

Η Αναγκαιότητα για Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θράκης

Γιάννης Γαβαλάς

Φυσικός – Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

yianga@hotmail.com

Περίληψη: Η Θράκη αποτελεί παράδειγμα πολυπολιτισμικής κοινωνίας από την ενσωμάτωσή της στον εθνικό κορμό, με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες της περιοχής να έχουν αυξημένες απαιτήσεις λόγω πολιτισμικής ποικιλομορφίας των μαθητών. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει την αναγκαιότητα εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θράκης, καθώς και να αναλύσει τα οφέλη από την υιοθέτησή της. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να προσφέρει ένα σύνολο διαδικασιών στις σχολικές μονάδες, ώστε να τολμούν να διαχειρίζονται τις προκλήσεις, να μαθαίνουν από τα λάθη τους και να βελτιώνονται διαρκώς σε όλα τα επίπεδα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τρόπο βιωματικό και εστιασμένο στις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη σχολική τάξη, καθώς και η ενσωμάτωση διδακτικών τεχνικών ενεργητικής μάθησης με σκοπό την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, αποτελούν τις παραμέτρους λειτουργίας στις οποίες πρέπει να δοθεί προτεραιότητα, προκειμένου να υιοθετηθεί η φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας από τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θράκης.

Λέξεις κλειδιά: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θράκη, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Μοντέλο Αριστείας EFQM.

Εισαγωγή

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα συνοχής που προκύπτουν, τόσο από την έλλειψη εμπιστοσύνης στον ‘ξένο’, όσο και από τη μειωμένη εκτίμηση στη διαφορετική κουλτούρα ή θρησκεία. Η παρεχόμενη εκπαίδευση στους νέους που ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες οφείλει να στοχεύει στη μείωση του φόβου για το διαφορετικό, την αύξηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμαθητών, καθώς και τη δημιουργία θετικών στάσεων για διαφορετικές κουλτούρες ή θρησκείες (Palaiologou & Faas, 2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης, σε αυτήν την περίπτωση, εξαρτάται από τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να δημιουργεί τα κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα που ικανοποιούν τις γνωστικές ανάγκες όλων των μαθητών, ενώ παράλληλα προωθούν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, με σκοπό τη δημιουργία συναισθημάτων αποδοχής και αλληλοεκτίμησης.

Η Θράκη αποτελεί παράδειγμα πολυπολιτισμικής κοινωνίας από την ενσωμάτωσή της στον εθνικό κορμό. Σύμφωνα με τη συνθήκη της Λωζάνης τον Ιανουάριο του 1923, από την

υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας εξαιρέθηκαν οι μουσουλμάνοι της Θράκης και οι χριστιανοί της Κωνσταντινούπολης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παραμείνουν περίπου 130.000 μουσουλμάνοι στη Θράκη, οι οποίοι αποτελούν θρησκευτική μειονότητα (Dragonas & Frangoudaki, 2006). Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι το σύνολο του μειονοτικού-μουσουλμανικού πληθυσμού στη Θράκη ανέρχεται σε 120.000 άτομα, από τα οποία 60.000 είναι Τουρκογενείς-Τουρκόφωνοι, 42.000 Πομάκοι-Σλαβόφωνοι και 18.000 Ρομά. Σύμφωνα με την απογραφή του 2011, ο συνολικός πληθυσμός της Θράκης ανέρχεται σε 360.000, οπότε ο μουσουλμανικός πληθυσμός της περιοχής αποτελεί το 30% του συνόλου. Μετά την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης το 1989, η Ελλάδα έλαβε ένα πρωτοφανές κύμα μεταναστών το οποίο μετέβαλε σημαντικά τη σύνθεση του πληθυσμού της. Στη Θράκη ζουν σήμερα περίπου 25.000 μετανάστες προερχόμενοι από τις συνέπειες της κατάρρευσης του Σοβιετικού Μπλοκ (Palaiologou & Faas, 2012). Αυτό το πολυπολιτισμικό μίγμα δημιουργεί μεγάλες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, δυσκολεύοντας την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων της περιοχής.

Η αποστολή του σχολείου που υποστηρίζει διαπολιτισμική εκπαίδευση, εμπεριέχει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προσφέρει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνοτικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, διατηρώντας και προωθώντας τη διαφορετικότητα, ενθαρρύνοντας παράλληλα την κριτική σκέψη, σε μια προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών να γίνουν υπεύθυνοι δημοκρατικοί πολίτες. Η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας με σκοπό τη μείωση των προκαταλήψεων, μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών του σχολείου, αλλά και τις σχέσεις, τόσο μεταξύ μαθητών διαφορετικών ομάδων, όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Palaiologou & Faas, 2012).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να προσφέρει ένα σύνολο διαδικασιών με σκοπό το μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων της Θράκης σε Οργανισμούς Μάθησης, ώστε να τολμούν να διαχειρίζονται τις προκλήσεις, να μαθαίνουν από τα λάθη τους και να βελτιώνονται διαρκώς σε όλα τα επίπεδα (Holloway, 1994). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας για την εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία εφαρμογής σχεδίων διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας για όλες τις λειτουργίες του σχολείου. Τα σχέδια αυτά προκύπτουν από το στρατηγικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας και οδηγούν σταδιακά στην εκπλήρωση της αποστολής της (Dahlgaard, Kristensen & Kanji, 1995).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η σημασία εφαρμογής της στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θράκης, καθώς και τα οφέλη από την υιοθέτησή της.

Η Σημασία Εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θράκης

Η επικρατούσα αντίληψη στην εκπαιδευτική κοινότητα της Θράκης αποδίδει τις χαμηλές επιδόσεις και τα υψηλά ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης των μειονοτικών μαθητών στην έλλειψη προθυμίας και κινήτρων από τις οικογένειές τους για την εκμάθηση των ελληνικών,

αλλά και στην παρέμβαση της μειονοτικής ελίτ και του τουρκικού προξενείου με σκοπό την απομάκρυνση της μειονότητας από την ελληνική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς των μειονοτικών μαθητών εμφανίζονται πολύ πρόθυμοι να υποστηρίξουν τη μόρφωση των παιδιών τους, καθώς θεωρούν την εκπαίδευση θέμα υψηλής προτεραιότητας (Dragonas & Frangoudaki, 2006). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι Έλληνες-Χριστιανοί επιδεικνύουν ανοχή αλλά όχι αποδοχή στην πολιτισμική ποικιλομορφία στα σχολεία, με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, αλλά και τους μαθητές να υποστηρίζουν ότι τα παιδιά των αλλοεθνών ή αλλόθρησκων έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι γονείς των αλλοεθνών ή αλλόθρησκων μαθητών από την άλλη, δηλώνουν ότι βιώνουν το στερεότυπο, καταγγέλλοντας επίσης το σχολείο για κακή ποιότητα εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς για αδιαφορία απέναντι στα παιδιά τους. Η κυρίαρχη κοινωνική στάση απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία χαρακτηρίζεται από ανοχή αλλά όχι αποδοχή του διαφορετικού, η οποία συμβαδίζει με την αδιαμφισβήτητη αποδοχή της πλειοψηφικής θρησκείας, γλώσσας και εθνότητας στη σχολική ζωή (Palaiologou & Faas, 2012).

Σύμφωνα με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, όλοι οι προαναφερθέντες αποτελούν μέρη του συστήματος (stakeholders) και χαρακτηρίζονται ως πελάτες της σχολικής μονάδας. Η οργανωσιακή κουλτούρα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη σχολική μονάδα, χαρακτηρίζεται από αυξημένη ικανοποίηση του πελάτη, που προκύπτει μέσα από διαδικασίες διαρκούς βελτίωσης, στις οποίες συμμετέχουν ενεργά όλοι οι stakeholders. Οι πελάτες της σχολικής μονάδας χωρίζονται σε εξωτερικούς και εσωτερικούς. Οι μαθητές και οι γονείς τους, οι συνεργάτες του σχολείου, η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και η τοπική κοινωνία, αποτελούν τους εξωτερικούς πελάτες, ενώ εσωτερικοί πελάτες θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του σχολείου. Αυτός ο διττός ρόλος των μαθητών του σχολείου αναδεικνύει τόσο τη σημαντικότητα της ικανοποίησής τους από τις υπηρεσίες του σχολείου, όσο και την ευθύνη τους σχετικά με την προσωπική τους βελτίωση (Dahlgaard et al., 1995). Η παροχή μια υπηρεσίας όπως η διδασκαλία, εξάλλου, απαιτεί συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, με τον δεύτερο να είναι ο αποκλειστικός υπεύθυνος για την προσωπική του μάθηση, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί μόνο να διευκολύνει τη διαδικασία δημιουργώντας ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον (Franz, 2012). Επιπλέον, η θεώρηση των εκπαιδευτικών ως πελατών της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, αναδεικνύει τη σημαντικότητα της ικανοποίησής τους από τη λειτουργία του σχολείου κατά τη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης του οργανισμού σε όλα τα επίπεδα (Dahlgaard et al., 1995).

Με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ο στρατηγικός προγραμματισμός πρέπει να γίνεται μετά από ανάλυση των αναγκών όλων των συνεργαζόμενων μερών, δηλαδή των εκπαιδευτικών του σχολείου, των μαθητών και των οικογενειών τους, αλλά και της τοπικής κοινωνίας. Ειδικότερα, απαιτείται ερευνητικός σχεδιασμός που να απαντάει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι προσδοκούν από το σχολείο, ως οργανισμό, οι μαθητές και οι γονείς τους;

2. Τι προσδοκούν από τη διοίκηση του σχολείου οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική και να αναβαθμίσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο;
3. Τι προσδοκά η τοπική κοινωνία από την εκπαιδευτική και παιδαγωγική λειτουργία της σχολικής μονάδας; (Davies & Ellison, 1995).

Στη συνέχεια, με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα, γίνεται ο προγραμματισμός των δράσεων με σκοπό την ικανοποίηση των πελατών, πάντα όμως σε συμφωνία με την αποστολή του σχολείου. Τέλος, πρέπει να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των δράσεων, τόσο από τα συνεργαζόμενα μέρη, με την έννοια της εξωτερικής αξιολόγησης, όσο και από την ίδια τη σχολική μονάδα, ως αυτοαξιολόγηση (Franz, 2012). Σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, ως πελάτες της σχολικής μονάδας, μπορούν να έχουν σημαντική συμβολή στην αξιολόγηση του οργανισμού (Davies & Ellison, 1995). Η αυτοαξιολόγηση, επίσης, αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο διαχείρισης ποιότητας, καθώς επιτρέπει στη σχολική μονάδα να μαθαίνει από τις δικές της επιδόσεις και εμπειρίες, να διορθώνει τα λάθη και δρα εκ νέου, σε μια σπειροειδή διαδικασία συνεχούς βελτίωσης (Franz, 2012).

Η αναζήτηση της ποιότητας, βέβαια, υποχρεωτικά περιλαμβάνει ένα σύστημα παρακολούθησης των διαδικασιών και μέτρησης των αποτελεσμάτων, με σκοπό τη διασφάλιση των συνθηκών αναπαραγωγής ενός καθορισμένου βαθμού ποιότητας (Franz, 2012). Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα μοντέλο, στη βάση του οποίου μπορεί να εφαρμοστεί η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις σχολικές μονάδες.

Προτεινόμενο Μοντέλο για την Εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις Σχολικές Μονάδες

Η ποιότητα απόδοσης της σχολικής μονάδας δεν προκύπτει τόσο ως αποτέλεσμα ελέγχου των εκπαιδευτικών, όσο ως αποτέλεσμα συνολικής διαχείρισης της διοίκησης στην κατεύθυνση του στρατηγικού προγραμματισμού (Franz, 2012). Στα πλαίσια της συνεχούς βελτίωσης, η σχολική μονάδα, ως οργανισμός μάθησης, οφείλει να ανιχνεύει λάθη και να τα διορθώνει (Holloway, 1994). Το Μοντέλο Αριστείας του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για τη Διαχείριση της Ποιότητας (EFQM) είναι ένα συστημικό μοντέλο που επιτρέπει τον αυτοπροσδιορισμό των στόχων και των τρόπων επίτευξής τους, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας, απαιτώντας μόνο τη λειτουργία ενός συνεχούς κύκλου αυτοβελτίωσης, βασισμένου σε επαναλαμβανόμενες αξιολογήσεις. Επομένως, φαίνεται κατάλληλο μοντέλο αξιολόγησης των σχολικών μονάδων της Θράκης, που, λόγω πολυπολιτισμικότητας, εμφανίζουν πολλές ιδιαιτερότητες τόσο στους στόχους, όσο και στους τρόπους δράσης (Franz, 2012).

Το Μοντέλο Αριστείας EFQM περιλαμβάνει πέντε παράγοντες-οδηγούς (Ηγεσία, Εκπαιδευτικοί, Πολιτική και Στρατηγική, Εξωτερικές Συνεργασίες, Διαδικασίες και Μέθοδοι) που συνιστούν το σύνολο των στόχων, των μεθόδων και των μέσων που διαθέτει η σχολική μονάδα, προκειμένου να βελτιώσει την απόδοσή της, καθώς και τέσσερα αποτελέσματα (σε: Εκπαιδευτικούς, Πελάτες, Κοινωνία, Απόδοση) που προσδιορίζουν το βαθμό επίτευξης των

στόχων. Δεν ορίζει τι ακριβώς πρέπει να γίνει, αλλά διαπραγματεύεται με τον τρόπο που η ίδια η σχολική μονάδα σχεδιάζει και υλοποιεί τις δράσεις της. Δεν αναμένει από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να είναι τέλειοι, αλλά λειτουργεί ως ένα πρότυπο έρευνας και ανάπτυξης. Αποτελείται από συνεχείς κύκλους εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης που οδηγούν σε μια σπειροειδή διαδικασία συνεχούς βελτίωσης, μετασχηματίζοντας τη σχολική μονάδα σε Οργανισμό Μάθησης (Franz, 2012).

Σημαντικές Παράμετροι Λειτουργίας των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θράκης

Ο βασικός σκοπός του Μοντέλου Αριστείας EFQM είναι να μετατρέψει τη σχολική μονάδα από οργανισμό διδασκαλίας σε Οργανισμό Μάθησης, όπου η γνώση, μέσω διδασκαλίας για τους μαθητές ή επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, διαχέεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και διευκολύνει τη μάθηση για όλους τους εσωτερικούς πελάτες της σχολικής μονάδας (Franz, 2012). Αυτή ακριβώς είναι και η ανάγκη των σχολείων της Θράκης που, λόγω πολυπολιτισμικότητας, έχουν αυξημένες ανάγκες εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και ειδικής διδακτικής προσέγγισης των μαθητών με ενεργητική μάθηση και ομαδική εργασία. Επομένως, με στόχο την εφαρμογή της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα σχολεία της Θράκης, από τους παράγοντες-οδηγούς του Μοντέλου Αριστείας EFQM, πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά θέματα, στη μετατόπιση της εκπαιδευτικής πρακτικής προς ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας που ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και την ομαδοσυνεργατική μάθηση και, προφανώς, στην αποτελεσματική ηγεσία, καθώς αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Ηγεσία

Χωρίς αποτελεσματική ηγεσία είναι αδύνατη η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη σχολική μονάδα (Dahlgaard et al., 1995). Ο διευθυντής, ως ηγέτης που υποστηρίζει Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, έχει τη βασική ευθύνη να εκφράζει την αποστολή του σχολείου και να διευκολύνει τη διαχείριση των αλλαγών. Οφείλει να ενεργοποιεί και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να επικεντρώνονται στο κοινό όραμα που έχει τεθεί από το στρατηγικό προγραμματισμό, στοχεύοντας στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Holloway, 1994), καθώς η αποτελεσματική λειτουργία του Μοντέλου Αριστείας EFQM προϋποθέτει τη δέσμευση των μελών του οργανισμού για μάθηση και συνεχή βελτίωση (Franz, 2012). Επιπλέον, η ηγεσία της σχολικής μονάδας οφείλει να ενθαρρύνει τη εφαρμογή του κύκλου ποιότητας σε όλες τις λειτουργίες του οργανισμού. Ο κύκλος ποιότητας αποτελείται από τον προγραμματισμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση για κάθε δράση του σχολείου (Dahlgaard et al., 1995).

Συλλογική Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικό στοιχείο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, καθώς προωθεί τη δέσμευσή τους στην αποστολή του σχολείου, διασφαλίζοντας

με τον τρόπο αυτό τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας (Holloway, 1994). Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή επιμόρφωση σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα, με αποτέλεσμα να νιώθουν ανέτοιμοι να διαχειριστούν αντίστοιχα περιστατικά που προκύπτουν στη σχολική τάξη (Palaiologou & Faas, 2012). Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εκτός από εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα, πρέπει να εστιάζει και στη διαχείριση της διαφορετικότητας, καθώς παράλληλα με την απόκτηση νέων διδακτικών δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργαστούν τόσο με τα συναισθήματα, όσο και με τις νοητικές τους αναπαραστάσεις σχετικά με τον 'άλλον' που καλούνται να διδάξουν (Dragonas & Frangoudaki, 2006).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα πρέπει να έχουν βιωματικό χαρακτήρα, καθώς στοχεύουν στη μεταβολή των στάσεων, τη δημιουργία πιο ευνοϊκών πεποιθήσεων και τη μείωση των προκαταλήψεων (Palaiologou & Faas, 2012). Επιπλέον, οι επιμορφωτικές προσπάθειες πρέπει να διαχειρίζονται πραγματικά περιστατικά της σχολικής καθημερινότητας, με τη μορφή μελέτης περίπτωσης, ώστε να δίνουν λύσεις στα επίκαιρα προβλήματα των εκπαιδευτικών. Η Μελέτη Μαθήματος (Lesson Study), αποτελεί μια μορφή συλλογικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αποτελεί μορφή Έρευνας Δράσης και μπορεί να φανεί χρήσιμη για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Θράκης. Υλοποιείται από ομάδες εκπαιδευτικών, που μέσα από την πραγματοποίηση ερευνητικών μαθημάτων τα οποία έχουν σχεδιαστεί από τους ίδιους, συλλέγουν στοιχεία με στόχο να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική. Η Μελέτη Μαθήματος είναι απόλυτα συμβατή με τον κύκλο ποιότητας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, καθώς βασίζεται στο σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση με σκοπό τη διόρθωση των λαθών, σε μια σπειροειδή διαδικασία συνεχούς βελτίωσης (Γαβαλάς, 2018b).

Ομαδική Εργασία – Συνεργατική Μάθηση

Οι ομάδες εργασίας αποτελούν τη δομική μονάδα οργανωσιακής μάθησης μέσα στη σχολική μονάδα. Η ομαδική εργασία, τόσο μεταξύ των μαθητών με σκοπό τη μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό τη συνεχή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, αποτελεί βασική αρχή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, με την έννοια της εμπλοκής όλων των εσωτερικών πελατών στη βελτίωση της ποιότητας (Holloway, 1994).

Σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις, προτείνεται η μετακίνηση της έμφασης από τη διδασκαλία μέσω καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό ως διαπιστευμένη πηγή γνώσης, στην ενεργητική-συνεργατική μάθηση μέσα από την επεξεργασία πολλαπλών πηγών πληροφοριών (Holloway, 1994). Έρευνες σε Γενικό Λύκειο της Θράκης σχετικά με τη συνεργατική μάθηση έδειξαν ότι οι μαθητές θεωρούν πως, εκτός από την εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων, αύξησαν και τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω της ομαδικής εργασίας. Πιστεύουν πως βελτίωσαν την ικανότητα τους στο διάλογο, αλλά και την αποδοχή της γνώμης του άλλου. Ανέφεραν επίσης πως, μέσω της συνεργασίας τους για τις ανάγκες του μαθήματος, ανέπτυξαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Σημαντικό, τέλος, θεωρείται ότι οι μαθητές νιώθουν πως οι

επικοινωνιακές δεξιότητες που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων θα τους βοηθήσουν και σε άλλες καταστάσεις εκτός σχολείου, ή ακόμη και μελλοντικά στη ζωή τους (Γαβαλάς, 2018a).

Πιθανά Εμπόδια στην Εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας από τις Σχολικές Μονάδες

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση απειλή και όχι μέσο βελτίωσης και επαγγελματικής εξέλιξης (Καραρου & Bush, 2015), δημιουργώντας εμπόδιο στην εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η οποία περιέχει την αξιολόγηση-ανατροφοδότηση ως θεμελιώδες συστατικό του κύκλου ποιότητας, με στόχο τη συνεχή βελτίωση σε όλα τα επίπεδα (Dahlgaard et al., 1995). Σύμφωνα με έρευνες, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών στην ιεραρχική αξιολόγηση της διδασκαλίας τους από τους επιστημονικούς τους προϊστάμενους, οφείλεται σε έλλειψη εμπιστοσύνης στα προσόντα και την επιστημονική επάρκεια των προϊσταμένων, αλλά και στο φόβο των αρνητικών συνεπειών εξαιτίας χαμηλής επαγγελματικής επίδοσης (Καραρου & Bush, 2015).

Ενστάσεις και αντιρρήσεις από τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανό να υπάρξουν σχετικά με την έννοια ‘πελάτης της σχολικής μονάδας’, καθώς και στην αναγνώριση των μαθητών και των οικογενειών τους, αλλά και των παραγόντων της τοπικής κοινωνίας τους ως ‘πελατών’ του οργανισμού (Holloway, 1994). Ο διευθυντής του σχολείου, στο ρόλο του ηγέτη, θα μπορούσε να μετατοπίσει τις αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με το επιχείρημα ότι και οι ίδιοι θεωρούνται ‘πελάτες’ του οργανισμού, όμως δυστυχώς, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η ιεραρχική δομή του, περιορίζουν το διευθυντή της σχολικής μονάδας σε διαχειριστικό ρόλο και δεν τον ενθαρρύνουν να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη γενικότερη βελτίωση του οργανισμού (Καραρου & Bush, 2015).

Συμπεράσματα

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να προσφέρει ένα αποτελεσματικό μοντέλο διοίκησης για τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θράκης, η οποία αποτελεί παράδειγμα πολυπολιτισμικής κοινωνίας από την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Μέσα από ένα σύνολο διαδικασιών συνεχούς βελτίωσης με έμφαση στην ικανοποίηση του πελάτη, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας καθοδηγεί τη σχολική μονάδα να διαχειρίζεται τις προκλήσεις και να μαθαίνει από τα λάθη της, ώστε να βελτιώνεται διαρκώς σε όλα τα επίπεδα (Holloway, 1994).

Στα πλαίσια της συνεχούς βελτίωσης της σχολικής μονάδας, ο σύλλογος διδασκόντων, σε συνεργασία με όλους τους stakeholders, αρχικά προσδιορίζει αυτό που θέλει να πετύχει, στη συνέχεια καταστρώνει τις στρατηγικές με τις οποίες επιδιώκει να το πετύχει και, μετά την εφαρμογή, αξιολογεί το ποσοστό επιτυχίας, αναγνωρίζει και διορθώνει τα λάθη. Το Μοντέλο Αριστείας EFQM αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση αξιολόγησης βασισμένη στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, παρέχοντας ένα σύνολο παραγόντων σε συμφωνία με τους οποίους πρέπει να καθορίζονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας και οι διαδικασίες

δράσης, καθώς και τους τομείς που πρέπει να καλύπτουν τα αποτελέσματα, προσφέροντας ένα ποσοτικό μοντέλο στο οποίο μπορεί να βασιστεί η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν (Franz, 2012).

Από τους παράγοντες του Μοντέλου Αριστείας EFQM, η πολυπολιτισμικότητα των σχολικών μονάδων της Θράκης απαιτεί έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά θέματα με βιωματικό τρόπο, εστιασμένη στις πραγματικές διδακτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (Γαβαλάς, 2018b), καθώς και την μετατόπιση της εκπαιδευτικής πρακτικής προς ενεργητικές διδακτικές τεχνικές που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση με σκοπό την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, την ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων, αλλά και την αποδοχή της γνώμης του άλλου (Γαβαλάς, 2018a).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K. & Kanji, G. K. (1995). Total quality management and education. *Total Quality Management*, 6(5), 445-456.
- Davies, B. & Ellison, L. (1995). Improving the Quality of Schools – ask the clients? *School Organisation*, 15(1), 5-12.
- Dragonas, T. & Frangoudaki, A. (2006). Educating the Muslim Minority in Western Thrace. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 17(1), 21-41.
- Franz, H. W. (2012). Self-assessment of Schools and Teachers as a Road to Transforming Schools from Teaching to Learning Organisations. *Policy Futures in Education*, 10(4), 411-420.
- Holloway, D. G. (1994). Total Quality Management, the Learning Organisation and Post-compulsory Education. *The Vocational Aspect of Education*, 46(2), 117-130.
- Kaparou, M. & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321-345.
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How ‘intercultural’ is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584.

Ελληνόγλωσσες

- Γαβαλάς, Γ. (2018a, Μάρτιος). Έρευνα Δράσης: Οι Απόψεις των Μαθητών του Γενικού Λυκείου για την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία στη Φυσική. Ανακοίνωση στο: «17^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής», Τόμος 1ος: Διδακτική της Φυσικής (σ.96-107). Θεσσαλονίκη.

Γαβαλάς, Γ. (2018b). Μελέτη Μαθήματος: μια Πρόταση για την Επιμόρφωση των Καθηγητών Φυσικών Επιστημών. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 6(1), 34–49.