άυλο κεφάλαιο μπορεί να επηρεάσει και να επηρεαστεί από τη μοναδική κουλτούρα, που έχει ένας οργανισμός και τις διακριτές λειτουργίες και σχέσεις, που υπάρχουν μέσα στον οργανισμό (Saronja, Sijan, Milutinovic). Το «άυλο» κεφάλαιο εκτελεί μία διπλή λειτουργία μέσα στους οργανισμούς. Αρχικά μπορεί να δημιουργήσει, να προσδώσει αξία σε έναν οργανισμό, αλλά και μέσα από αυτό, δηλαδή το «άυλο» κεφάλαιο είναι δυνατό να βγει ένα αποτέλεσμα, που αξίζει. (Coakes, Bradburn, 2005).

Θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να παραλληλίσουμε έναν οργανισμό με έναν ζωντανό οργανισμό, ένα φυτό. Τα φύλλα, τα κλαδιά, το κοτσάνι είναι οι περιοχές εκείνες του οργανισμού, που είναι ορατές, οι καρποί του φυτού είναι το κέρδος του οργανισμού ενώ η κύρια δύναμη και ενέργεια του φυτού βρίσκονται στη ρίζα του. Και η κατανόηση των λειτουργιών, που διεξάγονται στη ρίζα του φυτού είναι ο καλύτερος τρόπος για να κατανοήσεις τις λειτουργίες ολόκληρου του φυτού. Έτσι λοιπόν εάν δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη ρίζα του φυτού, το φυτό, που παραλληλίζεται με τον οργανισμό, θα αναπτυχθεί. Συνεπώς μελετώντας το άυλο κεφάλαιο ενός οργανισμού σημαίνει τη μελέτη της αξίας του οργανισμού, των αρχών του οργανισμού (Saronja, Sijan, Milutinovic).

Διοίκηση

Η θεωρία του «άυλου» κεφαλαίου προέρχεται μέσα από τις αρχές της διοίκησης, αρχές μάλιστα, που διαμορφώθηκαν για να βάλουν σε εφαρμογή τη διαχείριση της γνώσης (**Knowledge management**) (Kelly, 2004). Και με τον όρο αυτό εννοούμε ακριβώς «κάθε λειτουργία ή εξάσκηση, που γίνεται για να παράγει, να αποκτήσει, να μοιραστεί και να χρησιμοποιήσει κανείς γνώση, με σκοπό να ενισχύσει τη μάθηση και την εικόνα ενός οργανισμού (Scarborough et al., 1999-αναφέρεται στο Knowledge Management Research Library, 2005).

Η διαχείριση της γνώσης μέσα σε έναν οργανισμό, **στόχο** έχει να καθορίσει τις πληροφορίες εκείνες, που θεωρούνται χρήσιμες και αξιόλογες. Διότι ακριβώς όλες οι πληροφορίες δεν αποτελούν γνώση, αλλά και κάθε είδους γνώση δεν είναι χρήσιμη για έναν οργανισμό. Το «κλειδί» είναι να ανακαλύψεις τη γνώση, που έχει αξία ανάμεσα σε ένα πλήθος πληροφοριών (Knowledge Management Research Library, 2005). Η διαχείριση της γνώσης στοχεύει επίσης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, που σχετίζεται με τη γνώση (**knowledge – related effectiveness**), ενώ οι περιοχές, όπου η συνεισφορά της διαχείρισης της γνώσης, κρίνεται ουσιαστική, σύμφωνα με τον Wiig (1997 – αναφέρεται στο βιβλίο του Λύτρα, 2003), είναι :

- 1] η παρακολούθηση και η υποστήριξη των γνωστικών διαδικασιών,
- 2] η εγκαθίδρυση και η διατήρηση μιας υποδομής διαχείρισης της γνώσης,
- 3] η δημιουργία, ανανέωση, οικοδόμηση και οργάνωση γνωστικών πόρων,
- 4] η διαπίστωση της αξίας της γνώσης.

Η διαχείριση της γνώσης καθίσταται απαραίτητη μέσα σε έναν οργανισμό, εξαιτίας ακριβώς των συνεχών και ραγδαίων αλλαγών, που χαρακτηρίζουν το περιβάλλον ενός οργανισμού και έχει τα ακόλουθα **χαρακτηριστικά** :

1] Συνδέεται με τον ανθρώπινο παράγοντα, με την έννοια ότι σχετίζεται ακριβώς με αυτό, που γνωρίζουν οι άνθρωποι και με το «πως» αυτό ακριβώς, που γνωρίζουν μπορεί να βοηθήσει στην πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού. Δεν βασίζεται στην τεχνολογία. Η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει τη διοίκηση της γνώσης, αλλά δεν ξεκινάει εκεί.

2] Φέρνει κοντά τα μέλη του οργανισμού με στόχο τη δημιουργία κύρους και δύναμης μέσα από την αλληλεπίδραση της άδηλης, (*tacit*) και της έκδηλης (*explicit knowledge*) γνώσης.

Η «εσωτερική - άδηλη γνώση», είναι η γνώση εκείνη, που την αποκτά κανείς με την πάροδο του χρόνου αφού βασίζεται στις εμπειρίες του καθενός. Είναι δύσκολο να την συγκεκριμενοποιήσεις ή να τη διευκρινίσεις. Τα άτομα τη μοιράζονται με τους άλλους μέσα από συζητήσεις, ιστορίες και προσωπικές αλληλεπιδράσεις ενώ η γνώση αυτή περιλαμβάνει ικανότητες, εμπειρίες, κριτική. Η ασαφής γνώση δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί.

Η «εξωτερική -έκδηλη γνώση» είναι η γνώση, που κωδικοποιείται και μπορεί κανείς να την συγκεκριμενοποιήσει. Είναι η γνώση δηλαδή, που φαίνεται και αποκαλύπτεται εύκολα μέσα από άρθρα, βάσεις δεδομένων. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε σαν παράδειγμα την διατύπωση των πορισμάτων μιας έρευνας, ή ένα εγχειρίδιο με οδηγίες (Specialist Library-Knowledge Management, 2005).

Στο σημείο αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να αναφέρουμε την προσέγγιση των Nonaka και Takeuchi (αναφέρεται στο βιβλίο του Λύτρα,2003), που διακρίνει τέσσερις καταστάσεις μέσω των οποίων γίνεται ένας δυναμικός μετασχηματισμός από μια μορφή γνώσης σε άλλη. Έτσι μέσω της διαδικασίας της **κοινωνικοποίησης** επέρχεται ο μετασχηματισμός της tacit γνώσης σε tacit, ενώ με τη διαδικασία της **εξωτερίκευσης** επέρχεται η τροποποίησή της σε explicit. Επίσης το μοντέλο παραδέχεται ότι η explicit γνώση μετασχηματίζεται σε explicit μέσω του μηχανισμού του **συνδυασμού**, ενώ μέσω της διαδικασίας της **εσωτερίκευσης** μετατρέπεται σε tacit γνώση.

3] Καθοδηγείται από τους στόχους και τους σκοπούς του οργανισμού * χρησιμοποιεί δηλαδή μόνο τις πληροφορίες, που είναι σημαντικές, πρακτικές και χρήσιμες για τη λειτουργία του οργανισμού.

4] Μεταβάλλεται συνεχώς, με την έννοια ότι αξιολογείται και απορρίπτεται όταν πλέον δεν θεωρείται πρακτική.

5] Προσθέτει αξία σε έναν οργανισμό.

6] Περιλαμβάνει μέσα στα πλαίσιά της ένα όραμα, το οποίο προκαλεί τον ενθουσιασμό και παρακινεί τους διαχειριστές της να εργαστούν μαζί για την επίτευξη των κοινών στόχων (Knowledge Management Research Library, 2005)

Η αξία ενός οργανισμού σχετίζεται απόλυτα με το πόσο καλά η διαχείριση της γνώσης εφαρμόζεται μέσα σε έναν αυτόν. Για να λειτουργήσει σωστά η διαχείριση της γνώσης, πρέπει να υπάρχουν αποτελεσματικοί διαχειριστές αυτής, οι οποίοι θα βρουν τον κατάλληλο τρόπο για να μεταδώσουν τη γνώση στους άλλους και θα έχουν όραμα για το «πώς» θέλουν να λειτουργεί ο οργανισμός μάθησης. Οι διαχειριστές της γνώσης πρέπει να δέχονται την «αλλαγή» και τους νεωτερισμούς, να ενισχύουν τη δημιουργικότητα στους ανθρώπους, να τους επανδρώνουν με καινούριες ιδέες και να καλλιεργούν στα μέλη του οργανισμού το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», προκειμένου οι ίδιοι να εφαρμόζουν καινούριες μεθόδους στην εργασία τους, που κρατούν τον οργανισμό μάχιμο και δυναμικό (Knowledge Management Research Library, 2005). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την καλή επικοινωνία. Και η καλή επικοινωνία προϋποθέτει τυπικές δομές για την ανταλλαγή της γνώσης, επικοδομητικές συναντήσεις των μελών, παροχή ευκαιριών στα μέλη για μία ευχάριστη επικοινωνία, κατάλληλες συνθήκες διεξαγωγής των συναντήσεων και τέλος τα νέα μέλη θα πρέπει να παρακινούνται και να υποβοηθούνται στο δύσκολο έργο της ανταλλαγής απόψεων και στην άσκηση της κριτικής σκέψης (Kelly, 2004). Η διαχείριση του άυλου κεφαλαίου αφορά στον εφοδιασμό της κατάλληλης γνώσης, στους κατάλληλους ανθρώπους, τη σωστή ώρα.

Η διαχείριση της γνώσης δεν περιλαμβάνει μόνο ανθρώπους, αλλά και διάφορες λειτουργίες, τεχνολογία και την ανάλογη δομή, που θα την υποστηρίξει (Westhuizen, 2005). Η ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα, που δίνεται στη διαχείριση της γνώσης, επιβάλλει την καθιέρωση ενός δείκτη ποιότητας, που θα διερευνά τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται ένας οργανισμός τη γνώση, που περιέχεται μέσα σε αυτόν.).

Οι δύο βασικές προσεγγίσεις τώρα, σύμφωνα με τους Mentzas et. al., 2001-αναφέρεται στο βιβλίο του Λύτρα, 2003), που χρησιμοποιούνται σε σχέση με τη διαχείριση της γνώσης, είναι

α] η προσέγγιση, η προσανατολισμένη στις διαδικασίες (process-centered approach), που αντιμετωπίζει το φαινόμενο σαν μια κοινωνική διαδικασία επικοινωνίας και

β] η προσέγγιση η προσανατολισμένη στο προϊόν (product-centered approach), που εστιάζει στα αντικείμενα γνώσης τη δημιουργία τους, την αποθήκευση και την επαναχρησιμοποίησή τους σε «επιχειρηματικές» μνήμες.

Η διαχείριση της γνώσης, η διοίκηση του άυλου κεφαλαίου, είναι απόλυτα συνυφασμένη με την αξιολόγηση και μέτρηση του άυλου κεφαλαίου. Αποτελεί, θα λέγαμε, μέρος της διοίκησης του άυλου κεφαλαίου. Η αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου συνιστά την καλύτερη διοίκησή του. Μόνο εάν γνωρίζουμε την πραγματική αξία ενός οργανισμού, θα μπορέσουμε να τον διοικήσουμε με στόχο την ενίσχυση της αξίας του. Και ένας λόγος «κλειδί» για να αξιολογήσουμε το άυλο κεφάλαιο είναι για να ανακαλύψουμε τα κεφάλαια του οργανισμού, που είναι κρυμμένα και σταδιακά να τα αναπτύξουμε προκειμένου να πετύχουμε τους στόχους του οργανισμού. Και όταν λέμε «κρυμμένα κεφάλαια» εννοούμε πχ, την εξωτερική δομή, την εσωτερική δομή του οργανισμού και την ικανότητα των μελών, την κατηγοριοποίηση δηλαδή, που κάνει ο Sveiby για το άυλο κεφάλαιο ή αυτή, που κάνει ο Stewart κοκ.(σελ.,78). «Πώς όμως θα ποσοτικοποιήσουμε την αξία του άυλου κεφαλαίου;». Σύμφωνα άλλωστε και με το άρθρο του Peter Drucker «ό,τι δεν μπορεί να μετρηθεί, δεν μπορεί και να διοικηθεί».

Η αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου ενός οργανισμού προσανατολίζεται προς δύο κατευθύνσεις. Έτσι έχουμε την ποσοτική προσέγγιση και την ποιοτική. Η ποσοτική προσέγγιση χρησιμοποιεί αριθμούς ενώ η ποιοτική χρησιμοποιεί λέξεις. Η διαφορά τους έγκειται στις μεθόδους και κατά συνέπεια τα αποτελέσματά τους είναι διαφορετικά.(Coakes & Brudburn, 2005).

Αναλυτικότερα οι Sveiby (2002) και Malhotra (2003 - αναφέρεται στο άρθρο του Westhuizen, 2005), προτείνουν τέσσερα βασικά μοντέλα, που κατηγοριοποιούν τα εργαλεία διοίκησης του άυλου κεφαλαίου (Πίνακας 2). Έτσι λοιπόν αρχικά έχουμε :

1] *Market capitalization method.* Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή η αξία, που έχει το άυλο κεφάλαιο ενός οργανισμού, ορίζεται ως η διαφορά ανάμεσα στην κεφαλαιοποίηση της αγοράς του οργανισμού και στην αξία, που έχει ο οργανισμός, δηλαδή την κληρονομιά του οργανισμού (book value).

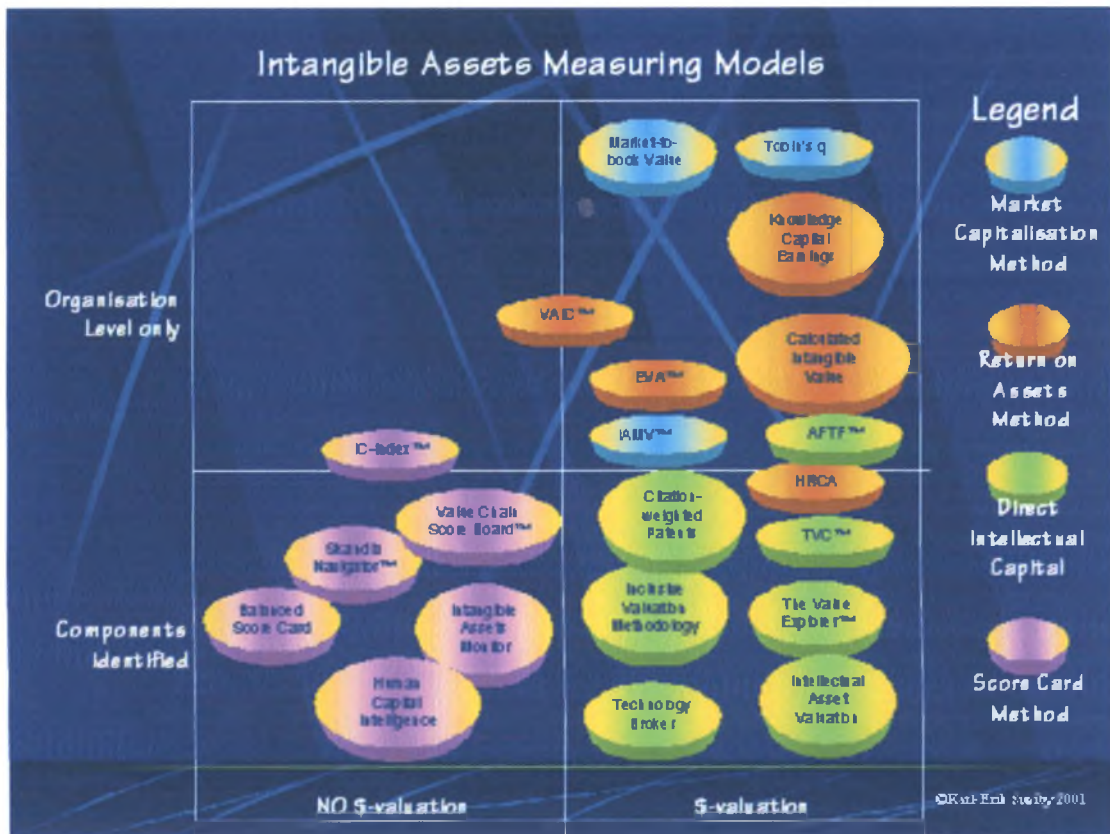
2] *Return on assets method.* Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή η αξία ενός οργανισμού ορίζεται ως η επιστροφή, αφοσίωση του οργανισμού στα ευδιάκριτα κεφάλαιά του.

3] *Direct intellectual capital method.* Η μέθοδος αυτή δίνει εκτιμά και αξιολογεί συγκεκριμένα κεφάλαια του οργανισμού.

4] **Scorecard method.** Η μέθοδος αυτή παράγει δείκτες και κριτήρια για τα άυλα κεφάλαια του οργανισμού, τα οποία και αναφέρει σε πίνακες καταγραφής ή γραφήματα.

Πιο αναλυτικά η μέθοδος, που χρησιμοποιεί πίνακες καταγραφής των απροσδιόριστων παραγόντων του οργανισμού(**Scorecard method**), περιλαμβάνει εργαλεία αξιολόγησης, που χρησιμοποιούν μη νομισματικούς-ποσοτικούς δείκτες ενώ τα διάφορα συστατικά στοιχεία των απροσδιόριστων κεφαλαίων του οργανισμού ή το άυλο κεφάλαιο εντοπίζεται και καταγράφεται σε πίνακες ή γραφήματα. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει εργαλεία όπως, Intellectual capital index(IC Index), Value Chain Scoreboard, Scandia navigator, Balanced Scorecard, Intangible Asset Monitor(IAM), Human Capital Intelligence (HCI). Η μέθοδος που δίνει έμφαση απευθείας στο άυλο κεφάλαιο του οργανισμού (**Direct intellectual capital method**), στηρίζεται και αυτή στην καταγραφή των στοιχείων του άυλου κεφαλαίου και πιο συγκεκριμένα εκτιμάται η νομισματική αξία των απροσδιόριστων κεφαλαίων του οργανισμού εντοπίζοντας τα συστατικά τους στοιχεία. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει εργαλεία αξιολόγησης όπως, Citation-weighted Patents, Inclusive Valuation Methodology, Technology Broker, Accounting for the future(AFTF), Total Value Creation(TVC), The value explorer, Intellectual Asset Valuation, και τα εργαλεία αυτά χρησιμοποιούν νομισματικούς-ποσοτικούς δείκτες.

Η μέθοδος, που παρουσιάζει επιστροφή στα κεφάλαια του οργανισμού (**Return on assets method**), δεν σχετίζεται απόλυτα με την αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου και των γνωστικών παραγόντων του οργανισμού, περιλαμβάνει εργαλεία αξιολόγησης, που χρησιμοποιούν νομισματικούς δείκτες και η μέτρηση, αξιολόγηση γίνεται μόνο σε επίπεδο οργανισμού. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει εργαλεία όπως, Value Added Intellectual Capital Coefficient (VAIC), Economic Value Added (EVA), Knowledge Capital Earnings, Calculated Intangible Value, Human resource costing &Accounting(HRCA). Το ίδιο ισχύει και για τη μέθοδο, που δίνει έμφαση στο κεφάλαιο της αγοράς (**Market capitalization method**). Χρησιμοποιεί δηλαδή και αυτή εργαλεία αξιολόγησης, που χρησιμοποιούν νομισματικούς-οικονομικούς δείκτες και δεν σχετίζεται απόλυτα με την αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου (Malhotra, 2003 - αναφέρεται στο άρθρο του Westhuizen, 2005). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει εργαλεία όπως, Market-to-book Value, Tobin's q, Investor assigned market value(IAMV) (Westhuizen, 2005).



Πίνακας 2 *Classification of intellectual capital management tools (Sveiby, 2001).*

Και όταν μιλάμε για άυλο κεφάλαιο, αναφερόμαστε, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, σε μεγάλο βαθμό στη γνώση, που υπάρχει μέσα σε έναν οργανισμό. Συνεπώς η μέτρηση και αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου, θα σημάνει τη μέτρηση, αξιολόγηση της γνώσης. Θα μπορούσαμε λοιπόν να προχωρήσουμε και σε μια άλλη κατηγοριοποίηση των μεθόδων αξιολόγησης του άυλου κεφαλαίου. Οι μέθοδοι λοιπόν αξιολόγησης της γνώσης κατηγοριοποιούνται ως εξής (Raub,Shapit,2001) :

1] *Benchmarking focus.* Τα μοντέλα αυτά δεν στοχεύουν αποκλειστικά στην αξιολόγηση της γνώσης. Εστιάζουν την προσοχή τους στην αξιολόγηση των μοντέλων διαχείρισης της γνώσης και όχι στην αξιολόγηση του βαθμού, κατά τον οποίο αναδιαμορφώνεται η συνολική γνώση του οργανισμού. Αντιπροσωπευτικό μοντέλο αυτής της μεθόδου είναι το «The knowledge management assessment tool-KMAT».

2] *Performance measurement focus.* Οι μέθοδοι αυτοί, «προχωρούν» ένα βήμα παραπέρα από το «benmarching focus» και επιδιώκουν την αξιολόγηση και μέτρηση της προόδου της γνώσης του οργανισμού, που σημειώνεται με το πέρασμα του χρόνου. Αντιπροσωπευτικό εργαλείο μέτρησης της μεθόδου αυτής είναι το «The Balanced Scorecard».

3] *IC measurement focus.* Οι μέθοδοι αυτοί πλησιάζουν περισσότερο σε μια αληθινή αξιολόγηση της γνώσης του οργανισμού. Η μετατροπή της γνώσης μάλιστα σε κάτι, που έχει αξία έχει επικρατήσει να λέγεται «άυλο κεφάλαιο». Σύμφωνα με τους Klein και Prusak (1994-αναφέρεται στο άρθρο των Raub,Shapit,2001), μπορούμε να ορίσουμε το άυλο κεφάλαιο σαν το άυλο εκείνο υλικό, που έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να παράγει ένα υψηλότερης αξίας κεφάλαιο. Αντιπροσωπευτικά εργαλεία της μεθόδου αυτής είναι τα «The intangible asset monitor-IAM» και « The Scandia Business Navigator».

4] *Value focus.* Οι μέθοδοι αυτοί αποτελούν τα πιο πρόσφατα μοντέλα αξιολόγησης της γνώσης του οργανισμού ενώ τα εργαλεία, που χρησιμοποιούν όπως « The Economic value added», « Market value added», « Knowledge Value added»,

στοχεύουν στην αξιολόγηση-μέτρηση της αξίας, που δημιουργείται στα πλαίσια των οργανισμών.

1.3 Σχολές –ορισμός, λειτουργικότητα, διοίκηση άυλου κεφαλαίου

Ας δούμε όμως στο σημείο αυτό πως ορίζουν το άυλο κεφάλαιο οι Sveiby, Sullivan, Stewart, Onge, Edvinsson, οι οποίοι αποτελούν σταθμό στην ιστορία του άυλου κεφαλαίου, ποια λειτουργία αναγνωρίζουν σε αυτό και ποιες είναι οι απόψεις τους για τη διοίκηση του άυλου κεφαλαίου.

Leif Edvinsson-Michael Malone

Ορισμός - κατηγοριοποίηση

Κατά τους *Leif Edvinsson* και *Michael Malone*, το «άυλο κεφάλαιο είναι η μελέτη της πηγής από όπου παράγεται η αξία ενός οργανισμού» (=“ The intellectual Capital is the study of the roots of a company’s value”). Ο Edvinsson (1944) ισχυρίζεται ότι το «άυλο κεφάλαιο αφορά στη γνώση, την εμπειρία, την τεχνολογία, τις σχέσεις των πελατών και τις επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες, που έχουν ανταγωνιστικό χαρακτήρα στην αγορά». Για τον Edvinsson, το άυλο κεφάλαιο είναι ένα δυναμικό στοιχείο και όχι ένα αντικείμενο, είναι η δύναμη του οργανισμού, που αφορά στις ικανότητες -δεξιότητες και στις σχέσεις (Chatzkel, 1998).

Οι Edvinsson και Malone (1997-αναφέρεται στο άρθρο της Rudez, 2004) κατηγοριοποιούν το άυλο κεφάλαιο σε,

A] δομικό ή οργανικό κεφάλαιο (structural or organizational capital) και

B] σε ανθρώπινο κεφάλαιο (human capital).

Το δομικό ή οργανικό κεφάλαιο περιλαμβάνει βάσεις δεδομένων, την δομή του οργανισμού, το πληροφοριακό σύστημα του οργανισμού, την εικόνα του οργανισμού και καθετί, που υποστηρίζει και ενισχύει την παραγωγικότητα των μελών. Με δυο λόγια είναι αυτό, που παραμένει στον οργανισμό ακόμα και όταν τα μέλη αποχωρούν και βοηθά το ανθρώπινο κεφάλαιο να λειτουργήσει. Το ανθρώπινο κεφάλαιο αφορά στις γνώσεις των μελών, στην ικανότητα των μελών να προχωρούν σε καινοτομίες και να εκτελούν το καθήκον, που έχουν σαν μέλη του οργανισμού και στην εμπειρία των διευθυντών-ηγετών του οργανισμού. Επίσης περιλαμβάνει τις αξίες, την κουλτούρα και τη φιλοσοφία του οργανισμού. Το ανθρώπινο κεφάλαιο, όπως ορίζεται από τους Edvinsson και Malone, είναι «η αξία οτιδήποτε εγκαταλείπει τον οργανισμό στις 5μ.μ. και αυτή η αξία αφορά ακριβώς τα μέλη του οργανισμού». Το ανθρώπινο κεφάλαιο αντιπροσωπεύει την έκδηλη γνώση, τη γνώση, που μπορεί να κωδικοποιηθεί. Ο Edvinsson δίνει μεγάλη σημασία στο δομικό κεφάλαιο (structural capital) το οποίο θεωρεί ότι πρέπει να είναι μεγαλύτερο από το ανθρώπινο κεφάλαιο, διαφορετικά το άυλο κεφάλαιο γενικά δεν πολλαπλασιάζεται, αλλά αντίθετα εξαφανίζεται και το ανθρώπινο. Το δομικό κεφάλαιο, σύμφωνα με τον Edvinsson, είναι αυτό, που καθορίζει τι μπορεί να δημιουργήσει ένας οργανισμός από το ανθρώπινο κεφάλαιο και τι μπορεί να πετύχει με τις γνώσεις του κάθε μέλους χωριστά (Juergen Daum, 2001).

Ο Edvinsson συμπεριλαμβάνει στο δομικό κεφάλαιο και το κεφάλαιο των πελατών, που αφορά στους πελάτες, που έχει ο οργανισμός, στην εικόνα, που βγάζει προς τα έξω και ασφαλώς διαμορφώνεται από τους πελάτες, στη σχέση, που έχει ο οργανισμός με τους πελάτες, στο «τι» γνωρίζει για αυτούς και στην επαγγελματική συνεργασία, που έχει με αυτούς.

Λειτουργικότητα

Σύμφωνα με τον ορισμό, που δίνουν οι Edvinsson και Malone για το άυλο κεφάλαιο γίνεται κατανοητό ότι αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο του, αφού μάλιστα ισχυρίζονται ότι το άυλο κεφάλαιο αποτελεί ουσιαστική πηγή απ'όπου πηγάει η αξία του οργανισμού. Επίσης, σύμφωνα με τον Edvinsson, ένας οργανισμός αναπτύσσεται διότι ακριβώς έχει κρυμμένες αξίες, που αφορούν ασφαλώς στο άυλο κεφάλαιο. Και για να συνεχιστεί η ανάπτυξη του οργανισμού, θα πρέπει τα μέλη του να διαφυλάξουν αυτές τις αξίες, να νοιάζονται γι' αυτές και να τις μεταφέρουν μέσω

της εργασίας (Marr, Schiuma, Neely, 2000). Τόσο λοιπόν η αξία ενός οργανισμού όσο και η ανάπτυξή του σχετίζονται απόλυτα με το άυλο κεφάλαιό του.

Διοίκηση

Όσον αφορά τη διοίκηση του άυλου κεφαλαίου, δηλαδή τη μέτρηση και αξιολόγησή του, οι Edvinsson και Malone πιστεύουν ότι αυτή μπορεί να γίνει με την καταγραφή των απροσδιόριστων παραγόντων του οργανισμού (Scorecard method) και θεωρούν ότι η διοίκηση –αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου γίνεται με μη οικονομικούς δείκτες. Γι'αυτό λοιπόν προτείνουν σαν μέθοδο αξιολόγησης τον «ανιχνευτή Scandia» (Scandia Navigator), σύμφωνα με τον οποίο οι παράγοντες του ανθρώπινου, δομικού και οργανικού κεφαλαίου όταν ενωθούν συνθέτουν το άυλο κεφάλαιο. Ο «ανιχνευτής Scandia» αναλύει κάθε στοιχείο του άυλου κεφαλαίου χωριστά δίνοντας έτσι μεγαλύτερη προσοχή στο κάθε στοιχείο χωριστά. Επίσης δίνει ιδιαίτερη έμφαση και προβάδισμα στον ανθρώπινο παράγοντα και πιο συγκεκριμένα στον οικονομικό παράγοντα (financial focus), στον πελάτη (customer focus), στη λειτουργία του οργανισμού(process focus), στο άτομο(human focus) και στον τομέα της ανάπτυξης και ανανέωσης (innovation focus)(Marr, Schiuma, Neely, 2004). Για την αξιολόγηση της γνώσης οι Edvinsson και Malone, ισχυρίζονται ότι αυτή συμπίπτει με την αξιολόγηση- μέτρηση του άυλου κεφαλαίου (IC measurement focus). Ο Edvinsson επίσης προτείνει τη μέθοδο IC Rating TM, που αποτελεί μία νεότερη έκδοση του «ανιχνευτή Scandia».

Goran Roos

Ορισμός - κατηγοριοποίηση

Για τον Roos το άυλο κεφάλαιο είναι «το σύνολο της γνώσης, που υπάρχει στα μέλη του οργανισμού και η πρακτική αξιοποίηση της γνώσης». Ο Roos ορίζει το άυλο κεφάλαιο σαν το σύνολο των απροσδιόριστων εκείνων παραγόντων, πηγές, ικανότητες και δεξιότητες, που συμβάλλουν στα κατορθώματα και επιτεύγματα του οργανισμού και στη δημιουργία αξίας (Cabrita, Vaz, 2005).

Σύμφωνα με τον Roos et al. (2000-αναφέρεται στο άρθρο της Rudez, 2004), το άυλο κεφάλαιο διακρίνεται σε,

A] **ανθρώπινο κεφάλαιο** (human capital) και

B] **δομικό κεφάλαιο** (structural capital).

Το ανθρώπινο κεφάλαιο αφορά στις γνώσεις, ικανότητες των μελών, στη συμπεριφορά, που υιοθετούν κατά την ώρα της εργασίας και στην διανοητική ευστροφία, που έχουν. Το δομικό κεφάλαιο αφορά στο κεφάλαιο του οργανισμού, στο κεφάλαιο των πελατών και στις σχέσεις των πελατών.

Λειτουργικότητα

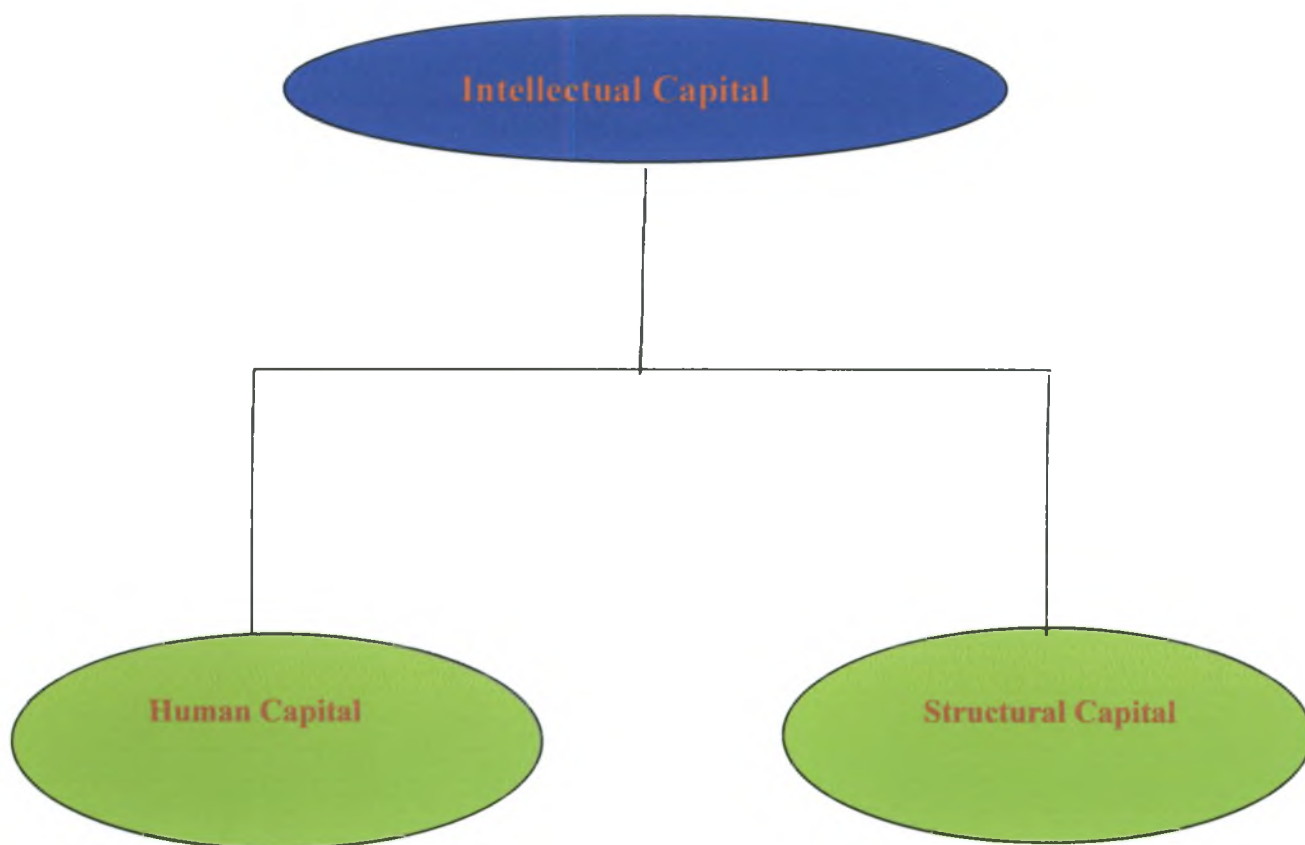
Ο ρόλος λοιπόν του άυλου κεφαλαίου για τον Roos καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός αφού, όπως φαίνεται και από τον ορισμό, που δίνει, το άυλο κεφάλαιο είναι αυτό, που δίνει αξία σε έναν οργανισμό και μάλιστα βοηθά τον οργανισμό να πετύχει τους στόχους του. Και εδώ μπορούμε να εντάξουμε και τις απόψεις του David Hargreaves, σύμφωνα με τον οποίο (σελ. 35), το άυλο κεφάλαιο ενός οργανισμού και πιο συγκεκριμένα του σχολείου, κρίνεται ως παράγων της αποτελεσματικότητας του. Η επίτευξη άλλωστε των στόχων, όπως σημειώνει ο Roos, είναι ένδειξη της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Διοίκηση

Για τη διοίκηση του άυλου κεφαλαίου ο Roos προτείνει μία μέθοδο αξιολόγησης, που χρησιμοποιεί μη νομισματικούς - ποσοτικούς δείκτες και η οποία ανήκει γενικότερα στο μοντέλο διοίκησης, που στηρίζεται στην καταγραφή των απροσδιόριστων κεφαλαίων του οργανισμού (Scorecard method). Πιο συγκεκριμένα ο Roos προτείνει τη μέθοδο με τίτλο IC-Index approach. Για να καταρτιστεί τώρα αυτός ο κατάλογος, ο οργανισμός πρέπει να συγκεκριμενοποιήσει τις πιο σημαντικές πτυχές του άυλου κεφαλαίου ενώ το σημαντικότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι επιτρέπει στους οργανισμούς να αξιολογήσουν και να μετρήσουν τις τυχόν συσχετίσεις, που υπάρχουν ανάμεσα στις αλλαγές, που εμφανίζονται στην αγορά και τις αλλαγές, που εμφανίζονται στον συγκεκριμένο κατάλογο. Επίσης επιτρέπει στους ηγέτες του οργανισμού να εξετάσουν κατά πόσο η πρόοδος και ανάπτυξη του άυλου

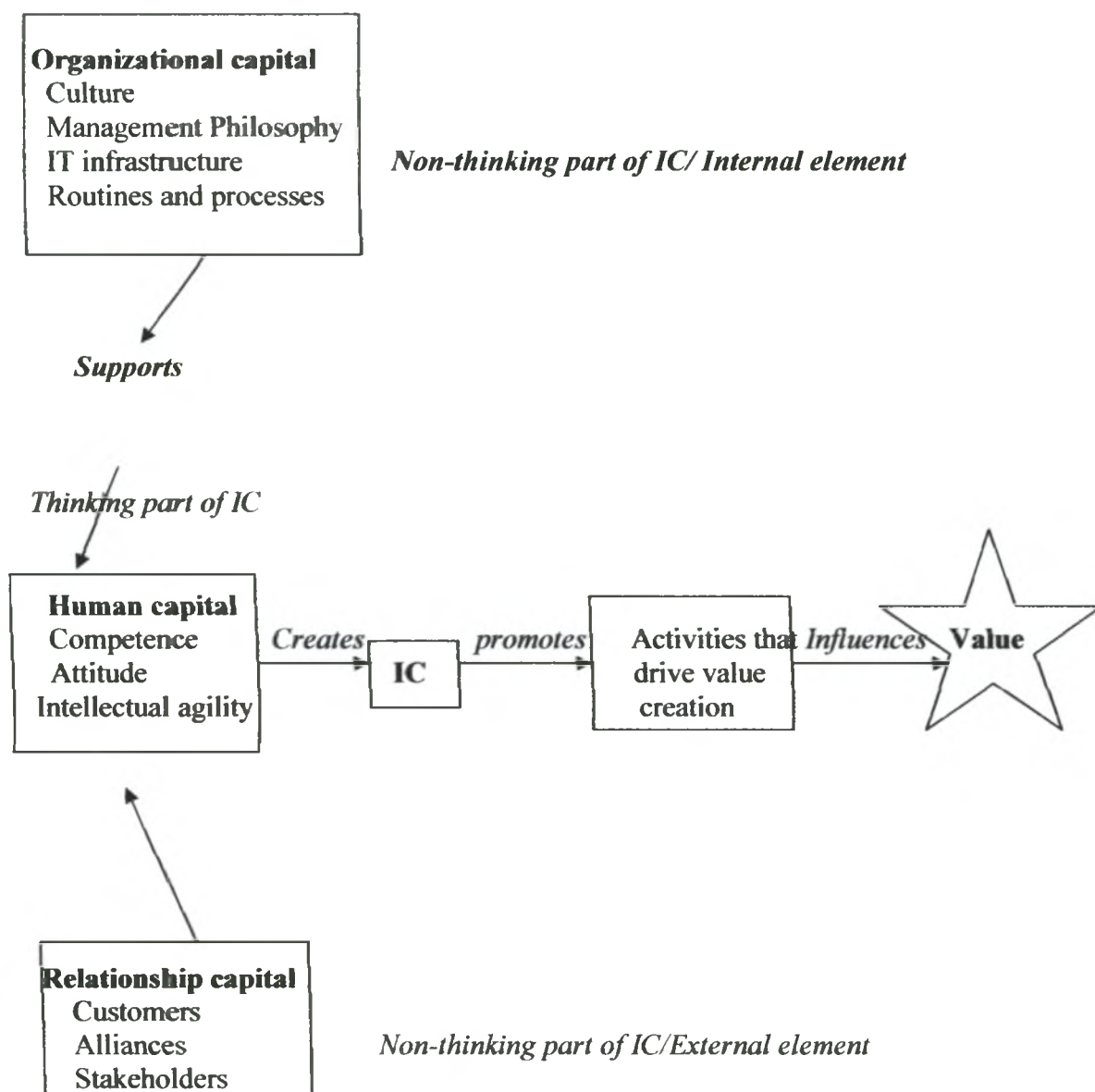
κεφαλαίου ενός οργανισμού επηρεάζει την επιχείρηση στο σύνολό της (Marr, Schiuma, Neely, 2004).

Σύμφωνα λοιπόν με την κατηγοριοποίηση του άυλου κεφαλαίου, που κάνουν οι Edvinsson, Malone και Roos, το άυλο κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο κατηγορίες και σχηματικά θα μπορούσε να παρασταθεί ως εξής :



Εικόνα 2 [A two-side Intellectual Capital classification](#)

Η λειτουργία του άυλου κεφαλαίου, που αφορά στη δημιουργία αξίας για τον οργανισμό(*Model For Value Creation*), όπως υποστηρίζεται από τους Edvinsson, Malone, Roos και Sveiby, παρουσιάζεται στην εικόνα 3 (Alwis, Hlupic, Fitzgerald, 2003).



Εικόνα 3 Model For Value Creation των Edvinsson, Malone, Roos και Sveiby

Όπως φαίνεται και από το σχήμα η δημιουργία της αξίας είναι μια λειτουργία πρωταρχικής σημασίας, που σχετίζεται με το ανθρώπινο κεφάλαιο του οργανισμού (Human capital). Το οργανικό κεφάλαιο (Organizational capital), υποστηρίζει (support) τις λειτουργίες του ανθρώπινου κεφαλαίου, ενώ το κεφάλαιο, που αφορά στις σχέσεις (relationship capital) τις ενισχύει, τις επαυξάνει. Το ανθρώπινο κεφάλαιο συνίσταται στις ικανότητες, τη γνώση, τη διανοητική ευστροφία των μελών και τις νεωτεριστικές ικανότητες των μελών για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, που αφορούν στους πελάτες του οργανισμού. Ο Roos μάλιστα υποστηρίζει σχετικά ότι τα μέλη αναπαράγουν το άυλο κεφάλαιο μέσω της ικανότητας και της συμπεριφοράς τους. Το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί πηγή κάθε καινοτομίας και ανανέωσης της στρατηγικής. Και καθώς οι οργανισμοί μεγαλώνουν και γίνονται πιο πολύπλοκοι, είναι δύσκολο να έχεις πρόσβαση στη γνώση, που προέρχεται από το ανθρώπινο κεφάλαιο. Σε αυτό λοιπόν συμβάλλει το οργανικό κεφάλαιο του οργανισμού, που αποτελεί το εσωτερικό στοιχείο του δομικού κεφαλαίου και προβάλλει το περιβάλλον, που ενθαρρύνει το ανθρώπινο κεφάλαιο να δημιουργήσει, να σταθεροποιήσει και να τοποθετήσει τη γνώση του μέσα στον οργανισμό. Η κουλτούρα του οργανισμού είναι καθοριστικής σημασίας καθώς εφοδιάζει τα μέλη του οργανισμού με αξίες.

Το κεφάλαιο, που αφορά στις σχέσεις είναι το εξωτερικό στοιχείο του δομικού κεφαλαίου και περιλαμβάνει μακροχρόνιες και σταθερές σχέσεις, που δημιουργούνται ανάμεσα στον οργανισμό και τους μετόχους του. Συνδυάζοντας λοιπόν τα γνωστικά κεφάλαια ενός οργανισμού με τις γνωστικές λειτουργίες, δημιουργούνται ικανότητες και δεξιότητες, που βοηθούν τον οργανισμό να αντεπεξέλθει στις δραστηριότητές του. Όταν λοιπόν οι ικανότητες αυτές γίνονται διακριτές, σχηματίζουν τις ικανότητες, που βρίσκονται στην καρδιά του οργανισμού και αυτές οι ικανότητες αποτελούν τη συλλογική μάθηση του οργανισμού και προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα σε αυτόν. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι με τη συμβολή του ανθρώπινου, οργανικού και του κεφαλαίου, που αφορά στις σχέσεις καθώς και με το ρόλο, που διαδραματίζει το κάθε κεφάλαιο, δημιουργείται η αξία για τον κάθε οργανισμό (Alwis, Hlupic, Fitzgerald, 2003).

Και συνεχίζουμε με τους Sveiby, Stewart κα. και τις απόψεις τους για τον ορισμό, τη λειτουργικότητα και τη διοίκηση του άυλου κεφαλαίου οι οποίοι, όπως θα

δούμε, ανήκουν στη δεύτερη σχολή ταξινόμησης του άυλου κεφαλαίου. Έτσι λοιπόν έχουμε :

Karl-Eric Sveiby

Ορισμός -κατηγοριοποίηση

Ο Karl-Eric Sveiby δίνει μεγάλη έμφαση στη γνώση, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο μέσα στους οργανισμούς και γι'αυτό παροτρύνει τα μέλη των οργανισμών να την επιδιώκουν ή να λειτουργούν έχοντας σαν βάση τους τη γνώση. Δίνει δηλαδή μεγάλη βαρύτητα σε απροσδιόριστους παράγοντες, όπως είναι η ικανότητα του ατόμου (*individual competence*), η εσωτερική δομή (*internal structure*), που αφορά στη ροή της γνώσης στα πλαίσια του οργανισμού και η εξωτερική δομή (*external structure*), που αφορά στην εξωτερική ροή της γνώσης, αυτήν δηλαδή, που διαχέεται ανάμεσα στους πελάτες και όχι τόσο σε προσδιορισίμους παράγοντες, οι οποίοι ουσιαστικά κατευθύνονται από τους απροσδιόριστους. Ο Sveiby χωρίζει το άυλο κεφάλαιο σε,

A] individual competence

B] internal structure και

Γ] external structure,

Η κατηγοριοποίηση αυτή σχετίζεται και με την κατηγοριοποίηση του άυλου κεφαλαίου σε human, structural και relationship capital. Σύμφωνα με τον Sveiby τα μέλη του οργανισμού χωρίζονται σε δύο ομάδες,

1] τους επαγγελματίες, που είναι αυτοί, που είναι άμεσα αναμεμειγμένοι με του πελάτες, που σχεδιάζουν, παράγουν, παρουσιάζουν τα προϊόντα και αντιπροσωπεύουν τις ικανότητες και δεξιότητες των ατόμων και

2] το υποστηρικτικό προσωπικό, που είναι αυτοί, που δεν είναι άμεσα αναμεμειγμένοι με του πελάτες και αντιπροσωπεύουν την εσωτερική δομή του οργανισμού (Rudez, 2004).

Στο βιβλίο με τίτλο « The Invisible Balance Sheet», ο Sveiby προτείνει μία θεωρία για την αξιολόγηση του γνωστικού κεφαλαίου (knowledge capital), το οποίο και χωρίζει σε τρεις κατηγορίες :

α] το κεφάλαιο των πελατών (*customer capital*),

β] το ατομικό κεφάλαιο (*individual capital*) και

γ] το δομικό κεφάλαιο (*structural capital*).

Το κεφάλαιο των πελατών (Customer capital), αφορά στην αξία, που προκύπτει από τις σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού και των πελατών, που έχουν περάσει στην ιστορία του οργανισμού και περιλαμβάνει πιο συγκεκριμένα την ιδεολογία των πελατών, την νομιμοφροσύνη τους απέναντι στον οργανισμό, τα προϊόντα και τις υπηρεσίες του οργανισμού. Το ατομικό κεφάλαιο (Individual capital), αφορά στις γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες των μελών ενός οργανισμού και σχετίζεται με την περιοχή της διοίκησης και του προσωπικού. Αποκαλύπτει δηλαδή πόσο καλά η διοίκηση και οι γνώσεις, οι δυνατότητες και η παρακίνηση των μελών μπορούν να συμβάλλουν στην δημιουργία πρακτικών μεθόδων και στην υλοποίηση δραστηριοτήτων. Το δομικό κεφάλαιο (Structural capital) αφορά στις γνώσεις των μελών του οργανισμού, που έχουν όμως κωδικοποιηθεί και παραμένουν στον οργανισμό ακόμα και όταν τα μέλη αποχωρούν. Οι γνώσεις προκειμένου να είναι προσβάσιμες κωδικοποιούνται και παράγουν συστήματα πληροφοριών, βάσεις δεδομένων, πρακτικές λειτουργίες (Specialist Library-Knowledge Management, 2005).

Λειτουργικότητα

Για τον Sveiby, τα «κρυμμένα κεφάλαια» ενός οργανισμού είναι όπως αναφέρθηκε, η εξωτερική δομή (external structure), η εσωτερική δομή (internal structure) και η ικανότητα των μελών (competence). Ο Sveiby λοιπόν βλέπει τα τρία αυτά κεφάλαια σαν τρεις αλληλοσυνδεόμενους κύκλους ενώ εστιάζει την προσοχή και μελέτη του στο «αν αυτοί οι κύκλοι μεγαλώνουν ή συρρικνούνται» και στο «πώς η γνώση δημιουργεί σχέσεις ανάμεσα στα κεφάλαια». Ο Sveiby αναγνωρίζει την ανάγκη δημιουργίας και εφαρμογής ενός ελεγκτή του άυλου κεφαλαίου (asset monitor) προκειμένου να αξιολογήσει, να μετρήσει την αξία. Και αυτός ο ελεγκτής είναι συγκεκριμένος για κάθε οργανισμό και διαμορφωμένος σύμφωνα με την ιδεολογία του οργανισμού. Για τον Sveiby το άυλο κεφάλαιο στοχεύει στη δημιουργία ενός μηχανισμού παραγωγής γνώσης και το μήνυμά του είναι «να δεις τον

οργανισμό σαν να περιέχει τίποτα άλλο παρά μόνο γνώση και μάλιστα γνώση, που ρέει» (Chatzkel, 1998).

Διοίκηση

Ο Sveiby ήταν ο πρώτος, που ανακάλυψε την αναγκαιότητα του να αξιολογήσει κανείς το ατομικό κεφάλαιο (individual capital=οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των μελών του οργανισμού) ενός οργανισμού και ήταν πρωτοπόρος στην καθιέρωση πρακτικών μεθόδων για την αξιολόγηση απροσδιόριστων παραγόντων, που τις εφάρμοσε βέβαια στη δική του εταιρεία (Sullivan, 2000). Να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τον Sveiby, η αξιολόγηση και μέτρηση των παραγόντων του άυλου κεφαλαίου γίνεται για να προβάλλει έναν διοικητικό έλεγχο. Και για να γίνει αυτό, το πρώτο και κύριο βήμα είναι να καθοριστεί ποιος είναι ο άμεσα ενδιαφερόμενος με τα αποτελέσματα (Bontis, 2000).

Όσον αφορά την αξιολόγηση των απροσδιόριστων παραγόντων, του άυλου κεφαλαίου (*intellectual capital*), ο Sveiby εμφανίζεται προβληματισμένος διότι θεωρεί ότι οι προσπάθειες, που γίνονται από τους οργανισμούς, τις εταιρείες για την αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου δεν μπορούν να δώσουν ένα σαφές και αξιόπιστο αποτέλεσμα, αφού τα είδη των μετρήσεων, που χρησιμοποιούνται, δεν εξετάζονται και δεν ελέγχονται σωστά και προσεχτικά. Όταν σχεδιάζονται προγράμματα, που στοχεύουν στην αξιολόγηση της ανθρώπινης δραστηριότητας, ο σχεδιασμός αυτός δεν πρέπει να είναι τυχαίος, αλλά τεκμηριωμένος. Δεν υπάρχει μία σχετική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των οργανισμών με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ανατροφοδότηση και κατά συνέπεια μάθηση. Σχετικά με τον εξωτερικό αξιολογητή κρίνει ότι υπάρχει θετικό αποτέλεσμα, αλλά ελάχιστα χρησιμοποιείται. Ο Sveiby θεωρεί ότι οι σχέσεις μεταξύ των μελών ενός οργανισμού μπορούν να τεθούν σαν βάση για την αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου. Και αυτό γιατί όταν παράγεται κάτι μέσα σε έναν οργανισμό, παράγεται για το μέλος, αλλά και με το μέλος. Και έτσι δημιουργείται ένα είδος σχέσης. Αυτή η σχέση είναι μια όψη, μια πλευρά του οργανισμού και πρέπει να ελέγχεται. Να εξετάζεται δηλαδή «σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένα τα μέλη με τις υπηρεσίες του οργανισμού ή σε ποιο βαθμό μπορείς να επωφεληθείς από τις γνώσεις των μελών ή σε ποιο βαθμό σε βοηθούν αυτά τα μέλη να παράγεις το άυλο κεφάλαιο» (Sveiby, 2000).

Πέρα όμως από τις δυσκολίες, που εμφανίζονται στην αξιολόγηση των απροσδιόριστων παραγόντων, ο Sveiby πιστεύει ότι αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν και πιο συγκεκριμένα για την αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου, προτείνει τη μέθοδο «Intangible Asset Monitor», μια μέθοδο, που δεν χρησιμοποιεί οικονομικούς δείκτες και η οποία εστιάζει την προσοχή της ακριβώς στα τρία τμήματα του άυλου κεφαλαίου (IC measurement focus) κατά τον Sveiby, δηλαδή μετρά την εξωτερική δομή, την εσωτερική δομή του οργανισμού και τις ικανότητες και δεξιότητες των μελών. Για τον Sveiby η αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου γίνεται με την καταγραφή των απροσδιόριστων παραγόντων του οργανισμού (Scorecard method).

Sullivan

Ορισμός –κατηγοριοποίηση

Ο Sullivan ορίζει το άυλο κεφάλαιο σαν τη γνώση εκείνη, που μετατρέπεται σε κέρδος (« *Intellectual Capital may be thought of simply as know that can be converted into profits*»).

Το άυλο κεφάλαιο ενός οργανισμού συνίσταται,

A] **στο ανθρώπινο κεφάλαιο** (human capital),

B] **στο διανοητικό κεφάλαιο**(intellectual assets), το οποίο ακριβώς αφορά στη γνώση, που κωδικοποιείται και

Γ] **στο δομικό κεφάλαιο** (structural capital) (Rudez, 2004).

Το ανθρώπινο κεφάλαιο αναφέρεται στα μέλη του οργανισμού και πιο συγκεκριμένα στις ικανότητες, δεξιότητες, στη γνώση και στην πείρα, που έχει ο καθένας. Ανάμεσα στα μέλη διαχέεται η άδηλη γνώση, την αξιοποίηση και χρήση της οποίας πρέπει ο οργανισμός να επιδιώκει. Επίσης αφορά στις σχέσεις με άλλες ομάδες και οργανισμούς. Το γνωστικό κεφάλαιο δημιουργείται όταν το ανθρώπινο κεφάλαιο συναντά το χαρτί. Αφορά δηλαδή στην κωδικοποιημένη γνώση, η οποία βρίσκεται είτε σε προγράμματα στον υπολογιστή, είτε σε σχέδια, διαγράμματα. Και επειδή ακριβώς ό,τι αναφέρεται στην παραπάνω λίστα τυγχάνει νομικής προστασίας, γι'αυτό ακριβώς ονομάζεται διανοητική κυριότης –ιδιοκτησία(= intellectual

property). Τα δύο λοιπόν κύρια μέρη του άυλου κεφαλαίου είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο, που αφορά στους ανθρώπους και τα διανοητικό κεφάλαιο, που αφορά στο χαρτί. Το άυλο κεφάλαιο όμως από μόνο του δεν είναι επαρκές για να συμβάλλει στην επιτυχία ενός οργανισμού μάθησης. Χρειάζεται ένα τρίτο κεφάλαιο, που αντιπροσωπεύει ακριβώς την εσωτερική δομή του οργανισμού. Και αυτό είναι το **δομικό κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει την οικονομική όψη του οργανισμού, ό,τι δηλαδή σχετίζεται με τους πόρους του οργανισμού, τα κτίρια, τις μηχανές και γενικότερα την εσωτερική δομή του οργανισμού.** Και τα τρία κεφάλαια, ανθρώπινο, κεφάλαιο πελατών και δομικό αντικατοπτρίζουν την πλήρη εικόνα μιας κοινότητας μάθησης και γνώσης. Η κατηγοριοποίηση αυτή του Sullivan, συμβάλλει στη δημιουργία αξίας από το άυλο κεφάλαιο και θεωρείται η πλέον κατάλληλη για τη διοίκηση του άυλου κεφαλαίου, εφόσον το ανθρώπινο κεφάλαιο απαιτεί διαφορετική διαχείριση απ'ότι το διανοητικό.

Λειτουργικότητα

Ο Sullivan διακρίνει δύο λειτουργίες του άυλου κεφαλαίου, **α}** τη δημιουργία αξίας (*value creation*), που αναφέρεται στο σύνολο των δραστηριοτήτων, που παράγουν καινούρια γνώση μέσα από τη μάθηση και σε εκείνες τις δραστηριότητες, που συστηματικοποιούν τις λειτουργίες του οργανισμού και οδηγούν στη δημιουργία γνώσης και **β}** την απόσπαση, δημιουργία αξίας (*value extraction*), που περιλαμβάνει την αναπαραγωγή της αξίας, ικανής να βοηθήσει στην πραγματοποίηση του οράματος, των στόχων του οργανισμού (Sullivan, 1999).

Διοίκηση

Η διοίκηση τώρα του άυλου κεφαλαίου περιλαμβάνει μια δέσμευση, υποχρέωση. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει τη δημιουργία ικανοτήτων, που προέρχονται από μια σειρά από δραστηριότητες, ξεκινώντας από την συνειδητοποίηση των στόχων του οργανισμού και προχωρώντας με μια σειρά από μηχανισμούς για την παραγωγή των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Επίσης να προσθέσουμε ότι η διοίκηση του άυλου κεφαλαίου περιλαμβάνει,

α] μία συναγωνιστική αξιολόγηση (*competitive assessment*), που εστιάζει την προσοχή της στο ανθρώπινο κεφάλαιο των ανταγωνιστών, των αντίπαλων οργανισμών καθώς και στην τεχνολογία,

β] τη διοίκηση του ατομικού κεφαλαίου (*human capital management*), όπου είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα μέλη ποια είναι η αξία, που προκύπτει από το ανθρώπινο κεφάλαιο για τον οργανισμό, πως μπορεί ο οργανισμός να εμπορευματοποιήσει το ανθρώπινο κεφάλαιο,

γ] την αξιολόγηση του ανθρώπινου κεφαλαίου (*human capital measurement*), που αφορά κυρίως στο πως ο οργανισμός ορίζει, περιγράφει και μετρά το άυλο κεφάλαιο και

δ] τον απολογισμό του άυλου κεφαλαίου (*intellectual capital reports*), που αφορά στο είδος των αναφορών, που έχει ο οργανισμός ή επιθυμεί να έχει για το άυλο κεφάλαιό του (Sullivan, 1999).

Πιο συγκεκριμένα για την αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου ο Sullivan προτείνει τη μέθοδο «Intellectual Asset Valuation», που αξιολογεί, μετρά απευθείας το άυλο κεφάλαιο του οργανισμού (Direct intellectual) ενώ δέχεται ότι η αξιολόγηση αυτή γίνεται με μη νομισματικούς – ποσοτικούς δείκτες.



Stem Stewart

Ορισμός-κατηγοριοποίηση

Για τον Stem Stewart (1997) το άυλο κεφάλαιο είναι γνώση, πληροφορία, κύρος, ιδιοκτησία και εμπειρία, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να παράγει πλούτο (Bontis, 2000). Η γνώση αποτελεί πρωταρχική οικονομική πηγή, πιο σημαντική από ένα άψυχο υλικό, πιο σημαντική ακόμα και από τα χρήματα. Ο Stewart δίνει μεγάλη σημασία στον παράγοντα άνθρωπο, στο κεφάλαιο, που κατέχουν τα μέλη του οργανισμού, τόσο ως άτομα όσο και ως σύνολο και το οποίο χρησιμοποιείται για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Το άυλο κεφάλαιο είναι ουσιαστικά η υλοποίηση του άυλου και συνίσταται στη γνώση και στην αύξηση της γνώσης (Stewart, 1997). Για τον Stewart το άυλο κεφάλαιο διακρίνεται σε,

A] **ανθρώπινο** (human capital),

B] **κεφάλαιο των πελατών** (customer) και

Γ] **δομικό** (structural capital).

Το ανθρώπινο κεφάλαιο αφορά στη γνώση των μελών του οργανισμού και σχετίζεται με τους στόχους του οργανισμού. Το ανθρώπινο κεφάλαιο αυξάνει όταν ο οργανισμός χρησιμοποιεί και αξιοποιεί το μέγιστο από τις γνώσεις των μελών και όταν τα μέλη διαθέτουν γνώσεις χρήσιμες για τον οργανισμό. Σε μια κοινότητα γνώσης οι οργανισμοί έχουν ανάγκη από μέλη, που διαθέτουν γνώση περισσότερο απ'ότι τα μέλη έχουν ανάγκη τους οργανισμούς. Το κεφάλαιο των πελατών αφορά στις σχέσεις με τους πελάτες του οργανισμού και είναι το μέρος εκείνο του άυλου κεφαλαίου, που διοικείται με τον χειρότερο τρόπο, ακριβώς γιατί οι περισσότεροι οργανισμοί δεν γνωρίζουν με ποιους πελάτες συνεργάζονται. Το δομικό κεφάλαιο είναι η γνώση, που παραμένει στον οργανισμό και αποτελεί την πνευματική του ιδιοκτησία. Το δομικό κεφάλαιο περιλαμβάνει τεχνολογίες, δημοσιεύσεις, επιχειρηματικές λειτουργίες.

Λειτουργικότητα

Από τον ορισμό, που δίνει ο Stewart για το άυλο κεφάλαιο, γίνεται φανερό ότι ο ρόλος, που διαδραματίζει μέσα στον οργανισμό και η λειτουργικότητά του είναι ιδιαίτερης σημασίας αφού αυτό μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγή του πλούτου μέσα στον οργανισμό.

Διοίκηση

Για τη διοίκηση του άυλου κεφαλαίου, ο Stewart προτείνει τις μεθόδους «Market-to-Book Value»(MVA), « Economic Value Added»(EVA) και τη μέθοδο «Calculated Intangible Value». Ο Stewart λοιπόν δέχεται ότι η αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου μπορεί να γίνει και με οικονομικούς -ποσοτικούς δείκτες ενώ προτείνει μεθόδους, που εστιάζουν την προσοχή τους στη μέτρηση της αξίας του άυλου κεφαλαίου(Value focus). Για τον Stewart η διοίκηση του άυλου κεφαλαίου σημαίνει την επιστροφή στα κεφάλαια του οργανισμού (Return on assets).

Hubert St.Onge

Ορισμός -κατηγοριοποίηση

Ο Hubert St. Onge ορίζει το άυλο κεφάλαιο σαν την ισορροπία ανάμεσα στο ανθρώπινο κεφάλαιο, το κεφάλαιο των πελατών και το οργανικό κεφάλαιο. Το άυλο κεφάλαιο μπορεί να είναι τόσο αυτό, που εισέρχεται όσο και αυτό, που εξέρχεται από τον οργανισμό από τη λειτουργία δημιουργίας αξίας. Είναι η γνώση, που μετατρέπεται σε αξία, είναι το παραγόμενο προϊόν από τη λειτουργία μεταφοράς της γνώσης. Ο Hubert Onge (1996-αναφέρεται στο άρθρο της Rudez, 2004), χωρίζει το άυλο κεφάλαιο σε ,

A] **ανθρώπινο κεφάλαιο** (human capital),

B] **δομικό κεφάλαιο** (structural capital) και

Γ] **κεφάλαιο των πελατών ή των σχέσεων** (customer or relationship).

Λειτουργικότητα

Σύμφωνα με τον Onge « αυτό, που προσδίδει αξία σε έναν οργανισμό, αλλάζει γρήγορα. Το μέλλον του οργανισμού σχετίζεται με την ικανότητα των μελών να ανταποκρίνονται στις αλλαγές του οργανισμού ενώ η γνώση συμβάλλει στην επαγγελματική μάθηση, η οποία με τη σειρά της αναπαράγει τη γνώση και συνεπώς οδηγεί στη δημιουργία αξίας» (Chatzkel, 1998). Σύμφωνα με τη θεωρία του Hubert St. Onge, τα μεγαλύτερα και μακροχρόνια οφέλη ενός οργανισμού αποκτώνται με τη συμβολή του πελατειακού, δομικού και του ατομικού κεφαλαίου (Sullivan, 2000).

Διοίκηση

Όσον αφορά τη διοίκηση του άυλου κεφαλαίου, η σχετική βιβλιογραφία δεν μας δίνει στοιχεία για το ποια μέθοδο διοίκησης ενστερνίζεται και υιοθετεί ο Hubert St.Onge, για το ποιο μοντέλο αξιολόγησης πιστεύει ότι μπορεί να εφαρμοστεί στην προσπάθεια μέτρησης του άυλου κεφαλαίου. Να σημειώσουμε όμως στο σημείο αυτό ότι ο Hubert St. Onge ανέλαβε την πρωτοβουλία να αξιολογήσει και να μετρήσει το άυλο κεφάλαιο ενός οργανισμού στον Καναδά (Mutual Group of Canada).

διαμορφώνοντας δείκτες, όμως η προσπάθειά του δεν έγινε αποδεκτή από τους υπευθύνους του συγκεκριμένου οργανισμού (Chatzkel, 1998).

Annie Brooking

Ορισμός -κατηγοριοποίηση

Η Annie Brooking(1998) ορίζει το άυλο κεφάλαιο σαν «την προθεσμία, που δίνεται στα απροσδιόριστα κεφάλαια του οργανισμού, και η οποία διευκολύνει τον οργανισμό να λειτουργήσει».(= The term given to the combined intangible assets which enable the company to function) (Brooking, 1998). Πρόκειται για ένα αμάλγαμα, που αποτελείται από τέσσερις παράγοντες, market assets, human-centred assets, intellectual property assets, infrastructure assets και για τους οποίους γίνεται λόγος αμέσως παρακάτω (Bontis, 2000).

Η Brooking (1998-αναφέρεται στο άρθρο της Rudez, 2004), χωρίζει το άυλο κεφάλαιο σε

A] **ανθρώπινο** (human assets),

B] **κεφάλαιο της αγοράς** (market assets),

Γ] **κεφάλαιο της ιδιοκτησίας, κυριότητας** (intellectual property) και

Δ] **εσωτερική δομή** (infrastructure assets).

Το ανθρώπινο κεφάλαιο αφορά στη δημιουργική ικανότητα των μελών, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, στη διοίκηση, στις δεξιότητες διοίκησης και ηγεσίας των μελών. Το κεφάλαιο της αγοράς προέρχεται από τη σχέση κέρδους, που δημιουργείται μεταξύ του οργανισμού με την αγορά και τους πελάτες. Το κεφάλαιο της ιδιοκτησίας προέρχεται από το νου, τη σκέψη, τους στόχους των μελών και το κεφάλαιο της εσωτερικής δομής αναφέρεται στη γενικότερη κουλτούρα, φιλοσοφία, συστήματα τεχνολογικής πληροφορίας, συστήματα δικτύου του οργανισμού, αποτελεί το σκελετό του οργανισμού και προσδίδει δύναμη και συνοχή μεταξύ των ατόμων και των λειτουργιών του οργανισμού.

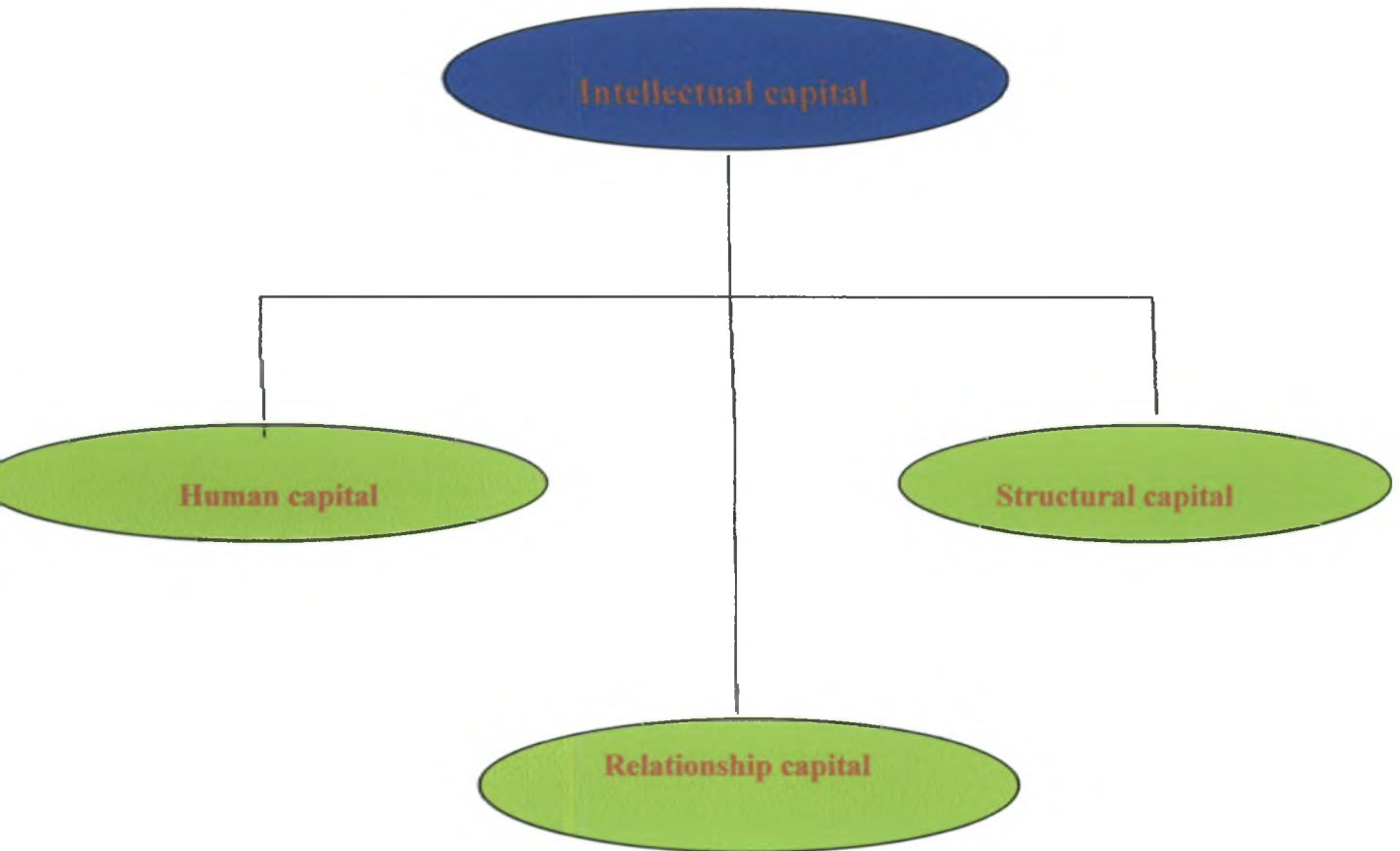
Λειτουργικότητα

Σχετικά με τη λειτουργικότητα του άυλου κεφαλαίου, η Annie Brooking αναφέρει ότι η αξία, που αναγνωρίζει ένας οργανισμός στο άυλο κεφάλαιό του εξαρτάται ολοκληρωτικά από τους στόχους του οργανισμού και από την κατάσταση, στην οποία βρίσκεται η αγορά (Lynne, 1998-αναφέρεται στο άρθρο του Bontis, 2000). Ο ρόλος του άυλου κεφαλαίου μέσα στον οργανισμό είναι ιδιαίτερης σημασίας, αφού από αυτό εξαρτάται η λειτουργία του, όπως άλλωστε αναφέρει και η Brooking στον ορισμό, που δίνει για το άυλο κεφάλαιο.

Διοίκηση

Για την Brooking η διοίκηση- αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου γίνεται με οικονομικούς – ποσοτικούς δείκτες ενώ στα πλαίσια αυτής της αξιολόγησης εξετάζεται απευθείας το άυλο κεφάλαιο του οργανισμού (Direct intellectual). Η Brooking συγκεκριμένα προτείνει τη μέθοδο « Technology Broker» και το μοντέλο «IC Audit model». Το μοντέλο αυτό έχει σαν βάση ένα ερωτηματολόγιο, που περιέχει 20 ερωτήσεις και οι οποίες εξετάζουν και αξιολογούν είτε εάν ο οργανισμός χρειάζεται να παράγει καινούρια πράγματα είτε να ενδυναμώσει το ήδη υπάρχον υλικό του άυλου κεφαλαίου. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τα μέλη του οργανισμού μπορούν να χρησιμοποιήσουν τρεις προσεγγίσεις για να αξιολογήσουν το άυλο κεφάλαιο. Πρώτον, την προσέγγιση, που έχει σαν βάση τις τις δαπάνες (cost-based approach) και σύμφωνα με την οποία το άυλο κεφάλαιο αξιολογείται από τη διερεύνηση του κόστους, που αντικαθίσταται, δεύτερον την προσέγγιση, που στρέφει την προσοχή της στην αγορά(market-based approach) και όπου το άυλο κεφάλαιο αξιολογείται σύμφωνα με την αξιολόγηση, που έχουν κάνει άλλοι οργανισμοί και τρίτον την προσέγγιση, που στηρίζεται στις εισροές (income-based approach) και όπου η αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου γίνεται συγκριτικά με τις παραγωγικές δυνατότητες, που έχει ο τομέας, που αξιολογείται (Matt, Schiuma, Neely, 2004).

Σύμφωνα λοιπόν με την ταξινόμηση του άυλου κεφαλαίου, που κάνουν οι Sveiby, Stewart, Sullivan, Brooking, Onge, το άυλο κεφάλαιο χωρίζεται σε τρία μέρη και σχηματικά θα μπορούσε να παρασταθεί ως εξής :



Εικόνα 4 **A THREE-SIDE INTELLECTUAL CAPITAL CLASSIFICATION**

1.4 Το άυλο κεφάλαιο στην παρούσα εργασία

Μέσα λοιπόν από τη διατύπωση του ορισμού του άυλου κεφαλαίου και την ανάλυση του περιεχομένου του, βρισκόμαστε μπροστά στη θεωρία του άυλου κεφαλαίου, η οποία ακριβώς ενσαρκώνει τις ιδέες και απόψεις των πρωτοπόρων στο ζήτημα αυτό. Οι αρχές αυτές αποτελούν και τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η θεωρία του άυλου κεφαλαίου, όπως αυτή διαμορφώνεται στο χώρο του σχολείου και την οποία βλέπουμε στη συνέχεια της εργασίας μας. Όπως γίνεται αντιληπτό υπάρχει μια πληθώρα από ορισμούς για το άυλο κεφάλαιο, οι οποίοι εστιάζουν την προσοχή τους στη γνώση, την οποία και αντιλαμβάνονται σαν κύριο συστατικό στοιχείο του οργανισμού. Τρία είναι τα στοιχεία, που είναι κοινά σχεδόν σε όλους τους διατυπωμένους ορισμούς και αυτά είναι **α]** η ύπαρξη απροσδιόριστων στοιχείων, **β]** η γνώση, που δημιουργεί αξία και **γ]** η επίδραση της συλλογικής πρακτικής (Cabrita, Vaz, 2005).

Μετά τη μελέτη της θεωρίας του άυλου κεφαλαίου, εκείνο, που αποδέχομαι και υιοθετώ στην εργασία μου, όσον αφορά τον ορισμό και την ταξινόμηση του άυλου κεφαλαίου, είναι ότι το άυλο κεφάλαιο είναι ένας παράγοντας του οργανισμού, που βασίζεται σε όλα τα είδη της γνώσης και ο οποίος αναπτύσσεται καθώς η γνώση ρέει ανάμεσα στους κατόχους της. Το άυλο κεφάλαιο συνίσταται σε τρεις παράγοντες, το ανθρώπινο κεφάλαιο, το δομικό κεφάλαιο και το κεφάλαιο των πελατών. Το ανθρώπινο (human capital), αφορά στις γνώσεις και δεξιότητες των μελών του οργανισμού, το δομικό (structural capital), αφορά στη γνώση, που κωδικοποιείται και σε ό,τι παραμένει στον οργανισμό ακόμα και όταν τα μέλη αποχωρούν, την κουλτούρα και την πολιτική, που ακολουθεί ο οργανισμός ενώ το κεφάλαιο των πελατών (customer capital), αφορά στην επίδραση, που έχει ο οργανισμός από τους πελάτες του, στις απόψεις των πελατών για τον οργανισμό και τις σχέσεις των πελατών με τον οργανισμό.

Όσον αφορά τη λειτουργικότητά του, το άυλο κεφάλαιο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, συμβάλλει στην πρόοδο του οργανισμού και βοηθά τον οργανισμό να πετύχει τους στόχους του. Η παρουσία του μέσα στον οργανισμό καθίσταται σημαντική καθότι μέσα από το άυλο κεφάλαιο πηγάζει η αξία του οργανισμού. Όσον αφορά τη διοίκηση του άυλου κεφαλαίου, τη διαχείριση της γνώσης, αφού

ουσιαστικά πρόκειται για γνώση στο μεγαλύτερο μέρος του, πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία και γι'αυτό απαιτεί την ύπαρξη ικανών διαχειριστών. Η διαχείριση της γνώσης φέρνει κοντά τα μέλη ενός οργανισμού με στόχο τη δημιουργία κύρους και δύναμης μέσα από την αλληλεπίδραση της άδηλης, (*tacit*) και της έκδηλης (*explicit knowledge*) γνώσης. Η «εσωτερική - άδηλη γνώση», είναι η γνώση εκείνη, που την αποκτά κανείς με την πάροδο του χρόνου αφού βασίζεται στις εμπειρίες του καθενός, ενώ η «εξωτερική -έκδηλη γνώση» είναι η γνώση, που κωδικοποιείται και μπορεί κανείς να την συγκεκριμενοποιήσει.

Κύρια διαδικασία της διοίκησης του άυλου κεφαλαίου, είναι η αξιολόγηση αυτού, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με ποσοτικές είτε με ποιοτικές μεθόδους, καθεμία από τις οποίες παρουσιάζει τόσο πλεονεκτήματα, όσο και μειονεκτήματα.

2. Η Θεωρία του άϋλου κεφαλαίου στα πλαίσια του σχολείου

«Το σχολείον είναι ο ταπεινός τόπος της σοφίας»

Φραγκλίνος

2.1 Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα

Ο όρος σύστημα είναι γενική έννοια, που παρουσιάζεται σε όλες τις εκφράσεις της πραγματικής ζωής. Υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλεξαρτημένων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου ή σειρά στόχων. Στον τομέα της εκπαίδευσης, μια σχολική μονάδα είναι σύστημα. Αποτελείται από μαθητές, δασκάλους, κτίριο, μέσα διδασκαλίας, λειτουργικές διαδικασίες, που προβλέπονται από νομικές διατάξεις. Οι δάσκαλοι ασκούν διδακτικό έργο προσδιορισμένο από το αναλυτικό πρόγραμμα με τη βοήθεια των μέσων διδασκαλίας και των επιμέρους γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση αν όλα τα στοιχεία του σχολείου (υποσυστήματα) λειτουργούν καλά, τότε συνολικά ο σχολικός οργανισμός λειτουργεί καλά. Αν όμως ένα από τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας δε λειτουργεί σωστά, επηρεάζεται η απόδοση ολόκληρου του συστήματος, δηλαδή της σχολικής μονάδας. Το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση είναι *ανοικτό σύστημα* γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Δηλαδή το σχολείο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Κατά την επικοινωνία με το εξωτερικό για παράδειγμα περιβάλλον δέχεται από αυτό **εισροές** (μαθητές, δασκάλους, αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία κλπ.) εκτελώντας τη λειτουργία της εισόδου, τις μετασχηματίζει στο εσωτερικό περιβάλλον εκτελώντας τη λειτουργία του **μετασχηματισμού ή επεξεργασίας** και αποδίδει με τη σειρά του το προϊόν της επεξεργασίας αυτής στο εξωτερικό περιβάλλον εκτελώντας τη λειτουργία της **εκροής** (Σαϊτης, 2002).

Μερικά από τα βασικά γνωρίσματα ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος, είναι :

α] εισροές (πχ. άνθρωποι, πληροφορίες, υλικά), που εισέρχονται στο σύστημα από το εξωτερικό περιβάλλον του,

β] επεξεργασία ή μετασχηματισμός, δηλαδή των εισροών από το εξωτερικό περιβάλλον σε προϊόν ή υπηρεσία,

γ] εκροές, δηλαδή η διοχέτευση του τελικού προϊόντος στο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο και επηρεάζει,

δ] η ανατροφοδότηση (feedback), δηλαδή η κυκλική διαδικασία, που αποτελεί μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου και φέρνει στο σύστημα, στα στοιχεία του (υποσυστήματά του) και στο περιβάλλον μια συνεχή ροή πληροφοριών σχετική με τη λειτουργία του συστήματος,

ε] τα όρια, δηλαδή τα σύνορα του συστήματος που το οριοθετούν έναντι του περιβάλλοντός του (Σαϊτης, 2002).

Το σχολείο λοιπόν ως κοινωνικό σύστημα αποτελείται από έναν αριθμό στοιχείων (υποσυστημάτων), που όλα τους είναι αλληλοεξαρτώμενα και αλληλοσυνδεόμενα. Οι σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας διέπονται από δομημένες δράσεις, οι οποίες ακολουθούν τα πρότυπα δράσης του εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα επηρεάζονται από τις σχέσεις με τη σχολική μονάδα. Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα έχει πολλαπλότητα σκοπών, λειτουργιών και στόχων μερικοί από τους οποίους έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους (Σαϊτης, 2002).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, που συνεχώς αναδιαμορφώνεται και αλλάζει εικόνα. Και αυτό γιατί στον σχολικό οργανισμό δίνουν ζωή και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εικόνας του οι μαθητές, οι καθηγητές, οι γονείς, αλλά και άλλοι παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών, παράγοντες δηλαδή, που ουσιαστικά δεν αναγνωρίζονται εύκολα, δεν φαίνονται και αποτελούν το « άυλο» κεφάλαιο του σχολείου. (*The intellectual capital of school*). Οι σχολικοί οργανισμοί, που δίνουν αξία στο «άυλο» κεφάλαιο, είναι οργανισμοί μάθησης, κοινότητες μάθησης, όπου τα μέλη τους «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» περισσότερο παρά «μαθαίνουν τι πρέπει να γνωρίζουν». Σε έναν οργανισμό, που είναι δομημένος σύμφωνα με τις παραδοσιακές αξίες και αρχές, οι άνθρωποι μαθαίνουν μόνο αυτό, που ξέρουν ότι πρέπει να γνωρίζουν, ενώ σε έναν οργανισμό μάθησης όπου το

«άυλο» κεφάλαιο διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο, οι άνθρωποι «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (Kelly, 2004).

2.2 Το Άυλο Κεφάλαιο στο χώρο του σχολείου (= *The intellectual capital of school*)

Η θεωρία του «άυλου» κεφαλαίου στο χώρο του σχολείου προσανατολίζεται προς τη βελτίωση της γνώσης (Knowledge improvement), με έμφαση στη σχέση άδηλης – έκδηλης γνώσης με τελικό σκοπό την αποτελεσματικότητα της γνώσης. Η βελτίωση της γνώσης δίνει έμφαση άλλοτε στη δημιουργία της γνώσης και άλλοτε στη χρήση της γνώσης · το πώς δηλαδή παράγεται η γνώση του/της εκπαιδευτικού και του σχολείου και το πώς αξιοποιείται η εμπειρία μέσω της διδασκαλίας και της διοίκησης προκειμένου να προστεθεί αξία στις διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο.

Η γνώση, που διαθέτει κάθε σχολείο είναι συναφής με το διανοητικό στοιχείο, που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές – ηγέτες και το προσωπικό. Η ασυνέχεια της γνώσης εμφανίζεται όταν το γνωστικό κεφάλαιο (*thinking capital*) είναι συγκεντρωμένο σε λίγα άτομα και αυτά αποχωρούν από το χώρο του σχολείου. Αυτή η συγκέντρωση της πείρας σε λίγα μόνο άτομα προκύπτει όταν υπάρχει σχετική αρνητικότητα στα πλαίσια του σχολείου όσον αφορά την ανταλλαγή των γνώσεων, ακριβώς διότι η παράδοση μάς υπαγορεύει ότι η γνώση στα χέρια του ενός αποκλειστικά καθιστά αυτόν τον ένα απαραίτητο. Για να ενισχυθούν οι απαιτούμενες καινοτομίες και αλλαγές στο χώρο του σχολείου και να εκτιμηθούν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες για τις οποίες ευθύνεται το σχολείο, η δημιουργία της γνώσης θα πρέπει να συμπεριληφθεί στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Επιπλέον για να δημιουργηθεί περισσότερο άυλο κεφάλαιο στο χώρο του σχολείου θα πρέπει να υπάρξει ένα είδος καθιερωμένης μνήμης (*institutional memory*), με την έννοια ότι η γνώση θα πρέπει να κωδικοποιηθεί με κάποιον τρόπο και να φυλαχτεί για μελλοντική χρήση. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του χαρισματικού ηγέτη, που αποχωρεί

και έπειτα είναι πολύ δύσκολο για τους άλλους να συνεχίσουν το έργο, που άφησε (Kelly, 2004).

Η μεταφορά από τη μία γνώση στην άλλη (tacit → explicit), συμβάλλει στην παραγωγή καινούριας γνώσης. Όταν η εσωτερική γνώση γίνεται εξωτερική (tacit → explicit), τότε παράγεται γνώση μέσω όμως της έρευνας, της διάδοσης της έρευνας και της τεκμηρίωσης της εμπειρίας. Όταν γίνεται μεταβίβαση της εσωτερικής γνώσης σε εσωτερική (tacit → tacit), παράγεται πάλι ασαφή, εσωτερική συμπληρωματική γνώση μέσα από την κριτική σκέψη, η οποία μάλιστα αποτελεί και κυρίαρχο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας σαν επάγγελμα.. Η εξωτερική γνώση γίνεται εσωτερική (explicit → tacit), όταν ο εκπαιδευτικός κωδικοποιεί και εξατομικεύει τις εμπειρίες των άλλων (Kelly, 2004).

Η γνώση και πιο συγκεκριμένα η παραγωγή της προϋποθέτει την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των ατόμων. Ένα καλό σχολικό κλίμα και μία υγιής και εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγή της γνώσης. Συνεπώς ένα καλό δίκτυο επικοινωνίας διευκολύνει και συμβάλλει στην αναπαραγωγή και τη διατήρηση του άυλου κεφαλαίου. Αυτό άλλωστε ισχυρίζεται και ο Leif Edvinsson, ο οποίος αναγνωρίζει τη δημιουργία των κατάλληλων δομών για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας σαν τον κυριότερο ρόλο ενός οργανισμού. Τα ανθρώπινα δίκτυα διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στη μεταφορά της πείρας από γενιά σε γενιά, ακριβώς γιατί το άυλο κεφάλαιο παράγεται αρχικά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις. Τα δίκτυα ενοποιούν και εντάσσουν τα νέα μέλη στις υπάρχουσες δομές και ενισχύουν την αναγνώριση και την απόκτηση της λειτουργικής γνώσης. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται μεγαλύτερη συνοχή ανάμεσα στα μέλη του σχολικού οργανισμού, αλλά και στον ίδιο τον οργανισμό, αποφεύγεται το άγχος και η σύγχυση ενώ διατηρούνται ο ενθουσιασμός, το ηθικό και η παραγωγικότητα του οργανισμού (Kelly, 2004).

Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να αναφέρουμε εναλλακτικούς τρόπους προκειμένου να δημιουργηθούν δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου. Έτσι λοιπόν,

- 1] οι συναντήσεις των μελών σε τακτά χρονικά διαστήματα,
- 2] η επιλογή θεμάτων, άλλων απλά ως παροχή πληροφοριών και άλλων ως θέματα για συζήτηση,
- 3] ο εξοπλισμός αιθουσών με νέες τεχνολογίες,

4] τα ομαδικά γραφεία και

5] η άσκηση των νέων εκπαιδευτικών στην ανταλλαγή απόψεων και την κριτική συζήτηση, αποτελούν μεθόδους, που στόχο έχουν να φέρουν τους εκπαιδευτικούς σε άμεση επικοινωνία και έμμεσα μέσα από αυτή να παραχθεί γνώση.

Καθοριστικός είναι ο ρόλος των διευθυντών – ηγετών, οι οποίοι οφείλουν να εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία και να κάνουν προσιτά τα ανοιχτά δίκτυα επικοινωνίας μέσα και έξω από το σχολικό χώρο προς όφελος των μελών. Η ικανότητα τώρα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», η οποία μετατρέπει την εμπειρία σε γνώση, είναι μια δεξιότητα, που είναι δύσκολο να μεταφερθεί ανάμεσα στο προσωπικό και παρά το γεγονός ότι η έμμεση επικοινωνία δεν είναι τόσο καλά δομημένη, ωστόσο οι αρμόδιες αρχές θα πρέπει να την ενισχύουν και να την προωθούν, διαφορετικά δεν θα μπορεί να υπάρξει κοινό όραμα και κατά συνέπεια δεν θα μπορεί να υπάρξει ηγεσία, παρά μόνο διοίκηση.

2.3 Ορισμός, λειτουργικότητα, διοίκηση άϋλου κεφαλαίου του σχολείου

Ορισμός

Το «άϋλο» κεφάλαιο του σχολείου συνίσταται,

A] στο ανθρώπινο (human - thinking capital) και

B] στο δομικό – οργανικό (structural – non-thinking capital) κεφάλαιο (Kelly, 2004).

Και όταν λέμε ανθρώπινο κεφάλαιο εννοούμε,

α} τις ικανότητες και τις αρμοδιότητες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες (*competence capital*),

β} τους τρόπους συμπεριφοράς (*attitude capital*). Το να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός μόνο πείρα και ικανότητα δεν αρκεί για την επιτυχία. Τα μέλη του σχολείου πρέπει να είναι ικανά να διαχειρίζονται τις ικανότητες και δεξιότητές τους για το καλό και την πρόοδο του σχολείου.

γ} τη διανοητική ικανότητα, την ικανότητα δηλαδή των εκπαιδευτικών, διευθυντών και μαθητών να προχωρούν σε καινοτομίες και να έχουν ευρεία σκέψη και ευστροφία. (*intellectual agility capital*). Η ικανότητα να παράγουν γνώση μέσα από τα κείμενα, τις διάφορες καταστάσεις και να διαχειρίζονται τη γνώση και τις ιδέες με κριτική σκέψη έχοντας σαν στόχο την επιτυχία του οργανισμού.

δ} η υπευθυνότητα, το σύνολο δηλαδή των ευδιάκριτων και συνηθισμένων καθηκόντων, που αναλαμβάνει ένα μέλος του σχολείου (*responsibility*).

Το δομικό – οργανικό κεφάλαιο του σχολείου αποτελείται από τους απροσδιόριστους εκείνους παράγοντες του οργανισμού, που παραμένουν ακόμα και όταν το προσωπικό και οι μαθητές αποχωρούν από το χώρο του σχολείου. Πρόκειται για τη δομή του σχολείου, που διευκολύνει την οργανική μνήμη, τις εξωσχολικές σχέσεις, τις καινοτομίες, την προσαρμογή, την αλλαγή και πρόοδο του προσωπικού.

Το δομικό – οργανικό κεφάλαιο του σχολείου κατηγοριοποιείται σε,

α] ενδοσχολικό οργανικό κεφάλαιο (βάσεις δεδομένων των μαθητών, κατευθυντήριες γραμμές ενός ειδικού στις λειτουργίες του σχολείου, πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, ήθη και παραδόσεις του σχολείου, μοντέλο διοίκησης, μη δομημένο κεφάλαιο του σχολείου (*infrastructure capital*), που περιλαμβάνει τους γονείς, τις δημοσιεύσεις του σχολικού οργανισμού, λειτουργικό κεφάλαιο, πολιτιστικό κεφάλαιο, που περιλαμβάνει τις ιδέες και αξίες ενός οργανισμού και την ιστορική του κληρονομιά.

β] εξωσχολικό οργανικό κεφάλαιο (παρουσία και συμμετοχή των γονιών)

γ] καινοτομίες, πρόοδος και ανάπτυξη του προσωπικού (ανακαίνιση του κτιρίου, επαναπροσδιορισμός εξοπλισμού, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πρόοδος των μελών του σχολείου).

Τόσο το ενδοσχολικό όσο και το εξωσχολικό κεφάλαιο του σχολείου αντικατοπτρίζουν την κωδικοποιημένη εμπειρία και τις συνήθειες των μελών, που εργάζονται στο χώρο του σχολείου, ενώ οι καινοτομίες και η πρόοδος του προσωπικού αναπαριστά την ικανότητα του σχολείου να μεταλλάσσει και να αναδιαμορφώνει την εικόνα του. Το ενδοσχολικό οργανικό κεφάλαιο συνίσταται στη συμβολή της διοίκησης και την καθημερινή υποστήριξη και βοήθεια των εκπαιδευτικών. Είναι το αποτέλεσμα της μετατροπής του ανθρώπινου κεφαλαίου σε

σαφή (*tacit*) γνώση και της ανταλλαγής της γνώσης ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού.

Το δομικό – οργανικό κεφάλαιο του σχολείου σε αντίθεση με το ανθρώπινο εξουσιάζεται από έναν οργανισμό και επειδή ακριβώς δεν κυριαρχείται από ένα άτομο, η πρόοδος και η ανάπτυξη του κινείται με πιο αργούς ρυθμούς και η διοίκησή του είναι πιο επίπονη και δύσκολη απ'ότι η διοίκηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Το ανθρώπινο κεφάλαιο αυξάνεται από τα ίδια τα μέλη και αποτελεί μέρος της καθημερινής τους ζωής, γίνεται δηλαδή κατά κάποιον τρόπο αυτόματα, ενώ το δομικό – οργανικό κεφάλαιο του σχολείου χρειάζεται να εκσυγχρονιστεί από το προσωπικό, με δική τους υπευθυνότητα και πρωτοβουλία (Kelly, 2004).

Στο σημείο αυτό και μετά την παρουσίαση του άυλου κεφαλαίου των οργανισμών γενικότερα και του σχολείου ειδικότερα, θα συσχετίσουμε τις δύο προσεγγίσεις προκειμένου να δούμε που συγκλίνουν και πως εφαρμόζονται τα περί άυλου κεφαλαίου των οργανισμών στο χώρο του σχολείου.

Μια πρώτη ματιά στην κατηγοριοποίηση του άυλου κεφαλαίου, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το άυλο κεφάλαιο του σχολείου συνίσταται σε δύο παράγοντες (1. Human-thinking capital, 2. Structural-non thinking capital) και συνεπώς ανήκει στη διμερή κατηγοριοποίηση του άυλου κεφαλαίου. Μελετώντας το περιεχόμενο του ανθρώπινου και του δομικού κεφαλαίου τόσο των οργανισμών όσο και του σχολείου, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το ανθρώπινο και δομικό κεφάλαιο του σχολείου είναι παρόμοιο με εκείνο των οργανισμών. Ίσως θα ήταν ορθότερο να πούμε ότι το περιεχόμενο του άυλου κεφαλαίου του σχολείου αποτελεί ένα κράμα των θεωριών, που διαμορφώθηκαν για το άυλο κεφάλαιο των επιχειρήσεων. Και για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι το ανθρώπινο κεφάλαιο τόσο του σχολείου όσο και των οργανισμών αφορά ακριβώς στη γνώση, τις ικανότητες και δεξιότητες των μελών, των εκπαιδευτικών, τις καινοτόμες δράσεις, τη διανοητική ευστροφία, την υπευθυνότητα, ενώ το δομικό κεφάλαιο (structural-non-thinking capital) των οργανισμών και του σχολείου αφορά σε ό,τι παραμένει στον οργανισμό ή στο σχολείο όταν τα μέλη, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν. Και αυτό ακριβώς είναι ό,τι έχει δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια της ημέρας και πάνω στο οποίο στηρίζονται τα μέλη του οργανισμού ή του σχολείου για να συνεχίσουν το έργο τους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η «κληρονομιά» του οργανισμού. Πρόκειται για τις γνώσεις των μελών, των εκπαιδευτικών, που κωδικοποιούνται, για τις σχέσεις των

μελών, την κουλτούρα του σχολείου, τη γενικότερη φιλοσοφία, τις αρχές, το μοντέλο διοίκησης, που εφαρμόζει ο οργανισμός ή το σχολείο πιο συγκεκριμένα.

Το κεφάλαιο των πελατών των οργανισμών, αποτελεί μέρος του δομικού κεφαλαίου του σχολείου. Και πιο συγκεκριμένα ανήκει στο εξωσχολικό οργανικό κεφάλαιο, που αφορά στους γονείς και τη συμμετοχή τους. Βέβαια το κεφάλαιο των πελατών και στην περίπτωση του σχολείου, των γονιών, των μαθητών, θα μπορούσε να αποτελέσει ξεχωριστό κεφάλαιο, όπως ακριβώς παρατηρείται στα πλαίσια ενός οργανισμού, εξαιτίας ακριβώς του ουσιαστικού ρόλου στη λειτουργία του σχολείου. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά ότι οι γονείς των μαθητών θα μπορούσαν να προσφέρουν τη συμβολή τους σε διαδικασίες του σχολείου, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που σαφώς αφορά και τους ίδιους. Ο «λόγος» των γονιών, θα πρέπει να εισακούεται και να αξιοποιείται σε μια προσπάθεια ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου.

Ο ρόλος τους μπορεί να επεκταθεί στην παροχή υπηρεσιών, που αφορούν όψεις της σχολικής ζωής, όπως πχ. η αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς ενός μαθητή στο χώρο του σχολείου, την οποία μπορεί να αναλάβει ένας γονιός με την ειδικότητα του ψυχολόγου. Ακόμη ένας γονιός με την ειδικότητα του κοινωνικού λειτουργού θα μπορούσε να αφιερώσει χρόνο για μια ομιλία σχετικά με τα προβλήματα των εφήβων της σύγχρονης κοινωνίας και να ενημερώσει τους μαθητές. Γι' αυτό είναι χρήσιμο, στα πλαίσια ανάπτυξης του δομικού κεφαλαίου του σχολείου, να καταγράφονται σε μια βάση δεδομένων τα ειδικά χαρακτηριστικά των γονιών των μαθητών και να αξιοποιούνται σε παρόμοιες περιπτώσεις.

Οι γονείς επίσης μπορούν να διαδραματίσουν και παιδαγωγικό – εκπαιδευτικό ρόλο, με την έννοια ότι μπορούν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν το μαθητή να βελτιώσει την επίδοσή του. Απαιτείται δηλαδή μια σχετική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Λειτουργικότητα

Όσον αφορά την αξία του «άυλου» κεφαλαίου, να σημειώσουμε ότι ο Collier (2001-αναφέρεται στο άρθρο των Coakes, E. & Bradburn, A., 2005) κάνει μία διαφοροποίηση ανάμεσα στο άυλο κεφάλαιο σαν απόθεμα γνώσης και στη διανοητική πνευματική αντίληψη σαν την επαύξηση της γνώσης και υποστηρίζει ότι η αξία και η χρήση της γνώσης είναι πιο σημαντική απ'ότι μια άσκηση αξιολόγησης. Οι Roslender και Finchman (2001 - αναφέρεται στο άρθρο των Coakes, E. & Bradburn, A. (2005)), ισχυρίζονται ότι το άυλο κεφάλαιο προσδίδει αξία στον οργανισμό και συνηγορούν υπέρ της ατομικής αξιολόγησης του «άυλου» κεφαλαίου με την έννοια ότι είναι καλύτερο να υπάρξει ένα είδος διοίκησης, που να επιτρέπει την αξιολόγηση της δυναμικής και του κύρους των μελών, που να προέρχεται από τις ατομικές τους εμπειρίες μέσα στον οργανισμό (Coakes, Bradburn, 2005). Το άυλο κεφάλαιο διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο μέσα σε οργανισμούς, όπως είναι το σχολείο και γι'αυτό οι ηγέτες – διευθυντές του σχολείου οφείλουν να κατανοήσουν το ρόλο, που διαδραματίζει σε σχέση με την παρουσία και την εικόνα των εκπαιδευτικών. Και όσο πιο πολύ συμβάλλει το άυλο κεφάλαιο στην επιτυχία του οργανισμού, τόσο περισσότερο πρέπει να επενδύουν οι οργανισμοί σε αυτό και τόσο πιο αποτελεσματική πρέπει να είναι η διοίκησή του. Η σπουδαιότητά του για μια σχολική μονάδα μπορεί να διαπιστωθεί από το ποσοστό των μελών, που το αξιοποιούν, από το μέγεθος, που αξιολογείται το άυλο κεφάλαιο και την συχνότητα με την οποία ενισχύεται (Kelly, 2004).

Για τη διοίκηση –αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου του σχολείου κάνουμε λόγο στην επόμενη ενότητα.

3. Αξιολόγηση άυλου κεφαλαίου σχολικής μονάδας.

Υφίσταται ; Μπορεί να αξιολογηθεί ;

Το άυλο κεφάλαιο του σχολείου συνίσταται, όπως ειπώθηκε σε παράγοντες που δεν είναι ευδιάκριτοι, παράγοντες δεν εντοπίζονται εύκολα. Άμεσα λοιπόν και πολύ φυσιολογικά μας γεννιέται το ερώτημα «πώς είναι δυνατό να αξιολογηθεί κάτι απροσδιόριστο, κάτι, που δεν έχει αρχή, μέση και τέλος». Και πιο συγκεκριμένα « πώς μπορεί να αξιολογηθεί η γνώση των εκπαιδευτικών», που αποτελεί μέρος του άυλου κεφαλαίου και είναι από τα πρώτα στοιχεία, που αξιολογούνται στην προσπάθεια αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας;». «Με ποία μονάδα μέτρησης μπορεί κανείς να μετρήσει τη σχέση του δασκάλου με τους μαθητές του, με τους συναδέλφους του, τις καθημερινές μικρές χαρές και αγωνίες;». Ακόμα και αν γινόταν «να ορίσουμε μια διδασκαλία «καλή» με κοινά αποδεκτά, αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια, πώς μπορούμε να αποδείξουμε ότι υπάρχει μια απόλυτα ευθύγραμμη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα άμεσα αποτελέσματά της;» (Κάτσικας, Καββαδίας, 2002).

Ο Trupp (1998- αναφέρεται στο βιβλίο του Κάτσικα & Καββαδία, 2002), σημειώνει χαρακτηριστικά ότι η άποψη ότι η «καλή διδασκαλία κρίνεται από τα μαθησιακά της αποτελέσματα, τα οποία διαπιστώνονται και βελτιώνονται μέσω της αξιολόγησης», αυτή λοιπόν η άποψη επιδιώκει να καταγράψει την απόδοση των μαθητών και αγνοώντας συνειδητά τους κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους παράγοντες, που την επηρεάζουν, να απομονώσει τις ευθύνες στη διδασκαλία, ενοχοποιώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς για τη σχολική αποτυχία. Βέβαια στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημάνουμε ότι παρά τους όποιους προβληματισμούς μας για την αξιολόγηση κάτι απροσδιόριστου, όπως είναι το άυλο κεφάλαιο του σχολείου, εντούτοις η έρευνά μας γύρω από το άυλο κεφάλαιο των οργανισμών γενικότερα, μας πείθει ότι υπάρχουν μέθοδοι μέτρησης του άυλου κεφαλαίου. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τις μεθόδους, που προτείνουν οι Edvinsson και Malone (Scandia Navigator), ο Sveiby (Intangible Asset Monitor) κα.. Συνεπώς μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το άυλο κεφάλαιο μπορεί να μετρηθεί, ενώ αυτό, που θα διερευνήσουμε στη συνέχεια της εργασίας μας είναι τα μέσα αξιολόγησης.

Προτού ξεκινήσουμε τη μελέτη των ανωτέρω ερωτημάτων, θα ήταν, νομίζω, χρήσιμο να διευκρινίσουμε τους λόγους για τους οποίους ένας οργανισμός αξιολογεί,

μετράει το άυλο κεφάλαιό του. Μετά λοιπόν από σχετική έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι οργανισμοί αποφασίζουν να αξιολογήσουν το άυλο κεφάλαιό τους για τους εξής λόγους :

1] για να διαμορφώσουν και να αξιολογήσουν τη στρατηγική, που εφαρμόζουν στον οργανισμό,

2] για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των ατόμων και

3] για να ισχυροποιήσουν και εξωτερικά την απόδοσή τους, πράγμα, που περιλαμβάνει έναν απολογισμό και τη διατύπωση σταθερών κριτηρίων για μια περαιτέρω σύγκριση με έναν άλλο οργανισμό (**benchmarking=συγκριτική αξιολόγηση**) (Marr, 2004).

Και όταν γίνεται αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου ενός οργανισμού, γίνεται αξιολόγηση του

α] τι χρειάζεται ένας οργανισμός

β] τι υπάρχει ήδη στον οργανισμό από τις ανάγκες του

γ] της κατάστασης στην οποία βρίσκεται ο οργανισμός, επιχειρείται

δ] βελτίωση του οργανισμού και

ε] κατάλληλη διαμόρφωση της διοίκησης με στόχο την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος (Kelly, 2004).

Σύμφωνα με τον Anthony Kelly (2004), ένας τρόπος για να εντοπίσει και να αναλύσει κανείς το άυλο κεφάλαιο ενός οργανισμού, είναι η μέθοδος **Company IQ**, την οποία ο Stewart (2002- αναφέρεται στο βιβλίο του Anthony Kelly, 2004) περιγράφει σαν μία αριθμητική, όχι οικονομική αξιολόγηση. Και το πρώτο βήμα σε αυτή την δραστηριότητα είναι να ανακαλύψεις τι είναι αυτό, που κάνει έναν οργανισμό να υπερέχει σε σχέση με άλλους οργανισμούς. Και δεν αναφερόμαστε σε χαρακτηριστικά όπως είναι οι ικανότητες και δεξιότητες, αλλά σε μοναδικά στοιχεία, που χαρακτηρίζουν τις υπηρεσίες και τα προϊόντα του οργανισμού, όπως η αξιοπιστία και σταθερότητα, η μεθοδολογία του οργανισμού. Πιο πρακτικά, προκειμένου να διαμορφωθεί μια εικόνα, από την πλευρά των μελών, του πως βλέπουν τον οργανισμό, σε τι δίνουν περισσότερη σημασία και σε τι λιγότερη, τούς δίνεται μία λίστα με εκείνα τα χαρακτηριστικά, που δίνουν αξία στον οργανισμό και διακρίνονται για τη μοναδικότητά τους και τα μέλη καλούνται να τα τοποθετήσουν ανάλογα με την αξία, που δίνουν στο καθένα, σε μια αξιολογική κλίμακα (κλίμακα Likert). Έτσι με

τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους οργανισμούς να γίνουν συγκρίσεις τόσο ανάμεσα στα διάφορα τμήματα του ίδιου του οργανισμού όσο και ανάμεσα στους οργανισμούς, με στόχο την ισχυροποίηση, ενδυνάμωση και ενίσχυση των δυναμικών παραγόντων του οργανισμού και αντίστοιχα την αντιμετώπιση των αδυναμιών.

Σύμφωνα με τον Anthony Kelly (2004), υπάρχουν δύο τρόποι για να μετρήσει, να αξιολογήσει κανείς τη γνώση, την εγκυρότητα και την επάρκεια της γνώσης μέσα σε έναν οργανισμό. Και αυτοί είναι,

1] να αξιολογήσει τη βάση, την υποδομή της γνώσης, που περικλείεται μέσα σε έναν οργανισμό και

2] να αξιολογήσει τη ζωτικότητα και τη δράση του οργανισμού.

Και για να έχει ένας οργανισμός μια αποτελεσματική δομή, βάση γνώσης σημαίνει ότι,

α] ο οργανισμός έχει όραμα,

β] συνδέει την πείρα με το αποτέλεσμα,

γ] μέσα στον οργανισμό διαμορφώνεται κουλτούρα,

δ] ο οργανισμός έχει τις ανάλογες και κατάλληλες πηγές και τα ανάλογα διοικητικά εργαλεία,

ε] υπάρχει μία κοινή λογική και ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη,

στ] ο οργανισμός δημιουργεί κίνητρα στα μέλη του,

ζ] υπάρχει η υποστήριξη ενός κριτικού φίλου και

η] υπάρχει η δυνατότητα να ξεπερνά τα προκαθορισμένα όρια και σύνορα του οργανισμού όταν οι συνθήκες το απαιτούν.

Η ζωτικότητα τώρα και η δραστηριότητα ενός οργανισμού σχετίζεται απόλυτα με το ταλέντο, τις ικανότητες των μελών και διαφοροποιεί τα μέλη ανάλογα με την απόδοσή τους. Η αξιολόγηση της γνώσης, που περικλείεται μέσα σε οργανισμούς είναι σαφώς μία δύσκολη διαδικασία. Ο καθοριστικός της όμως ρόλος μέσα στον οργανισμό επιβάλλει την αξιολόγησή της.

4. Εφαρμογή της θεωρίας του άυλου κεφαλαίου σε δείκτες ποιότητας

Η θεωρία του άυλου κεφαλαίου του σχολείου δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη γνώση και μάλιστα τη μετατροπή της άδηλης σε έκδηλη γνώση, που αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικότητας της γνώσης και κατά συνέπεια του σχολικού οργανισμού. Συνεπώς εκείνο, που πρέπει να επιδιώκεται, εκτός των άλλων, μέσα στο χώρο του σχολείου είναι η μετατροπή της άδηλης γνώσης σε έκδηλη, πράγμα, που θα αποτελέσει και δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Το κατά πόσο δηλαδή η εσωτερική γνώση των εκπαιδευτικών ή των μαθητών γνωστοποιείται και κωδικοποιείται για να είναι προσβάσιμη στα μέλη του σχολείου, αυτό, εκτός των άλλων, θα πρέπει να κρίνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι η αντιμετώπιση των πολύ δύσκολων μαθητών από πλευράς συμπεριφοράς στο σχολείο, που αποτέλεσε μάλιστα και θέμα διερεύνησης των εκπαιδευτικών της ελληνικής ομάδας στο διεθνές πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης « Carpe Vitam- Leadership for learning», αυτό αποτελεί άδηλη γνώση και η μετατροπή του σε έκδηλη σίγουρα αποτελεί επίτευγμα του σχολείου. Θα μπορούσαμε μάλιστα να πούμε ότι η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο, αποτελεί μέρος ενός γενικότερου κεφαλαίου της σχολικής ζωής, που είναι η « Διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου». Μορφή επίσης άδηλης γνώσης, που η μετατροπή της σε έκδηλη συμβάλλει θετικά στη σχολική ζωή, είναι οι «Επιστημολογικές αντιλήψεις των μαθητών», για τις οποίες μάλιστα όπως και για τη διαχείριση κρίσεων κάνουμε λόγο αμέσως παρακάτω.

4.1 Επιστημολογικές αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών

Αναφερόμενοι στις επιστημολογικές αντιλήψεις ή αλλιώς επιστημολογικός τρόπος σκέψης, εννοούμε ακριβώς τις απόψεις, που έχουν τα άτομα, μαθητές και εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη περίπτωση, για τη γνώση και τη μάθηση (Vosniadou, 2004). Οι Hofer και Pintrich (1997) ορίζουν τις επιστημολογικές αντιλήψεις σαν « τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εισέρχονται στο χώρο της μάθησης καθώς και τις θεωρίες και τις αντιλήψεις, που έχουν για τη μάθηση». Ο Jehng και άλλοι (1993- αναφέρεται στο άρθρο των Bauer, Festner, Gruber, Harteis, Held, 2004), ορίζουν τις επιστημολογικές αντιλήψεις «σαν διαισθήσεις, κοινωνικά διεσπαρμένες, για τη φύση της γνώσης και της μάθησης» και υποθέτουν ότι οι επιστημολογικές αντιλήψεις «δημιουργούν ένα συγκείμενο μέσα στο οποίο τα «πνευματικά» προϊόντα αξιολογούνται και χρησιμοποιούνται». Οι επιστημολογικές αντιλήψεις έχουν να κάνουν με τα όρια, τη βεβαιότητα και τα κριτήρια της γνώσης. Αυτό μας θυμίζει ό,τι αποκαλεί ο Foucault (1970 - αναφέρεται στο άρθρο των Bauer, Festner, Gruber, Harteis, Held, 2004), «επιστήμη» και η οποία αναφέρεται σε μία απρόσωπη δομή, που επηρεάζει αυτό, που αποκαλούμε έγκυρη γνώση και η οποία επιστήμη παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι δυνατό να παραχθεί θετική γνώση. Ωστόσο υπάρχει μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στην «επιστήμη» του Foucault και τις επιστημολογικές αντιλήψεις. Διότι η επιστήμη του Foucault αναφέρεται σε μια δομή, που δεν αναμειγνύει τον ανθρώπινο παράγοντα ενώ οι επιστημολογικές αντιλήψεις χαρακτηρίζουν το αντιληπτικό σύστημα του ατόμου. Γι'αυτό και η αξιολόγηση των επιστημολογικών αντιλήψεων είναι κυρίως ψυχομετρική.

Επανερχόμαστε λοιπόν στις επιστημολογικές αντιλήψεις και αναφέρουμε τις διαφορετικές προσεγγίσεις, που υπάρχουν γύρω από αυτές σχετικά με τη δημιουργία τους και τη δομή τους. Έτσι έχουμε,

α) την αναπτυξιακή προσέγγιση (developmental approach), που βλέπει την επιστημολογία του ατόμου σαν ένα καλούπι με ενιαία δομή και συνοχή, που διαφοροποιείται και αλλάζει κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, μέσα από μία σειρά από στάδια, φάσεις και θέσεις και δεν επιτρέπει την αλλαγή (Baxter, 1992, Belenky,

Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986, King & Kitchener, 1994, Kuhn, 1991, Perry, 1998 – αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004).

β) την πολυδιάστατη προσέγγιση (multidimensional approach), που βλέπει την επιστημολογία του ατόμου σαν ένα σύστημα, που αποτελείται από μικρότερα, τα οποία δεν αναπτύσσονται απαραίτητα κατά την ίδια χρονική στιγμή. Αυτή η προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση, που υπάρχει ανάμεσα στα υποσυστήματα του συστήματος και σε άλλες δομές, όπως είναι η μάθηση (Schommer, 1990, 1994, Schommer, Crouse & Rhodes, 1992- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004),

γ) τη προσέγγιση, που εστιάζει την προσοχή της στη θεωρία της δομής (framework theory approach), η οποία αντιλαμβάνεται τις επιστημολογικές αντιλήψεις σαν ατομικές θεωρίες, που αποτελούνται από μικρότερα ή μεγαλύτερα, με συνοχή ή χωρίς, με διαφορετικές διαστάσεις συστήματα, που αλληλοσυνδέονται. Αντικρίζοντας μάλιστα τις επιστημολογικές αντιλήψεις σαν θεωρίες, αυτό μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα πώς αυτές οι αντιλήψεις διαμορφώνονται, πώς αλλάζουν και πώς επηρεάζουν τη μάθηση των ατόμων (Hofer & Pitrich, 1997, Hofer, 2000 – αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004). Κατά συνέπεια η **επιστημολογία** αφορά στη μελέτη της φύσης της μάθησης και στη μελέτη των ορίων, που φτάνει το δικαίωμα του «μανθάνειν» του καθενός (Harre, 2002- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004) ενώ οι διαστάσεις της επιστημολογίας του καθενός αφορούν στη φύση της γνώσης, τη δομή και τη σταθερότητα αυτής και στη φύση της μάθησης, την πηγή και το δικαίωμα στη μάθηση. Η επιστημολογία του καθενός δεν είναι σταθερή, αλλά διαφοροποιείται και εξελίσσεται. Πιο συγκεκριμένα, η ατομική επιστημολογία, σύμφωνα με τον Schommer (1990 - αναφέρεται στο άρθρο των Bauer, Festner, Gruber, Harteis, Held, 2004), είναι ένα σύστημα, που αποτελείται από πέντε περισσότερο ή λιγότερο ανεξάρτητες διαστάσεις :

1. « **Απλή Γνώση**»(**Simple Knowledge**) – η γνώση είναι απλή και όχι σύνθετη.
2. « **Παντογνώστης Εξουσία, αυθεντία**»(**Omniscient Authority**)- η γνώση παρέχεται από την αυθεντία και δεν παράγεται τυχαία.

3. « Σίγουρη Γνώση» (**Certain Knowledge**) – Η γνώση είναι περισσότερο βέβαιη παρά ανιχνευτική.

4. « Έμφυτη Ικανότητα» (**Innate Ability**) – η ικανότητα του «μανθάνειν» είναι περισσότερο έμφυτη παρά αποκτηθείσα.

5. « Γρήγορη μάθηση» (**Quick Learning**) – η μάθηση ή πραγματοποιείται γρήγορα ή καθόλου.

Μιλάμε λοιπόν για τις επιστημολογικές αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τη γνώση και μάλιστα για την επιστημονική γνώση, η οποία θεωρείται ότι αποτελείται από δίκτυα θεωρητικών ολοτήτων, που διαμορφώνουν τις θεωρίες, για παράδειγμα συνεκτικά και επεξηγηματικά πλαίσια, που ανθίστανται στην αλλαγή. Η αξιολόγηση τώρα των θεωριών αυτών γίνεται από την επιστημονική κοινότητα χρησιμοποιώντας κριτήρια όπως είναι η χρησιμότητα και η παραγωγικότητα. (Vosniadou, 2004). Έχοντας υπ'όψιν την επιστημονική γνώση, τη φύση και την ισχύ της, οι Driver, Leach και Scott (1996- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004), διακρίνουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών. Έτσι έχουμε αρχικά,

A) την έρευνα, που βασίζεται σε ένα φαινόμενο (**phenomenon-based reasoning**), και πρόκειται για την παρατήρηση της συμπεριφοράς ενός φαινομένου, όπου η επεξήγηση δεν διαφέρει από την περιγραφή.

B) την έρευνα, που βασίζεται σε μια σχέση (**relation-based reasoning**) και πρόκειται ουσιαστικά για ελεγχόμενες παρεμβάσεις, που στοχεύουν στην εξεύρεση επεξηγήσεων και

Γ) την έρευνα, που βασίζεται πάνω σε ένα μοντέλο (**model-based reasoning**) και η οποία περιλαμβάνει την αξιολόγηση των θεωριών. Σύμφωνα με τους Driver, Leach και Scott (1996), οι αντιλήψεις των μαθητών για τη φύση και το κύρος της επιστήμης δεν είναι απόλυτες, αλλά επηρεάζονται από το συγκεκριμένο. Κατανοώντας τη φύση της επιστήμης, αυτό σε βοηθά, σε διευκολύνει να γνωρίσεις την επιστήμη αυτή καθεαυτή.

Θα ήταν ενδιαφέρον στο σημείο αυτό να διερευνήσουμε το πώς οι επιστημολογικές αντιλήψεις επηρεάζουν τους μαθητές. Γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε, σύμφωνα και με τα πορίσματα ερευνών, ότι οι *επιστημολογικές αντιλήψεις*,

1] μπορούν να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα έμμεσα, επηρεάζοντας τον προσανατολισμό των στόχων, μπορούν να ενισχύσουν και να προωθήσουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Hofer, Pintrich, 1997, Pintrich, 1999, 2002- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004),

2] μπορούν να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και με άμεσο τρόπο, όχι μόνο με έμμεσα (Vosniadou, 1994,2003, Vosniadou & Brewer, 1994, Vosniadou & Ionnides, 1998- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004),

3] μπορούν να λειτουργήσουν και σαν περιοριστικά στοιχεία κατά τη λειτουργία απόκτησης της γνώσης, όπως ακριβώς οι οντολογικές προϋποθέσεις επηρεάζοντας το είδος της νέας πληροφορίας, που προέρχεται από το συγκεκριμένο και τον τρόπο με τον οποίο η καινούρια πληροφορία ερμηνεύεται (Vosniadou, 1994,2003, Vosniadou & Brewer, 1994, Vosniadou & Ionnides, 1998- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004).

Σύμφωνα με τους Qian και Alverman (1995,- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004), οι μαθητές, που πιστεύουν ότι η γνώση είναι απλή, σίγουρη και εύκολη στο να την αποκτήσεις, αυτοί έχουν λιγότερες πιθανότητες να σημειώσουν αλλαγή στις θέσεις τους, σε αντίθεση με εκείνους τους μαθητές, που έχουν περισσότερο εκλεπτυσμένες επιστημολογικές αντιλήψεις. Η συνεισφορά, συμβολή των αντιλήψεων αυτών στην έμφυτη ικανότητα όπως και η συμβολή της αρχικής γνώσης των μαθητών είναι άυλη, ακαθόριστη. Οι μαθητές, που έχουν απλές επιστημολογικές αντιλήψεις, βλέπουν τη γνώση σαν κάτι απόλυτο, μαύρο ή άσπρο, σαν κάτι, που παρέχεται μόνο από την αυθεντία, που κατακτείται εύκολα ή καθόλου ενώ η ικανότητα της μάθησης είναι έμφυτη. Οι μαθητές, που έχουν εκλεπτυσμένες επιστημολογικές αντιλήψεις βλέπουν τη γνώση σαν κάτι το σύνθετο και το ανιχνευτικό, ενώ η γνώση πηγάζει από τη μεταφορά της γνώσης από την αυθεντία σε λειτουργίες λογικής σκέψης (Schommer, 1994- αναφέρεται στο άρθρο των Tutty & White, 2005). Ο Pintrich (1993, 1999- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004), υποστηρίζει ότι οι μαθητές, που αντιλαμβάνονται τη γνώση σαν μία συλλογή από απλά και ακαθόριστα κομμάτια πληροφοριών, είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους σκέψη στη διαδικασία της μάθησης. Αυτοί οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιούν επιφανειακές στρατηγικές, όπως τη μνήμη, αντί της οργάνωσης, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν στην ανάκτηση της γνώσης. Αναμένεται να μην γνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαχείρισης των πληροφοριών και της αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επίσης ο Schommer (1992-

αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004), συμπληρώνει ότι οι μαθητές, που ισχυρίζονται ότι η γνώση είναι κάτι απλό και όχι μια πολύπλοκη διαδικασία, είναι πιθανό να επηρεαστούν στην επιλογή των γνωστικών διαδικασιών κατά τη διάρκεια της μάθησης, αλλά και στον καθορισμό των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι επιστημολογικές αντιλήψεις σχετίζονται απόλυτα με τη φύση της γνώσης και της μάθησης και μάλιστα έχει αποδειχτεί ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η μάθηση καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα. (Schommer, 1990- αναφέρεται στο άρθρο των Bauer, Festner, Gruber, Harteis, Held, 2004). Η επιστημολογία του καθενός επηρεάζει πολλές όψεις και πλευρές της μάθησης, όπως είναι η κατανόηση, η εμμονή και επιμονή (Schommer, 1994- αναφέρεται στο άρθρο της Avramides). Έχει αποδειχτεί μάλιστα ότι οι μαθητές διαμορφώνουν μία άποψη για τη μάθηση ή καλύτερα συλλαμβάνουν τη μάθηση στηριζόμενοι στις επιστημολογικές τους αντιλήψεις. Έτσι ένα λιγότερο επεξεργασμένο αντιληπτικό σύστημα αντιδρά αρνητικά στις στρατηγικές μάθησης και έχει αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα (Schommer, 1993, 1998- αναφέρεται στο άρθρο των Bauer, Festner, Gruber, Harteis, Held, 2004). Αναφέρουμε για παράδειγμα ότι η άποψη ότι η μάθηση είναι γρήγορη αποδεικνύει μια απρόσεχτη μελέτη και έλλειψη κατανόησης ενός κειμένου. Αντίθετα οι περισσότεροι σύνθετες επιστημολογικές αντιλήψεις σχετίζονται με έναν περισσότερο εκλεπτυσμένο τρόπο σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, με υψηλή κινητοποίηση και επιμονή (Avramides). Γενικότερα οι απλές επιστημολογικές αντιλήψεις είναι αυτές, που ορίζουν τη γνώση σαν αντικειμενική και ότι παρέχεται από την αυθεντία, ενώ οι σύνθετες αντιλήψεις είναι αυτές, που ορίζουν τη γνώση ότι παράγεται μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Avramides).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι επιστημολογικές αντιλήψεις των μαθητών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μάθηση και χρησιμοποιούν τις πηγές μάθησης και αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την επιστημολογική τους ανάπτυξη και πρόοδο (Avramides). Οι Hofer και Pintrich (1997- αναφέρεται στο άρθρο του Avramides), τονίζουν ότι ο τύπος και το είδος των καθηκόντων, που αναλαμβάνουν οι μαθητές, επηρεάζει την επιστημολογική τους πρόοδο. Ο Laurillard (2002- αναφέρεται στο άρθρο του Avramides), σημειώνει σχετικά ότι οι επιστημολογικές αντιλήψεις των μαθητών ενισχύονται και αυξάνονται με τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες, που ενισχύουν την ενεργή,

συνεργατική και ανεξάρτητη μάθηση. Είναι λογικό και αναμενόμενο ότι όταν οι μαθητές εκτίθενται σε πλήθος πληροφοριών και απόψεων, αναγκάζονται να υποστηρίξουν τις δικές τους απόψεις, να αναζητήσουν καινούρια πληροφορία και δεν περιμένουν από τον ομιλητή να τους προσφέρει τη γνώση, με αποτέλεσμα να δουν την πολύπλοκη πλευρά της γνώσης και της απόκτησής της (Avramides). Οι επιστημολογικές αντιλήψεις των μαθητών συνεπώς επηρεάζονται από τα μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία συμμετέχουν (Tolhurst, 2004, Jacobson & Spiro, 1995 – αναφέρεται στο άρθρο του Avramides).

Στο σημείο αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να εξετάσουμε το «πώς» επηρεάζονται οι επιστημολογικές αντιλήψεις των μαθητών από τη χρήση της τεχνολογίας, των Τ.Π.Ε, μιας και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής. Είναι ευρέως γνωστό ότι το δίκτυο αποτελεί κυρίαρχη πηγή πληροφοριών για τους μαθητές, μέσα από τα ηλεκτρονικά περιοδικά και βιβλία, τα αδημοσίευτα άρθρα, τις ατομικές ιστοσελίδες, καθώς και μέσο επικοινωνίας. Δεν έχει όμως διερευνηθεί ακόμη και αποδειχτεί το μέγεθος της επιρροής των Τ.Π.Ε στην ανάπτυξη των επιστημολογικών αντιλήψεων των μαθητών. Σε γενικότερα πλαίσια η ενίσχυση των επιστημολογικών αντιλήψεων εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι οι στόχοι των μαθητών, οι προσεγγίσεις, που έχουν όσον αφορά τη μελέτη, η εμπειρία και η εξάσκησή τους με την τεχνολογία, οι ατομικές διαφορές στη χρήση της τεχνολογίας καθώς και το κοινωνικό και πολιτιστικό συγκείμενο (Avramides).

Όσον αφορά τις επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, να επισημάνουμε αρχικά ότι η έρευνα δεν μάς παρέχει αρκετές πληροφορίες και στοιχεία σχετικά με τις επιστημολογικές απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ περισσότερο εστιάζει την προσοχή της σε εκείνες των μαθητών. Σύμφωνα τώρα με πορίσματα διάφορων ερευνών, ο Clark (1988) αναφέρει σχετικά ότι οι εκπαιδευτικοί ξεκινώντας το πρόγραμμά τους, το διδακτικό τους έργο δηλαδή, έχουν ήδη διαμορφώσει τις δικές τους ιδέες και αντιλήψεις σχετικά με την ποιότητα του να είσαι ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός. Και μάλιστα αναρωτιέται, ο Clark, πώς είναι δυνατό να τις λάβει υπ'όψιν του προκειμένου να τους καταστήσει καλύτερους εκπαιδευτικούς. Οι Many, Howard και Hoge (2002) διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης είναι κριτικές σχετικά με το αν οι διδακτικές προσεγγίσεις, που χρησιμοποιούνταν ως τότε ήταν αποτελεσματικές ή όχι. Οι παλιοί εκπαιδευτικοί, που πίστευαν ότι η γνώση «χτίζεται», ήταν περισσότερο υπέρ της καθορισμένης μελέτης και του τρόπου με τον οποίο η πληροφορία μπορεί να

επηρεάσει τη μελλοντική τους διδασκαλία. Κρίνεται αναγκαίο για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, να διαμορφώνονται σύμφωνα με τις επιστημολογικές αντιλήψεις των παλιών εκπαιδευτικών. Το «πως» τώρα μπορούν να διαφοροποιηθούν οι επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μετά την άσκηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, αυτό διερεύνησαν ο Howard και άλλοι (2002), και κατέληξαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικές αλλαγές σε τρεις από τους τέσσερις παράγοντες μετά την άσκηση του διδακτικού τους έργου και συμπέραναν ότι οι επιστημολογικές αντιλήψεις είναι κάτι τελικά, που επιδέχεται αλλαγή.

Και επειδή ακριβώς, οι επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι ένας τομέας σύνθετος και περίπλοκος, όπως ειπώθηκε, θα ήταν ευκολότερο και αποτελεσματικότερο για τη διερεύνησή τους να εφαρμοστούν κάποιες μέθοδοι-εργαλεία, που εξετάζουν τη φύση τους, όπως αναφέρει στο άρθρο του και ο Fives (2005). Για τα εργαλεία θα γίνει λόγος στο επόμενο κεφάλαιο, εκείνο της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Fives (2005), οι επιστημολογικές παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται κυρίως με την αποδοτικότητά τους και τις στρατηγικές μεθόδους, που χρησιμοποιούν. Πρόκειται για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το «πως» δημιουργείται η ικανότητα του «διδάσκειν», σχετικά με τις γνώσεις τους για τον ειδικό τομέα, που διδάσκουν, σχετικά με τη φύση της διδασκαλίας, τις διαδικασίες μάθησης του «διδάσκειν», τη φύση της παιδαγωγικής γνώσης. Και μετά από εφαρμογή των συγκεκριμένων εργαλείων, διαπιστώθηκε ότι άλλοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την έμφυτη ικανότητα του «διδάσκειν» ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι μπορεί να είναι τόσο έμφυτη όσο και αποκτηθείσα. Επίσης οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές μέσα στην τάξη και διαθέτουν μία γενικότερη εικόνα και κατανόηση της ιδιοσυγκρασίας των μαθητών και θεωρίες πάνω στις οποίες στηρίζουν τις πρακτικές τους (Fives, 2005).

Και αν οι επιστημολογικές αντιλήψεις επηρεάζουν τις στρατηγικές μάθησης και τα μαθησιακά αποτελέσματα, τότε σίγουρα επηρεάζουν και τη μάθηση, που παράγεται στο χώρο εργασίας. Και αυτό οφείλεται πρώτον στο ότι οι επιστημολογικές αντιλήψεις είναι δυνατό να επηρεάσουν την ανάληψη των ευκαιριών, που δίνονται μέσα στο χώρο της εργασίας και δεύτερον οι επιστημολογικές αντιλήψεις συμβάλλουν στην αποδοχή ή μη του εργασιακού χώρου ως περιβάλλον μάθησης. Η μάθηση, που παράγεται στο χώρο εργασίας βασίζεται στην εμπειρία, που αποκτείται μέσα σε πραγματικά περιβάλλοντα και ελάχιστα

σχετίζεται με τα μαθησιακά περιβάλλοντα, που εμπεριέχουν έναν/μία εκπαιδευτικό και μία τάξη. Για τη συσχέτιση λοιπόν των επιστημολογικών αντιλήψεων και του εργασιακού χώρου ως περιβάλλοντος μάθησης, ο Schommer (1998- αναφέρεται στο άρθρο των Bauer, Festner, Gruber, Harteis, Held, 2004), αναφέρει ότι οι επιστημολογικές αντιλήψεις μπορεί να αποτελέσουν έναν καθοριστικό παράγοντα για να διακρίνουμε μεταξύ των συνεργατών, που επιθυμούμε να έχουμε μέσα στο χώρο εργασίας και αυτών, που δεν επιθυμούμε. Τα άτομα μάλιστα με ένα λιγότερο εκλεπτυσμένο αντιληπτικό σύστημα θα έδιναν λιγότερη προσοχή στο χώρο εργασίας σαν περιβάλλον μάθησης. Βέβαια μέσα από έρευνες δεν διαπιστώνεται κάποια σαφή συσχέτιση μεταξύ των επιστημολογικών αντιλήψεων και της αποδοχής του εργασιακού περιβάλλοντος σαν οργανισμό μάθησης. Δεν ευθύνονται δηλαδή οι επιστημολογικές αντιλήψεις του καθενός για το αν αντιλαμβάνεται κανείς το εργασιακό περιβάλλον σαν οργανισμό μάθησης ή όχι.

4.1.1 Αξιολόγηση επιστημολογικών αντιλήψεων

Θα ήταν ενδιαφέρον και χρήσιμο στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στην αξιολόγηση των *επιστημολογικών αντιλήψεων* των μαθητών – εκπαιδευτικών. Και προκύπτει και εδώ το ερώτημα « είναι δυνατό να αξιολογηθούν;». Σύμφωνα με τη Vosniadou (2004), υπάρχουν δύο τρόποι αξιολόγησης των επιστημολογικών αντιλήψεων.

Η μία μέθοδος χρησιμοποιεί **1] ποσοτικά εργαλεία (*quantitative instruments*)** και αντιλαμβάνεται τις επιστημολογικές αντιλήψεις σαν ένα συνεχές όλο και περιλαμβάνει μία ιεραρχική ακολουθία αριθμών, χρησιμοποιεί θα λέγαμε μία κλίμακα τύπου Likert. Στην περίπτωση αυτή ένα επιστημολογικά εκλεπτυσμένο άτομο αναμένεται να πιστεύει ότι ένα σημαντικό μέρος της γνώσης είναι εξελίξιμο και ανιχνευτικό (Schommer, 2002, Schommer, Brookhart & Hutter, 2000, Schommer 1994 –αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004).

Η δεύτερη μέθοδος χρησιμοποιεί **2] ποιοτικά εργαλεία (*qualitative measures*)**, όπως είναι οι συνεντεύξεις και προϋποθέτει ένα περισσότερο ή λιγότερο ιεραρχικό σύστημα επιστημολογικών αντιλήψεων. Μια προοδευτική αλλαγή στον

επιστημολογικό τρόπο σκέψης παρουσιάζεται σαν τη συμμετοχή σε μια ιεραρχικά οργανωμένη ακολουθία από θέσεις, στάδια ή επίπεδα. (Vosniadou, 2004).

Και αφού μιλάμε για την αξιολόγηση των επιστημολογικών αντιλήψεων, να αναφέρουμε ότι η επιστημολογική πρόοδος (**epistemological development**) παρατηρείται όταν τα άτομα κινούνται από μια πιο αντικειμενική προοπτική σε μια πιο ισορροπημένη πάνω σε μια αντικειμενική – σχετική ακολουθία, η οποία μάλιστα σχετική προοπτική καταδεικνύει έναν πιο εκλεπτυσμένο τρόπο σκέψης (Pintrich, 2002-αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004). Και ο εκλεπτυσμένος αυτός τρόπος σκέψης, ή αλλιώς θα μπορούσαμε να πούμε επιστημολογική επιτήδευση (**epistemological sophistication**), αφορά στις ικανότητες και δεξιότητες, που είναι σημαντικές για τη μάθηση, όπως είναι η κριτική σκέψη, η αυτορύθμιση, η ικανότητα της επικοινωνίας και η δυνατότητα μάθησης μέσα από τη συνεργασία. Ο Ryan (1984- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004) μάλιστα αναφέρει ότι οι μαθητές, που είναι σχετικοί όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για τη γνώση, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη γνώση σαν ένα εξαρτώμενο πλαίσιο, είναι πιο επιτυχημένοι στον έλεγχο της κατανόησης και χρησιμοποιούν υψηλού επιπέδου στρατηγικές κατανόησης, αντίθετα με εκείνους, που παρουσιάζουν διχασμένη προσωπικότητα, που βλέπουν δηλαδή τη γνώση σαν σωστή ή λάθος και που μελετούν απλά και μόνο για να επαναφέρουν στη μνήμη τους γεγονότα από κείμενα. Οι Carey και Smith (1993- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004), ισχυρίζονται σχετικά ότι οι μαθητές, που εμφανίζουν ισχυρή επιστημολογική επιτήδευση είναι εκείνοι, που είναι γνώστες του κεντρικού ρόλου, που διαδραματίζουν οι ιδέες στη λειτουργία απόκτησης της γνώσης και του τρόπου με τον οποίο οι ιδέες αυτές αυξάνονται και επαναλαμβάνονται (Smith, Maclin, Houghton & Hennessey, 2000- αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004).

Στο σημείο αυτό, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και σε συγκεκριμένα εργαλεία μέτρησης των απόψεων αυτών. Ο Schommer (1990-αναφέρεται στο άρθρο της Vosniadou, 2004) λοιπόν προτείνει το « *Epistemological Belief Questionnaire-EBQ*», το οποίο μάλιστα χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστώσει την εγκυρότητα ενός άλλου εργαλείου, του « *Greek Epistemological Beliefs Evaluation Instrument For Physics- GEBEP*», το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να διερευνήσει τις επιστημολογικές αντιλήψεις των μαθητών στο μάθημα της φυσικής.

Και τα δύο εργαλεία, να σημειώσουμε, είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να διερευνούν τις 3 διαστάσεις των επιστημολογικών αντιλήψεων,

- 1] τη δομή
- 2] τη σταθερότητα και
- 3] την πηγή της γνώσης.

Χρησιμοποιώντας λοιπόν το «Epistemological Belief questionnaire», σε σχετική έρευνα, που διεξήχθη σε μαθητές, διαπιστώθηκε ότι :

- 1] η μάθηση είναι εύκολη υπόθεση και ανώδυνη,
- 2] η μάθηση είναι μια ικανότητα, που δεν επιδέχεται βελτίωση,
- 3] η γνώση είναι απλή και σαφής και
- 4] η γνώση είναι σίγουρη και ευθύς (Vosniadou, 2004).

Οι Dunkle, Schraw και Bendixen (1997), διαμόρφωσαν ένα εργαλείο αξιολόγησης των επιστημολογικών αντιλήψεων, το «**Epistemological Beliefs Inventory – EBI**», το οποίο και προτείνουν σαν εναλλακτική λύση στο εργαλείο του Schommer (σελ.112). Αυτοί λοιπόν διαμόρφωσαν το συγκεκριμένο εργαλείο, το οποίο βασίζεται στο δικό τους πλαίσιο σκέψης και αντίληψης, σύμφωνα με το οποίο η καλά καθορισμένη επίλυση ενός προβλήματος δεν έχει σχέση με μια ακαθόριστη επίλυση ενός προβλήματος. Οι εισηγητές του εργαλείου κατέληξαν στο ότι οι δύο τύποι επίλυσης ενός προβλήματος απαιτούν διαφορετικά καθήκοντα και στο ότι οι επιστημολογικές αντιλήψεις διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην επίλυση ακαθόριστων προβλημάτων.

Ο Fives (2003), διαμόρφωσε ερωτηματολόγια για να εξακριβώσει τις επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν προτείνει το «**Teaching Ability Belief Scale**» (TABS), που αξιολογεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πηγή της ικανότητας του «διδάσκειν», το «**Importance of Pedagogical Knowledge Scale**» (IPKS), που αξιολογεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διάφορες περιοχές της παιδαγωγικής, το «**Pedagogical Knowledge Belief Measure**» (PKBM), που αξιολογεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ειδικό τομέα, που διδάσκουν, το «**Open-ended Pedagogical Belief Questionnaire**» (OPBQ), που αξιολογεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της διδασκαλίας, τη φύση της παιδαγωγικής γνώσης και χρησιμοποιεί ερωτήσεις του τύπου:

- 1] « Η διδασκαλία είναι ένα έμφυτο ταλέντο;»,
- 2] « Μπορεί ένας εκπαιδευτικός να μάθει τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει ένας καλός εκπαιδευτικός;»,

3] « Ποια γνώση είναι απαραίτητη για να γίνει κανείς αποτελεσματικός εκπαιδευτικός;»,

4] «Ποια γνώση διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, που είναι ανάλογη με την ειδικότητά τους;».

Έχοντας αυτά τα εργαλεία σαν έναυσμα ο Fives, κατέληξε στη διαμόρφωση δύο έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων για τη μέτρηση-αξιολόγηση των επιστημολογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, τα οποία είναι :

α] «*Teaching Ability Belief Scale*» και

β] «*Importance of Pedagogical Knowledge Scale*», που αξιολογεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία στα διαφορετικά είδη γνώσης, που πρέπει να κατέχει κανείς για τη διδασκαλία.

4.2 Διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου

Η διαχείριση των κρίσεων μέσα στη σχολική μονάδα, σχετίζεται απόλυτα με τις σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού. Το «πως» λοιπόν διαχειρίζονται τις κρίσεις των μαθητών οι εκπαιδευτικοί, το «πως» διαχειρίζονται τις κρίσεις των εκπαιδευτικών οι ηγέτες –διευθυντές και κατά συνέπεια το «πως» επιλύονται οι διαφορές μεταξύ τους είναι κάτι, που σαφώς καθορίζει, έως ένα βαθμό, την αποτελεσματικότητα του σχολείου και γι' αυτό πρέπει να αποτελεί έκδηλη γνώση του οργανισμού του σχολείου. Η κρίση –διαμάχη (Wall & Callister, 1995), αφορά στη λειτουργία εκείνη, στην οποία η μία πλευρά αντιλαμβάνεται ότι τα ενδιαφέροντά της αντικρούονται ή δέχονται αρνητική επίδραση από την άλλη πλευρά.

Οι διαφορετικές λοιπόν κρίσεις και διαμάχες –συγκρούσεις αποτελούν μέρος της σχολικής ζωής αφού ενυπάρχουν στις τάξεις, τις αίθουσες των εκπαιδευτικών, στο γραφείο του διευθυντή, στους διαδρόμους, την αυλή. Και μάλιστα μέσα από αυτές είναι δυνατό να παραχθεί μάθηση. Η διαμάχη –σύγκρουση γενικά δεν θεωρείται θετική ή αρνητική, αλλά αποτελεί μέρος της ζωής. Επηρεάζει όλους τους ανθρώπους, σε όλες τις ηλικίες, τις κοινωνίες και τις κουλτούρες ενώ το να μαθαίνει κανείς τον τρόπο να τις αντιλαμβάνεται, να τις αναλύει και να τις καταλαβαίνει, αυτό μπορεί να συντελέσει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Η διαμάχη –

σύγκρουση μπορεί να συμβεί ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, σε μια ομάδα ή οργανισμό ή ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς οργανισμούς. Και αυτό μας υποδεικνύει έμμεσα ότι η διαμάχη – σύγκρουση λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε δύο διαφορετικές κουλτούρες, αφού η κουλτούρα αφορά εκείνο το μέρος των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, που φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αισθάνεται, ενεργεί και σκέφτεται (Girard, Koch, 1996). Σύμφωνα τώρα με τη Moore (1986-αναφέρεται στο βιβλίο των Girard, Koch, 1996), η διαμάχη –σύγκρουση μπορεί να είναι είτε περιττή είτε αυθεντική. Οι περιττές διαμάχες εμφανίζουν προβλήματα επικοινωνίας ενώ οι αυθεντικές προκύπτουν εξαιτίας πιο συγκεκριμένων διαφορών. Και εδώ θα μπορούσαμε να αναφέρουμε κάποια αίτια αυτών των συγκρούσεων, αν και από την ερμηνεία της έννοιας πιο πάνω, γίνεται κατανοητό ότι αυτές οι διαμάχες – κρίσεις προκύπτουν εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών των δύο πλευρών (Wall & Callister, 1995). Έτσι λοιπόν τα αίτια των συγκρούσεων μπορούν να επικεντρωθούν σε,

α] ατομικά χαρακτηριστικά (**Individual characteristics**), όπως είναι η προσωπικότητα, οι αξίες του καθενός, οι στόχοι, η δέσμευση, το άγχος, η οργή και ο θυμός, η επιδίωξη της αυτονομίας,

β] διαπροσωπικούς παράγοντες (**Interpersonal Factors**), όπως είναι η ιδεολογία, που έχει ο καθένας και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται κάποια πράγματα. (perceptual interface). Και εδώ εννοούμε ακριβώς την αντίληψη πχ. ότι και η άλλη πλευρά έχει υψηλούς στόχους ή την έλλειψη εμπιστοσύνης του άλλου ή την παρανόηση. Στους διαπροσωπικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται επίσης η επικοινωνία (communications) των δύο πλευρών, που ασφαλώς επηρεάζεται από αισθήματα εχθρότητας, παρανοήσεις, αντιπάθειες, υψηλούς στόχους, επιτηδευμένη διαβρωτική συμπεριφορά, η συμπεριφορά(behavior), που καθορίζεται και επηρεάζεται όταν πχ. υπάρχει χαμηλή αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο πλευρών, όταν εμποδίζεις την πραγματοποίηση των στόχων του άλλου, η δομή της σχέσης (structure), που αφορά στην αλληλεξάρτηση των δύο πλευρών, στη διαβρωτική σχέση μεταξύ των πλευρών, σε ισχυρές δυσαναλογίες, οι προηγούμενες αλληλεπιδράσεις με τη συγκεκριμένη πλευρά (previous interactions), που αναφέρονται ακριβώς σε προηγούμενη αποτυχία στην επιδίωξη συμφωνίας μεταξύ των δύο πλευρών, σε παλαιότερη σύγκρουση, σε υιοθέτηση συμπεριφοράς, που οδηγεί στη διαμάχη.

γ] τα ζητήματα, θέματα, (**Issues**) που προκύπτουν, και μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση. Αυτά τα θέματα μπορεί να είναι σύνθετα ή απλά, πολλά ή λίγα, ασαφή, ακαθόριστα ή ξεκάθαρα (Wall & Callister, 1995).

Μιλήσαμε για τα αίτια των κρίσεων. *Ποιες είναι όμως οι συνέπειες αυτών;* Και οι συνέπειες, όπως και τα αίτια αφορούν στα ίδια τα άτομα. Δηλαδή μία κρίση – διαμάχη μπορεί να προκαλέσει στο άτομο οργή, εχθρότητα, άγχος, ενοχοποίηση, απογοήτευση, αναποτελεσματικότητα, ένταση. Επίσης οι κρίσεις μπορεί να επηρεάσουν και τη διαπροσωπική σχέση των δύο πλευρών και να προκύψει έτσι έλλειψη εμπιστοσύνης, παρανοήσεις. Οι κρίσεις έχουν σαν αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση της συμπεριφοράς του άλλου σαν επιβλαβή, την ανικανότητα να διακρίνεις τις προθέσεις του άλλου. Μετά από μια κρίση μεταβάλλεται η ποιότητα της επικοινωνίας, αλλά και η συχνότητά της, ενώ αποφεύγεις τον άλλο και προσπαθείς να διαφυλάξεις το «πρόσωπό» σου. Υιοθετείς μια επιθετική ή απειλητική συμπεριφορά ενώ παράλληλα επιδιώκεις τη ζημία του άλλου. Επίσης η κρίση μπορεί να συμβάλλει και στην έλλειψη παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας και στη γενικότερη απουσία του ατόμου. Η διαμάχη επηρεάζει και τη δομή του οργανισμού καθότι μπορεί να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις δραστηριότητες της ομάδας και λιγότερη στην ατομική ικανοποίηση. Υπάρχει ελάχιστη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού ενώ όλα τα ζητήματα, που τίθενται και απασχολούν τον οργανισμό περιπλέκονται και είναι δυσκολότερο να λυθούν, διότι ακριβώς οι απόψεις μετά από μια διαμάχη αντιτίθενται και δεν μπορεί να βρεθεί μια κοινή λύση. Μια κρίση όμως μπορεί να επιφέρει και θετικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τους Wall και Callister (1995), διότι ακριβώς μετά από μια διαμάχη ενισχύεται η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα της ομάδας, η δημιουργικότητα και η λήψη ποιοτικών αποφάσεων. Τα μέλη του οργανισμού προβληματίζονται πάνω στις παλιές απόψεις και την ιδεολογία του οργανισμού και αποκτούν μεγαλύτερη γνώση των προβλημάτων. Επίσης υπάρχει και ατομική βελτίωση καθώς επιτυγχάνεται αυτογνωσία και μάθηση. Μια κρίση – διαμάχη μπορεί επίσης να «εμπνεύσει» στα μέλη την πραγματοποίηση μιας αλλαγής για την καλύτερη επιβίωση του οργανισμού (Wall & Callister, 1995).

Και μετά τις συνέπειες, εκείνο ασφαλώς, που ενδιαφέρει είναι η διαχείριση των κρίσεων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί είτε από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους στην κρίση, είτε από τα υψηλότερα μέλη του οργανισμού, είτε από τρίτους. Εκείνο,

που τονίζει ο Deutsch (1990- αναφέρεται στο άρθρο των Wall & Callister, 1995), είναι ότι οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να γνωρίζουν τόσο τα αίτια όσο και τις συνέπειες των κρίσεων και έπειτα να λαμβάνουν τα «μέτρα» τους για να διαπραγματεύονται τα αίτια, την ίδια την κρίση και τις συνέπειες. Οι Hocker και Wilmot (1991-αναφέρεται στο άρθρο των Wall & Callister, 1995), από την άλλη πλευρά ισχυρίζονται ότι κάθε εμπλεκόμενος οφείλει να προσπαθεί να αλλάξει τη συμπεριφορά του αντιπάλου, τις συνθήκες της διαμάχης ή ακόμα και τη δική του συμπεριφορά. Γενικότερα οι εμπλεκόμενοι σε μια κρίση επηρεάζονται από τους στόχους τους, τις εμπειρίες, την κουλτούρα και ανάλογα αναλαμβάνουν τη διαχείριση των κρίσεων.

Σύμφωνα με τους Wall & Callister (1995), υπάρχουν πέντε τρόποι ατομικής διαχείρισης των κρίσεων και αυτές είναι :

- 1] η επιβολή δύναμης, ο εξαναγκασμός όπου εκεί το άτομο είναι κατηγορηματικό και καθόλου συνεργάσιμο
- 2] η αποφυγή, όπου εκεί το άτομο δεν είναι κατηγορηματικό, δεν είναι όμως και καθόλου συνεργάσιμο
- 3] ο συμβιβασμός, όπου κυριαρχεί μέτρια συνεργασία
- 4] η επίλυση του προβλήματος, όπου το άτομο είναι συνεργάσιμο, αλλά κατηγορηματικό και
- 5] ο συμβιβασμός, όπου το άτομο είναι συνεργάσιμο, αλλά απόλυτο και κατηγορηματικό. Η συμβολή τώρα των τρίτων προσώπων στη διαχείριση των κρίσεων είναι εφικτή όταν οι άμεσα εμπλεκόμενοι αδυνατούν να επιλύσουν τη διαφορά. Συνήθως τα τρίτα πρόσωπα επεμβαίνουν διότι η διαχείριση της κρίσης είναι προς όφελός τους και επιπλέον αναμένεται από αυτούς να συμβάλλουν στην επίλυση της διαμάχης. Οι μέθοδοι, που χρησιμοποιούν αποτελούν ένα μείγμα των προσεγγίσεων, που εφαρμόζονται ατομικά από τους εμπλεκόμενους. Ο τρόπος τώρα, που διαχειρίζονται τις κρίσεις, τα ανώτερα μέλη, οι διευθυντές, βασίζεται κυρίως στα μοντέλα διοίκησης, που εφαρμόζουν. Και μάλιστα οργανώνουν με τέτοιο τρόπο τη δομή του οργανισμού, ώστε να αποφεύγουν ή να περιορίζουν τις διαμάχες. Οι διευθυντές χρησιμοποιούν τη δύναμή τους προκειμένου να διαχειριστούν μια κρίση ή εμφανίζονται πιο συγκρατημένοι και διαμεσολαβητικοί.

Σύμφωνα μάλιστα με τους Wall & Callister (1995), οι διευθυντές εφαρμόζουν τέσσερις μεθόδους, οι οποίες είναι

α] η διαμεσολάβηση (**mediation**), που ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων στην κρίση, αυξάνει την επικοινωνία, μειώνει το άγχος και επανδρώνει τους εμπλεκόμενους με ικανότητες επίλυσης του προβλήματος, που μπορούν να εφαρμόσουν στο μέλλον,

β] η διαιτησία (**arbitration**), που εμπεριέχει τις στρατηγικές, που χρησιμοποιεί η μέθοδος της διαμεσολάβησης,

γ] συμφιλίωση, συμβιβασμός, σύσκεψη (**conciliation and consultation**), όπου δίνεται λιγότερος έλεγχος στο τρίτο πρόσωπο και περισσότερο στους εμπλεκόμενους. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι η σύσκεψη είναι περισσότερο αποτελεσματική, η μη κατηγορηματική φύση όμως και των δύο, τις κάνει λιγότερο αποτελεσματικές από τη διαμεσολάβηση (Wall & Callister, 1995).

Στο χώρο τώρα του σχολείου πιο συγκεκριμένα , η επίλυση των διαφορών και η διαχείριση των διαφόρων κρίσεων, δεν αποτελεί έναν ενθουσιασμό ή μανία, αντίθετα αποτελεί ένα μέσο για τον καθορισμό των κυρίαρχων και σημαντικών στοιχείων ενός σχολείου και μιας τάξης. Η απόφαση να συμπεριληφθεί η μελέτη των τεχνικών επίλυσης των διαφορών στην επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρέπει να βασίζεται καθαρά στη λογική. Και επειδή ακριβώς οι στρατηγικές επίλυσης των διαφόρων κρίσεων στο σχολείο αποτελούν μια καινοτομία, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές να είναι καλά προετοιμασμένοι προκειμένου να τις εισάγουν στην τάξη, αλλά και να είναι σε θέση να πάρουν αποτελεσματικές αποφάσεις για το πώς θα το εφαρμόσουν. Και αν μάλιστα η θεωρία και πρακτική επίλυσης των διαφορών στο σχολείο αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε απαιτείται η αποτελεσματική εξάσκηση των εκπαιδευτικών, αλλά και η συνηγορία των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των συμβούλων.

Τα προγράμματα διαχείρισης των κρίσεων στο σχολείο συνίστανται σε πολλά στοιχεία, όπως,

- 1] το μαθητικό πρόγραμμα,
- 2] η αυτοσυγκέντρωση,
- 3] τα προγράμματα διοίκησης και ανάπτυξης των μελών,
- 4] οι πρωτοβουλίες του γονέα και της οικογένειας και

5] οι αλλαγές στην πολιτική και τα προγράμματα για τη διαμόρφωση ενός περισσότερο συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι τις περισσότερες φορές τα προγράμματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο προκύπτουν από ένα στοιχείο, την αυτοσυγκέντρωση και προοδευτικά διαμορφώνουν προγράμματα για όλους τους μαθητές, για τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Η παρουσία όμως φαινομένων βίας στο σχολείο έχει συντελέσει στην καθιέρωση των προγραμμάτων διαχείρισης των κρίσεων σαν μία μορφή πειθαρχίας με το δικό της πρόγραμμα και τις ειδικές δραστηριότητες (Girard, Koch, 1996).

Η εισαγωγή προγραμμάτων διαχείρισης των κρίσεων στο σχολείο μας οδηγεί στη μελέτη κάποιων παραμέτρων. Αναφέρουμε λοιπόν ότι αρχικά η διαχείριση των κρίσεων στο χώρο του σχολείου αφορά στη διατύπωση και επίλυση των διαφορών με στόχο την επίτευξη του κοινού «καλού», στον τρόπο διαχείρισης των διαφορών, που δεν μπορούν εύκολα να επιλυθούν. Η συμμετοχή στη διαχείριση των κρίσεων προϋποθέτει την ανάληψη τολμηρών πρωτοβουλιών ώστε να αντιμετωπίσεις διαφορετικές απόψεις και να δεχτείς διαφορετικά αποτελέσματα και κατά συνέπεια απαιτεί ικανότητες και δεξιότητες, που υποστηρίζουν τη δημοκρατική συμμετοχή. Είναι λειτουργίες, που στηρίζονται στη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση και τη συνεργασία περισσότερο παρά στην επιβολή δύναμης και θέσης και επομένως αντικατοπτρίζουν δημοκρατικά ιδανικά (**Education for democracy**).

Επίσης τα προγράμματα διαχείρισης των κρίσεων, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που στηρίζονται σε νόμιμες διατάξεις, τα προγράμματα, που ενισχύουν τη συνοχή, ηρεμία και γαλήνη μέσα στο σχολείο, όλα αυτά προβάλλουν την ιδέα του σχολείου σαν μία κοινότητα. Και μάλιστα κανείς εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διδάξει καμία από αυτές τις αρχές εάν δεν τις εντάξει στο περιβάλλον της τάξης. Διότι ακριβώς καθεμία εισαγωγή από αυτές τις αρχές στο περιβάλλον της τάξης ενδυναμώνει στην αντίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών την εικόνα της τάξης σαν μία κοινότητα και μάλιστα σαν περιβάλλον μάθησης καίριας σημασίας (**Progressive education**). Η διαχείριση των κρίσεων στο χώρο του σχολείου ενισχύει επίσης ικανότητες και δεξιότητες, που ενισχύουν ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, όπως είναι η διαπροσωπική επικοινωνία, η λογοδοσία και η ανάλυση. Η συνεργατική μάθηση, όπως άλλωστε είναι αποδεκτό, συνδέεται απόλυτα με την υψηλή αυτοεκτίμηση, με θετικές συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο, με την ανάπτυξη

ικανοτήτων, που επιτρέπουν την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και τη συνεργασία. (**Cooperative learning**) (Girard, Koch, 1996).

Η διαχείριση των κρίσεων στο χώρο του σχολείου, προωθεί επίσης τη διαμόρφωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων καθώς και τη δημιουργία εκείνου του πλαισίου, που επιδέχεται τη διαφορετικότητα και έτσι μπορεί να συμβάλλει στην ανεπτυγμένη επικοινωνία, στην καλύτερη κατανόηση και στον λιγότερο φόβο. Αναφερόμαστε ασφαλώς στην εκπαίδευση, που λαμβάνει χώρα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, σε ένα σχολείο, όπου η μητρική γλώσσα των παιδιών ποικίλλει (**Education in a Multicultural Society**). Ασφαλώς μέσα σε ένα τέτοιο σχολείο εμφανίζονται πολλά προβλήματα επικοινωνίας, κατανόησης, διεξαγωγής της διδασκαλίας από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού καθώς και επεισόδια επιθετικότητας και βίας. Σχετική με την εκπαίδευση, που διεξάγεται μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση (**Multicultural education**).

Η γνώση ακριβώς τόσο της δικής σου κουλτούρας όσο και των άλλων και το «πως» αυτή η κουλτούρα επηρεάζει τις ιδέες, αξίες και τη συμπεριφορά μας είναι σημαντικό τόσο στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση όσο και στη διαχείριση των κρίσεων στο χώρο του σχολείου. Όπως ακριβώς η εκπαίδευση στη διαχείριση των κρίσεων προσφέρει πρακτική εξάσκηση των βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων για τους στόχους της πολυπολιτισμική εκπαίδευσης, έτσι και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση διδάσκει την αντίληψη, τη συναίσθηση, τη γνώση και αξίες, που θεωρούνται απαραίτητες για την αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό χώρο. Η διαχείριση των κρίσεων αφορά και στην αντιμετώπιση της προκατάληψης, που είναι εμφανής μέσα στο χώρο του σχολείου (**Constructive responses to Patterns of Injustice**). Και μπορεί βέβαια οι λειτουργίες της διαχείρισης των κρίσεων να μην συμβάλλουν απαραίτητα στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, αλλά το βέβαιο είναι ότι συμβάλλουν στη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και κατανόησης. Η διαχείριση των κρίσεων δημιουργεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας, αλλά και ένα πλαίσιο, που προωθεί τη δημιουργική συζήτηση σχετικά με την προκατάληψη, που χαρακτηρίζει τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και προκύπτει μέσα από τις εμπειρίες τους. Και η δημιουργική επικοινωνία με τη σειρά της μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη της βίας μέσα στο σχολείο, αλλά και στην κατανόηση εκ μέρους των φορέων του σχολείου των αιτιών, που οδηγούν στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Ο Robert Selman, τονίζει μάλιστα ότι οι

διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στο σχολείο προλέγουν και τη μελλοντική τους προσαρμογή. Με την έννοια αυτή αποκτώντας ικανότητες επίλυσης των κρίσεων από τη σχολική ηλικία, αυτό σε βοηθά να εξασκείσαι σε αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων. Σχετική έρευνα μάλιστα των Nancy Carlsson-Paige και Diane E. Levin (1992- αναφέρεται στο βιβλίο των Girard, Koch, 1996), αποδεικνύει και προτείνει ότι η λειτουργία για την κατανόηση μιας διαμάχης και του τρόπου επίλυσής της, είναι σχετικά αργή καθότι τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν αυτό, που βλέπουν γύρω τους προκειμένου να «χτίσουν» τη δική τους ιδεολογία σχετικά με το «πώς» οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν και χειρίζονται τους άλλους (**Violence Prevention**) (Girard, Koch, 1996).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο, που σχετίζεται με τη διαχείριση των κρίσεων είναι η κριτική σκέψη (**Critical Thinking**), που μαζί με τις ικανότητες στην ανάλυση, την υπόθεση, τη στρατηγική, τη σύγκριση, την επικοινωνία και την επιλογή αποτελούν από τα σημαντικότερα ακαδημαϊκά θέματα. Η εκπαίδευση στη διαχείριση κρίσεων βοηθά τη άσκηση κριτικής σκέψης. Και μάλιστα η δημιουργική σύγκρουση-διαμάχη, η οποία φέρνει στο «προσκήνιο» μαζί τη κριτική σκέψη με τις ικανότητες διαχείρισης των κρίσεων σε μία συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, περιλαμβάνει την καθοδήγηση των μαθητών σε μία λειτουργία λήψης αποφάσεων, συμφωνιών προκειμένου να φτάσουν σε κοινή-ομόφωνη κατάσταση. Τέλος η διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου σχετίζεται και με τη διοίκηση, που βασίζεται σε μια θέση-άποψη (**Site-based Management**). Και αυτό το είδος ακριβώς της διοίκησης τείνει να τοποθετεί τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων όσο το δυνατό πιο κοντά στις συνέπειες της συγκεκριμένης απόφασης, ενώ παράλληλα αυξάνει τη δημοκρατική συμμετοχή στην ηγεσία του σχολείου. Η δημοκρατική λοιπόν λήψη αποφάσεων, που χαρακτηρίζει αυτό το μοντέλο διοίκησης του σχολείου, προϋποθέτει νέους ρόλους για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους διευθυντές. Και η διαχείριση των κρίσεων προσφέρει ένα πλαίσιο γι'αυτούς, που αναμειγνύονται σε αυτό το είδος διοίκησης, που περιλαμβάνει πρακτικές ικανότητες και δεξιότητες όχι μόνο για την αντιμετώπιση των κρίσεων, αλλά και για την ενίσχυση στη λήψη αποφάσεων (Girard, Koch, 1996).

Βλέπουμε λοιπόν ότι η διαχείριση των κρίσεων στο χώρο του σχολείου σχετίζεται με πολλές παραμέτρους της σχολικής ζωής και γι'αυτό αξίζει να μελετηθεί. Θα ήταν όμως ακόμα πιο ενδιαφέρον στο σημείο αυτό να διερευνηθεί το πώς είναι δυνατό να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Πώς είναι δυνατό δηλαδή η διαχείριση

των κρίσεων στο σχολικό χώρο να αποτελεί μια πραγματικότητα; Αυτό λοιπόν σύμφωνα με τους Girard και Koch (1996), μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους.

Αναφέρουμε χαρακτηριστικά,

- 1] τα προγράμματα διαμεσολάβησης (**peer mediation programs**),
- 2] την ενημέρωση για τη διαχείριση κρίσεων στα πλαίσια του μαθήματος,
- 3] την εξάσκηση σε τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των γονέων και στα προγράμματα προόδου των μελών,
- 4] το μοντέλο διοίκησης της τάξης, που μπορεί να περιλαμβάνει αρχές και προσεγγίσεις για τη διαχείριση των κρίσεων.

Αυτές οι τέσσερις μέθοδοι τώρα μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες, όπως είναι,

- A] η διαχείριση των κρίσεων στην τάξη,
- B] η σχολική διαμεσολάβηση (*school –based mediation*) και
- Γ] τα μοντέλα λήψης αποφάσεων, που βασίζονται σε μία θέση-άποψη (*Site-based decision-making models*).

Με τη διαχείριση των κρίσεων, που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη οι μαθητές αρχίζουν να καταλαβαίνουν και να αναλύουν την κρίση, τη διαμάχη, αρχίζουν να συνειδητοποιούν το συναίσθημα, τα ενδιαφέροντα και να καλλιεργούν τις δεξιότητές τους στο να βλέπουν πολλές λύσεις και πιθανότητες επίλυσης της κρίσης. Η διαχείριση των κρίσεων στην τάξη είναι συνυφασμένη με το μοντέλο διοίκησης της τάξης, που υιοθετεί ο/η εκπαιδευτικός και το μοντέλο αυτό ακριβώς σχετίζεται με την ατμόσφαιρα της τάξης, το περιβάλλον όπου ενισχύεται η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, ο διάλογος ενώ οι μαθητές μαθαίνουν να λύνουν μόνοι τους τις δικές τους διαφορές. Τα προγράμματα διαμεσολάβησης μεταξύ των μαθητών πραγματοποιούνται με μαθητές, που έχουν εξασκηθεί, έχουν εκπαιδευτεί από επαγγελματίες εκπαιδευτές και οι οποίοι καθοδηγούν τους συμμαθητές τους ουσιαστικά που έρχονται σε αντιπαράθεση, μέσα από τη λειτουργία της διαμεσολάβησης. Η διαμεσολάβηση δηλαδή, ο τρόπος, με τον οποίο θα διεξαχθεί, σχεδιάζεται μέσα στο «δωμάτιο διαμεσολάβησης» (**mediation room**), ή στον τόπο όπου διεξάγεται η διαμάχη, στην αυλή του σχολείου, στους διαδρόμους και τείνει να επιλύει κρίσεις, που σχετίζονται με παρανόηση, ζήλια, θυμό, ρατσισμό ή κάποιο είδος προκατάληψης.

Για την επικοινωνιακή λειτουργία της διαμεσολάβησης, τα μέλη του σχολείου, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και το υπόλοιπο προσωπικό, πρέπει να

δεσμευτούν απέναντι στις αρχές, που διδάσκονται και μάλιστα η ανάπτυξη της «κοινής» γλώσσας και ο σεβασμός απέναντι στη συγκεκριμένη κρίση και τη διαχείρισή της αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στην επιτυχία και διατήρηση του προγράμματος διαμεσολάβησης. Σε πολλά σχολεία, να σημειώσουμε, ότι τα προγράμματα διαμεσολάβησης περιλαμβάνουν και ενήλικες για τις κρίσεις – διαμάχες, που διεξάγονται ανάμεσα σε έναν μαθητή και έναν εκπαιδευτικό. Τέλος η συνεργατική λήψη αποφάσεων οδηγεί στη συνειδητοποίηση των στόχων του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων για την πραγματοποίησή τους. Εκείνο, που ισχύει είναι ότι καθένας, που επηρεάζεται από μια απόφαση, πρέπει και να παίρνει μέρος στη λήψη αυτής της απόφασης, ενώ εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και διευθυντές συμμετέχουν στη διαμόρφωση πολιτικής, που σχετίζεται με το ακαδημαϊκό κλίμα και πρόγραμμα. Σε αυτή την περίπτωση τα μέλη, που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μπορούν να εξασκηθούν στη διαχείριση των κρίσεων προκειμένου να βελτιώσουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών, τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης και γενικότερα τη διαχείριση μιας τέτοιας οργανωτικής αλλαγής (Girard, Koch, 1996).

4.2.1 Αξιολόγηση προγραμμάτων διαχείρισης κρίσεων

Στο σημείο και σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι κάθε είδους διαχείριση κρίσεων απαιτεί την εξάσκηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και τη δέσμευση όσων συμμετέχουν σε αυτή. Απαραίτητη επίσης προϋπόθεση κρίνεται η κατανόηση της σημασίας της κρίσης και της διαχείρισης αυτής. Πιο συγκεκριμένα στο χώρο του σχολείου η καθιέρωση προγραμμάτων διαχείρισης κρίσεων απαιτεί πολύπλοκες και σύνθετες σκέψεις. Είναι σημαντικό δηλαδή να διερευνηθούν τα ατομικά ενδιαφέροντα και οι ικανότητες, οι δεξιότητες, οι ανάγκες των μαθητών, το κλίμα του σχολείου και ο χρόνος, που διατίθεται καθώς και οι πηγές. Επίσης χρειάζεται προσεχτικός σχεδιασμός και σωστή λήψη αποφάσεων, προκειμένου να βεβαιωθεί ότι η βάση της μάθησης και του διαλόγου είναι χτισμένη πάνω στο πλαίσιο διαχείρισης των κρίσεων, όπως ακριβώς αναπτύσσεται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από σχολείο σε σχολείο. Αλλά και στα προγράμματα επαγγελματικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών μπορεί να ενσωματωθεί η διαχείριση των κρίσεων, είτε σαν μέρος της προετοιμασίας τους, είτε στα πλαίσια της θητείας τους. Η διαχείριση των κρίσεων μπορεί επίσης να διδάχτεί σαν μέρος διαφόρων μεθόδων, διοίκησης της τάξης, συμβουλευτικής, υγιεινής, επικοινωνίας (Girard, Koch, 1996).

Συνεπώς γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω ότι για να αξιολογηθεί ένα σχολείο στο κατά πόσο δίνει βαρύτητα στη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του, πρέπει να διερευνηθούν τα παραπάνω, αν δηλαδή υπάρχει μέριμνα από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε τέτοια θέματα, αν οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες του «κόσμου» των μαθητών, που απαιτείται για τη διαχείριση κρίσεων και γενικότερα της σημασίας, που έχει η διαχείριση κρίσεων στα πλαίσια της σχολικής ζωής.

5. *Άυλο κεφάλαιο στην εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση για ένα αποτελεσματικό σχολείο*

Θα ήταν ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο της εργασίας μας, να δούμε ποιες πτυχές της σχολικής ζωής παραμελούνται σε μια προσπάθεια αξιολόγησής της και να μιλήσουμε αυτή τη φορά με όρους άυλου κεφαλαίου. Το σχολείο, όπως αναφέραμε, είναι ανοιχτό σύστημα και σαν τέτοιο απαρτίζεται από πολλές όψεις και συνεπώς η αξιολόγησή του, πρέπει να στηρίζεται σε πολλά κριτήρια. Δεν είναι όμως, κατά τη γνώμη μου, μόνο η αξιολόγηση, που επιβάλλει τη δραστηριοποίηση των μελών της σχολικής μονάδας σε θέματα, που θα αναφέρουμε αμέσως, αλλά η εικόνα του σύγχρονου σχολείου, που το θέλει να ανεξαρτητοποιείται και να ξεφεύγει από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιβάλλει τη μελέτη και προάσπιση κάποιων όψεων της σχολικής ζωής. Έτσι λοιπόν έχουμε,

- A] **την αύξηση του δομικού κεφαλαίου,**
- B] **την προάσπιση της «ταυτότητας» και**
- Γ] **την ευελιξία και προσαρμοστικότητα.**

Και όταν μιλάμε για την αύξηση του δομικού κεφαλαίου μέσα στο χώρο του σχολείου, εννοούμε ακριβώς τη μετατροπή του άδηλου σε έκδηλο. Άλλωστε αυτό ακριβώς αποτελεί και το δομικό κεφάλαιο του οργανισμού. Είναι δηλαδή η μετατροπή του ανθρώπινου κεφαλαίου σε σαφή, έκδηλη γνώση. Θα πρέπει λοιπόν να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην αύξησή του, διότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και όμως παραμελείται. Τι πιο χρήσιμο άλλωστε για τους εκπαιδευτικούς από το να έχουν πρόσβαση στις γνώσεις της ομάδας των εκπαιδευτικών του σχολείου και να τις αξιοποιούν όταν πρέπει και όταν τις χρειάζονται προκειμένου να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο έργο τους. Και ασφαλώς δεν μιλάμε μόνο για γνώση, αλλά για ό,τι απαρτίζει και ολοκληρώνει τη σχολική ζωή και αυτό μπορεί να είναι η κουλτούρα του σχολείου, οι αρχές και οι αξίες, που το διέπουν, η διοίκησή του, στοιχεία, που σαφώς πρέπει να ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς και όμως παραμένουν άγνωστα ή ασαφή. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας γνώση του γενικότερου κλίματος μέσα στο οποίο εργάζονται, της κουλτούρας του σχολείου κ.ο.κ ακολουθούν μια κοινή γραμμή και πορεία με τους

συναδέλφους τους και το έργο τους δεν είναι ξεκομμένο από τη γενικότερη ιδεολογία του σχολείου. Έτσι επιτυγχάνεται, θα μπορούσαμε να πούμε, και η σύμπνοια μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η μετατροπή της άδηλης γνώσης σε έκδηλη γίνεται αντιληπτή, εκτός των άλλων, μέσω των επιστημολογικών αντιλήψεων και της διαχείρισης κρίσεων στο χώρο του σχολείου, για τα οποία κάναμε λόγο στις προηγούμενες ενότητες. Η αύξηση του δομικού κεφαλαίου καθίσταται απαραίτητη, διότι, όπως έχει αναφερθεί η αδιαφορία για το δομικό κεφάλαιο θα σημάνει και την εξαφάνιση του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Ένας άλλος παράγων της σχολικής ζωής, στον οποίο δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία είναι η προάσπιση της ταυτότητας, η οποία έχει δύο πτυχές. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι γνωρίζουμε καλά την ταυτότητά μας όταν ξέρουμε,

1] «ποιοι είμαστε» και 2] «τι θέλουμε» σαν εκπαιδευτικοί και μαθητές.

Είναι βέβαιο ότι η γνώση της ταυτότητας, θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, το οποίο ίσως αποφέρει και πιο θετικά αποτελέσματα. Και όταν λέμε ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναζητούν και να γνωρίζουν την ταυτότητά τους, όσον αφορά την πρώτη πτυχή, εννοούμε ακριβώς ότι πρέπει να γνωρίζουν τι είδους γνώση κατέχουν καταρχήν. Και αυτό, αποδεικνύεται είτε μέσω των επιστημολογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, που εκτός του ό,τι συνιστούν τη μετατροπή του άδηλου σε έκδηλο, προβάλλουν και το «ποιοι είμαστε», είτε με τη διαμόρφωση κριτηρίων για το τι γνώση διαθέτουν, είτε αυτή είναι διδακτική, παιδαγωγική ή ειδική

Και αναφορικά με την παιδαγωγική γνώση των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τον Don Closson (2002) το «άυλο» κεφάλαιο σχετίζεται απόλυτα και με τη θεωρία, που θέλει τα παιδιά, που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο να προοδεύουν στο σχολείο, ενώ τα παιδιά, που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο δεν προοδεύουν. Ο Hirsch, Jr. (1996– αναφέρεται στο άρθρο του Closson, 2002), υποστηρίζει ότι «όπως χρειάζεται κανείς χρήματα για να κάνει χρήματα, έτσι χρειάζεται κανείς γνώση για να αποκτήσει γνώση» και συνεχίζει «τα παιδιά, που ξεκινούν το σχολείο με ένα υψηλό και επαρκές επίπεδο όσον αφορά το διανοητικό στοιχείο έχουν και τις ανάλογες βάσεις, το ανάλογο υπόβαθρο πάνω στο οποίο μπορεί να προστεθεί και άλλη γνώση, ενώ εκείνα, που δεν έχουν τις ανάλογες εκπαιδευτικές εμπειρίες τείνουν να αποτυγχάνουν όλο και περισσότερο». Το «άυλο»

κεφάλαιο δεν συνίσταται μόνο σε μια πληροφορία. Η γνώση, που διδάσκεται και αποκτιέται πρέπει να « συγκροτεί το «άυλο» κεφάλαιο της κοινωνίας» (Hirsch, 1996 – αναφέρεται στο άρθρο του Closson, 2002). Οι απόψεις αυτές των Closson και Hirsch μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ανάμεσα στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, επιβάλλεται να συμπεριληφθεί και ο δείκτης, που θα εξετάζει το αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ανάλογη παιδαγωγική γνώση προκειμένου να αντιμετωπίζουν ανάλογα τα παιδιά με διαφορετική κουλτούρα.

Η ταυτότητα αφορά επίσης και στο μέγεθος της ευαισθησίας, που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το τι συμβαίνει στο σχολείο. «Είναι γνώστες π.χ των παιδιών, που ίσως αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα ή έχουν άλλες, κοινωνικής φύσεως, αδυναμίες και αν ναι, έχουν την ανάλογη επιμόρφωση να τα αντιμετωπίσουν;». Επίσης η προάσπιση της ταυτότητας πραγματοποιείται και με τη διαμόρφωση σχέσεων από μέρους των εκπαιδευτικών, που είναι χρήσιμες για το έργο τους, αλλά και με τη διαχείριση των κρίσεων, που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο. Η διαχείριση κρίσεων, για την οποία κάναμε λόγο και στην προηγούμενη ενότητα (σελ. 114), συνιστά και τη μετατροπή της άδηλης γνώσης σε έκδηλη.

Η εικόνα του σχολείου, η προάσπιση της ταυτότητας της σχολικής μονάδας αφορά και στην υποδομή, που οφείλει το σχολείο να διαμορφώσει προκειμένου να δεχτεί τους νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έρχονται απροετοίμαστοι για το τι συμβαίνει και πως λειτουργεί το σχολείο στο οποίο ετοιμάζονται να ασκήσουν το έργο τους. «Υπάρχει λοιπόν κοινή κουλτούρα μεταξύ νέων και παλιότερων εκπαιδευτικών;». Το σίγουρο είναι ότι είναι δύσκολο έως αδύνατο να συμβαίνει κάτι τέτοιο. Αυτή λοιπόν είναι μια πτυχή της σχολικής ζωής, που πρέπει να εξετάζεται, διότι η άγνοια και η αδιαφορία θα επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα και θα επιβραδύνουν την ακώλυτη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τη δεύτερη πτυχή της ταυτότητας, το «τι θέλουμε», να σημειώσουμε ότι αυτό γίνεται αντιληπτό μέσω της γνώσης των στόχων, που έχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Το άυλο κεφάλαιο, είτε πρόκειται για τις επιχειρήσεις είτε για το σχολείο, διαφοροποιείται ανάλογα με τους στόχους, που θέτει ο κάθε οργανισμός. Και ειδικά στο χώρο του σχολείου το άυλο κεφάλαιο είναι πιο συγκρουσιακό λόγω της διαφορετικής συλλογικότητας των μαθητών, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα επιτύχουν τους στόχους τους. Η γνώση των στόχων καθορίζει την μετέπειτα πορεία των εκπαιδευτικών και διευκολύνει, θα μπορούσαμε να πούμε το έργο τους καθότι ξέρουν τι θέλουν και αγωνίζονται για το πώς θα το επιτύχουν.

Αντίθετα η άγνοια αυτών, δημιουργεί προβλήματα στο εκπαιδευτικό έργο με αποτέλεσμα οι προσπάθειες των μελών του σχολείου να μην έχουν πάντα τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Τέλος μία άλλη όψη, πτυχή του άϋλου κεφαλαίου, που δεν διερευνάται όσο πρέπει είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, που διαθέτει η σχολική μονάδα. «Προσαρμόζεται δηλαδή το σχολείο στις νέες καταστάσεις, που επιβάλλει η εποχή ή δείχνει αδιαφορία και αμέλεια;». Δείκτης λοιπόν αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρέπει να είναι και να εφαρμόζεται από τους υπεύθυνους φορείς, η προάσπιση των καινοτομιών, το κατά πόσο δηλαδή το σχολείο είναι έτοιμο, αλλά και πρόθυμο να δεχτεί κάτι καινούριο και να το υποστηρίξει, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι παθητικοί ή ενεργητικοί. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της ένταξης των Τ.Π.Ε στο σχολείο, η οποία ένταξη συνήθως απορρίπτεται και δεν γίνεται αποδεκτή. Οι καινοτομίες στο χώρο του σχολείου, αποτελούν και αυτές μέρος του δομικού κεφαλαίου και συνεπώς θα μπορούσαμε να πούμε ότι η προάσπιση των καινοτομιών συγκαταλέγεται στην αύξηση του δομικού κεφαλαίου. Η ευελιξία του σχολείου αποδεικνύεται και από τη δημοκρατικότητα, που διέπει την εκπαιδευτική ομάδα, κατά πόσο δηλαδή υπάρχει ανοιχτός διάλογος στις νόρμες, που ισχύουν στο σχολείο, κατά πόσο τηρούνται πρακτικές αποδοτικής λήψης αποφάσεων και κατά πόσο η γνώση αναπτύσσεται μέσα από τις συνεργασίες των εκπαιδευτικών.

Έγινε λοιπόν λόγος για τις πτυχές του άϋλου κεφαλαίου του σχολείου, οι οποίες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι οποίες πρέπει να διερευνώνται όταν προβαίνουμε στην αξιολόγηση του σχολείου. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε μάλιστα ότι είναι κεφάλαια της σχολικής ζωής, που διαφοροποιούν τις σχολικές μονάδες μεταξύ τους, αν και δεν είναι ευδιάκριτα εξαρχής. Στο σημείο αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να εκφράσουμε τον προβληματισμό μας για τη σταθερότητα ή μη των παραγόντων του άϋλου κεφαλαίου. Διότι για να θεωρήσουμε κάτι ως κεφάλαιο της σχολικής μονάδας, πρέπει να είναι κάτι σταθερό και όχι τυχαίο. Έτσι λοιπόν μια σχολική μονάδα, που τη μία χρονιά αξιολογείται ως «καλή» λόγω πχ. των καλών σχέσεων, που διέπουν τους εκπαιδευτικούς (δομικό κεφάλαιο), θα αξιολογηθεί ανάλογα και την επόμενη χρονιά ή είναι κάτι τυχαίο;

Με το ερώτημα αυτό θίγουμε το ζήτημα της γενικότερης κουλτούρας, που διέπει το σχολείο, η οποία σαφώς πρέπει να είναι γνωστή σε εκπαιδευτικούς κατά πρώτο λόγο, αλλά και σε μαθητές, πράγμα, που τονίστηκε και παραπάνω, όταν

δηλαδή κάναμε λόγο για την αύξηση του δομικού κεφαλαίου. Βέβαια το άυλο κεφάλαιο δεν συνίσταται μόνο στο δομικό κεφάλαιο, αλλά και στο ανθρώπινο, το οποίο πρέπει και αυτό να διέπεται από μια σταθερότητα, προκειμένου η σχολική μονάδα να ακολουθεί την ίδια πορεία και να μην στηρίζεται η αποδοτικότητά της σε τυχαίους παράγοντες. Είναι όμως αυτό κάτι, που μπορεί να προβλεφθεί και να σταθεροποιηθεί; Οι γνώσεις δηλαδή των εκπαιδευτικών, μπορεί τη μια χρονιά να βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο και την επομένη, που πιθανόν γίνεται αλλαγή στο εκπαιδευτικό προσωπικό να κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα. Τότε λοιπόν η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα διαφοροποιηθεί; Σαφώς υπάρχουν τρόποι για τη σταθεροποίηση των παραγόντων του άυλου κεφαλαίου, μια διαδικασία, που δεν είναι εύκολη, στηρίζεται όμως κατά κύριο λόγο στη διεύθυνση του σχολείου. Διότι από εκεί ξεκινά η διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου και από εκεί δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές. Συνεπώς η σταθερότητα των παραγόντων του άυλου κεφαλαίου μπορεί να γίνει πραγματικότητα κατά ένα μέρος, απαιτείται όμως η ενεργοποίηση και η θέληση των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ

Τ.Π.Ε ΚΑΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1. Εισαγωγή (θεωρητική βάση-νομοθετικό πλαίσιο- πρακτική εφαρμογή)

Η ευρεία χρήση των Τ.Π.Ε στο σχολικό χώρο και πιο συγκεκριμένα στη διδακτική και διοικητική δραστηριότητα, μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι Τ.Π.Ε θα μπορούσαν κάλλιστα να συμβάλλουν και στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και στην εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου του σχολείου.

Οι τομείς της σχολικής ζωής, που αξιολογούνται, συνιστούν το άυλο κεφάλαιο του σχολείου και συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, οι οποίοι μετατρέπονται σε δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο παρουσιάζεται μια σχετική διαφοροποίηση ανάμεσα στους δείκτες ποιότητας, που προτείνονται, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, και στους παράγοντες αποτελεσματικότητας. Παράλληλα μέσα από τη χρήση της θεωρίας του άυλου κεφαλαίου, εντοπίζονται και πτυχές του άυλου κεφαλαίου, που δεν διερευνώνται καθόλου, μερικές μάλιστα από τις οποίες αφορούν στη μετατροπή της άδηλης γνώσης σε έκδηλη, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του άυλου κεφαλαίου.

Η εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την σχετική νομοθεσία, πραγματοποιείται από το Κ.Ε.Ε σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η αξιολόγηση, αν και εφαρμόζεται από έναν εξωτερικό φορέα, ωστόσο είναι εσωτερική ακριβώς γιατί εμπλέκει κυρίως τη συμμετοχή της διοίκησης του σχολείου, αλλά και των εκπαιδευτικών, μαθητών, σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις, προκειμένου, να αποδειχτεί η εγκυρότητα της αυτοαξιολόγησης. Το έργο του διευθυντή, ο οποίος καλείται να αποτυπώσει τη σχολική μονάδα, την οποία διοικεί, μας παραπέμπει στην

αυτοαξιολόγηση. Το Κ.Ε.Ε έχοντας υπόψη τους στόχους της προσπάθειας αποτύπωσης της σχολικής μονάδας, προσανατολίζεται και προς τους ανάλογους δείκτες ποιότητας, οι οποίοι διαφοροποιούνται εν μέρει σε σχέση με τους δείκτες ποιότητας, που προτείνει ο Ιωσήφ Σολομών, ακριβώς γιατί οι στόχοι τους διαφέρουν. Η διαμορφωτική-ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης επέρχεται με πρωτοβουλία της διοίκησης, η οποία λαμβάνει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από το Κ.Ε.Ε και στη συνέχεια τα επεξεργάζεται μαζί με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου ή ακόμα και σε συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες.

Σύμφωνα επίσης με τη σχετική νομοθεσία οι αρμοδιότητες του Σχολικού συμβούλου, όπως φαίνονται στο παράρτημα Α, επιτρέπουν την ανάμειξη του και στην εσωτερική αξιολόγηση, πέρα από την εξωτερική. Ο σχολικός σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών και συνεπώς θα μπορούσε να συμβάλλει στην εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση, υιοθετώντας κυρίως έναν ρόλο παρεμβατικό στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Και στην περίπτωση του σχολικού συμβούλου, όπως του Κ.Ε.Ε, έχουμε έναν εξωτερικό φορέα, ο οποίος όμως αξιολογεί τη σχολική μονάδα σε συνεργασία με τα μέλη του σχολείου.

Μορφή εσωτερικής διαμορφωτικής αξιολόγησης, αποτελεί και η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, που εμπλέκει την ενεργή συμμετοχή των μελών της σχολικής μονάδας και τους δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουν πτυχές της σχολικής ζωής, να θέσουν ερωτήματα, να καταλήξουν σε συμπεράσματα και να λάβουν την ανάλογη ανατροφοδότηση. Το διεθνές πρόγραμμα «Carpe Vitam – Leadership for Learning», περιγράφει ακριβώς πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση του σχολείου.

Στην εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση του σχολείου, θα μπορούσαν να συμβάλλουν και οι γονείς, οι οποίοι καλύπτουν ένα κεφάλαιο του σχολείου και σαφώς η γνώμη τους και η συμβολή τους σε μια προσπάθεια εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είναι χρήσιμη και ικανή να αποδώσει το μέγιστο καλό αυτής της προσπάθειας.

1.1 Τ.Π.Ε και αξιολόγηση του άϋλου κεφαλαίου του σχολείου - Έργο Κ.Ε.Ε

Σύμφωνα με τον Ν. 2986/2002, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αξιολογεί τη σχολική μονάδα κάνοντας χρήση και των νέων τεχνολογιών για καλύτερα, αμεσότερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Θα αναφερθούμε λοιπόν στο *έργο* του Κ.Ε.Ε για την αποτύπωση των σχολικών μονάδων και θα δούμε πως οι νέες τεχνολογίες συνέβαλαν και στην πράξη στην αξιολόγηση της γνώσης και γενικότερα της σχολικής μονάδας. Επαναλαμβάνουμε ότι το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας προχώρησε στην Αποτύπωση των σχολικών μονάδων, στην οποία συνέβαλε εκτός των άλλων η λεγόμενη «Εσχάρα Αποτύπωσης», μία βάση δεδομένων την οποία εκαλείτο να συμπληρώσει ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας. Η συγκεκριμένη βάση δεδομένων περιελάμβανε ερωτήσεις, που αφορούσαν τη σχολική μονάδα, τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και γενικότερα το προσωπικό του σχολείου, το σχολικό κτίριο, τους χώρους του σχολείου, τον εξοπλισμό της σχολικής μονάδας, τις σχολικές δραστηριότητες, δηλαδή πτυχές της σχολικής ζωής, που απαρτίζουν το άϋλο κεφάλαιο του σχολείου. Και εδώ να σημειώσουμε ότι για ορισμένες σχολικές μονάδες, πραγματοποιήθηκε και μια συζήτηση, υπό τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης, μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και ενός μέλους της ομάδας αξιολόγησης του Κ.Ε.Ε προκειμένου να εξακριβωθεί η εγκυρότητα της αυτοαξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα η Εσχάρα Αποτύπωσης αποτελείται από τρεις ομάδες ερωτήσεων (Κέντρο εκπαιδευτικής Έρευνας, 2005), που αναφέρονται αντίστοιχα :

- α] στην **υλικοτεχνική υποδομή** και την **ταυτότητα** της σχολικής μονάδας,
- β] στο **ανθρώπινο δυναμικό** και τη **λειτουργία** της σχολικής μονάδας,
- γ] στις **πηγές χρηματοδότησης**, καθώς και τις **δαπάνες** της Ενιαίας Σχολικής Επιτροπής στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα.

Στο 1^ο μέρος «Υλικοτεχνική υποδομή και Ταυτότητα», περιλαμβάνονται ερωτήσεις, που αφορούν :

- Την ταυτότητα του σχολείου(πχ. όνομα, τύπος σχολείου, περιοχή, οργανικότητα, ωράριο λειτουργίας)
- Γενικά χαρακτηριστικά του σχολικού κτιρίου(πχ. επιφάνεια, παλαιότητα, κατάσταση, ιδιοκτησιακό καθεστώς, αύλειος χώρος, ειδικά λειτουργικά χαρακτηριστικά όπως θέρμανση, ύδρευση, φωτισμός, εξαερισμός, υποδομή για άτομα με ειδικές κινητικές δυσκολίες)
- Τους διαθέσιμους χώρους και τον εξοπλισμό(πχ. αριθμός και επιφάνεια αιθουσών διδασκαλίας, αριθμός και επιφάνεια εργαστηρίων και άλλων διαθέσιμων πόρων εντός και εκτός του σχολικού κτιρίου, επάρκεια διαθέσιμων χώρων, ύπαρξη και λειτουργία βιβλιοθήκης, εποπτικά όργανα και μέσα διδασκαλίας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές).

Στο **2^ο μέρος**, «Ανθρώπινο Δυναμικό και Λειτουργία», συγκεντρώνονται στοιχεία σχετικά με :

- Το διδακτικό προσωπικό (πχ. αριθμός εκπαιδευτικών, ειδικότητα, σχέση εργασίας, επίπεδο εκπαίδευσης, διδακτική εμπειρία, έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο).
- Το διοικητικό, ειδικό επιστημονικό, βοηθητικό και άλλο προσωπικό(πχ. είδος παρεχόμενης υπηρεσίας, εργασιακό καθεστώς)
- Το μαθητικό δυναμικό(πχ. εγγεγραμμένοι και φοιτούντες μαθητές, αλλοδαποί μαθητές, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)
- Την ανάπτυξη και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος(πχ. τύπος τμημάτων σε λειτουργία, διδασκαλία ξένων γλωσσών, διδακτικές ώρες, που δεν πραγματοποιήθηκαν, ανάπτυξη της σχολικής ζωής, συμμετοχή σε ερευνητικά/εκπαιδευτικά προγράμματα, υλοποίηση εξωπρογραμματικών δραστηριοτήτων, επαφές με την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου).

Στο **3^ο μέρος**, «Πηγές Χρηματοδότησης –Δαπάνες», καταγράφεται ο οικονομικός απολογισμός της Σχολικής Επιτροπής στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα (έσοδα από πηγή χρηματοδότησης και πραγματοποιηθείσες δαπάνες ανά κατηγορία δαπάνης).

Το Κ.Ε.Ε, όπως φαίνεται από τα στοιχεία, που αποτύπωσε, δεν εξετάζει τη φοίτηση των μαθητών, σχετικά με τη ροή και διαρροή αυτών, αλλά και τα αίτια της διαρροής, ενώ δεν γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη διοίκηση του σχολείου, δείχνοντας, που

εμπεριέχονται στην πρόταση του Σολομών. Στη συνέχεια προτείνουμε μεθόδους αξιολόγησης αυτών των δεικτών μέσω των Τ.Π.Ε.

Προτάσεις

1. Για την αξιολόγηση της διαρροής των μαθητών, οι Τ.Π.Ε θα μπορούσαν να συμβάλλουν με τη διαμόρφωση ενός **ηλεκτρονικού μαθητολογίου**, όπου θα καταγράφονται τα ονόματα των μαθητών, οι διευθύνσεις, οι βαθμοί, οι απουσίες. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν την πορεία των μαθητών, σχετικά, εκτός των άλλων, με το πόσο συχνά απουσιάζουν από το σχολείο.

Η διαμόρφωση βέβαια ενός τέτοιου ηλεκτρονικού συστήματος καταχώρισης ατομικών στοιχείων, προϋποθέτει τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων νομικής και τεχνικής υφής, όπως (Παπάς, 1989) : α] η συλλογή και η καταγραφή ατομικών στοιχείων γίνεται με σεβασμό στην προσωπικότητα του ανθρώπου και γενικότερα είναι σύμφωνη με τους νόμους για την των ατομικών δικαιωμάτων των μαθητών και της ατομικής ελευθερίας, β] τα στοιχεία, που συλλέγονται πρέπει να συγκεντρώνονται με ευκολία και να εκσυγχρονίζονται, αν είναι εφικτό, γ] οι προδιαγραφές του λογισμικού πρέπει να είναι τέτοιες ώστε να καλύπτουν τον μεγάλο όγκο των πληροφοριών.

2. Στη διερεύνηση των αιτιών της απουσίας των μαθητών, μπορεί να συμβάλει το κεφάλαιο των γονιών σε συνεργασία με τη διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς. Και αυτό μπορεί να γίνει εφικτό με τη διαμόρφωση μιας φόρμας επικοινωνίας, ένα φόρουμ συζητήσεων μεταξύ του συλλόγου γονέων και του συλλόγου διδασκόντων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Η φόρμα επικοινωνίας (φόρουμ συζητήσεων, περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας), είναι ένα μέσο επικοινωνίας μεταξύ δύο ομάδων, πχ. σύλλογος γονέων –σύλλογος εκπαιδευτικών. Το μέσο αυτό, τους επιτρέπει να επικοινωνούν και με τη μορφή ερωταποκρίσεων να επιλύουν διάφορα θέματα. Οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις καταχωρούνται στη μνήμη της φόρμας και με αυτό τον τρόπο μπορεί να επέμβει κάθε μέλος της ομάδας σε μια ερώτηση ή απάντηση.

Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να επικοινωνήσουν με τους γονείς και το αντίστροφο και να επιλύσουν διάφορα ζητήματα, όπως είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα πιθανά αίτια διαρροής των παιδιών τους.

3. Σχετικά με το κεφάλαιο των γονιών, το σχολείο, μπορεί να δημιουργήσει μια βάση δεδομένων, όπου θα υπάρχουν καταχωρημένα στοιχεία, που αφορούν τους γονείς των μαθητών και ανάλογα να αξιοποιούνται. Έχουμε αναφέρει άλλωστε ότι το κεφάλαιο των γονιών χρήζει ιδιαίτερης σημασίας και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την παροχή υπηρεσιών στο σχολείο και πάντα για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

4. Για την αξιολόγηση της θέσης του διευθυντή απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο και γενικότερα τη σχολική ζωή μπορεί να υπάρξει ένα λογισμικό στη διάθεση της διοίκησης, των εκπαιδευτικών και των μαθητών όπου θα ερευνώνται διάφορες στάσεις και συμπεριφορές της διοίκησης, που σχετίζονται ασφαλώς με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Το λογισμικό, να αναφέρουμε είναι ένα πρόγραμμα, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα συγκεκριμένο σύστημα Η/Υ, και ταξινομείται σε (Παπάς, 1989),

διδασκτικό (= Instructional) (ασκήσεις πρακτικών εφαρμογών, προγραμματισμένη μάθηση),

μέσο ανακαλύψεων (= Revelational) (μελέτη περιπτώσεων και προσομοιώσεις),

ερευνητικό (=Exploratory) (δημιουργικές δραστηριότητες),

χρηστικό(= Utilitarian) (επεξεργασία κειμένου, πακέτα βάσεων δεδομένων, μαθηματικά πακέτα-στατιστική/επεξεργασία πινάκων),

Ο διευθυντής θα μελετά και θα συμπληρώνει το λογισμικό, που στην περίπτωση αυτή θα είναι χρηστικό, αφού θα πρόκειται για μια βάση δεδομένων, όπου θα συμπληρώνονται στοιχεία για τη σχολική μονάδα και θα δίνονται απαντήσεις σε ερωτήματα. Έπειτα το λογισμικό θα δίνεται στους εκπαιδευτικούς και μαθητές, που ανώνυμα θα απαντούν σε αυτό. Διότι εκείνο, που ενδιαφέρει δεν είναι η άσκηση κριτικής, αλλά η αποτελεσματική διαμόρφωση της σχολικής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα μπορούν να προτείνουν και τρόπους συμπεριφοράς του διευθυντή,

που επιθυμούν και κρίνουν ότι αυτοί θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη οργάνωση της σχολικής ζωής. Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέσω του λογισμικού, ο διευθυντής θα έχει τη δυνατότητα να επέμβει και να δει πως βλέπουν τη στάση του οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και φυσικά να αναθεωρήσει κάποιες απόψεις, που είχε και να βελτιώσει τη στάση του και τη συμπεριφορά του.

5. Η πρόταση, που κάνουμε εδώ αφορά στο έργο της διοίκησης, σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που διοικεί. Το έργο του Κ.Ε.Ε, όπως είπαμε περιορίζεται στην αποτύπωση των σημαντικών πλευρών της σχολικής ζωής, στη μελέτη και επεξεργασία των δεδομένων και στη διατύπωση στατιστικών αναλύσεων, όπως προκύπτουν ανάμεσα στα σχολεία των νομών. Την ανατροφοδοτική λειτουργία της εσωτερικής αξιολόγησης, αναλαμβάνει, αν το θελήσει, ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος μπορεί να έχει στη διάθεσή του τους πίνακες και τα διαγράμματα, που αποτυπώνουν τη θέση των σχολικών μονάδων του νομού ως προς τις πτυχές, που διερευνήθηκαν.

Η διοίκηση λοιπόν μπορεί να οργανώσει συναντήσεις με το σύλλογο διδασκόντων και να επεξεργαστεί τα στοιχεία. Και εδώ να αναφέρουμε ότι για την επεξεργασία πινάκων διατίθενται κατάλληλα λογισμικά (προγράμματα επεξεργασίας πινάκων ή ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας ή λογιστικά φύλλα εργασίας), τα οποία φανερώνουν τη θέση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία του νομού, της χώρας και ως προς τα στοιχεία, που διερευνήθηκαν. Με τον τρόπο αυτό τα μέλη της σχολικής μονάδας αξιολογούν τη θέση του σχολείου τους, κάνουν συγκρίσεις και συσχετίζουν τα δεδομένα. Έτσι βλέπουν τη θέση του σχολείου τους, σε ποιους τομείς υπερτερεί και σε ποιους χρειάζεται να δώσει ιδιαίτερη έμφαση. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την απαιτούμενη ανατροφοδότηση, αναζητούν τα αίτια της κατάστασης όσον αφορά την αρνητική πλευρά και κινητοποιούνται για την εξεύρεση μεθόδων και πρακτικών, που θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου τους.

Στα πλαίσια αυτής της ανατροφοδότησης, ο διευθυντής, μπορεί να επικοινωνεί, μέσω ενός φόρουμ επικοινωνίας, με τη διοίκηση άλλων σχολείων, που πιθανώς εμφανίζουν καλύτερη εικόνα και να συζητά για τη φιλοσοφία του σχολείου, τις πρακτικές, που ακολουθεί, το μοντέλο διοίκησης, που εφαρμόζει. Ο διευθυντής επίσης στα πλαίσια του έργου του μπορεί να χρησιμοποιεί και πιο απλές μεθόδους

επικοινωνίας με άλλα σχολεία, όπως είναι η περίπτωση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Στα πλαίσια του έργου της διοίκησης γενικότερα και της ανατροφοδότησης ειδικότερα, ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα μέσω των Τ.Π.Ε, να ενημερώνεται για διάφορα προγράμματα αυτοαξιολόγησης, εσωτερικής αξιολόγησης, που εφαρμόζονται είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό, για θέματα, που αφορούν τη σχολική μονάδα γενικότερα και να βελτιώνει το έργο του. Άλλωστε, ο διευθυντής είναι εκείνος, που δίνει «γραμμή» στα πράγματα του σχολείου και συνεπώς οφείλει να έχει ευρύ γνωστικό πεδίο, να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά μιας «αποτελεσματικής» σχολικής μονάδας.

1.2 Τ.Π.Ε και αξιολόγηση άϋλου κεφαλαίου- Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου Στη Σχολική Μονάδα- πρόταση Ιωσήφ Σολομών

Στο σημείο αυτό θα κάνουμε αναφορά στην πρόταση του Ιωσήφ Σολομών στα πλαίσια του προγράμματος «Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου Στη Σχολική Μονάδα», η οποία υπήρξε η βάση, πάνω στην οποία στηρίχτηκε η δραστηριότητα του Κ.Ε.Ε. Στόχος μας βέβαια είναι να επισημάνουμε τα σημεία εκείνα, που κάνουν αισθητή τη χρήση των Τ.Π.Ε και μάλιστα την αξιοποίησή τους στην αξιολόγηση του άϋλου κεφαλαίου του σχολείου.

Για τη διεξαγωγή λοιπόν του προγράμματος σχεδιάστηκε ένα λογισμικό, το οποίο συνέβαλε στην αποτύπωση των στοιχείων της σχολικής μονάδας και κατ'επέκταση στην αξιολόγησή της. Στο λογισμικό καταγραφής των στοιχείων του σχολείου, τα στοιχεία εισάγονται μόνο μια φορά, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα και γρήγορα όσες φορές χρειαστεί. Τα στοιχεία βρίσκονται καταχωρημένα σε μια σχεσιακή βάση δεδομένων και επιτρέπουν τον συσχετισμό τους και την άμεση

επεξεργασία τους και από τους εκπαιδευτικούς. Το είδος του λογισμικού, που χρησιμοποιείται είναι χρηστικό, αφού πρόκειται για μια βάση δεδομένων, όπου εισάγονται στοιχεία, πληροφορίες.

Το λογισμικό, που χρησιμοποιείται για τον αυτόματο υπολογισμό και συσχετισμό των στοιχείων του σχολείου(Λ.Α.Υ.Σ) στηρίζεται στο συσχετισμό και την επεξεργασία κάποιων στοιχείων από τα στοιχεία του σχολείου και στη δημιουργία δευτερογενών στοιχείων και δεικτών, τα οποία είναι σε θέση να παρουσιάσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με την εφαρμογή και χρήση του λογισμικού αυτού δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης, συσχέτισης και καλύτερης επεξεργασίας των στοιχείων του σχολείου, η δυνατότητα αποτύπωσης κάποιων εκπαιδευτικών δεικτών, σύγκρισής τους με άλλα σχολεία και η δυνατότητα επεξεργασίας νέων στοιχείων του σχολείου ή νέων συσχετισμών τους (Σολομών, 1999).

Σύμφωνα με την πρόταση, δίνεται η δυνατότητα στα σχολεία, που, πραγματοποιούν εσωτερική αξιολόγηση, να συνδεθούν μέσω του Internet, μεταξύ τους και με άλλους επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, σε ένα ιδιαίτερο ηλεκτρονικό δίκτυο, το οποίο ονομάζεται Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (Δ.Ε.Π) και στο οποίο διακινούνται επιλεγμένα στοιχεία του σχολείου, στοιχεία δηλαδή, που κρίνονται σημαντικά και καθοριστικά για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, για τον προσδιορισμό της ποιότητας του σχολείου και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999).

Να αναφέρουμε πιο συγκεκριμένα ότι μέσω του Δ.Ε.Π επιτυγχάνεται,

α] συνεχής και άμεση επικοινωνία μεταξύ των σχολικών μονάδων, μεταξύ των σχολικών μονάδων και της νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, της περιφερειακής και της κεντρικής διοίκησης και

β] η εισαγωγή, η ροή και η ανταλλαγή δεδομένων σχετικά με το εκπαιδευτικό δυναμικό, την υλικοτεχνική υποδομή, τις παιδαγωγικές σχέσεις, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τη διοίκηση, την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Προχωρώντας στην περιγραφή του λογισμικού, να σημειώσουμε ότι η οργάνωση του Δικτύου Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης, στηρίζεται κυρίως σε δύο άξονες :

α) στο σύστημα των στοιχείων του σχολείου, που περιλαμβάνει,

1) λογισμικό καταγραφής των στοιχείων του σχολείου, μέσω του οποίου εισάγονται τα στοιχεία εκείνα, που έχει επιλέξει η σχολική μονάδα,

2) λογισμικό αυτόματου υπολογισμού /συσχετισμού των στοιχείων του σχολείου, μέσω του οποίου η σχολική μονάδα επεξεργάζεται τα στοιχεία του σχολείου και

3) λογισμικό ανταλλαγής των στοιχείων του σχολείου, που επιτρέπει σε κάθε σχολική μονάδα να κωδικοποιεί επιλεγμένα στοιχεία και να τα κοινοποιεί μέσω Internet σε άλλες σχολικές μονάδες και

β) στο παρατηρητήριο αξιολόγησης, που περιλαμβάνει πληροφορίες, σχετικές με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας για κάθε ενδιαφερόμενο μέσα από μια διεύθυνση ή σελίδα του Internet (φόρουμ συζητήσεων, άρθρα, μελέτες, συνέδρια, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, εξ αποστάσεως επιμόρφωση)

Στόχος της ανάδειξης αυτών των στοιχείων είναι η δυνατότητα αξιοποίησής τους ως δεικτών για την ευρύτερη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παροχής και του εκπαιδευτικού συστήματος και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (Σολομών, 1999).

Τα στοιχεία κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες, εκ των οποίων στην πρώτη κατατάσσονται όλα εκείνα τα στοιχεία του σχολείου, που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Στη δεύτερη ομάδα καταγράφονται στοιχεία, που αναφέρονται συνολικά σε όλο τον πληθυσμό του σχολείου, εκφράζονται συνήθως σε ποσοστό % και αποτελούν τα στοιχεία εκείνα, που θα μπορούσαν να δώσουν μια πρώτη, συνοπτική και αντιπροσωπευτική εικόνα της σχολικής μονάδας.

Στην τρίτη ομάδα καταγράφονται στοιχεία, που αφορούν επιμέρους ομάδες του πληθυσμού και συνήθως αποτελούν μια λεπτομερέστερη περιγραφή των στοιχείων της Α' ομάδας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια δεύτερη, πιο αναλυτική επεξεργασία των χαρακτηριστικών του σχολείου. Τα στοιχεία της τρίτης ομάδας αντιστοιχούν στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, που αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο (σελ.32 κ.ο.κ) και αφορούν πιο συγκεκριμένα στους διαθέσιμους πόρους και τα μέσα, το πρόγραμμα σπουδών-βιβλία, το προσωπικό του σχολείου, τη διοίκηση του σχολείου, το κλίμα-σχέσεις –συνεργασίες,

τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Για την αναλυτικότερη περιγραφή της καταγραφής των στοιχείων, ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στο παράρτημα Γ.

Έχοντας λοιπόν παρουσιάσει και μελετήσει το λογισμικό, που χρησιμοποίησε το Κ.Ε.Ε στην προσπάθεια αποτύπωσης των σχολικών μονάδων καθώς και το λογισμικό, που χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή του προγράμματος «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», συνειδητοποιούμε ότι παρατηρούνται διαφορές, οι οποίες αφορούν στο σύστημα καταγραφής των στοιχείων του σχολείου, αλλά και στη χρήση των Τ.Π.Ε, που έκανε καθένας από τους φορείς γενικότερα. Να σημειώσουμε λοιπόν ότι το Κ.Ε.Ε περιορίζεται στην καταγραφή των στοιχείων του σχολείου σε ένα λογισμικό, μία βάση δεδομένων, η οποία χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες και καθεμία αφορά σε διαφορετικές πτυχές της σχολικής ζωής. Η πρόταση του Σολομών, αντίθετα, περιέχει ευρεία χρήση των Τ.Π.Ε αφού εκτός από το λογισμικό καταγραφής των στοιχείων του σχολείου, αξιοποιείται και το παρατηρητήριο αξιολόγησης, που επιτρέπει το «άνοιγμα» του σχολείου απέναντι σε άλλες σχολικές μονάδες, τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς καθώς και την πρόσβαση των εμπλεκόμενων φορέων στον παγκόσμιο ιστό, σε χρήσιμο πληροφοριακό υλικό.

Προτάσεις

1. Στο σημείο αυτό θα αναφερθώ σε μια πρόταση για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που αφορά σε συγκεκριμένους δείκτες ποιότητας.

Ας θυμηθούμε λοιπόν τα ερωτήματα, που προτείνουν οι Sanders και Davidson(2003) (Παράρτημα Β), και πιο συγκεκριμένα τα κριτήρια των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Δεν επαναλαμβάνουμε τα ερωτήματα, αλλά εκείνο που μπορούμε να προτείνουμε είναι ότι στα ερωτήματα αυτά μπορούν να έχουν πρόσβαση εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς μέσω Η/Υ, μέσω δηλαδή ενός λογισμικού, που θα επιτρέπει τη μελέτη και επεξεργασία των ερωτημάτων και έπειτα την απάντηση σε αυτά. Η συμμετοχή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα είναι ανώνυμη, διότι, επαναλαμβάνουμε, δεν ενδιαφέρουν τα πρόσωπα, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, αλλά οι απόψεις τους για τη σχολική μονάδα και τις πτυχές, που την απαρτίζουν. Με τη σειρά τους οι απαντήσεις θα δώσουν μία πλήρη εικόνα του πως βλέπουν οι εκπαιδευτικοί το σχολείο και ό,τι σχετίζεται με το

διδασκτικό τους έργο, ποια είναι η στάση των μαθητών σε ό,τι αφορά τη σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν, αλλά και ποια είναι η στάση και οι απόψεις των γονιών των μαθητών για τη σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Να σημειώσουμε ότι οι γονείς θα μπορούν να συμπληρώνουν το λογισμικό προσερχόμενοι στο σχολείο σε καθορισμένες ημέρες ή σε ημέρες της επιλογής τους με την υποστήριξη των ειδικών για τη συμπλήρωση του λογισμικού.

Όπως γίνεται φανερό η πρότασή μου εμπλέκει και τη συμμετοχή των γονέων, που χρήζει ιδιαίτερης σημασίας, διότι οφείλουν και αυτοί και έχουν δικαίωμα να έχουν άποψη για τα διάφορα θέματα, που απασχολούν τη σχολική μονάδα, στην οποία μάλιστα φοιτούν τα παιδιά τους. Άλλωστε όπως ειπώθηκε, πρέπει να επιδιώκεται η αύξηση του δομικού κεφαλαίου, διότι διαφορετικά εξαφανίζεται και το ανθρώπινο κεφάλαιο. Και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι γονείς, η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, οι καλές δηλαδή και οικείες σχέσεις απαρτίζουν μέρος του δομικού κεφαλαίου και συνεπώς η συμμετοχή τους και στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, συμβάλλει στη διατήρηση ή και αύξηση του δομικού κεφαλαίου, όπως άλλωστε είναι και το επιθυμητό.

2. Το έργο του διευθυντή θα είναι να μελετήσει και να επεξεργαστεί τις απαντήσεις των μελών του σχολείου και των γονιών και να ανατροφοδοτηθεί μέσα από αυτές. Οι απαντήσεις θα του δώσουν λύσεις για το πώς πρέπει να οργανώσει τη σχολική ζωή, αλλά και να παρέμβει με το δικό του τρόπο στο έργο των εκπαιδευτικών. Για την καλύτερη διεξαγωγή του έργου του, ο διευθυντής μπορεί να διαμορφώσει ένα φόρουμ επικοινωνίας μεταξύ της ίδιας της σχολικής μονάδας, ανάμεσα δηλαδή στη διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων, και με αυτό τον τρόπο να «περάσει» τα μηνύματα, που θέλει στους εκπαιδευτικούς. Στην περίπτωση αυτή η ασύγχρονη επικοινωνία πραγματοποιείται μεταξύ δύο υποομάδων του ίδιου σχολείου.

3. Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να επισημάνω, ότι φόρουμ επικοινωνίας αποτελεί η διαμόρφωση ενός σύγχρονου περιβάλλοντος μεταξύ δύο ομάδων, όπως ειπώθηκε. Φόρουμ επικοινωνίας μπορεί να δημιουργηθεί και μεταξύ μαθητών μεταξύ δύο σχολείων και να συζητήσουν θέματα, που τους απασχολούν, θέματα σχετική με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, που φοιτούν, να ανταλλάξουν απόψεις. Στην εκπαιδευτική διαδικασία ιδιαίτερα χρήσιμο κρίνεται το φόρουμ επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και Υπουργείου Παιδείας, που δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς

να επιλύσουν θέματα, που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο. Στη συνέχεια παραθέτουμε μία εικόνα, από ένα ανάλογο φόρουμ.



Ερώτηση 1:

Πώς μπορώ να έχω κατάλογο με το υλικό της Βασικής Συλλογής;

Απάντηση:

Ο κατάλογος της Βασικής Συλλογής βρίσκεται στην ιστοσελίδα του (ΕΚΤ) και του Παν. Κρήτης

Ερώτηση2:

Πως μπορεί να ενταχθεί το βιβλίο μου στον κατάλογο των εγκεκριμένων του Υπουργείου για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες;

Απάντηση:

Ελάτε Ερμού 15 με μία αίτηση και 2 αντίτυπα του βιβλίου σας. Η Επιτροπή Έγκρισης (όχι αγοράς) θα τα εξετάσει όταν έλθει η σειρά τους.

Ερώτηση3:

Πώς μπορεί να γίνει δωρεά βιβλίων στις Σχολικές Βιβλιοθήκες ΔΣΔΕ;

Απάντηση:

Μόνον αν συμπεριλαμβάνονται στα εγκεκριμένα από την Επιτροπή Καταλληλότητας του ΥΠΕΠΘ ή στη Βασική Συλλογή <http://jasmin.ekt.gr>

1.3 Τ. Π.Ε και αξιολόγηση σχολικής μονάδας – Σχολικός σύμβουλος

Η ιδιαίτερη έμφαση και βαρύτητα, που δίνεται στο ρόλο του Σχολικού Συμβούλου για τη λειτουργία του σχολείου, την ποιότητα της διδασκαλίας, μάς διαβεβαιώνει για την ανάμειξή του και στην εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου πέρα από την εξωτερική. Οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της σχολικής ζωής και συνεπώς θα μπορούσε να αποτελέσει παρεμβατικό φορέα και της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου. Και στην περίπτωση του έργου του σχολικού συμβούλου, οι Τ.Π.Ε θα μπορούσαν να διευκολύνουν και να βελτιώσουν τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης.

Προτάσεις

1. Όσον αφορά τα δεδομένα της λειτουργίας του σχολείου, θα ήταν δυνατό να δημιουργηθούν διάλογοι επικοινωνίας (φόρουμ συζητήσεων) μεταξύ του σχολικού συμβούλου και των εκπαιδευτικών, όπου θα τίγονται θέματα, που αφορούν την καθημερινή δράση των εκπαιδευτικών, θέματα επιμόρφωσης και ενημέρωσης, αλλά και παραπομπή των εκπαιδευτικών σε χρήσιμες ιστοσελίδες. Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για διάφορα συνέδρια και σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών, που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών.

Επίσης μέσα από το δίκτυο αυτό επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερώνονται από το σχολικό σύμβουλο για νέες μεθόδους διδασκαλίας, που θα ενισχύουν την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και για αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, που καθιστούν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία και μάθηση.

2. Σχετικά με τις διαδικασίες επίσης, ο σχολικός σύμβουλος μελετώντας και διερευνώντας το κλίμα του σχολείου και της τάξης, μπορεί να εντάσσει σε μια βάση δεδομένων, στην οποία θα έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί, στοιχεία για το

υπάρχον κλίμα και στοιχεία και χαρακτηριστικά για το επιθυμητό και πρέπον κλίμα του σχολείου και της τάξης. Θα επισημαίνει δηλαδή τις αλλαγές, που πρέπει να γίνουν έτσι ώστε το κλίμα τόσο του σχολείου όσο και της τάξης, να μην παρεμποδίζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

3. Όσον αφορά τα αποτελέσματα, ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να παραθέτει στον διευθυντή, σε μια βάση δεδομένων, αποτελέσματα από τις εκθέσεις αξιολόγησης των διάφορων εκπαιδευτικών φορέων και έτσι να του προσφέρει δυνατότητες ανατροφοδότησης. Ο διευθυντής βλέποντας με τη σειρά του την εικόνα του σχολείου, έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει το ηλεκτρονικό δίκτυο, Δ.Ε.Π, και είτε να επικοινωνήσει με άλλους διευθυντές, μέσω ενός φόρουμ επικοινωνίας και να συζητήσει για θέματα, που αφορούν τη σχολική μονάδα και ειδικότερα για τις πτυχές εκείνες του σχολείου, που η εικόνα τους δεν είναι ικανοποιητική, είτε να πληροφορηθεί για θέματα αξιολόγησης και σχολικής μονάδας μέσα από εκπαιδευτικές ιστοσελίδες στο παγκόσμιο ιστό.

4. Σχετικά με τους μαθητές, μπορεί να δημιουργηθεί επίσης ένα φόρουμ συζητήσεων με μαθητές και σχολικό σύμβουλο, όπου θα τίγονται θέματα, που προβληματίζουν και δυσαρεστούν τους μαθητές, θέματα, που σχετίζονται με τη διδακτική διαδικασία, τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.. Μέσα από το δίκτυο επικοινωνίας μαθητών και σχολικού συμβούλου, θα δίνονται επίσης και στοιχεία, που αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών.

5. Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να κάνει χρήση του μαθητολόγιου και εκεί να παραθέτει στοιχεία σχετικά με τη βαθμολογία των μαθητών.

Έτσι λοιπόν σκιαγραφείται ο παρεμβατικός ρόλος του σχολικού συμβούλου στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

1.4 Τ.Π.Ε και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε σ'ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, διαβεβαιώνεται, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2000), από τη χρήση ενός λογισμικού, όπου γίνεται καταγραφή των στοιχείων, που επιλέγονται να διερευνηθούν και τα οποία αποτυπώνουν τη σχολική ζωή.

Στα πλαίσια ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η συμβολή των Τ.Π.Ε γίνεται αισθητή και πρακτικά στο πρόγραμμα “ Carpe Vitam – Leadership for learning”, όπου οι Τ.Π.Ε αποτελούν εργαλείο μεθοδολογίας. Και εδώ καθοριστική κρίνεται η χρήση ενός λογισμικού, όπου καταγράφονται τα στοιχεία, που χαρακτηρίζουν το σχολείο, τα οποία μάλιστα μέσω ανάλογων μεθόδων, που βασίζονται στις Τ.Π.Ε, κωδικοποιούνται, αναλύονται (χρήση στατιστικών μεθόδων), συσχετίζονται και έτσι δίνουν μια σαφέστερη εικόνα του σχολείου. Να σημειώσουμε ότι η εισαγωγή των δεδομένων του σχολείου στο λογισμικό γίνεται από την ερευνητική ομάδα και μάλιστα τις υπο-ομάδες αυτής, που αναλαμβάνουν καθένα από τα σχολεία, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Για την καλύτερη διεξαγωγή του προγράμματος, εντάσσονται μεταξύ των ερευνητικών εργαλείων και φόρμες αλληλοπαρατήρησης, στις οποίες διατηρούνται οι σημειώσεις των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη φόρμα και να εντάσσουν τα σχόλιά τους, τις παρατηρήσεις τους και τις περιγραφές από την αλληλοπαρατήρηση μεταξύ τους. Και ασφαλώς στη φόρμα αυτή έχουν πρόσβαση όποτε θελήσουν και με τον τρόπο αυτό μπορούν να ανατρέξουν σε προηγούμενες παρατηρήσεις, να κάνουν συγκρίσεις και συσχετισμούς μεταξύ των παρατηρήσεων, που κάνουν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Πέρα από τη φόρμα αλληλοπαρατήρησης γίνεται χρήση και ενός ημερολογίου, το οποίο μπορεί να έχει και ηλεκτρονική μορφή και έτσι να επιτρέπει την εύκολη πρόσβαση σε αυτό των εμπλεκόμενων φορέων στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης, προκειμένου να παρατηρούν και να εντάσσουν δεδομένα σχετικά με την καθημερινή δράση των εκπαιδευτικών. Το ηλεκτρονικό ημερολόγιο διασφαλίζει την διαφύλαξη και την εγκυρότητα έως ένα βαθμό, των δεδομένων.

Επίσης στη βάση του συγκεκριμένου προγράμματος εντάσσεται η έρευνα, η οποία προϋποθέτει και απαιτεί την περιήγηση και αναζήτηση σε χρήσιμες ιστοσελίδες. Και για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, ο απώτερος στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι για το κάθε σχολείο, να φτάσει στη διαμόρφωση του δικού του σχολικού πορτρέτου. Οι Τ.Π.Ε δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ανατρέξουν στο **παγκόσμιο ιστό** και να βρουν σχολικά πορτρέτα, άλλων σχολικών μονάδων, γεγονός μάλιστα, που επιτρέπει τις σχετικές συγκρίσεις, συσχετίσεις, αλλά και τον ανάλογο προβληματισμό.

Προτάσεις

1. Για την ανάλυση των γραπτών των μαθητών, που αποτελεί ερευνητικό εργαλείο, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μια βάση δεδομένων για τον κάθε μαθητή, όπου θα εισάγονται στοιχεία, που αφορούν το γραπτό του και τα οποία θα συσχετίζονται με την γενικότερη εικόνα του μέσα στο σχολείο, την επίδοσή του. Στη βάση δεδομένων θα σημειώνονται τα σημεία εκείνα, στα οποία ο μαθητής παρουσιάζει αδυναμίες με απώτερο στόχο την αντιμετώπισή τους.

2. Επίσης θα μπορούσε να δημιουργηθεί και μια βάση δεδομένων για τον κάθε μαθητή, στην οποία θα καταγράφονται στοιχεία συμπεριφοράς των μαθητών και γενικότερα ό,τι έχει να κάνει με την εικόνα και το προφίλ του κάθε μαθητή, τις αρμοδιότητες, που του δίνονται και πως αυτός τις επεξεργάζεται. Σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, και μάλιστα τη προβληματική συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να σημειώνουν στη βάση δεδομένων, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκε η προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή ή ακόμα και λύσεις για την ενδεχόμενη επανάληψη της ίδιας συμπεριφοράς.

Και συγκρίνοντας και συσχετίζοντας τις δύο βάσεις, θα μπορούσαν να προκύψουν και πορίσματα σχετικά με το κατά πόσο η συμπεριφορά του μαθητή επηρεάζει και είναι σχετική με την επίδοσή του. Μια άλλη παράμετρος αυτής της πρότασης έχει να κάνει με τη σχέση, που υπάρχει μεταξύ επίδοσης του μαθητή και της κοινωνικής του κατάστασης. Για τη συσχέτιση αυτή θα χρειαζόνταν και μια τρίτη βάση δεδομένων, που θα καταγράφει στοιχεία σχετικά με τη ταυτότητα, κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών και το περιβάλλον της οικογένειας του γενικότερα (μαθητολόγιο).

2. Τ.Π.Ε και αξιολόγηση άυλου κεφαλαίου για το αποτελεσματικό σχολείο

Μέχρι εδώ αναφερθήκαμε στη χρήση των Τ.Π.Ε, που στηρίζεται σε πραγματικά δεδομένα, με την έννοια ότι έχουν γίνει προτάσεις, αλλά και πρακτικές εφαρμογές της χρήσης των Τ.Π.Ε στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και μάλιστα στην αξιολόγηση του άυλου κεφαλαίου του σχολείου. Παρόλα αυτά υπάρχουν, όπως είπαμε, και πτυχές του άυλου κεφαλαίου (αύξηση δομικού κεφαλαίου, προάσπιση ταυτότητας, ευελιξία, προσαρμοστικότητα), που δεν διερευνώνται, όπως άλλωστε φαίνεται και από τους δείκτες ποιότητας, που έχουν καθοριστεί για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, και όμως «καθρεφτίζουν» σημαντικές πτυχές της σχολικής ζωής.

Στην αύξηση του δομικού κεφαλαίου συμβάλλει η μετατροπή της άδηλης γνώσης σε έκδηλη. Και αυτή η μετατροπή γίνεται αντιληπτή, όπως ειπώθηκε μέσω των επιστημολογικών αντιλήψεων και της διαχείρισης κρίσεων. Για την αξιολόγηση των επιστημολογικών αντιλήψεων, έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι και πιο συγκεκριμένα ερωτηματολόγια, που εξετάζουν τις επιστημολογικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Αναφέρουμε λοιπόν το « Epistemological Belief Questionnaire», του Schommer (1990), το «Epistemological Beliefs» των Dunkle, Schraw, Bendixen (1997) και τα “Teaching Ability Belief Scale” και «Importance of Pedagogical Knowledge Scale» του Fives (2003). Τα ερωτηματολόγια λοιπόν αυτά μπορούν να δοθούν μέσω ενός λογισμικού σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, να αναλυθούν και να συσχετιστούν και έτσι να προκύψει η μετατροπή της άδηλης γνώσης σε έκδηλη.

Προτάσεις

1. Πέρα από τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια, που προτείνονται, θα μπορούσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές, με τη χρήση ενός λογισμικού προγράμματος, να εκφράζουν τις απόψεις τους για τη γνώση και τη μάθηση. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του λογισμικού θα ήταν ότι οι μεν εκπαιδευτικοί θα είχαν πρόσβαση στις απόψεις των μαθητών και το αντίστροφο. Το λογισμικό θα συμπληρωνόταν τρεις

φορές κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, σε καθορισμένες περιόδους και έτσι θα μπορούσε να διαπιστώσει κανείς τις ενδεχόμενες αλλαγές, βελτιώσεις, οι οποίες βέβαια θα είχαν σαν κύρια βάση τους τη γνωστοποίηση των απόψεων των δύο πλευρών και τη μετέπειτα διαμόρφωσή τους. Το λογισμικό θα επέτρεπε δηλαδή ένα είδος ανατροφοδότησης. Γνωρίζοντας οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις των μαθητών και τις ανάγκες τους φυσικά, πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη γνώση, θα διαμόρφωναν ανάλογα τη διδακτική τους δραστηριότητα. Αντίστοιχα γνωρίζοντας οι μαθητές τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γνώση και βλέποντας την πορεία τους στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα, θα μπορούσαν να συμπεράνουν αν έχει επέλθει καμιά αλλαγή, που σαφώς συνιστά τη βελτίωση. Στην αρχή, είναι σχεδόν βέβαιο, ότι οι απόψεις εκπαιδευτικών – μαθητών θα ήταν πολύ διαφορετικές. Στο τέλος όμως της χρονιάς ίσως και να συνέκλιναν σε κάποιο βαθμό.

2. Οι Τ.Π.Ε θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως προς τη διαχείριση κρίσεων. Να αναφέρουμε αρχικά ότι η διαχείριση κρίσεων απαιτεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία όμως δεν είναι πάντα εφικτή. Θα μπορούσε λοιπόν η διοίκηση του σχολείου να διαμορφώσει μια βάση δεδομένων, στην οποία θα καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί τις κρίσεις, που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό χώρο, αλλά και το πώς και αν αντιμετωπίστηκαν. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα θα είχαν τη δυνατότητα να εκφράζουν και τις προσωπικές τους απόψεις για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων κρίσεων. Έτσι λοιπόν θα υπάρχει η δυνατότητα συσχετισμού ανάμεσα στο πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις κρίσεις στο χώρο του σχολείου, στο αν τις αντιλαμβάνονται όλοι ή άλλοι αδιαφορούν και στο τι προτείνουν για την αντιμετώπισή τους. Μέσα μάλιστα από την καταγραφή αυτών των στοιχείων, θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει την ύπαρξη ή μη ενιαίας και κοινής κουλτούρας μέσα στο σχολείο. Διότι το να αντιλαμβάνονται όλα τα μέλη του σχολείου μια κρίση, να κατανοούν την αναγκαιότητα διαχείρισής της και να προβληματίζονται σχετικά με αυτή, αυτό σαφώς αποτελεί κουλτούρα του σχολείου.

3. Στη διαχείριση των κρίσεων έχουν λόγο και οι μαθητές, οι οποίοι σε ξεχωριστή βάση δεδομένων θα μπορούσαν να καταγράφουν και αυτοί τις κρίσεις, όταν συμβαίνουν στο σχολείο, πως αντιμετωπίστηκαν και τι προτείνουν αυτοί για τη διαχείρισή τους. Σε αυτή τη βάση βέβαια θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση και οι

εκπαιδευτικοί, τους οποίους πρέπει να ενδιαφέρει η γνώμη των μαθητών τους, και να ενημερώνονται γι'αυτές.

4. Για την προάσπιση της ταυτότητας και ειδικότερα για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, τις παιδαγωγικές, διδακτικές γνώσεις, να σημειώσουμε ότι αυτές μπορούν να αξιολογηθούν μέσω επίσης ενός λογισμικού, που θα απευθύνεται σε κάθε εκπαιδευτικό χωριστά, τρεις φορές κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους ή ύστερα από κάποια σχετική επιμόρφωση ή διεξαγωγή ανάλογων σεμιναρίων, και το οποίο λογισμικό θα καλεί τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ερωτήματα, που αποκαλύπτουν το πόσο κατέχουν τις γνώσεις, που απαιτείται, είτε πρόκειται για γνωστικές, παιδαγωγικές, διδακτικές. Σ'ένα αντίστοιχο λογισμικό, θα έχουν πρόσβαση οι μαθητές, οι οποίοι θα καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις, που αφορούν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών τους, όπως φαίνονται στα δικά τους μάτια και στις οποίες απαντήσεις θα έχουν έπειτα πρόσβαση και οι εκπαιδευτικοί, γεγονός, που θα τους δίνει και την απαιτούμενη ανατροφοδότηση.

5. Η προάσπιση της ταυτότητας αφορά και στην ευαισθησία, που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ενδεχόμενη ύπαρξη ευπαθών ομάδων μέσα στο σχολείο. Οι ευπαθείς ομάδες, αφορούν στα παιδιά με ψυχολογικά προβλήματα, παιδιά υπό την επίρεια ναρκωτικών ουσιών κλπ. Το αν το σχολείο διαθέτει αυτή την ευαισθησία, μπορεί να διαπιστωθεί μέσω ενός φόρουμ συζητήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, όπου θα τίγονται διάφορα θέματα, που απασχολούν κυρίως του μαθητές. Οι συζητήσεις θα γίνονται ανώνυμα για να μπορούν οι μαθητές να «ξεκλειδώσουν» ό,τι έχουν μέσα στην ψυχή τους. Επίσης οι μαθητές θα μπορούν να έχουν πρόσβαση και σ'ένα φόρουμ συζητήσεων, όπου θα συμμετέχουν επιστήμονες ειδικοί σε τέτοια θέματα. Σε συνεργασία το σχολείο με τους ειδικούς θα μπορεί να διαπιστώσει την ύπαρξη ενός τέτοιου προβλήματος και παράλληλα να ακολουθήσει την ανάλογη τακτική για την επίλυσή του.

6. Η προάσπιση της ταυτότητας γίνεται επίσης αισθητή και μέσω της γνώσης των στόχων, που έχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Και αυτό μπορεί να γίνει εφικτό μέσω ερωτηματολογίου σε λογισμικό, διαφορετικό για μαθητές και εκπαιδευτικούς, το οποίο θα καλούνται να απαντήσουν στην αρχή και στο τέλος του έτους. Στην αρχή για να θέσουν τους στόχους τους και στο τέλος για να δουν αν επιτεύχθηκαν αυτοί.

Απαραίτητη καθίσταται η συνεργασία εκπαιδευτικών και διευθυντή προκειμένου να συζητηθούν οι στόχοι και έτσι να ακολουθηθεί μια κοινή πορεία.

7. Μια άλλη πτυχή του άϋλου κεφαλαίου, που επίσης δεν γίνεται ιδιαίτερα αισθητή είναι η ευελιξία και προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι σε καθετί νεωτεριστικό εισβάλλει στη σχολική πραγματικότητα. Το κατά πόσο λοιπόν οι εκπαιδευτικοί δέχονται τις καινοτομίες, τις υιοθετούν, αλλά και ποιες είναι οι απόψεις τους γενικότερα για τις καινοτομίες στο χώρο του σχολείου, αυτό μπορεί επίσης να αξιολογηθεί μέσω των Τ.Π.Ε. Κάθε φορά λοιπόν, που θα προτείνεται μια καινοτομία στο χώρο του σχολείου και θα αφορά είτε τη σχολική ζωή γενικότερα είτε τη διδακτική δραστηριότητα, οι εκπαιδευτικοί θα καλούνται να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο μέσα ενός λογισμικού, σχετικά με τις απόψεις τους απέναντι στη συγκεκριμένη καινοτομία, προτού ακόμα δουν τη χρησιμότητά της. Στη δεύτερη φάση της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί θα καλούνται να απαντήσουν στο ίδιο ερωτηματολόγιο αφού όμως θα έχουν προβεί στην εφαρμογή της καινοτομίας και θα έχουν ίσως αποδεχτεί της εφαρμογή της, βλέποντας μάλιστα τις θετικές συνέπειες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις και εφαρμογές. Θα διαπιστώνεται με τον τρόπο αυτό κατά πόσο είναι καινοτόμοι ή εμμένουν στα παραδοσιακά πρότυπα.

Κάναμε λοιπόν λόγο για την αξιολόγηση του άϋλου κεφαλαίου με τη χρήση των Τ.Π.Ε και έγινε κατανοητό ότι αυτό μπορεί να αποτελέσει μια πραγματικότητα. Οι δυνατότητες συνεπώς υπάρχουν, εκείνο, που θα πρέπει να διασφαλιστεί παράλληλα είναι η αποδοχή των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα η θετική τους στάση απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε γενικότερα. Διότι για να λειτουργήσει σωστά και αποτελεσματικά ένα σύστημα αξιολόγησης, που έχει στη βάση του τις Τ.Π.Ε, θα πρέπει αρχικά οι εκπαιδευτικοί να πειστούν για την αξιοπιστία και δυνατότητα των νέων τεχνολογιών. Μόνον έτσι θα δεχτούν να επιμορφωθούν πάνω στη χρήση των Τ.Π.Ε, αλλά και στη χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού προκειμένου να φέρουν σε πέρας τη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Άλλωστε δεν είναι λίγες εκείνες οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που αρνούνται κατηγορηματικά να κάνουν χρήση των Τ.Π.Ε, να τις εντάξουν στη διδασκαλία τους και πολύ περισσότερο σε ένα σύστημα αξιολόγησης, ακόμα κι αν γνωρίζουν τις θετικές τους επιδράσεις. Και αυτό, η θετική δηλαδή στάση των

εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε, αποτελεί σαφώς μία πτυχή της σχολικής ζωής, που πρέπει να ενισχυθεί και να γίνει πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα, που φέρνει στο προσκήνιο τις Τ.Π.Ε και προβάλλει τη λειτουργικότητα και χρησιμότητά τους. Αυτό ακριβώς εννοούσαμε, εκτός των άλλων, όταν κάναμε λόγο για τις πτυχές εκείνες του άυλου κεφαλαίου (ευελιξία-προσαρμοστικότητα), που παραμελούνται και όμως διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και πορεία της σχολικής ζωής. Άλλωστε το πόσο ευέλικτο είναι ένα σχολείο, αυτό σαφώς διευκολύνει τη λειτουργία του, αλλά και εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητά του.

Είδαμε λοιπόν ότι οι Τ.Π.Ε μπορούν να συμβάλλουν στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τον δικό τους τρόπο. Το πόσο όμως ικανοποιητικά είναι τα αποτελέσματα και το πόσο ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αυτό σαφώς είναι κάτι, υποκειμενικό θα έλεγα, επαφίεται στην αντίληψη του καθενός, αλλά επιδέχεται και έρευνα, μελέτη, διερεύνηση και συσχέτιση των αποτελεσμάτων, με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και το άυλο κεφάλαιο, που την απαρτίζει. Η έρευνά μας λοιπόν περί αξιολόγησης του άυλου κεφαλαίου της σχολικής μονάδας με την χρήση των Τ.Π.Ε έχει ολοκληρωθεί, θα μπορούσε όμως να αποτελέσει συνέχεια αυτής μια μελλοντική έρευνα για το πόσο τελικά είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα, που δίδουν οι Τ.Π.Ε για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αφού μάλιστα πρόκειται για το άυλο κεφάλαιο του σχολείου.

3. Τ.Π.Ε και διαχείριση γνώσης

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τη συμβολή των Τ.Π.Ε στη διαχείριση της γνώσης ειδικότερα καθώς και στην αξιολόγηση ενός οργανισμού ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τη γνώση μέσω πιο εξειδικευμένων και νεωτεριστικών τεχνολογιών.

Η διαχείριση της γνώσης, που ως μεθοδολογία αποτελεί κύρια λειτουργία του αποτελεσματικού σχολείου και που εμπεριέχει στα πλαίσιά της την αξιολόγηση και τη μέτρηση αυτής, απαιτεί μια πολύ στέρεα τεχνολογική βάση. Η τεχνολογία, με τη ραγδαία εξέλιξή της, δημιουργεί νέες συνθήκες εκμετάλλευσης και συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης. Χωρίς να αποτελεί τον καθοριστικό

παράγοντα της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης της γνώσης, η τεχνολογία θέτει προκλήσεις αξιοποίησής της. Μερικές μάλιστα όψεις αυτής της σχέσης περιλαμβάνουν θέματα, όπως το πώς θα κωδικοποιηθεί η γνώση για να προωθηθεί η εξατομίκευση, η δημιουργία ενός αποτελεσματικού μηχανισμού μεταδεδομένων, η ανάπτυξη μαθησιακών πόρων και αποθηκών εκπαιδευτικού υλικού, η αναπαράσταση της γνώσης μέσω προηγμένων μεθόδων, η μηχανική της γνώσης, ο προσδιορισμός το κόστους της διαχείρισης της γνώσης σε όρους αναλαμβανόμενης προσπάθειας (Λύτρας, 2003).

Στο κατώτερο λοιπόν επίπεδο της στρατηγικής θεώρησης της διαχείρισης της γνώσης υπάρχει η τεχνολογία, η οποία περιλαμβάνει (Λύτρας, 2003) :

1] Αποθήκες Δεδομένων (data warehouses). Οι τεχνολογίες αυτές εξασφαλίζουν εν μέρει την απαιτούμενη υποδομή με τρόπο αξιόπιστο και λειτουργικό και επιτρέπουν προηγμένες τεχνικές αποκάλυψης της γνώσης, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό στο βαθμό, που η διαχείριση της γνώσης αποσκοπεί στην μέγιστη δυνατή χρησιμότητα των αποθηκευμένων πόρων.

2] Συστήματα Διαχείρισης Εγγράφων (Document Management Systems). Οι ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις της διαχείρισης της γνώσης εντοπίζουν ως φορέα της γνώσης εκτός των άλλων και κάθε είδους δομημένο έγγραφο.

3] Συστήματα Διαχείρισης Ροής Εργασίας (Workflow Management Systems). Η παρακολούθησή της είναι σημαντική και συμβάλλει στη διασφάλιση της επιτυχίας ενώ η συγκεκριμένη εφαρμογή επιτρέπει αυξημένο έλεγχο, παρακολούθηση και αναθεώρηση εργασιακών καθηκόντων.

4] Συστήματα Συνεργασίας και επικοινωνίας (Group Support-Collaboration Systems). Αφορούν σε συστήματα διευκόλυνσης της συνεργατικής διεκπεραίωσης εργασιών και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής στο περιβάλλον της δικτυακής επιχείρησης όπου η παραδοσιακή θεώρηση της εργασίας έχει κατά πολύ διευρυνθεί και κατανεμηθεί.

5] Εργαλεία Επιχειρηματικής Ευφυΐας (Business Intelligence Tools).

6] Ενδοεπιχειρηματικά Δίκτυα (Business Intranets).Αποτελούν τις πλέον διαδεδομένες εφαρμογές διαχείρισης γνώσης. Διαθέτουν αποθήκες γνώσης, κοινότητες χρηστών με αποτέλεσμα να καθίσταται δυνατή η εφαρμογή διαχείρισης γνώσης, που αφορά τόσο σε tacit όσο και σε explicit γνώση.

7] Μηχανές Αναζήτησης (Search Engines).

8] Συστήματα Οπτικοποίησης (Visualization Systems). Αποτελούν μια ουσιαστική κατηγορία εφαρμογών στους σύγχρονους οργανισμούς όπου η υποστήριξη πελατών ή ποικίλων ενδιαφερομένων αποτελεί μια παράμετρο κρίσιμης αποτελεσματικότητας.

9] Τεχνολογίες Τεχνητής Νοημοσύνης (Artificial Intelligence Technologies), που περιλαμβάνουν ευφυείς τεχνικές Ανάλυσης Κειμένου, Διαχείρισης Προφίλ και μεσολαβητών .

Επισημάναμε λοιπόν και περιγράψαμε σε αρχικό στάδιο τη χρησιμότητα και συμβολή της τεχνολογίας στη διαχείριση της γνώσης. Πέρα από αυτό όμως να τονίσουμε, όπως άλλωστε ισχυρίζεται ο Λύτρας (2003), ότι η αποτύπωση της διαθέσιμης γνώσης σε έναν οργανισμό δεν αποτελεί ιδιαίτερα εύκολη εργασία λόγω των ποικίλων πηγών της. Γι' αυτό προτείνονται διάφορες τεχνικές εκ των οποίων οι πιο συνηθισμένες είναι οι **χάρτες γνώσης**, που αποτελούν μια γραφική σύνοψη των πηγών και των ροών της γνώσης, ενώ τα κύρια δομικά τους στοιχεία είναι οι αποθήκες γνώσης, οι άνθρωποι και οι δραστηριότητες. Οι κύριες αποθήκες περιεχομένου, που συνοψίζουν, περιλαμβάνουν στοιχεία, όπως :

A] περιεχόμενο, που βρίσκεται στα ενδοεπιχειρηματικά δίκτυα, αλλά και σε εξωτερικές πηγές (Intranet Content & External Content),

B] δομημένη και αδόμητη πληροφορία (Structured and Unstructured),

Γ] βάσεις βέλτιστων πρακτικών και βιβλιοθήκες ιστοριών-μελετών περίπτωσης.

Η διαδικασία της χαρτογράφησης είναι εξαιρετικά επίπονη ακριβώς γιατί η γνώση δεν είναι πολλές φορές άμεσα παρατηρήσιμη ούτε κωδικοποιημένη. Τα άτομα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι τυπικές και άτυπες κοινότητες, οι περιστασιακές ομαδοποιήσεις δημιουργούν πλαίσιο ανάλυσης και μοντελοποίησης.

Χρήζει λοιπόν ιδιαίτερης δυσκολίας η χαρτογράφηση της γνώσης, ενώ για να έχει αίσιο και δημιουργικό αποτέλεσμα, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν,

1] τα στελέχη της διαχείρισης της γνώσης (Knowledge managers), που είναι υπεύθυνα για :

- Τη δέσμευση και κωδικοποίηση της γνώσης, που παράγεται σε ένα project
- Την ανάπτυξη πρακτικών κατανομής και κοινής χρήσης της γνώσης
- Τη διαμόρφωση βέλτιστων πρακτικών
- Τη διευκόλυνση της εκπαίδευσης και της ηγεσίας στα έργα.

2] οι αναλυτές της γνώσης (Knowledge analysts), που αναλαμβάνουν

- Την ανάλυση, κατηγοριοποίηση και αναζήτηση των στοιχείων της γνώσης
- Τη χαρτογράφηση των γνωστικών πόρων
- Τη χρήση των τεχνολογιών διαχείρισης γνώσης για τη διευκόλυνση της εργασίας τους
- Κατανόηση των προεκτάσεων του εσωτερικού δικτύου γνώσης της επιχείρησης με εξωτερικούς οργανισμούς.

3] οι μηχανικοί της γνώσης (knowledge engineers), που

- Συλλέγουν, αναλύουν και οργανώνουν την tacit γνώση
- Δημιουργούν τις κατάλληλες διασυνδέσεις μεταξύ των ατόμων για τη διάχυση της γνώσης
- Διευκολύνουν τη διάδοση της κωδικοποιημένης γνώσης μέσω του σχεδιασμού και της λειτουργίας της βάσης γνώσης
- Συνεργάζονται με τους αναλυτές της γνώσης
- Εκπαιδεύουν τους εργαζόμενους για τη υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της γνώσης .

Ο ρόλος της χαρτογράφησης της γνώσης εστιάζεται στη διευκόλυνση στη διασύνδεση των ατόμων του οργανισμού, όταν απαιτείται καθοδήγηση ή βοήθεια αυξάνοντας τους ρυθμούς απόκρισης, μειώνοντας την επανάληψη προσπάθειας και βελτιώνοντας την αποδοτικότητα μέσω της εξοικονόμησης κόπου και χρόνου, ενώ ο σκοπός ενός χάρτη γνώσης είναι η αποτύπωση των δημιουργών, των παροχέων της

γνώσης, των κατόχων της και των αποθηκευτικών της σημείων. Για την *εγκυρότητα* και *αξιοπιστία* των χαρτών γνώσης απαιτείται η διασφάλιση ζητημάτων, όπως, αναφέρουμε ενδεικτικά,

1. τοποθεσία γνώσης
2. αξιοπιστία
3. εγκυρότητα γνώσης
4. δικαιώματα πρόσβασης
5. μέσα αποθήκευσης
6. στατιστικές χρήσης
7. χρησιμοποιούμενα μέσα και κανάλια διάχυσης της γνώσης,

ενώ ουσιαστικά συστατικά ενός χάρτη γνώσης περιλαμβάνουν, αναφέρουμε ενδεικτικά,

1. έγγραφα
2. αρχεία
3. δεξιότητες
4. σχέσεις
5. γνωστικοί πόροι
6. ιστορίες
7. ευρεστικοί κανόνες
8. γεγονότα, πρακτικές, δραστηριότητες
9. σαφής και μη εκφρασμένη γνώση, που σχετίζονται άμεσα με στρατηγικούς παράγοντες (Λύτρας, 2003).

3.1 Τεχνολογίες διαχείρισης γνώσης

Και αφού παρουσιάσαμε τις δυνατότητες, που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε για τη διαχείριση της γνώσης, ερχόμαστε να δούμε τις συγκεκριμένες τεχνολογίες διαχείρισης της γνώσης, που υφίστανται.

Σύμφωνα με τον Λύτρα (2003), εμφανίζονται ποικίλες *τεχνολογίες διαχείρισης της γνώσης*, όπως

- « Το συνεχές του Binney»,

- « Το υπόδειγμα των Hahn & Subramani»,
- « Το υπόδειγμα υποστήριξης της διαχείρισης της γνώσης από την οπτική σκοπιά της μάθησης».

Εμείς λοιπόν επιλέγουμε να παρουσιάσουμε « Το υπόδειγμα υποστήριξης της διαχείρισης της γνώσης από την οπτική σκοπιά της μάθησης», ακριβώς γιατί ενέχει της έννοια της μάθησης, που σχετίζεται και με εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Οι Hahn και Subramani, ενσωματώνουν στο υπόδειγμα δυο βασικές προσεγγίσεις,

1] τα σημεία, που βρίσκεται η γνώση δεν είναι μόνο τα έγγραφα και το άτομο, αλλά και η ομάδα και ο οργανισμός,

2] η γνώση και η μάθηση είναι κρίσιμα χαρακτηριστικά και το ζητούμενο δεν είναι μόνο η επισκόπηση της γνώσης, αλλά και η αξιοποίησή της για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Σύμφωνα με τους Hahn και Subramani, σε ένα περιβάλλον διαχείρισης της γνώσης, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο μπορεί να θεωρηθεί υπάρχον σε δομημένη ή αδόμενη μορφή (κωδικοποιημένο ή μη κωδικοποιημένο). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω δημιουργούνται οι εξής πιθανότητες (Λύτρας, 2003), :

- **Δομημένη γνώση – Ομάδα.** Στην περίπτωση αυτή η γνώση θεωρείται κωδικοποιημένη και ευρισκόμενη στην ομάδα.
- **Αδόμητη γνώση – Ομάδα.** Στην περίπτωση αυτή η αντίληψη είναι πως η γνώση δεν είναι κωδικοποιημένη, αλλά ενυπάρχει στην άτυπη ή τυπική ομαδική οργάνωση.
- **Δομημένη γνώση- Οργανισμός.** Στην περίπτωση αυτή η αφηρημένη έννοια της οργανωσιακής μνήμης γίνεται περισσότερο συγκεκριμένη μέσω εφαρμογών, που οργανώνουν στοιχεία κωδικοποιημένης γνώσης.
- **Αδόμητη γνώση – Οργανισμός.** Η τεχνολογική υποδομή περιλαμβάνει συστήματα δικτύωσης, μηχανές αναζήτησης, συστήματα διαχείρισης σχέσεων με πελάτες.
- **Έγγραφο – Δομημένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο.** Εδώ στοιχεία γνώσης και ποικίλοι γνωστικοί πόροι έχουν χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη

εκπαιδευτικού υλικού το οποίο είναι κωδικοποιημένο σε λειτουργικές μαθησιακές ενότητες, που είναι αποθηκευμένα σε σχετικές βάσεις δεδομένων.

- **Έγγραφο- Αδόμητο εκπαιδευτικό περιεχόμενο.** Στο πληροφορικό σύστημα διαχείρισης της γνώσης υπάρχει εκπαιδευτικό περιεχόμενο το οποίο δε έχει κατηγοριοποιηθεί ή δομηθεί. Οι εφαρμογές αφορούν μηχανές αναζήτησης και εργαλεία ελεύθερης αναζήτησης κειμένου. Το ζητούμενο εδώ είναι με ποιο τρόπο θα ενισχυθεί η δυνατότητα κωδικοποίησης, που να επιτρέπει την εκμετάλλευση ενός εγγράφου.
- **Άτομο- Δομημένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο.** Το άτομο κρίνεται ως κάτοχος δομημένου εκπαιδευτικού περιεχομένου.
- **Άτομο- Αδόμητο εκπαιδευτικό περιεχόμενο.** Το άτομο κρίνεται πως διαθέτει αδόμητο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Ορισμένα τεχνολογικά εργαλεία τον βοηθούν να το αναδειξει.
- **Ομάδα- Δομημένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο.** Εδώ συναντάμε αναφορές μαθημάτων, έμπειρα συστήματα όπου παρέχεται δυνατότητα εξατομίκευσης εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες της ομάδος.
- **Ομάδα- Αδόμητο εκπαιδευτικό περιεχόμενο.** Η ομάδα πρέπει να υποστηριχτεί με εργαλεία, που αναδεικνύουν στοιχεία γνώσης, που έχουν δυναμική εκπαιδευτική αξία.
- **Οργανισμός – Δομημένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο.** Εδώ τα τεχνολογικά εργαλεία επιχειρούν να αξιοποιήσουν δομημένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, που αντιλαμβάνεται ως ιδιαίτερα κρίσιμο το επίπεδο του οργανισμού. Η μαθησιακή υποδομή περιλαμβάνει εκτεταμένη διαχείριση προφίλ των μελών του οργανισμού και εργαλεία παρακολούθησής τους για την υπόδειξη εισηγήσεων προσωπικής τους ανάμειξης.
- **Οργανισμός –Αδόμητο εκπαιδευτικό περιεχόμενο.** Στο επίπεδο αυτό η αφαίρεση είναι σε υψηλό βαθμό. Τόσο το επίπεδο του οργανισμού όσο και ο χαρακτήρας της μη συστηματικής δομής παραπέμπουν σε μια δομή, που υπέρκειται της λειτουργίας του οργανισμού. Πρόκειται για ένα μετα-επίπεδο, που προσδιορίζει μια ουσιαστική παράμετρο λειτουργίας του οργανισμού.

Η ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα, που δίνεται στη διαχείριση της γνώσης ενός οργανισμού, καθιστά απαραίτητη και εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και την αξιολόγηση του συγκεκριμένου οργανισμού σε σχέση με τις τεχνικές διαχείρισης της

γνώσης, για την οποία αξιολόγηση προτείνονται διάφοροι **μέθοδοι**, όπως (Λύτρας, 2003) :

- Το διαγνωστικό μοντέλο διαχείρισης της γνώσης (**KMD**)
- Η προσέγγιση της Cap Gemini Ernst Young
- Η μέθοδος του Balanced Scorecard
- Η Swot ανάλυση
- Το μοντέλο ωριμότητας της διαχείρισης της γνώσης
- Το μοντέλο των προσδοκιών

Στο σημείο αυτό θα κάνουμε μια σύντομη περιγραφή του «διαγνωστικού μοντέλου διαχείρισης της γνώσης» (KMD), το οποίο χρησιμοποιεί 7 κύριες διαδικασίες, που αποτελούν συγχρόνως πυλώνες της διαχείρισης της γνώσης. Οι διαδικασίες αυτές είναι (Λύτρας, 2003), :

- **Συγκέντρωση – Λήψη (GET)** πληροφορίας στον οργανισμό σε καθημερινή βάση. Ποικίλες πηγές γνώσης, διάφορα σημεία παραγωγής νέας γνώσης, αλλά και εισαγωγής γνώσης από το περιβάλλον περιπλέκουν την κατάσταση.
- **Χρήση (USE)** της γνώσης για την παραγωγή αξίας. Η τεχνολογική υποδομή της διαχείρισης της γνώσης είναι εκ των προτέρων προσανατολισμένη στην αξιοποίηση της γνώσης. Το ζητούμενο είναι με ποιο τρόπο η γνώση αξιοποιείται κατ'απαίτηση από πολλαπλούς χρήστες και με ποιο τρόπο η χρήση της γνώσης προωθείται μέσα από διάφορες στρατηγικές.
- **Τη Μάθηση (LEARN)**, με την αξιοποίηση της γνώσης, που παράχθηκε. Η μάθηση αποτελεί έναν ποιοτικό μετασχηματισμό της αξιοποίησης της γνώσης και
Κεφαλαιοποιεί την αξία της γνώσης, που παράχθηκε βελτιώνοντας την ευελιξία , αλλά και υποστηρίζοντας τη λήψη αποφάσεων.
- **Τη Συνεισφορά (CONTRIBUTE)** με τη διασφάλιση της διαθεσιμότητας της γνώσης στους δυνητικούς χρήστες. Η διαθεσιμότητα της γνώσης δεν είναι απλά μια φραστική διατύπωση, αφού συνδέεται με δύσκολα θέματα, όπως η κωδικοποίηση, η συσκευασία και η λήψη μέριμνας για την διαθεσιμότητα ποικίλων μορφών γνώσης.

- **Την Αξιολόγηση (ASSESS)** της υπάρχουσας γνώσης. Η γρήγορη απαξίωση της γνώσης και η διαρκής τεχνολογική εξέλιξη ασκεί μια διαρκή πίεση στη διαχείριση της γνώσης σε έναν οργανισμό. Για το λόγο αυτό η διαπίστωση γνωστικών ελλειμμάτων αποτελεί το εναρκτήριο σημείο για την αναζήτηση πηγών, που θα καλύψουν το διαπιστωμένο έλλειμμα.
- **Τη Διατήρηση (SUSTAIN)**, που αφορά το σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη διαθεσιμότητα μιας βάσης δεδομένων.
- **Την Απαλλαγή (DIVEST)**, από ανεπίκαιρη και απαξιωμένη γνώση. Η διαδικασία αυτή σπάνια τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, ωστόσο συνοψίζει πολύ σπάνιες ενέργειες. Η πολυπλοκότητα του επιχειρηματικού περιβάλλοντος και η ταχύτητα των εξελίξεων δημιουργεί την απαίτηση συνεχούς ανανέωσης της γνώσης.

Συνεπώς ένας οργανισμός αξιολογείται εκτός των άλλων, για τη γνώση, που περικλείεται μέσα σε αυτόν και αυτή μπορεί να βρίσκεται είτε σε έγγραφα, στα μέλη, την ομάδα, τον ίδιο τον οργανισμό, αλλά αξιολογείται και για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τη γνώση. Γιατί, όπως άλλωστε έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η γνώση, χρειάζεται ικανούς διαχειριστές και κατάλληλες τεχνικές για να μπορέσει να αξιοποιηθεί στα πλαίσια του οργανισμού και να φέρει εποικοδομητικά αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΒΙΒΛΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., (2002) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί.* Αθήνα : Σαββάλας.

MacBeath, J., (1999) *Η Αυτοαξιολόγηση Στο Σχολείο. Ουτοπία και πράξη.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Μπαγάκης, Γ., (2005) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού.* Αθήνα : Μεταίχμιο.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., Βρετάκου, Β., (1997) *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής.* Αθήνα : Ίων.

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ., (2000) *Αποτελεσματικά Σχολεία : Πραγματικότητα ή Ουτοπία.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg/Τυπωθητω.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ. και Τσιακκίρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών : Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Αθήνα : Εκδόσεις Έλλην.

Πράντζου –Κάνιουρα, Κ., (2005) *Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.* Αθήνα : Σαββάλας.

Σολομών, Ι., (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης.* Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα αξιολόγησης.

ΑΡΘΡΑ

- Δούκας, Χ., (1999) Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων*. τομ.Α, τχ. 1, σς.172-186.
- Marr, B. (2004) Measuring and benchmarking intellectual capital. *Benchmarking: An International Journal*. **11**. (6), pp.559-570.
- Marr, B., Schiuma, G., Neely, A., (2004) Intellectual capital- defining key Performance indicators for organizational knowledge assets. *Business Process Management Journal*. **10**. (5), pp.551-569.
- Hargreaves, D.H. (2001), A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. **British Educational Research Journal** 27(4), 487 – 503.

ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Δικτυακός Χώρος Φυσικής Αγωγής, Διονυσόπουλος Α.(2205) *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών & των στελεχών της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 26 Σεπτεμβρίου 2006, από http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/2_axiologisi.htm

Πανεπιστήμιο Πατρών-ΠΤΔΕ, Μπουζάκης Σ. (Δεκέμβριος 2000).*Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 26 Σεπτεμβρίου 2006, από homepages.pathfinder.gr/skorakis/organosi1.htm-157k.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Μιχαηλίδου- Ευριπίδου, Α. (2005) *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου 2006, από Athena.pi.ac.cy/tomeas_erevna/self-evaluation.htm-21k

Εκπαιδευτική Ηλεκτρονική Πύλη, Θεριανός, Κ.(2005) *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης μπορεί να διασφαλίσει τη βελτίωση της ποιότητάς της; Προβληματισμοί και διδάγματα από άλλες χώρες* . Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου 2006, από www.alfavita.gr/artra/proigoymena.htm-124k.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Μοραΐτης, Γ. (2002) *Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη και εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής*. Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου 2006, από www.kee.gr/komep/2002/4/ajiologhsh.htm-47k.

Naval Postgraduate School, Fondo, C.,B., Wright, D.,B., (Νοέμβριος 2004). *Intellectual Capital*. Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου 2006, από www.omas.ca.gov/Retentio/brac/pdf/intell_cap.pdf.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Κουλαΐδης, Β.(2005) *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. Ανακτήθηκε 1/12/2006, από www.kee.gr

N. 2986. 2002 άρθρο 4, 5 (ΦΕΚ 24/ 13-2-2002)

N. 2525. 1997 άρθρο 8 (ΦΕΚ 188 23-9-1997)

INTELLECTUAL CAPITAL –Τ.Π.Ε

BIBΛΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Λύτρας, Μ., (2003) *Διαχείριση Γνώσης και Μάθησης*. Αθήνα : Παπασωτηρίου.

Παπάς, Γ., (1989) *Η πληροφορική στο σχολείο. Υλοκό, Λογισμικό, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Εκδόσεις Συμεών

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ., (2000) *Αποτελεσματικά Σχολεία : πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα : Gutenberg / Τυπωθήτω.

Σαΐτης, Χ., (2002) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης .Θεωρία και πράξη*. Αθήνα : Ατραπός.

Σαϊτης, X., (2005) *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*.
Αθήνα : Ατραπός.

ΞΕΝΑ

Brooking, A., (1998) *Corporate Memory: Strategies for knowledge Management*.
Thomson, Business press

Girard, K., & Koch, S., (1996) *Conflict Resolution in the Schools-A Manual for Educators*. Jossey- Bass Inc.

Hirsch, E.D., Jr. (1996) *The Schools we need: And Why We Don't Have them*. New York: Doubleday. p.7

Kelly, A. (2004) *The Intellectual Capital of Schools. Measuring and Managing Knowledge. Responsibility and Reward: Lessons from the Commercial Sector*. London: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS.

Lauder, H., Jamieson, I. & Wikeley, F. (1998) *Models of effective schools: limits and Capabilities*. London: Falmer

Roos, J., Roos, G., Dragonetti, N. & Edvinsson, L., (1997) *Intellectual Capital: Navigating the New Business Landscape*. Basingstoke: Macmillan Press.

Stewart, T., (1997) *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*.
Doubleday & Company.

ΑΡΘΡΑ

Bauer, J., Festner, D., Gruber, H., Harteis, C., Heid, H., (2004) The effects of Epistemological beliefs on workplace learning. **Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today**. 18(5), pp.284-292.

Bontis, N., (2001) Assessing Knowledge Assets: A review of the Models Used to Measure Intellectual capital. **International journal of Management**.

3(1), pp 41.

Brown, S. & Riddell, S. (1995) School Effectiveness research: the policy maker's Tool for school improvement? **European Educational Research Journal** (March) pp. 6-15.

Cabrita, M., & Vaz, J., (2006) Intellectual capital and value creation: evidence from the Portuguese Banking Industry. **The Economic Journal of Knowledge Management**. 4(1), pp.11-20.

Chatzkel, J., (1998) Measuring and valuing intellectual capital: from knowledge Management to knowledge measurement. **Journal of Systemic Knowledge Management**.

Coakes, E. & Bradburn, A. (2005) What is the value of intellectual capital? **Knowledge Management Research & Practice** (3), 60-68.

Collier PM (2001) Valuing Intellectual Capacity in the police. **Accounting, Auditing & Accountability Journal** 14(04), 437-455.

Goldstein, H., & Woodhouse, G., (2000) School Effectiveness Research and Educational Policy. **Oxford Review of Education** 26(3 -4).

Harrison, S. and Sullivan. P.H. (2000) Profiting from Intellectual Capital: Learning From Leading Companies, **Journal of intellectual Capital** 1(1): 33-46.

Many, J.E., Howard, F., & Hoge, P. (2002) Epistemology and preservice teacher Education: How beliefs about knowledge affected our student's experiences. **English Education**, 34(4), 302-322.

Patrick, H., Sullivan (2000) A Brief History of the ICM Movement, **Value-driven Intellectual capital**. How to convert Intangible Corporate Assets into Market value. Wiley, pp.238-244.

Roslender, R. & Fincham, R. (2001) Thinking critically about intellectual capital Accounting. **Accounting, Auditing and Accountability Journal** 14, 383-398.

Ruab, S.P. & Sthapit, B., (2001) Towards a Taxonomy of Approaches for measuring Organizational Knowledge. **Research and Practice in human Resource Management.** 9(1), pp. 139-155.

Sullivan, P., H. (1999) Profiting from Intellectual capital. **Journal of knowledge Management.** (3) 2, pp. 132-142

Vosniadou, S., (2004) Epistemological beliefs and physics understanding. **Exploring The relationship.** pp 1-37.

Wall, J., A., & Callister, R., R., (1995) Conflict and Its Management. **Journal of Management.** 21(3), pp. 515-558.

ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Knowledge Management Research Library, (2005). Knowledge management-The people factor. Ανακτήθηκε 5/8/2006, από <http://www.about-goal-setting.com/KM-Library/index.html>.

Leadership U, Closson, D., (14/7/2002). *Probe Ministries. Intellectual Capital.* Ανακτήθηκε 21/7/2006, από <http://www.leaderu.com/orgs/probe/docs/inteicap.html>.

Sveiby, K., E., (26/2/2000). *"Leading Lights" Interview with Karl-Erik Sveiby.* Ανακτήθηκε 5/8/2006, από <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/ic/sveiby.shtml>.

Department of Informatics- University of Sussex, Avramides, K. *Can Technology Support the Development of Students' Epistemological Beliefs?* Ανακτήθηκε 28/10/2006, από hct.fcs.sussex.ac.uk/Submissions/14.pdf.

School Of Information Technology. Charles Darwin University, Tutty, J., White, B., (2005). *Epistemological beliefs and learners in a tablet classroom*. Ανακτήθηκε 28/10/2006 από www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedingsa/78_Tutty.pdf.

Southwest Educational Research Association, Fives, H., (2005). *Assessing Teacher's Beliefs about Pedagogical Knowledge. Developing an Instrument*. Ανακτήθηκε 28/10/2006 από www6.tltc.ttu.edu/hfives/Fives&Buehl_SERA_2005.pdf.

International handbook of educational evaluation, Sanders, J., R., & Davidson, J., (2003). *Checklists and Tools for Use in School Evaluation*. Ανακτήθηκε 21/7/2006 από <http://evaluation.wmich.edu/resources/schooleval>

University of Primorska, Helena Nemec Rudez (2004). *Intellectual Capital: A Fundamental Change in Economy: A case based on service industries*. Ανακτήθηκε 10/11/2006 από <http://www.fm-kp.si/zalozba/isbn/961-6486-71-3/323-335.pdf>.

Brunel Centre for Knowledge and Business process Management, department of Information Systems and Computing, Brunel University, Uxbridge, Middlesex, Dee Alwis, Vlatka Hlupic, Guy Fitzgerald (2003). *Intellectual Capital Factors that impact of value creation*. Ανακτήθηκε από <http://ieeexplore.ieee.org/iel5/8683/27508/01225378.pdf?arnumber=1225378>

Department of Information and Knowledge management. University of Johannesburg. Celeste Vander Westhuizen (2005). *Intellectual Capital in a Retail Company South Africa*. Ανακτήθηκε 10/11/2006 από <http://etd.uj.ac.za/theses/available/etd-09272006-121042/restricted/Skripsie.pdf>.

University of Novi Sad Serbia and Montenegro. Ljiljana Dmitrovic Saponja, Goran Sijan and Suncica Milutinovic (2004). *Intellectual capital: Part of a modern Business Enterprise of the future*. Ανακτήθηκε 10/11/2006 από <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6486-71-3/231-24B.pdf>.

http://www.progressivepractices.com/articles/Saint_Onge_Selections_web.pdf.

http://www.juergendaum.com/news/11_13_2001.htm.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Φορείς αξιολόγησης – αρμοδιότητες (Ν. 2986/2002, 2525/1997)

Ο *σχολικός σύμβουλος αξιολογεί τον εκπαιδευτικό* στις εξής θεματικές περιοχές(Διονυσόπουλος, 2005) :

- ✦ επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα, που η μεν αφορά στην επαρκή γνώση των γνωστικών αντικειμένων και η δε στις σπουδές, τις επιστημονικές παρεμβάσεις, την επιμόρφωση, το συγγραφικό έργο και
- ✦ παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα – δραστηριότητα , που αφορούν στο σχεδιασμό και τη δόμηση της διδασκαλίας, στην ευελιξία στη διδακτική πράξη, στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και των μέσων διδασκαλίας, στην υιοθέτηση και εφαρμογή **καινοτόμων** δράσεων και στη συμμετοχή σε πιλοτικά προγράμματα, στη σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εργασιών, στην ποιότητα της μάθησης, στο **παιδαγωγικό κλίμα** της τάξης και την αξιολόγηση των μαθητών.

Ο *σχολικός σύμβουλος αξιολογεί και τον διευθυντή* της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση αφορά στις εξής θεματικές ενότητες :

- ✦ επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα, που η μεν αφορά στη γνωστική ικανότητα αντιμετώπισης παιδαγωγικών θεμάτων σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και η δε στις σπουδές, τις επιστημονικές παρεμβάσεις, τη συμμετοχή σε συνέδρια,
- ✦ οργανωτικός σχεδιασμός και λειτουργική σχολική ζωή, που αφορά στον καθορισμό προτεραιοτήτων και στόχων για την υλοποίηση των μαθησιακών δρώμενων, στη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων, στην ορθολογική-αντικειμενική διαχείριση των αναφύομενων ζητημάτων στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή μαθητών,
- ✦ συνεργατικότητα για την εφαρμογή **καινοτόμων** δράσεων,
- ✦ συνέπεια , αμεροληψία, αντικειμενικότητα στο αξιολογικό του έργο, και

✚ παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα.

Ο Προϊστάμενος γραφείου ή Διεύθυνσης αξιολογεί τον διευθυντή στα εξής:

- ✚ στην οργανωτική και διοικητική ικανότητα.
- ✚ στη συνέπεια και υπευθυνότητα, που δείχνει για την άσκηση των καθηκόντων του.
- ✚ στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.
- ✚ στη συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία και
- ✚ στη συνέπεια και υπευθυνότητα στο αξιολογικό του έργο (Διονυσόπουλος, 2005).

Το «**Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών των σχολικών μονάδων, των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών**», (τριμελείς επιτροπές, που συγκροτούνται από την «Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων» (**Ε.Α.Σ.Μ**) τον Αύγουστο κάθε σχολικού έτους), ασχολούνται με :

- ✚ αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας και σύνταξη **αξιολογικής έκθεσης,**
- ✚ σύνταξη αξιολογικής έκθεσης για το εκπαιδευτικό έργο του συνόλου των σχολικών μονάδων της διεύθυνσης εκπαίδευσης και
- ✚ αξιολόγηση σχολικών συμβούλων, προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης και των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Η **Επιτροπή τώρα Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων** έχει αρμοδιότητα επί όλων των θεμάτων του θεσμού αξιολόγησης. Συγκεκριμένα η επιτροπή :

- ✚ προσδιορίζει τα καθήκοντα, συντονίζει και ελέγχει τη δράση του Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών,
- ✚ εισηγείται στον Υπουργό τη λήψη αναγκαίων μέτρων για τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου,
- ✚ ορίζει, όποτε κρίνει αναγκαίο, Τριμελή Επιτροπή Αξιολογητών για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων,
- ✚ καθορίζει τους τομείς, τα μέσα, τους δείκτες και τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών μονάδων,

- ✚ αποφασίζει έκτακτη αξιολόγηση οποιασδήποτε σχολικής μονάδας εκτός του ετήσιου προγραμματισμού της, όπου και μπορεί να καλεί και ειδικούς επιστήμονες για τη διευκόλυνση του έργου της και
- ✚ ορίζει μεταξύ των αξιολογητών δεκατρείς Συντονιστές Αξιολόγησης Αξιολογητών, έναν για κάθε περιφέρεια της χώρας (Μπουζάκης, 2000).

Το *Π.Ι* και το *Κ.Ε.Ε* αναλαμβάνουν σε συνεργασία μεταξύ τους, την ανάπτυξη διαύλων, που θα συμβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες, που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη καινοτομικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ν.2986/2002, αρ.2)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Δείκτες ποιότητας - «Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου Στη Σχολική Μονάδα» (Σολομών, 1999).

ΔΕΙΚΤΗΣ - Σύμφωνα λοιπόν με τον Σολομών (1999), όταν αξιολογούμε μια σχολική μονάδα, διερευνούμε αρχικά το κτίριο, τους χώρους, τον εξοπλισμό και τους οικονομικούς πόρους (δείκτης). Η επάρκεια, η ποιότητα και η καταλληλότητα των σχολικών χώρων και του εξοπλισμού, η σωστή διάταξή τους με βάση τις ανάγκες του Σχολικού Προγράμματος είναι σημαντικές υλικές συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου, δημιουργικού και λειτουργικού περιβάλλοντος μάθησης. Η διερεύνηση αφορά στην επάρκεια, ποιότητα και καταλληλότητα των χώρων και του εξοπλισμού σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών και του προσωπικού, την ηλικία των μαθητών καθώς και τις ανάγκες των διαφόρων μαθημάτων και δραστηριοτήτων, που υπαγορεύονται από το πρόγραμμα Σπουδών. Παράλληλα να σημειώσουμε ότι η διερεύνηση των χώρων προβάλλει ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο οι υπάρχοντες χώροι και ο εξοπλισμός επιτρέπουν την ανάδειξη του σχολείου σε περιβάλλον μάθησης, σε περιβάλλον δηλαδή, που επιτρέπει τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας, το οποίο θεωρείται ότι συμβάλλει στη μάθηση. Οι οικονομικοί πόροι αφορούν στην καταγραφή των κονδυλίων, που προέρχονται από το δημόσιο τομέα και τους ιδιωτικούς φορείς και προορίζονται για την κάλυψη των επενδυτικών δαπανών και για τις αμοιβές του προσωπικού.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ - Στο συγκεκριμένο δείκτη αντιστοιχούν ενδεικτικά κριτήρια, όπως,

- στο σχολείο υπάρχουν οι απαραίτητοι χώροι και ο εξοπλισμός για τις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- ο χώρος και οι εγκαταστάσεις είναι λειτουργικοί, διαμορφώνουν ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον, ικανό να καλύψει τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών.
- ο δήμος ή η κοινότητα υποστηρίζει οικονομικά το σχολείο.
- η Σχολική επιτροπή ανταποκρίνεται στα αιτήματα του σχολείου

ΔΕΙΚΤΗΣ- Ο δεύτερος **δείκτης** αφορά στο **πρόγραμμα σπουδών**, το οποίο δεν αποτελεί απλά το υλικό το οποίο αξιοποιείται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά σε σημαντικό βαθμό συγκροτεί τη διαδικασία αυτή. Το πρόγραμμα σπουδών διαμορφώνει το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και το χαρακτήρα της διδακτικής πρακτικής, προσδιορίζοντας τη φύση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και τις κατηγορίες του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Αξιολογούνται δηλαδή οι γνωστικές περιοχές και τα αντικείμενα, που καλύπτει το πρόγραμμα σπουδών σε σχέση με τις σημερινές ανάγκες, οι σκοποί και οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι δραστηριότητες και ο τρόπος αξιολόγησης, που προτείνει το πρόγραμμα σπουδών για κάθε μάθημα. Γενικότερα η αποτίμηση του δείκτη συνδέεται με το ερώτημα κατά πόσο τα στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών είναι επιστημονικά έγκυρα, παιδαγωγικά κατάλληλα, εφαρμόσιμα σε σχέση με το πλαίσιο του σχολείου και τις διαδικασίες εφαρμογής και αποδεκτά από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα σχολικά βιβλία τώρα αξιολογούνται διερευνώντας κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών, στις τεχνικές προδιαγραφές για τη συγγραφή διδακτικού υλικού και στις προδιαγραφές, που σχετίζονται με το χαρακτήρα του ως Διδακτικού Υλικού.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Τα **κριτήρια**, που αντιστοιχούν σε αυτό το δείκτη, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής :

- η οργάνωση των περιεχομένων του Π.Σ. επιτρέπει την πρόσβαση στη γνώση για όλες τις κατηγορίες των μαθητών.
- τα περιεχόμενα είναι ανάλογα προς το διαθέσιμο για διδασκαλία χρόνο.
- διατυπώνονται αποτελεσματικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών.
- το διδακτικό βιβλίο διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης, δίνοντας έμφαση στην οργάνωση, σαφήνεια, ποιότητα χαρτιού, μέγεθος γραμμάτων.
- το σχολικό βιβλίο περιέχει έγκυρη επιστημονική γνώση και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης.

ΔΕΙΚΤΗΣ- Ο τρίτος **δείκτης** αναφέρεται στο **διδασκτικό προσωπικό** και εξετάζει την επάρκεια του προσωπικού τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Να τονίσουμε ότι η στελέχωση του σχολείου με το αναγκαίο και επαρκώς καταρτισμένο διδασκτικό προσωπικό αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την επιτυχία των επιδιώξεων του σχολείου. Έτσι λοιπόν εξετάζεται κατά πόσο ο αριθμός των εκπαιδευτικών είναι επαρκής για να καλύψει τις ανάγκες του Προγράμματος Σπουδών και τις ανάγκες των μαθητών. Αξιολογείται επίσης η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η εμπειρία, οι πρωτοβουλίες, που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους εξέλιξη, όπως και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσωπικού (φύλο, έτη υπηρεσίας, αναγνωστικές συνήθειες), που συνδέονται με την επίδοση των μαθητών (Σολομών, 1999). Αξιολογείται η δυναμική του εκπαιδευτικού, που αφορά τόσο στην επιστημονική του υποδομή όσο και στη λειτουργία του μέσα στη σχολική πρακτική. Και λέγοντας επιστημονική υποδομή εννοούμε ακριβώς την πρόθεση να γίνει κανείς εκπαιδευτικός. Εδώ να τονίσουμε ότι δάσκαλος και γεννιέσαι και γίνεσαι. Η εκπαιδευτική όμως συνείδηση πρέπει να αναπτύσσεται συστηματικά και μεθοδικά. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού κρίνεται από το κοινωνικό του ήθος, τη γνώση και την κατανόηση του αντικειμένου σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Η ποιότητά του είναι συνυφασμένη με την τέχνη του να διδάσκει με τέτοιο τρόπο που και το μαθητή να κερδίζει και να τον βοηθάει να οργανώνει το υλικό της συνείδησής του σε δημιουργικές ενότητες, έτοιμες για κοινωνική δράση. Ο εκπαιδευτικός είναι μια παρουσία, που αντανάκλα την κοινωνική πραγματικότητα. Και μόνο έτσι, ως κοινωνικός λειτουργός δηλαδή, αξιολογείται. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν εξαντλείται στους τέσσερις τοίχους μιας τάξης, ούτε περιορίζεται σε διοικητικά πλαίσια. Η δραστηριότητά του είναι πολυεπίπεδη και συνεπώς η παρουσία και η αξιοποίησή του μέσα στο χώρο του σχολείου αποτελεί δείκτη της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και δεν περιορίζεται μέσα στα στενά πλαίσια ενός μεσολαβητή στην ανάπτυξη του γνωστικού πεδίου (Μοραΐτης, 2002).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Ενδεικτικά **κριτήρια** του δείκτη αυτού, είναι :

- τα προσόντα των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις επιστημονικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις του Π.Σ.
- οι ανάγκες των μαθητών για ειδική ή πρόσθετη διδασκαλία (ενισχυτική διδ, τμήματα υποδοχής, ειδική αγωγή), καλύπτονται επαρκώς από το υπάρχον διδασκτικό προσωπικό.

ΔΕΙΚΤΗΣ- Πέρα όμως από το διδακτικό προσωπικό, αξιολογείται και το διοικητικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό (...δείκτης), που αναφέρεται σε εκείνο το προσωπικό, που στελεχώνει το σχολείο, προκειμένου να καλυφθούν εξω-διδασκικές απαιτήσεις της σχολικής μονάδας καθώς και ιδιαίτερες απαιτήσεις των μαθητών. Το προσωπικό αυτό αναλαμβάνει θέματα καθαριότητας, συντήρησης και φύλαξης του σχολείου, τη στήριξη του διδακτικού και διοικητικού έργου του σχολείου(γραμματεία, βιβλιοθήκη) καθώς και την ικανοποίηση των ατομικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών (κέντρο επαγγελματικού προσανατολισμού, κέντρο ψυχικής υγιεινής) (Σολομών, 1999).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Τα κριτήρια του δείκτη αυτού, συνοψίζονται στα εξής :

- υπάρχει εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, που καλύπτει τις ανάγκες, ατομικές και κοινωνικές των μαθητών.
- στην περίπτωση μη ύπαρξης επιστημονικού προσωπικού εξειδικευμένου σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, ψυχικής υγιεινής, μαθησιακών δυσκολιών, η συνεργασία με εξωτερικά ανάλογα κέντρα είναι ικανοποιητική και καλύπτει θέματα υποστήριξης των μαθητών για την αντιμετώπιση αντίστοιχων προβλημάτων.

ΔΕΙΚΤΗΣ-...Δείκτης επίσης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ο συντονισμός της σχολικής ζωής, ο οποίος προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας «πολιτικής» με βάση την οποία λειτουργεί η σχολική μονάδα. Η διαμόρφωση της κατάλληλης πολιτικής αποτελεί έναν ουσιαστικό στόχο των ατόμων, που ασκούν το έργο της διοίκησης. Η ρύθμιση της σχολικής ζωής, η ομαλή λειτουργία της, η αξιοποίηση του προσωπικού, δηλαδή ο συντονισμός της σχολικής ζωής, αποτελούν εκφράσεις της πολιτικής αυτής. Και ο καλός συντονισμός της σχολικής ζωής οδηγεί στη διαμόρφωση διοικητικών, οργανωτικών, εκπαιδευτικών πρακτικών, η διερεύνηση των οποίων μπορεί να βοηθήσει στην αποτίμηση του δείκτη. Αναφέρουμε το παράδειγμα του συντονισμού της συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και το Διευθυντή, που διαμορφώνει την πρακτική των τυπικών και άτυπων συναντήσεων ανάμεσά τους. Ένα από τα σημαντικά τώρα καθήκοντα, που συνδέονται με το έργο της διοίκησης είναι ο συντονισμός της ανάπτυξης του σχολικού προγράμματος στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Και αυτό, ο

συντονισμός δηλαδή της ανάπτυξης του σχολικού προγράμματος, αφορά στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, που διευκολύνουν και υποστηρίζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τμημάτων τάξης καθώς και στο συντονισμό της συνεργασίας αυτής με στόχο την καλύτερη οργάνωση, ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών. Ο δείκτης, που αφορά στην αξιοποίηση των οικονομικών πόρων, εξετάζει κατά πόσο η σχολική μονάδα και κυρίως η διοίκηση διαχειρίζεται και αξιοποιεί τα υπάρχοντα μέσα και πόρους, συνεργάζεται με τοπικούς φορείς και δραστηριοποιείται για την εξεύρεση πόρων ή μέσων (Σολομών, 1999).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Ενδεικτικά **κριτήρια** του δείκτη αυτού αποτελούν τα εξής :

- ο συντονισμός της σχολικής ζωής εναρμονίζεται με την ισχύουσα νομοθεσία και την αξιοποιεί.
- η κατανομή των εργασιών και η ανάληψη ευθυνών γίνεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες του καθενός.
- οι απόψεις και τα αιτήματα μαθητών και γονέων λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.
- το σχολείο συνεργάζεται στενά και ικανοποιητικά με τους σχολικούς συμβούλους για την καλύτερη υλοποίηση του Π.Σ.
- οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο για τις ανάγκες του σχολείου

ΔΕΙΚΤΗΣ- Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και των εκπαιδευτικών με το υπόλοιπο προσωπικό αποτελούν τον πέμπτο **δείκτη** ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και αυτές μπορεί να είναι είτε τυπικές είτε άτυπες. Συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να εξετάσουμε τη συχνότητα και την ποιότητα των τυπικών συναντήσεων και τις συνεργασίες και τις σχέσεις των άτυπων συναντήσεων. Αδιαμφισβήτητα οι καλές επικοινωνιακές σχέσεις, η συνεργασία και ιδιαιτέρως η συλλογικότητα απαιτούν τη συνεννόηση στην καθημερινή επαφή, την εμπιστοσύνη και τον αλληλοσεβασμό ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού της σχολικής μονάδας και αυτά με τη σειρά τους διαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου και επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Τα κριτήρια του δείκτη αυτού συνοψίζονται στα εξής :

- οι φιλικές σχέσεις των εκπαιδευτικών επεκτείνονται και εκτός σχολείου, στοιχείο, που ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα.

ΔΕΙΚΤΗΣ- Κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους (...δείκτης). Εξετάζεται δηλαδή η στάση και η συμπεριφορά, που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές, αν είναι δίκαιοι, αξιοκρατικοί και εάν εκτιμούν το πρόσωπο του μαθητή. Εξετάζεται επίσης η στάση και η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς, εάν δηλαδή συνεργάζονται, συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κανονισμούς του σχολείου, εκφράζουν τις ανάγκες τους και διατυπώνουν τα αιτήματά τους μέσα από διάλογο. Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετίζονται απόλυτα με τις ρυθμιστικές πρακτικές, που έχουν αναπτυχθεί στο σχολείο. Οι σχέσεις τους δηλαδή προσδιορίζονται κατά κάποιο τρόπο από αυτές. Ένδειξη για τον τύπο της ρυθμιστικής πρακτικής, που έχει διαμορφωθεί στο σχολείο είναι αν οι κανόνες, που διέπουν τη σχολική ζωή διαμορφώνονται με τη συναίνεση των μαθητών. Οι σχέσεις τώρα μεταξύ των μαθητών αποτελούν τις κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες ξεκινούν από τις μαθητικές κοινότητες. Οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές διότι το σχολείο είναι κοινωνικός χώρος και η σχολική ζωή αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα της κοινωνικής ζωής των μαθητών.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Τα κριτήρια του δείκτη αυτού συνοψίζονται στα εξής :

- οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι απόρροια συναίνεσης όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- τα πλέγματα των κοινωνικών σχέσεων, που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές στο σχολείο επεκτείνονται και εκτός σχολείου, στοιχείο που ενισχύει το πνεύμα και το ρόλο του σχολείου ως χώρου δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές.

ΔΕΙΚΤΗΣ- Καθοριστικό ρόλο στο χώρο του σχολείου διαδραματίζουν και οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς (...δείκτης). Εξετάζεται δηλαδή κατά πόσο οι γονείς έχουν πρόσβαση στα κριτήρια με βάση τα οποία συγκροτείται και

αξιολογείται η σχολική γνώση, κατά πόσο εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου και επίσης η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Να σημειώσουμε ότι οι γονείς είναι παράγοντες του άμεσου περιβάλλοντος του σχολείου και η εμπλοκή τους στη ζωή και τη λειτουργία του, αποτελεί δείκτη για την ποιότητα των σχέσεων της σχολικής μονάδας τόσο με το εξωτερικό όσο και με το εσωτερικό της περιβάλλον (Σολομών, 1999). Οι γονείς έχουν έννομο αστικό και ποινικό ενδιαφέρον από την αγωγή των παιδιών τους, θεωρητικό και πρακτικό και αυτό είναι, που τους υποχρεώνει και τους παρέχει το δικαίωμα της παρέμβασης. Οι γονείς συμμετέχουν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους με την έννοια ότι δεν είναι προσκεκλημένοι για να εισπράξουν μόνο τη βαθμολογία ή τις παρατηρήσεις για τις αδυναμίες ή την παραβατικότητα των παιδιών τους, αλλά θα φέρουν στο σχολείο τα προβλήματά τους σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, θα μάθουν τα προβλήματα του σχολείου και θα συνεργαστούν και θα συμβάλλουν στην αντιμετώπισή τους. Οι γονείς αποτελούν παράγοντα της σχολικής εργασίας και δίπλα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μπορούν να συνεισφέρουν τη θετική τους συμβουλή στο διαπαιδαγωγικό έργο (Μοραΐτης, 2002).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Ενδεικτικά **κριτήρια** του δείκτη αυτού, είναι :

- το σχολείο αναπτύσσει μηχανισμούς διερεύνησης των απόψεων και θέσεων των γονέων και κηδεμόνων.
- οι εκπαιδευτικοί έχουν μια καλή εικόνα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές στο σπίτι και τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν

ΔΕΙΚΤΗΣ- Οι σχέσεις τώρα της σχολικής μονάδας με εκπαιδευτικούς θεσμούς, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία και διάφορα ιδρύματα (δείκτης), σκιαγραφούν το χαρακτήρα της σχολικής μονάδας και αποτελούν κριτήριο για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διερευνάται δηλαδή η συχνότητα, το περιεχόμενο και τη ποιότητα της επικοινωνίας του σχολείου με τη Διεύθυνση, τα γραφεία εκπαίδευσης, τους συμβούλους καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιεί τις δυνατότητες, που του προσφέρει η τοπική κοινωνία. Το σχολείο, πρέπει να πούμε, υπάρχει και λειτουργεί στο πλαίσιο ενός ευρύτερου περιβάλλοντος. Τα σχολεία υποστηρίζονται από το περιβάλλον αυτό και επωφελούνται από τους πόρους και τις ευκαιρίες μάθησης, που είναι δυνατόν να προσφέρει. Γι'αυτό οφείλει να δημιουργεί

ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του, αλλά και για τη δική του συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας (Σολομών, 1999).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Ενδεικτικά κριτήρια του δείκτη αυτού, είναι :

- οι επιστημονικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί και άλλοι φορείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας.
- το σχολείο αξιοποιεί συστηματικά τους υφιστάμενους φορείς και μηχανισμούς εμπλουτισμού του Π.Σ και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου

ΔΕΙΚΤΗΣ- Η ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης και η λειτουργία της αξιολόγησης, αποτελούν τον έκτο δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η ποιότητα της διδασκαλίας αναφέρεται συγκεκριμένα στη διδακτική μεθοδολογία και τις στρατηγικές οργάνωσης της τάξης, που πρέπει να βασίζονται στις γνώσεις, στο επίπεδο κατανόησης, στις μαθησιακές ανάγκες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Επίσης αφορά στη διοίκηση της τάξης, που περιλαμβάνει τη σωστή αξιοποίηση του χρόνου και των μέσων διδασκαλίας, στην παιδαγωγική σχέση, που συνδέεται με το ρόλο, που ο εκπαιδευτικός υιοθετεί κατά τη διδασκαλία. Εξετάζεται δηλαδή το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές και αναζητάει τρόπους να τους παρακινήσει για την εκπλήρωση των προσδοκιών του. Η ποιότητα της διδασκαλίας σχετίζεται επίσης και με την ανάθεση και αξιοποίηση εργασιών, που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιδείξουν τις ικανότητές τους, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να κατανοήσουν τα οφέλη μιας ομαδικής εργασίας. Και όλα αυτά όμως, δηλαδή η διδακτική μεθοδολογία, οι στρατηγικές οργάνωσης της τάξης, η διοίκηση της τάξης, η ανάθεση εργασιών και η αξιοποίησή τους, απαιτούν το σωστό και αποτελεσματικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, που διευκολύνει το έργο της διδασκαλίας και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να οικοδομήσουν τη γνώση. Η ποιότητα της μάθησης τώρα, που αποτελεί και βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων, σύμφωνα με έρευνες, αξιολογείται βάσει του βαθμού αποσύνδεσης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και του βαθμού σύνδεσής του με το περιεχόμενο της γνωστικής περιοχής στην οποία αναφέρεται η μάθηση. Διερευνάται δηλαδή το κατά πόσο ο μαθητής είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τις έννοιες, τις δεξιότητες, τη γλώσσα και το

κατά πόσο είναι εξοικειωμένος με τις εξειδικευμένες πρακτικές μιας γνωστικής περιοχής. Η λειτουργία επίσης της αξιολόγησης αποτελεί **δείκτη** ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και συγκεκριμένα αξιολογούνται,

α] οι μέθοδοι άντλησης, ερμηνείας και παρουσίασης των πληροφοριών με βάση τις οποίες αξιολογείται ο μαθητής,

β] η σύνδεση των δοκιμασιών αξιολόγησης με το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας και

γ] η αξιοποίηση των πληροφοριών, που προκύπτουν από την αξιολόγηση στη διδακτική διαδικασία.. Έτσι η αξιολόγηση ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, αποτελεί μια διαμορφωτική λειτουργία, που αποτιμά τόσο τη διαδικασία όσο και το εκπαιδευτικό έργο συνολικά με στόχο τη βελτίωσή του (Σολομών, 1999).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Ενδεικτικά **κριτήρια**, του δείκτη αυτού είναι :

- οι μαθητές ενθαρρύνονται να λένε τη γνώμη τους ενώ τα λάθη αντιμετωπίζονται με διακριτικότητα.
- καλλιεργείται πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας με την ανάθεση και αξιοποίηση ομαδικών εργασιών.
- οι ατομικές διαφορές και οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών υπολογίζονται στο σχεδιασμό και γίνεται επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους.
- οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα και διατυπώνουν προβληματισμούς και εκφράζουν και υποστηρίζουν τις προσωπικές τους απόψεις.
- οι μαθητές συζητούν με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πρόοδό τους και οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη.
- οι γονείς ενημερώνονται τακτικά και ουσιαστικά για την εργασία, τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών/τριων.

ΔΕΙΚΤΗΣ- Στο **δείκτη**, που αφορά στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, διερευνώνται, **α}** αν υπάρχει διαμορφωμένη πολιτική για τη **φοίτηση** (απουσίες) των μαθητών, αν τηρούνται διαδικασίες για την παρακολούθηση της φοίτησής τους,

β} οι λόγοι για τους οποίους απουσιάζουν οι μαθητές και

γ} οι περιπτώσεις των μαθητών, που εγκαταλείπουν το σχολείο και πιο συγκεκριμένα οι λόγοι, για τους οποίους οι μαθητές αυτοί εγκαταλείπουν το σχολείο, την

κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση και την τάξη κατά τη διάρκεια της οποίας εγκαταλείπουν το σχολείο. Σε κάθε περίπτωση ο ρόλος της σχολικής μονάδας είναι διαφορετικός. Στα πλαίσια του δείκτη αυτού εξετάζονται επίσης η σχολική επίδοση και πρόοδος των μαθητών πράγμα, που βοηθά το σχολείο να παρακολουθεί την ποιότητα της εκπαίδευσης, που προσφέρει, εκτιμώντας έτσι το συνολικό εκπαιδευτικό έργο. Η σχολική επίδοση, που αποτελεί και ένδειξη ενός αποτελεσματικού σχολείου, αφορά στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών σε σχέση με τους στόχους και τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών, ενώ η πρόοδος αφορά στο κατά πόσο το σύνολο των μαθητών και κάθε μαθητής χωριστά διαφοροποιείται σε σχέση με τα προηγούμενα επιτεύγματά του. Στο επίπεδο του σχολείου διερευνούμε τη συνολική εικόνα, που παρουσιάζει το σχολείο με βάση τη μέση επίδοση των μαθητών ενώ στο επίπεδο του μαθητή διερευνούμε το αν ο μαθητής επιτυγχάνει τους στόχους του προγράμματος σπουδών συνολικά και κατά μάθημα καθώς και τους λόγους για τους οποίους μπορεί να υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην επίδοσή του στα διάφορα μαθήματα. Η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή αποτελεί μέρος του δείκτη αυτού. Εδώ να σημειώσουμε ότι όταν το σχολείο οργανώνεται δημοκρατικά μπορεί να διαδραματίσει ένα κεντρικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών και να συμβάλλει στην προαγωγή της έννοιας της δημοκρατίας. Για το δείκτη αυτό εξετάζεται το κατά πόσο το σχολείο προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να δέχονται και να απολαμβάνουν τα παιδαγωγικά δικαιώματά τους (δικαίωμα προαγωγής, δικαίωμα να συμπεριλαμβάνεται, δικαίωμα συμμετοχής) ή αν υπάρχει μια άνιση κατανομή αυτών των δικαιωμάτων ανάμεσα στους μαθητές. Ο δείκτης τέλος κατευθύνσεις των μαθητών διερευνά το ρόλο, που διαδραματίζει το σχολείο στις αποφάσεις, επιλογές και ευκαιρίες των μαθητών, που αφορούν την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική σταδιοδρομία τους. Έτσι το σχολείο μπορεί να εκτιμήσει και τη δική του συμβολή στην εξέλιξη των μαθητών και να εξετάσει κατά πόσο η ποιότητα και η επάρκεια της εκπαίδευσης, που προσφέρει συνδέεται με τις κατευθύνσεις των μαθητών (Σολομών, 1999).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Ενδεικτικά κριτήρια...των παραπάνω δεικτών, που ανήκουν στη θεματική ενότητα «εκπαιδευτικά επιτεύγματα», είναι :

- στο σχολείο υπάρχουν και λειτουργούν διαδικασίες για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών.
- το σχολείο λαμβάνει μέτρα για την υποστήριξη μαθητών, που απουσιάζουν από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα.

- η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά.
- η ατομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί θέμα προβληματισμού για το διδακτικό προσωπικό.
- το σχολείο προσφέρει στους μαθητές επαρκή πληροφόρηση σχετικά με τα προγράμματα σπουδών και τα επαγγέλματα.
- η επιτυχία των αποφοίτων λυκείου από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα στα Ανώτερα ή Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι ανάλογη με την επιτυχία των μαθητών από τις άλλες κοινωνικές κατηγορίες.

Μετά την παρουσίαση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999) γίνεται μια διαφοροποίηση στις βαθμίδες εκπαίδευσης και παρουσιάζονται σχετικά κριτήρια αξιολόγησης. Έτσι λοιπόν όταν γίνεται λόγος για αξιολόγηση μονάδας **προσχολικής διαπαιδαγώγησης**, αξιολογούνται (Μοραΐτης , 2002) :

α] αν είναι δημόσιο ίδρυμα ή ιδιωτική επιχείρηση, και αυτό γιατί η υλικοτεχνική υποδομή σε ένα ιδιωτικό ίδρυμα επιβαρύνει το κόστος των «διδάκτρων», ενώ σε ένα δημόσιο το θέμα της υποδομής είναι ευθύνη του κράτους,

β] ο πληθυσμός της προσχολικής μονάδας, ο οποίος διαφοροποιείται ανάλογα στην περίπτωση τόσο του ιδιωτικού όσο και του δημόσιου ιδρύματος. Σε μια δημόσια μονάδα έχουμε παιδιά από τη γειτονιά ενώ σε ένα ιδιωτικό η ακτίνα συγκέντρωσης των παιδιών είναι ακαθόριστη και αποκτά μια ταξική ομοιομορφία. Επίσης αξιολογούνται,

γ] η δυνατότητα της προσχολικής μονάδας να υποδέχεται τα παιδιά και να ικανοποιεί τις ανάγκες τους, ανάγκες διαπαιδαγώγησης, παραμονής, ψυχαγωγίας, διατροφής και ξεκούρασης,

δ] η πληρότητα του προσωπικού και

ε] η τάση σχολειοποίησης ή διαπαιδαγώγησης της προσωπικότητας του παιδιού. Όταν τώρα αξιολογείται σχολική μονάδα, που ανήκει στη **βασική εκπαίδευση** αξιολογούνται :

α] το ιδιοκτησιακό καθεστώς του σχολείου δημόσιο ή ιδιωτικό. Εδώ να σημειώσουμε ότι το δημόσιο σχολείο είναι αντιπροσωπευτικό και η κοινωνικοποίηση, που

πραγματοποιείται μέσα σε αυτό είναι περισσότερο πηγαία και πολύμορφη. Το ιδιωτικό σχολείο, από την άλλη, διαμορφώνει άτομα, που θεωρούν αυτονομία την υπεροχή και τον ανταγωνισμό,

β] το ενιαίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που συνδυάζει τη γνώση και την κοινωνική πράξη, τη δημιουργικότητα και την ολόπλευρη ανάπτυξη και δένει τη σχολική ζωή με τη ζωή της υπερκείμενης κοινωνικής ομάδας,

γ] η υλικοτεχνική υποδομή,

δ] το αναλυτικό πρόγραμμα,

ε] το προσωπικό και

στ] η συμμετοχή των γονέων.

Δείκτες ποιότητας σύμφωνα με τους Sanders, Davidson, 2003.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ- σχολικό κλίμα.

ΔΕΙΚΤΗΣ-ΚΡΙΤΗΡΙΑ- Α] οι σχέσεις του/της εκπαιδευτικού με τον μαθητή.

«Ενισχύουν οι εκπαιδευτικοί τις φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών;»

«Είναι υπομονετικοί οι εκπαιδευτικοί όταν οι μαθητές δυσκολεύονται κατά την ώρα της διδασκαλίας ;»

«Κατά πόσο κατανοούν οι εκπαιδευτικοί και αναλαμβάνουν να καλύψουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή και κατά πόσο είναι δίκαιοι με αυτούς;»

Β] η ασφάλεια και η συντήρηση.

«Οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς μέσα στο σχολικό κτίριο;»

Γ] η διοίκηση.

«Οι διευθυντές ακούν τις ιδέες, τη γνώμη των μαθητών;»

«Οι διευθυντές συζητούν και επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς;»

«Οι διευθυντές θέτουν υψηλούς στόχους, που τους καθιστούν μάλιστα γνωστούς στους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς;»

Δ] ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός των μαθητών

«Οι μαθητές κατανοούν το λόγο, που βρίσκονται στο σχολείο;»

«Οι μαθητές ενδιαφέρονται να μάθουν καινούρια πράγματα, διασκεδάζουν την παραμονή τους στο σχολείο;»

« Οι μαθητές εργάζονται συστηματικά για τη μόρφωσή τους;»

Ε] οι συμπεριφορικές αξίες των μαθητών.

« Οι μαθητές είναι συγκεντρωμένοι στην εργασία τους, συμπεριφέρονται σωστά ακόμα και όταν ο δάσκαλος απουσιάζει από την τάξη ;»

ΣΤ] η καθοδήγηση.

«Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές όταν τους απασχολεί ένα ατομικό πρόβλημα;»

« Οι μαθητές αισθάνονται καλά να ζητήσουν τη βοήθειά των εκπαιδευτικών;»

Ζ] οι μεταξύ των μαθητών σχέσεις.

« Οι μαθητές ενδιαφέρονται, σέβονται, θέλουν να αναπτύξουν φιλίες με τους συμμαθητές τους;»

Η] οι μεταξύ σχολείου, κοινωνίας και γονέων σχέσεις .

« Συμμετέχουν οι γονείς και μέλη της κοινωνίας σε εκδηλώσεις του σχολείου;»

«Υπάρχει βοήθεια προς το σχολείο από την πλευρά της κοινωνίας;»

Θ] η διοίκηση της εκπαίδευσης του σχολείου.

«Υπάρχουν σαφείς κανόνες για τους μαθητές;»

« Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν σωστά το διδακτικό χρόνο;»

Ι] οι δραστηριότητες των μαθητών.

«Κατά πόσο οι μαθητές συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες ακόμα και μετά το πέρας των μαθημάτων, όπως μουσική, άθληση;»

«Μπορούν να πάρουν μέρος σε αυτά ακόμα και αν οι γονείς τους δεν είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν και κατά πόσο παίρνουν μέρος σε αυτά αν δεν έχουν τα ανάλογο ταλέντο;» .

ΔΕΙΚΤΗΣ- ατομικά προσόντα .Εδώ να σημειώσουμε ότι η διερεύνηση των ατομικών προσόντων διαφέρει από την ατομική αξιολόγηση. Σχετίζεται δηλαδή με τις ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις και την εμπειρία, που διαθέτει ένα άτομο για τη συγκεκριμένη εργασία, με τους στόχους, που θέτει και όχι με το πόσο καλά έχει ολοκληρώσει την εργασία του.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ-

« Κατά πόσο ο/η εκπαιδευτικός αρμόζει στο συγκεκριμένο επάγγελμα ;»

« Κατά πόσο έχει τις ανάλογες γνώσεις, εμπειρίες να αντιμετωπίσει τις διάφορες ομάδες μαθητών ;»

« Τι προσθέτει η αξιολόγηση των ατομικών προσόντων στο σχολείο ;»

ΔΕΙΚΤΗΣ- ασφάλεια, που παρέχει το σχολείο

ΚΡΙΤΗΡΙΑ-

« Ποιες είναι οι απόψεις μαθητών και προσωπικού για το θέμα της σχολικής ασφάλειας ;»

« Πόση ασφάλεια παρέχει το σχολείο σε μαθητές και εκπαιδευτικούς;»

« Υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστεί πρόγραμμα ασφάλειας στο σχολείο;»

« Κατά πόσο μαθητές και το προσωπικό είναι ικανοποιημένοι με τα προγράμματα ασφάλειας;»

« Κατά πόσο το πρόγραμμα ασφάλειας του σχολείου καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών;»

« Τί επιπτώσεις θετικές έχουν τα προγράμματα ασφαλείας στους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου;» (Sanders, Davidson, 2003).

ΔΕΙΚΤΗΣ- συμμετοχή των γονέων στο σχολείο

ΚΡΙΤΗΡΙΑ-

« Οι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους, ενδιαφέρονται να μάθουν τι μπορούν να κάνουν προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι ή ενημερώνουν το/τη δασκάλα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με την πρόοδο του παιδιού τους;»

« Οι γονείς συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου;»

« Οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο χώρο του σχολείου ;»

« Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές εκδηλώσεις και κατά πόσο διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων ;»

« Πώς ενημερώνονται οι γονείς σχετικά με τα όσα διαδραματίζονται στο σχολείο;»

«Υπάρχει δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ των γονιών ;»

«Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας προκειμένου να λυθούν προβλήματα όπως, η χρήση παράνομων και βλαπτικών ουσιών, ο αλκοολισμός κα. ;»

« Ποια είναι η σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών; Υπάρχει συχνή επικοινωνία μεταξύ τους ;» (Sanders, Davidson, 2003).

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ- σχολικός οργανισμός

ΔΕΙΚΤΗΣ-ΚΡΙΤΗΡΙΑ Α| η διοίκηση.

« Είναι η διοίκηση του σχολείου σταθερή και δίκαιη και ο διευθυντής – ηγέτης προσιτός;»

Β| οι στόχοι του σχολείου.

« Οι στόχοι είναι ακαδημαϊκοί ,εξασφαλίζουν την ισότητα ευκαιριών;»

Γ| ο συγκεντρωτισμός .

« Κατά πόσο είναι το σχολείο συγκεντρωτικό;»

« Σε τί βαθμό επιτρέπεται η συμμετοχή των γονιών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη λήψη αποφάσεων ;»

Δ| το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα.

« Υπάρχει σεβασμός μεταξύ μαθητών και προσωπικού και μεταξύ του προσωπικού;»

« Τηρείται ένας τακτικός έλεγχος και αξιολόγηση της τάξης, οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι με το σχολείο και αν δέχονται ίση μεταχείριση;»

ΔΕΙΚΤΗΣ - οι παροχές,

ΚΡΙΤΗΡΙΑ-

« Πόσο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί, το προσωπικό και οι μαθητές από τις παροχές του σχολείου ;»

« Οι παροχές του σχολείου καλύπτουν περιοχές, όπως είναι η ασφάλεια του σχολικού κτιρίου και του περιβάλλοντα χώρου, η κατάλληλη δομή της σχολικής τάξης, του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου ;»

« Ποιες είναι οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των γονιών και της κοινότητας όσον αφορά τις παροχές του σχολείου ;»

« Υπάρχει ανάλογο απόθεμα για να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες ;»

« Οι παροχές του σχολείου καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών και του προσωπικού;»

« Υπάρχει ανάλογο σύστημα στο εσωτερικό του σχολείου, που να ελέγχει τη διατήρηση της κάθε παροχής ;»

« Ποια προβλήματα δημιουργούνται όταν αυτές οι παροχές χρησιμοποιούνται στο σχολείο;»

« Κατά πόσο η ανάγκη για ανανέωση των παροχών εισακούεται από τους υπεύθυνους φορείς ;»

« Τι επίδραση έχει στην απόδοση του μαθητή η τροποποίηση των παροχών του σχολείου ;»

ΔΕΙΚΤΗΣ- *αναλυτικό πρόγραμμα,*

ΚΡΙΤΗΡΙΑ-

« Ποιες είναι οι αξίες και οι στόχοι, που υπηρετεί το αναλυτικό πρόγραμμα;»

« Το αναλυτικό πρόγραμμα ακολουθείται πίστά, σε ποιο βαθμό και από ποιους μαθητές ;»

« Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανάλογα διαμορφωμένο για το σχολικό οργανισμό;»

« Ποιοι αντιτίθενται στο πρόγραμμα του σχολείου ;»

« Ποιες είναι οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες του σχολείου για την απόδοση και τα αποτελέσματα του κάθε μαθητή;»

« Ποια είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή από την αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος;»

« Οι μέθοδοι διδασκαλίας, που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα είναι οι ανάλογες ;»

« Ποιο συγκεκριμένο περιεχόμενο έχει επιλεχτεί ;»

« Σε ποιο βαθμό ικανοποιούνται οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος ;»

« Πως αποδεικνύεται η ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή ;» (Sanders, Davidson, 2003).

Στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μας ενδιαφέρει και η καλλιέργεια του μαθητή, η **κοινωνική ανάπτυξη** του. Εξετάζεται λοιπόν αν οι μαθητές είναι αυτόνομοι, υπεύθυνοι και ειλικρινείς, αν σέβονται και εκτιμούν τον εαυτό τους και τους άλλους, αν είναι κοινωνικοί και ενδιαφέρονται για το κοινό καλό, αν κατανοούν και αποδέχονται τη διαφορετικότητα των άλλων. Αναφορικά με το μαθητή και την εικόνα του, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την ύπαρξη στο σχολείο **προγραμμάτων συμβουλευτικής**, όπου διερευνάται κατά πόσο υπάρχει ανάλογη υπηρεσία παροχής συμβουλών και βοήθειας στο χώρο του σχολείου, ποιο είναι το ποσοστό και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, που επισκέπτονται την ανάλογη υπηρεσία, ποια είναι η συμπεριφορά του συμβουλάτορα απέναντι στους μαθητές και αν οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι και «κερδισμένοι» από το ανάλογο πρόγραμμα.

ΔΕΙΚΤΗΣ- ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

ΚΡΙΤΗΡΙΑ-

« Παρέχει το σχολείο στους εκπαιδευτικούς προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και αν ναι είναι ευχαριστημένοι και ικανοποιημένοι ;»

« Τι ανάγκες εμφανίζονται για επαγγελματική ανάπτυξη;»

« Υπάρχουν οι ανάλογες παροχές για να πραγματοποιηθούν αυτά τα προγράμματα;»

« Σε τι βαθμό συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιου είδους προγράμματα;»

(Sanders, Davidson, 2003).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Περιγραφή λογισμικού (πρόταση Σολομών)

Τα στοιχεία κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες, εκ των οποίων στην πρώτη κατατάσσονται όλα εκείνα τα στοιχεία του σχολείου, που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (*ονομασία, επωνυμία, διεύθυνση, εκπαιδευτική βαθμίδα του σχολείου, οργανικότητα, τύπος και κατεύθυνση του σχολείου, εγγεγραμμένοι και φοιτούντες μαθητές κατά τάξη και τμήμα, στοιχεία εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στο σχολείο*).

Στη δεύτερη ομάδα καταγράφονται στοιχεία, που αναφέρονται συνολικά σε όλο τον πληθυσμό του σχολείου, εκφράζονται συνήθως σε ποσοστό % και αποτελούν τα στοιχεία εκείνα, που θα μπορούσαν να δώσουν μια πρώτη, συνοπτική και αντιπροσωπευτική εικόνα της σχολικής μονάδας. Στην ομάδα αυτή καταγράφονται στοιχεία, που αφορούν

α] κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά μαθητικού δυναμικού και

β] χαρακτηριστικά κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου.

(*ποσοστό (%) των μαθητών, που έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας, επί του συνόλου των μαθητών του σχολείου, ποσοστά (%) μαθητών κατά επίπεδο μόρφωσης των γονέων τους, μέγεθος και είδος οικισμού στο οποίο βρίσκεται το σχολείο, αριθμός κατοίκων του οικισμού, χαρακτηρισμός της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των κατοίκων του οικισμού και ποσοστά μαθητών (%) κατά κοινωνική-οικονομική κατάσταση των γονέων τους*).

Στην τρίτη ομάδα καταγράφονται στοιχεία, που αφορούν επιμέρους ομάδες του πληθυσμού και συνήθως αποτελούν μια λεπτομερέστερη περιγραφή των στοιχείων της Α' ομάδας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια δεύτερη, πιο αναλυτική επεξεργασία των χαρακτηριστικών του σχολείου. Τα στοιχεία της τρίτης ομάδας αντιστοιχούν στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, που αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο (σελ.32 κ.ο.κ). Έτσι λοιπόν στη θεματική περιοχή «διαθέσιμα μέσα-πόροι»(κτίριο, χώροι, εξοπλισμός, οικονομικοί πόροι) καταγράφονται στοιχεία όπως τα χαρακτηριστικά του σχολείου, τα χαρακτηριστικά της

θέσης του σχολείου σε σχέση με τις κατοικίες των μαθητών, τα χαρακτηριστικά του κτιρίου, η επιφάνεια του συνολικού κτιρίου ανά φοιτούντα μαθητή, η επιφάνεια των αιθουσών διδασκαλίας κατά τμήμα ή κατά μάθημα, η επιφάνεια των αιθουσών διδασκαλίας ανά φοιτούντα μαθητή, η επιφάνεια των ειδικών αιθουσών διδασκαλίας, η επιφάνεια της βιβλιοθήκης και των εργαστηρίων, των χώρων διοίκησης, του γραφείου των εκπαιδευτικών, του χώρου υποδοχής των γονέων, των χώρων άθλησης, η επάρκεια θρανίων, πάγκων εργαστηρίων, η επάρκεια γραφείων εκπαιδευτικών, θέρμανσης, εξαερισμού, οργάνων διδασκαλίας, η αναλογία υπολογιστών, που είναι σε λειτουργία προς μαθητές, η αναλογία εσόδων ανά μαθητή κα.

Στη θεματική περιοχή « πρόγραμμα σπουδών-βιβλία» (πρόγραμμα σπουδών-σχολικό βιβλίο, οδηγίες), καταγράφονται στοιχεία όπως η επάρκεια των βιβλίων των μαθητών, ο αριθμός συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων, η επάρκεια οδηγιών διδασκαλίας -αξιολόγησης, βιβλίων δασκάλου αναλυτικών προγραμμάτων, το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Στη θεματική περιοχή «προσωπικό σχολείου» (διδασκτικό προσωπικό, διοικητικό-ειδικό επιστημονικό-βοηθητικό προσωπικό), καταγράφονται στοιχεία όπως η αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών, αναλογία των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα, αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών ανά ειδικότητα, επιστημονική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου, διοικητικό-παιδαγωγικό και άλλο έργο των εκπαιδευτικών εκτός ωρών διδασκαλίας, αναλογία διοικητικού-διδασκτικού έργου, αναλογία του ειδικού επιστημονικού προσωπικού κατά κατηγορία και εργασιακό καθεστώς κα. (Σολομών, 1999).

Και προχωράμε στη θεματική περιοχή «διοίκηση του σχολείου» (συντονισμός σχολικής ζωής, διαμόρφωση, εφαρμογή σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση χώρων-εξοπλισμού και οικονομικών πόρων), όπου εισάγονται στοιχεία όπως η αναλογία των πραγματοποιηθεισών ωρών διδασκαλίας προς προγραμματισμένες ώρες διδασκαλίας κατά τμήμα και μάθημα σε ετήσια βάση, ο αριθμός των ωρών της ενισχυτικής διδασκαλίας, που πραγματοποιήθηκαν ετησίως κατά τάξη και μάθημα, η χρήση του κτιρίου για δραστηριότητες ή εκδηλώσεις από άλλους φορείς, τα ποσά , που διατέθηκαν για κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών του σχολείου ανά κατηγορία και ανά φοιτούντα μαθητή κα.

Η θεματική περιοχή «κλίμα-σχέσεις -συνεργασίες» (σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διδασκτικό – βοηθητικό-ειδικό προσωπικό, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, σχέσεις σχολείου- γονέων και

σχέσεις σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία), περιέχει στοιχεία όπως το ποσοστό των μαθητών κατά τάξη, που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιλογής ή σχολικές δραστηριότητες επί του συνόλου των μαθητών, το ποσοστό των εκπαιδευτικών, που συμμετέχουν σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιλογής ή σχολική δραστηριότητα επί του συνόλου των εκπαιδευτικών κα.

Τέλος η θεματική περιοχή « **εκπαιδευτικά επιτεύγματα**» (φοίτηση-ροή-διαρροή των μαθητών, επίδοση/πρόοδος των μαθητών, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, κατευθύνσεις των μαθητών), καταγράφονται στοιχεία, όπως το ποσοστό των μαθητών, που ήρθαν στο σχολείο με μετεγγραφή προς τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών κατά φύλο και συνολικά, το ποσοστό των μαθητών, που βελτίωσαν τον ετήσιο βαθμό προαγωγής τους από τάξη σε τάξη επί του συνόλου των μαθητών, ο αριθμός συναντήσεων του Συλλόγου μαθητών και ομάδων μαθητών κα.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085303