



**ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΘΗΝΩΝ (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε)
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ (ΠΕΣΥΠ)**

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ:
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ
ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΟΜΙΛΟΥ ΝΕΑΝΙΚΗΣ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΑΡΙΑ ΚΑΛΦΑΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΑΘΗΝΑ 2015

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ:
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ
ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΟΜΙΛΟΥ ΝΕΑΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΑΡΙΑ ΚΑΛΦΑΚΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ :

1. ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)
2. ΒΛΑΧΑΔΗ ΜΑΡΙΑ
3. ΣΑΛΜΟΝΤ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ πολύ την επιβλέπουσα καθηγήτρια Κωνσταντοπούλου Δέσποινα για την υποστήριξη της πτυχιακής αυτής μελέτης και τις στοχευμένες επισημάνσεις, τους καθηγητές της Τριμελούς Επιτροπής και τη Λουλούδη Ευελπία για τις πολύτιμες συμβουλές και τέλος, τη Σχοιναράκη Ειρήνη για τη βοήθεια στη μετάφραση της ορολογίας Δ.Ο.Π.

«Ο τρόπος που μαθαίνουν οι άνθρωποι
είναι μοναδικός,
όπως και τα αποτυπώματα των δακτύλων τους»

«If you cannot measure it, you cannot improve it»

Lord Kelvin

«If you cannot measure it, you cannot manage it»

Peter Drucker

Περίληψη
Διαχείριση Ολικής Ποιότητας: Εσωτερική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού
Προγράμματος Συμβουλευτικής Καθοδήγησης και Μάθησης μέσω Πρακτικής
Εφαρμογής του Ομίλου Νεανικής Επιχειρηματικότητας
Μαρία Καλφάκη

Στα πλαίσια της Διαχείρισης Ολικής Ποιότητας του Ομίλου Αριστείας και Καινοτομίας στη Νεανική Επιχειρηματικότητα του 1^{ου} Πρότυπου Πειραματικού Λυκείου Αθήνας «Γεννάδειο» κατά το σχολικό έτος 2013-14, σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο (109 προτάσεις-δηλώσεις) για την εσωτερική αξιολόγηση σε πέντε πεδία του εκπαιδευτικού προγράμματος Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (Mentoring) και Μάθησης μέσω Πρακτικής Εφαρμογής (Learning by doing) σύμφωνα με τις οδηγίες του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011). Στόχος του Ομίλου Νεανικής Επιχειρηματικότητας ήταν η δημιουργία και η λειτουργία δύο Εικονικών Επιχειρήσεων Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας με παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών. Μόνο οι μαθητές και οι μαθήτριες που ολοκλήρωσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μετά το τέλος του προγράμματος. Ακολούθησε περιγραφική στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος Συμβουλευτικής (Mentoring) και Μάθησης μέσω πρακτικής εφαρμογής (Learning by doing), ο τύπος και το μοντέλο της αξιολόγησης που επιλέχθηκε, το περιεχόμενο των σταδίων, τα αντικείμενα, οι δείκτες και τα κριτήρια αξιολόγησής του, οι αποδέκτες της αξιολόγησης, καθώς και τα προβλήματα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ήταν συνδεδεμένα με το μαθησιακό αποτέλεσμα, την προσαρμοστικότητα των συμμετεχόντων, τις διδακτικές συνθήκες, την προστιθέμενη αξία της καινοτομίας του Ομίλου, την αποτελεσματικότητα και την πρακτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος, κρίθηκε απαραίτητο η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος με την Τεχνική SWOT Analysis με στόχο τη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: Εσωτερική Αξιολόγηση, Συμβουλευτική, Μάθηση μέσω πρακτικής εφαρμογής, Όμιλος Αριστείας και Καινοτομίας, Νεανική Επιχειρηματικότητα, Διαχείριση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση, 1^ο Π.Π. ΓΕ.Λ. Αθήνας «Γεννάδειο»

Abstract

Total Quality Management: Internal Evaluation of a Mentoring and Learning-by-doing Program in a Youth Club for Entrepreneurial Excellence and Innovation

Maria Kalfaki

This study investigated the five areas of Internal Evaluation of a Mentoring and Learning-by-doing Program which took place in 1st Pilot Experimental Lyceum of Athens «Gennadeius»'s Youth Club for Entrepreneurial Excellence and Innovation during the school year 2013-14. The questionnaire was developed in accordance with the instructions of Greek Ministry of Education-Centre for Educational Research (2011). Only those students who successfully completed the completely educational Program of the Youth Club replied the 109 statements sentences. The final deliverable of the Youth Club was the creation and operation of two virtual enterprises with Mentoring services in the field of Social Entrepreneurship. Descriptive statistical analysis followed. Results indicated that the objectives of the Internal Evaluation of the Mentoring program, the chosen type and model of the evaluation, the content of stages, the items, the indicators, the evaluation criteria, the recipients of the evaluation, as well as the problems raised during the evaluation process were associated with the learning results, the adjustment, the current teaching conditions, the innovation value of the whole program, the Mentoring practice and its contribution to the learning process. Furthermore, it is considered necessary to investigate further the relationship between internal and external evaluation of the educational program using SWOT Analysis to improve more the educational program of the Youth Club.

Keywords: Internal Evaluation, Mentoring, Learning by doing, Club for Excellence and Innovation, Youth Entrepreneurship, T.Q.M. in Education, 1st Pilot Experimental Lyceum of Athens

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	iii
Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vii
Κεφάλαιο 1: Η φιλοσοφία της Διοίκησης της Ολικής Ποιότητας.....	1
1.1.Εισαγωγή: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.....	3
1.2.Ιστορική Ανασκόπηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	6
1.3.Βασικές Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	8
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση.....	10
2.1.Εισαγωγή: Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση.....	10
2.2.Ιστορική Ανασκόπηση της εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στην Εκπαίδευση.....	12
2.3.Η εισαγωγή της Εσωτερικής Αξιολόγησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: η εισαγωγή της Ο.Π. στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.....	17
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ο θεσμός των Ομίλων Αριστείας και Καινοτομίας, της Νεανικής Επιχειρηματικότητας και της Κοινωνικής Οικονομίας.....	22
3.1.Ο θεσμός των Ομίλων Αριστείας και Καινοτομίας στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.....	22
3.2.Ο θεσμός της Νεανικής Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	23
3.3.Ο θεσμός της Κοινωνικής Οικονομίας και της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	24
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση (Mentoring) και η Μάθηση μέσω Πρακτικής Εφαρμογής (Learning by doing).....	28
4.1.Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση (Mentoring) στην Εκπαίδευση.....	28
4.2.Η Μάθηση μέσω Πρακτικής Εφαρμογής(Learning by doing) στην Εκπαίδευση.....	32
4.3.Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης και Μάθησης μέσω Πρακτικής Εφαρμογής του Ομίλου Νεανικής Επιχειρηματικότητας.....	33
Κεφάλαιο 5 ^ο : Μεθοδολογία της έρευνας.....	36
5.1. Σχεδιασμός της έρευνας.....	36
5.2.Σκοπός και σημασία της έρευνας.....	38
5.3.Δείγμα της έρευνας.....	39
5.4.Μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων της έρευνας.....	39
5.4.Αποτελέσματα.....	43
5.5.Συμπεράσματα.....	46
5.6.Περιορισμοί της έρευνας.....	52
5.7.Προτάσεις.....	52
5.8.Επίλογος.....	54
Βιβλιογραφία.....	58
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	58
Ξένη Βιβλιογραφία.....	61
Παράρτημα.....	66

Περιεχόμενα Πινάκων και Σχημάτων

Σχήμα 1 : Διαφορές μεταξύ Συμβουλής, Οδηγητικής και Συμβουλευτικής.....	30
Σχήμα 2: Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (Zone of Proximal Development of Vygotsky- ZPD).....	31
Σχήμα 3 : Βασικά βήματα σχεδιασμού ενός προγράμματος Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (Πηγή: Guidelines for Mentoring and Supporting Students 2005 του Γραφείου Εκπαίδευσης της Νέας Ουαλίας -.....	34
Πίνακας 1: 1ο Πεδίο: Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης για τα Μέσα - Πόρους - Ανθρώπινο Δυναμικό	40
Πίνακας 2: 2ο Πεδίο: Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης για την Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου	40
Πίνακας 3: 3ο Πεδίο: Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης για το Κλίμα & Σχέσεις στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	41
Πίνακας 4: 4ο Πεδίο : Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης για τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες	41
Πίνακας 5: 5ο Πεδίο: Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης για τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.....	42
Πίνακας 6: Μέσοι όροι \bar{X} και τυπικές αποκλίσεις s των απαντήσεων των μαθητών/τριών σε κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου.....	44
Σχήμα 4: Ιστόγραμμα συχνότητας των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών στους παράγοντες (πεδία και δείκτες) του ερωτηματολογίου.....	45
Παράρτημα.....	66
Πίνακας 1. Προτάσεις για τους Δείκτες μέτρησης των Κριτηρίων Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	66
Πίνακας 2. Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (σελ.61-65)	67
Πίνακας 3. Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Ερωτηματολογίου Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος του Ομίλου Νεανικής Επιχειρηματικότητας	76
Σχήμα 1: Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 14 σχετικά με τις απαιτήσεις και τις δράσεις του προγράμματος.....	76
Σχήμα 2 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 24 σχετικά με την ακολουθία και την συσχέτιση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη	76
Σχήμα 3: Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 25 σχετικά με τη σύνδεση των νέων γνώσεων με την προηγούμενη γνώση.....	77
Σχήμα 4 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 32 σχετικά με τις απουσίες τους	77
Σχήμα 5 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 34 σχετικά με την αναπλήρωση των μαθημάτων	77
Σχήμα 6 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των 9 μαθητών στην ερώτηση 52 σχετικά με την ανατροφοδότηση της επίδοσης και απόδοσης που έδινε ο καθηγητής σε μαθητές και μαθήτριες	78
Σχήμα 7 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 75 σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ καθηγητή και μαθητών/τριών.....	78

Σχήμα 8: Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 84 σχετικά με το κλίμα παρακίνησης και συμμετοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος.....	78
Σχήμα 9 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 100 σχετικά με τους στόχους του τελικού παραδοτέου του προγράμματος.....	79
Σχήμα 10 : Απαντήσεις του 1 ^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.	79
Σχήμα 11 : Απαντήσεις του 2 ^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.	79
Σχήμα 12 : Απαντήσεις του 3 ^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.	80
Σχήμα 13 : Απαντήσεις του 4 ^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.	80
Σχήμα 14 : Απαντήσεις του 5 ^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.	80
Σχήμα 15: Απαντήσεις του 6 ^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.	81
Σχήμα 16 : Απαντήσεις του 7 ^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.	81
Σχήμα 17 : Απαντήσεις του 8 ^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.	82
Σχήμα 18 : Απαντήσεις του 9 ^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.	82
Σχήμα 19. Ανάλυση S.W.O.T. για την εσωτερική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Αγωγής Υγείας.....	101
Σχήμα 20. Ανάλυση S.W.O.T. για την εξωτερική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Αγωγής Υγείας.....	102

Κεφάλαιο 1: Η φιλοσοφία της Διοίκησης της Ολικής Ποιότητας

1.1.Εισαγωγή: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Η λέξη ποιότητα προέρχεται από την Αρχαία Ελληνική λέξη «ποιός» που σημαίνει «τι λογής» και αναφέρεται στη φύση, την εσωτερική κατάσταση, την υπόσταση ενός προσώπου ή πράγματος σε σχέση με την εκάστοτε αξία που του προσδίδεται. Από τον Αριστοτέλη που έκανε τη διάκριση μεταξύ του «ποιόν» και υπογράμμισε τη ρευστότητα της ποιότητας με το γνωστό «εις το ποιόν και την ποιότητα» (Porphyry, 1887) μέχρι το σύγχρονο ορισμό της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management) του Deming και τον επίσημο ορισμό της από τον ΕΛΟΤ EN ISO 8402, η λέξη ποιότητα φαίνεται ότι αποτελεί ένα κριτήριο που υπόκειται περισσότερο σε υποκειμενικό παρά σε ένα αντικειμενικό ορισμό.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την έννοια της ποιότητας. Σύμφωνα με τον Deming, ποιότητα είναι η «εκπλήρωση των τωρινών και μελλοντικών αναγκών του πελάτη», αλλά και «το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή υπηρεσίας που ικανοποιούν ανάγκες που έχουν εκφραστεί ή αναδύονται από τις εκάστοτε συνθήκες» (Ρούση, 2007).

Κατά τους Juran & Grynpa (1980), η ποιότητα επιτυγχάνεται κατόπιν συστηματικού σχεδιασμού. Η θεωρία του Juran χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές διεργασίες, που είναι γνωστές ως «η τριλογία της ποιότητας». Η «τριλογία της ποιότητας» αποτελείται από τον προγραμματισμό, τον έλεγχο και τη βελτίωση της ποιότητας. Ο συστηματικός σχεδιασμός ποιότητας κατά τον Juran πρέπει να αποτελείται από τα εξής βήματα: 1^ο βήμα είναι ο προσδιορισμός των πελατών και των αναγκών των πελατών, ενώ 2^ο βήμα είναι η ανάπτυξη ενός αγαθού που ανταποκρίνεται και στις ανάγκες της εταιρείας/επιχείρησης, 3^ο βήμα η ανάπτυξη μίας διαδικασίας παραγωγής του αγαθού και συνεχής βελτίωση της διαδικασίας αυτής και τέλος το 4^ο βήμα που συνίσταται στην δοκιμή της διαδικασίας σε πραγματικές συνθήκες και την τελική εφαρμογή της διαδικασίας με ή χωρίς βελτιστοποίηση.

Αντίστοιχη είναι και η θέση του Crosby (1979), που εκφράζεται μέσα από τις τέσσερις θέσεις του που ακολουθούν τον κανόνα 1-10-100, όπου η ποιότητα ορίζεται από τις απαιτήσεις του πελάτη. Ακόμα, ο Crosby υποστηρίζει ότι, εκτός από το σχεδιασμό πρόληψης των λαθών («zero defects»), είναι σημαντικό το πρότυπο της

απόδοσης να είναι σαφέστατα προσανατολισμένο στα μηδενικά ελαττώματα ή στα μηδενικά λάθη. Παράλληλα, προτείνει ακόμα και η μέτρηση της ποιότητας να βασίζεται στο κόστος της συμμόρφωσης στις απαιτήσεις του πελάτη.

Ο Ishikawa (Golden Pryor, Toombs & Anderson, 2009), από την άλλη, ανέπτυξε επίσης τη θεωρία για το πώς οι επιχειρήσεις θα πρέπει να χειριστούν την ποιότητα των σχεδίων βελτίωσης τους. Ο Ishikawa ρίχνει μια ματιά από μια ανθρώπινη σκοπιά στην ποιότητα και επικεντρώνει το ενδιαφέρον στις τεχνικές συλλογής και παρουσίασης δεδομένων γνωστές ως διάγραμμα Pareto και διάγραμμα αιτίου – αποτελέσματος ή διάγραμμα Ishikawa ή ψαροκόκαλο.

Ο Garvin (1988) υποστηρίζει στη δική του θεωρία ότι είναι απαραίτητο ο έλεγχος της ποιότητας να γίνεται με πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις με στόχο να μειωθεί αυτή η αδυναμία του ορισμού της Δ.Ο.Π.. Προτείνει ένα νέο πλαίσιο που ουσιαστικά δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη ειδικών συστημάτων ποιότητας για την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης, καθώς και της διαδικασίας της αξιολόγησης της ποιότητας.

Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Διοίκηση Ποιότητας (EFQM) βασίζεται σε εννέα κριτήρια για τη διαχείριση της ποιότητας. Το Πλαίσιο του EFQM περιέχει εννέα κριτήρια, πέντε προϋποθέσεις (enablers) και τέσσερα αποτελέσματα (results). Το αποτέλεσμα είναι ένα μοντέλο που αποφεύγει τη συνταγογράφηση της ποιότητας και αναγνωρίζει τη διαφοροποίηση της έννοιας της ποιότητας ανάλογα με το περιβάλλον και τους πελάτες (EFQM, 2010). Τα εννέα κριτήρια του EFQM είναι η εστίαση στα αποτελέσματα, η ικανοποίηση του πελάτη, η συνεπής αφοσίωση σε ένα όραμα και στους στόχους του, η παρακολούθηση της διαδικασίας υλοποίησης του έργου, η εκπαίδευση και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, η δια Βίου Μάθηση, η ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων και δικτύων και η κοινωνική ευθύνη της επιχείρησης/του οργανισμού (ΕΕΔΕ, 2014).

Σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό της Δ.Ο.Π. του ΕΛΟΤ EN ISO 8402, ποιότητα είναι η διοίκηση ενός οργανισμού εστιαζόμενη στη διασφάλιση καλής ποιότητας αγαθών και υπηρεσιών με τη συμμετοχή όλων των μελών και με στόχο τη μακροπρόθεσμη επιτυχία μέσω της ικανοποίησης του πελάτη, καθώς και την παροχή οφελών σε όλα τα μέλη (Ακριβός & Ψαρόπουλος, 2008). Με την έννοια αυτή, η πιστοποίηση της Ολικής Ποιότητας (Ο.Π.) αναφέρεται στη διαδικασία πιστοποίησης του προϊόντος ή της υπηρεσίας ως προς τις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου προτύπου. Αυτή η πιστοποίηση διενεργείται είτε με επιθεωρήσεις από ανεξάρτητους

οργανισμούς που ακολουθούν συγκεκριμένους δείκτες και πρότυπα πιστοποίησης και τυποποίησης των αγαθών, είτε μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Η διαδικασία της διαπίστευσης της πιστοποίησης αναφέρεται στη διαδικασία της επίσημης αναγνώρισης ενός οργανισμού ως φορέα πιστοποίησης.

Ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης I.S.O. (International Organization for Standardization) άρχισε να λειτουργεί επίσημα το 1947 με την εισαγωγή των εννοιών της πιστοποίησης και της διαπίστευσης. Από τότε, έχουν αναπτυχθεί πολλά πρότυπα ISO με στόχο την αποτελεσματική οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Η πιο πρόσφατη μορφή του είναι το πρότυπο ISO 9001:2008 που περιλαμβάνει τις ειδικές απαιτήσεις με τις οποίες πρέπει να συμφωνεί ένα σύστημα Ο.Π. για να πιστοποιηθεί και εστιάζει στην αύξηση της ικανοποίησης των πελατών μέσω της αύξησης της ικανοποίησης των αναγκών τους (ISO, 2008). Αυτή η στρατηγική του προτύπου ISO 9001 βασίζεται στη συνεχή βελτίωση της Ο.Π. σύμφωνα με το οποίο πρέπει να λειτουργεί ένας οργανισμός.

Επομένως, η Δ.Ο.Π. εμφανίστηκε αρχικά σαν ένα σύστημα ελέγχου της ποιότητας, που επεκτάθηκε και τελικά αναπτύχθηκε σε μια νέα φιλοσοφία της διοίκησης που έχει σαν στόχο τη μεγιστοποίηση της αξίας του παρεχόμενου αγαθού, προϊόντος ή υπηρεσίας, μέσα από την τυποποίηση της διαδικασίας ελέγχου που περιλαμβάνει τη συμμετοχή, τη δέσμευση και την ανάπτυξη εργαλείων και δεικτών μέτρησης (Ακριβός, κ.ά., 2008). Αυτό έχει σαν συνέπεια, η Δ.Ο.Π. να χαρακτηρίζεται από μία μεταβλητότητα ως προς τον ορισμό και το περιεχόμενό της και να υφίσταται συνεχείς αναθεωρήσεις ως προς τον τρόπο εφαρμογής της (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012). Το άμεσο αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται η ανάγκη ανάπτυξης μίας διαφορετικής ή διαφοροποιημένης πολιτικής για τον ορισμό της ποιότητας ενός αγαθού και ταυτόχρονα η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός εγχειριδίου ποιότητας για το εκάστοτε αγαθό.

Κατά το σχολικό έτος 2012-13, η συγγραφέας αυτής της μελέτης υπηρετούσε σε Πρότυπο Πειραματικό σχολείο και συγκεκριμένα στο 1^ο ΠΠ ΓΕΛ Αθήνας «Γεννάδειο» όπου δημιούργησε για πρώτη φορά ένα Όμιλο Αριστείας και Καινοτομίας με τίτλο Όμιλος Νεανικής Επιχειρηματικότητας (N.E.) που είχε στόχο τη δημιουργία εικονικής επιχείρησης (E.E.) από τους μαθητές. Σκοπός του Ομίλου N.E. ήταν η εισαγωγή των μαθητών στην έννοια της επιχειρηματικότητας, η κατάρτιση των μαθητών σε τεχνικές στρατηγικού σχεδιασμού μιας εικονικής επιχείρησης (επιχειρηματικό σχέδιο) και η υλοποίηση του επιχειρηματικού πλάνου

της Ε.Ε. Για την υλοποίηση του Ομίλου, η συγγραφέας προέβει στο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ακολουθώντας τις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής, της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (Mentoring) και της Μάθησης μέσω Πρακτικής Εφαρμογής (Learning by doing).

Μέσα στο πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου, η συγγραφέας δημιούργησε και χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας (Παράρτημα, σελ.67) με στόχο τον έλεγχο και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της λειτουργίας του εκπαιδευτικού προγράμματος του Ομίλου Ν.Ε. από τους συμμετέχοντες μαθητές και τις μαθήτριες και έχει σαν στόχο να διερευνήσει τους τομείς, τους δείκτες και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης των πέντε πεδίων Ολικής Ποιότητας που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

1.2.Ιστορική Ανασκόπηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) εμφανίστηκε μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο περισσότερο σαν απόρροια της οικονομικής κρίσης παρά σαν ανάγκη για τη διασφάλιση της ποιότητας των προϊόντων. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, οι οικονομίες όλων των χωρών είχαν καταστραφεί σχεδόν ολοσχερώς. Μετά το τέλος του πολέμου, η κατεστραμμένη Ιαπωνία προσπαθούσε να αποκαταστήσει τη φήμη της και να κυριαρχήσει στην ανταγωνιστική Παγκόσμια αγορά με εξαγωγές (Koura, 2012). Αυτή η κατεύθυνση έφερε την Ιαπωνία μπροστά στην αναζήτηση μέτρων για τη μείωση του κόστους παραγωγής και την αναβάθμιση της ποιότητας των προϊόντων προς εξαγωγή. Τότε η κυβέρνηση Τρούμαν, διαμέσου της εταιρείας Bell Lambs, που εκείνη την περίοδο είχε διακριθεί για την αποτελεσματικότητά της σε θέματα ποιοτικού ελέγχου, πρότεινε στην Ιαπωνική κυβέρνηση τη σχεδίαση ενός συστήματος αξιολόγησης προϊόντων και παρεχόμενων υπηρεσιών με στόχο την υψηλότερη ποιότητα σε συνδυασμό με το χαμηλότερο κόστος παραγωγής. Μετά από τέσσερα χρόνια εφαρμογής, τα πρώτα θεαματικά θετικά αποτελέσματα στην Ιαπωνική βιομηχανία συντέλεσαν στην ανάδειξή της ως μια νέα ανερχόμενη Παγκόσμια οικονομική υπερδύναμη (Fisher & Nair, 2009).

Οι αρχικές ιδέες για τη Δ.Ο.Π. ανήκουν στους Shewhart και Deming. Ο Deming έχει χαρακτηριστεί ως ο θεμελιωτής της Τρίτης Βιομηχανικής Επανάστασης. Ο κύκλος του Deming αναπαριστά την διαρκή βελτίωση ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Η μεθοδολογία του κύκλου του Deming αναπτύχθηκε από τον Shewhart και περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: το σχεδιασμό (plan), την υλοποίηση (do), τον έλεγχο (check) και τη δράση (act) με την τυποποίηση των διαδικασιών (Wilcox, 2003). Σύμφωνα με τα στάδια του Plan-Do-Check-Act, η μέτρηση της ποιότητας γίνεται με στατιστικά κριτήρια που έχουν σαν στόχο να μειώσουν τη διακύμανση στα αποτελέσματα της μέτρησης (Blagojevic & Micic, 2013). Ο κύκλος αυτός μπορεί να επαναλαμβάνεται μέχρι την ικανοποιητική και αποτελεσματική εφαρμογή του αρχικού σχεδιασμού για την «ποιότητα» του «τελικού» αγαθού. Σύμφωνα με τον Deming, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι όταν γίνεται αναφορά στην «καλή ποιότητα» αγαθών, δεν εννοείται αυτόματα ότι η παροχή αυτών των αγαθών έχουν «υψηλή ποιότητα», αλλά ότι το επίπεδο που αντιστοιχεί η ποιότητα αυτή είναι καλή σε σχέση με το κόστος τους.

Κατά την επόμενη εικοσαετία 1970-1990, έχουμε την ενσωμάτωση της Δ.Ο.Π. στη συνολική διοίκηση των εμπορικών επιχειρήσεων. Από το 1990 και μετά, εμφανίζεται μία επέκταση των αρχών και της φιλοσοφίας της Δ.Ο.Π. σε άλλους τομείς και οργανισμούς εκτός από τις επιχειρήσεις με την ανάπτυξη προσαρμοσμένων σχεδίων, καθώς και πλαισίων υλοποίησης. Στη διάρκεια αυτής της εικοσαετίας της εφαρμογής των συστημάτων Δ.Ο.Π., η φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. εστιάζει περισσότερο στην ανάγκη ενός σχεδιασμού της υλοποίησης του αγαθού (Ακριβός, κ.ά., 2008). Εστιάζεται, δηλαδή, στις διαδικασίες εκείνες που το «τελικό» παραγόμενο αγαθό ορίζεται με συγκεκριμένα κριτήρια και δείκτες μέτρησης ως προς την ποιότητά του από την αρχή έως το τέλος της παραγωγικής διαδικασίας.

Η εφαρμογή της Ο.Π. στις δημόσιες υπηρεσίες καθιερώθηκε με το πρώτο Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης που εισήχθη με τη Συνθήκη της Λισαβόνας (European Council, 2000). Σύμφωνα με τη Συνθήκη, η προτεραιότητα μεταφέρεται στην ποιότητα, στον προσανατολισμό για την εξυπηρέτηση του πελάτη, στην πρόληψη και ελαχιστοποίηση των σφαλμάτων, στη συστηματική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, στην ομαδική προσπάθεια και τέλος στη διερεύνηση, την ανάλυση, τη σύγκριση και την αξιολόγηση όλων των μετρήσιμων στοιχείων και δεικτών μέτρησης. Μερικά από τα κλασικά εργαλεία της Ο.Π. που χρησιμοποιήθηκαν ευρέως στο δημόσιο τομέα είναι το ιστόγραμμα, το φύλλο ελέγχου, το διάγραμμα Pareto, αλλά

και τα διαγράμματα αιτίου-αποτελέσματος, διασποράς, ελέγχου, ροής, συγγένειας, συσχετίσεων, μήτρας, βέλους, καθώς και το συστηματικό διάγραμμα και το διάγραμμα απόφασης διαδικασιών.

1.3.Βασικές Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Ο Deming εισήγαγε τις παρακάτω 14 αρχές (Neave, 2012) με στόχο την αλλαγή της φιλοσοφίας του ελέγχου της ποιότητας των αγαθών:

1. Υιοθέτηση νέας φιλοσοφίας της διοίκησης
2. Συνεχής παρακολούθηση και βελτίωση της ποιότητας
3. Ενσωμάτωση του ελέγχου της ποιότητας μέσα στην παραγωγική διαδικασία
4. Μείωση του αριθμού των προμηθευτών
5. Συνεχής συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση πληροφοριών με στόχο την εξάλειψη και την πρόληψη του λάθους
6. Επίλυση των προβλημάτων
7. Αποφυγή του λάθους και ελαχιστοποίηση του φόβου
8. Ελαχιστοποίηση των αριθμητικών στόχων με στόχο την παρακίνηση του προσωπικού
9. Δημιουργία οράματος στο προσωπικό για τη βελτίωση του αγαθού και αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία
10. Νέοι μέθοδοι εκπαίδευσης του προσωπικού
11. Συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην προσπάθεια βελτίωσης
12. Ορθολογική ηγεσία και αποτελεσματική επιτέλεση των καθηκόντων του προσωπικού
13. Συνεχής βελτίωση των ικανοτήτων του προσωπικού με δια βίου επιμόρφωση
14. Ομαδική συμμετοχή και συνεργασία των εμπλεκόμενων σε όλα τα επίπεδα παραγωγής και διοίκησης

Μερικές ακόμα βασικές αρχές της Δ.Ο.Π. που προστέθηκαν από τη θεωρία Πρόληψης του Shewhart (Wilcox, 2003), αλλά και από τον Crosby, στις 14 αρχές του Deming είναι:

1. Η δέσμευση και η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και ειδικά της ανώτατης διοίκησης
2. Η πρόληψη και η διόρθωση των πιθανών λαθών

3. Η χρήση στατιστικής, εργαλείων ποιότητας και ελέγχου, καθώς και τεχνικών ανάλυσης για την πρόληψη και επίλυση των προβλημάτων
4. Ο καθορισμός ρεαλιστικών στόχων (Crosby)
5. Η στρατηγική σχεδιασμού και εφαρμογής των αλλαγών
6. Ο ορθολογισμός σχεδιασμός των αγαθών
7. Η μέτρηση του κόστους της ποιότητας των αγαθών (Crosby)
8. Η λειτουργία ομάδων εργασίας βελτίωσης από εθελοντικά εμπλεκόμενους εργαζόμενους (Crosby)
9. Η συστηματική κατάρτιση δεικτών απόδοσης για όλες τις λειτουργίες (Crosby)
10. Η συντονιστική επιτροπή και η καθιέρωση τακτικών συμβουλίων (Crosby)
11. Η αέναη επανάληψη όλων των αρχών αξιολόγησης σε κύκλους Plan-Do-Check-Act με στόχο τη συνεχή βελτίωση του αγαθού (Crosby)

Το Πρότυπο 9001 είναι ουσιαστικά η επιτομή των παραπάνω αρχών. Σύμφωνα με το Πρότυπο 9001, η ποιότητα ορίζεται με σαφήνεια μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες ανά επιχειρησιακό έργο οι οποίες απαιτούν ένα ειδικό πρότυπο ανάλογα με τις διαδικασίες σχεδιασμού, τις ενέργειες υλοποίησης, πρόληψης και διόρθωσης (ISO, 2008).

Κεφάλαιο 2^ο : Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

2.1.Εισαγωγή: Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η οικονομία κάθε χώρας είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευση που η χώρα παρέχει στους πολίτες της, καθώς και με τις δεξιότητες που οι εκπαιδευόμενοι πολίτες εμφανίζουν σε όλο το φάσμα της οικονομικής παραγωγής. Με αυτή την οικονομική προοπτική, η εισαγωγή της Δ.Ο.Π. επεκτάθηκε παγκόσμια και στο χώρο της εκπαίδευσης (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2012). Αποτελεί μια νέα προσέγγιση στον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων. Έχει σαν στόχο να αποτελέσει από τη μια μεριά τον οδηγό για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και των αναλυτικών προγραμμάτων και από την άλλη ένα δείκτη αξιολόγησης ολόκληρης της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τους Cid, Bonito, Oliveira, Saraiva, & Rebelo (2009), το τελικό προϊόν ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι η εκπαίδευση και η παιδεία που οι μαθητές αποκτούν από την διαδικασία. Η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης μοιάζει με τη διαδικασία της έρευνας και μπορεί να εφαρμοστεί σε τρία επίπεδα της εκπαίδευσης: στο επίπεδο τη διοίκησης, της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας «μαθαίνω να μαθαίνω» (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 1999). Το εκπαιδευτικό σύστημα που εστιάζει αποκλειστικά στις εξετάσεις και στην απόδοση των μαθητών σε αυτές αγνοώντας όλες τις άλλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς να δίνεται καθόλου η δυνατότητα για ανάπτυξη της ενεργητικής και κριτικής σκέψης και για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης απόφασης φαίνεται ότι έχει αποτύχει να μειώσει τη μαθητική διαρροή (Bonstingl, 1992).

Σύμφωνα με το Deming (Wilcox, 2003), η σχολική κοινότητα θα πρέπει να θεωρείται ως μέρος ενός οργανισμού, όπου τα προβλήματα που εμφανίζονται σε αυτή θα πρέπει να αντιμετωπίζονται συστηματικά και συνολικά όχι σαν προβλήματα των μεμονωμένων ατόμων, αλλά σαν προβλήματα που δημιουργούνται από το ίδιο το σύστημα και τη λειτουργία του. Για να λειτουργήσει, λοιπόν, αποδοτικά το σύστημα, ο Deming προτείνει τη σωστή οργάνωση των ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών πόρων, των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού, αλλά και της επικοινωνίας μέσα στην οργανωτική δομή. Οι ανθρώπινοι πόροι θεωρείται ότι αποτελούν το σημαντικότερο κεφάλαιο του συστήματος και του οργανισμού (Neave, 2012). Από την άλλη, η βελτίωση του συστήματος πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα από τη

βελτίωση των διαδικασιών εκπαίδευσης και οργάνωσης λαμβάνοντας υπόψη ότι το αγαθό της εκπαίδευσης αποτελεί ταυτόχρονα και προϊόν και υπηρεσία. Επίσης, η εκπαίδευση δεν πρέπει να θεωρείται ως το τελικό προϊόν, αλλά ότι αποτελεί μέρος τόσο της διαδικασίας της πρακτικής εφαρμογής της μάθησης, όσο και της δια βίου μάθησης. Αυτή η θεώρηση έρχεται σε πλήρη αρμονία με το ρητό του Dewey (2008) ότι η «εκπαίδευση, με την ευρύτερη έννοια της, είναι το μέσο για την κοινωνική συνοχή».

Ο Johnson (Herman & Herman, 1994) αναφέρει και αναλύει τέσσερις παράγοντες της Ο.Π. που τους θεωρεί σημαντικούς για την εκπαίδευση : τη γνώση και κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος, την παρακίνηση με θέσπιση στόχων, τη λειτουργία του κάθε σχολικού συστήματος και την αξιολόγησή του με τη χρήση στατιστικών εργαλείων.

Ο Τσιότρας (2002), επίσης, αναφέρει ότι οι βασικοί άξονες που χρειάζονται για την εφαρμογή της Ολικής Ποιότητας (Ο.Π.) στην εκπαίδευση είναι: α)η «συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking) ενός εκπαιδευτικού συστήματος με ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει πιστοποιήσει το επίπεδο της ποιότητάς του», β)η εστίαση στον «πελάτη», όπου ως εξωτερικοί πελάτες θεωρούνται οι μαθητές, οι γονείς, η τοπική κοινωνία, κτλ., ενώ ως εσωτερικοί πελάτες οι δάσκαλοι και το διοικητικό προσωπικό, γ)το κόστος ποιότητας, δ)η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, ε)η μέτρηση της προόδου ανάλογα με τους στόχους, στ)η δέσμευση της διοίκησης, ζ)οι κατάλληλοι πόροι και η)η συνεχής βελτίωση.

Ο Glasser B.G. (2010), από την άλλη, παρομοιάζει τη δυσκολία των διευθυντών των βιομηχανιών να πείσουν το εργατικό δυναμικό τους να παράγουν καλύτερο τελικό προϊόν με τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να πείσουν τους μαθητές τους να παράγουν καλύτερη ποιοτικά εργασία στο σχολείο.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή Αντζέντα για τη Δια Βίου Μάθηση (European Council, 2000), ο τομέας της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα ανάπτυξης για το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για το λόγο αυτό, οι πρακτικές απόκτησης γνώσεων και εκπαίδευσης καλούνται σε επανεξέταση και βρίσκονται κάτω από το μεγεθυντικό φακό της αξιολόγησης με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και της δια Βίου Μάθησης (Bakay, 2008). Η εκπαίδευση, ειδικά η δια βίου μάθηση, αποτελεί πλέον ένα πολύ σημαντικό παράγοντα επένδυσης, κοινωνικής ένταξης και αναδιαμόρφωσης του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Το γεγονός αυτό κάνει

ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη για την ανάπτυξη συστημάτων ελέγχου και αξιολόγησης της παρεχόμενης ποιότητας και των δεικτών ποιότητάς της μάθησης (ΥΠΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2011δ).

Η εισαγωγή της Δ.Ο.Π. στην Εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικά ένα νέο εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης της σχολικής αποτελεσματικότητας με στόχο τη βελτίωσή της (ΥΠΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2011β). Υπάρχουν διάφορα Μοντέλα Δ.Ο.Π. στην Εκπαίδευση, καθώς και στρατηγικές διοίκησης της εκπαίδευσης.

Η διαφοροποίηση της έννοιας της ποιότητας στην Εκπαίδευση είναι αναπόφευκτη και πρέπει να αποβλέπει «στην εκπλήρωση και υπέρβαση των προσδοκιών και των αναγκών του μαθητή, τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών, την ανάθεση ευθυνών και στους μαθητές, τη μείωση των αδυναμιών του συστήματος και την υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και κριτική μάθηση, την ενδυνάμωση των ατόμων, την ομαδική εργασία και τη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου» (Ακριβός, κ.ά., 2008).

Για την επιτυχημένη εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση, επομένως, χρειάζεται μια διαφοροποίηση στα επίπεδα της διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και της χρήσης των νέων τεχνολογιών, την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών, την επάρκεια και την αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής και την παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών (ΥΠΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2011α).

2.2.Ιστορική Ανασκόπηση της εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στην Εκπαίδευση

Στις Η.Π.Α., σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, οι σχολικές μονάδες και ομάδες σχολικών μονάδων (τα γνωστά schools districts και charter schools) εστιάζουν στη διαρκή βελτίωση με τη χρήση εργαλείων ποιοτικού ελέγχου. Μερικά παραδείγματα εφαρμογής Δ.Ο.Π. στην Εκπαίδευση είναι η αξιολόγηση του θεσμού των Charter Schools στις Η.Π.Α. και οι πέντε παράγοντες «Αυθεντικής Επίτευξης» (Five Standards of Authentic achievement Instruction) των Newman & Wehlage (Sharan, Shachar & Levine, 1999).

Και οι δύο τύποι σχολικών μονάδων (schools districts και charter schools) είχαν σαν στόχο την αναδιάρθρωση των σχολείων στις Η.Π.Α. και την βελτίωση της εκπαίδευσης. Τα Charter Schools λειτουργούν ως θεσμός από το 1967 και

χρηματοδοτούνται από το δημόσιο, αλλά έχουν σημαντική ανεξαρτησία στις αποφάσεις ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και του προσωπικού τους (Buddin, R. 2012). Ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της πολιτείας που βρίσκονται, αλλά έχουν και τη δυνατότητα να προσαρμόσουν το αναλυτικό του πρόγραμμα και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Κατά τη διάρκεια της έρευνας για την αποτίμηση της λειτουργίας τους η αξιολόγηση στον τομέα της απόδοσης των μαθητών γίνεται με εξετάσεις για την πιστοποίηση των γνώσεων των μαθητών. Η μετα-ανάλυση των δεδομένων (Betts & Tang, 2011) έδειξε ότι εμφάνιζαν τόσο υψηλές επιδόσεις, αλλά και χαμηλή απόδοση όσο και τα παραδοσιακά αμερικάνικα δημόσια σχολεία. Ο ρόλος τους στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών τους θεωρείται αμφιλεγόμενος παρόλο που κάποιες μελέτες σε συγκεκριμένες πολιτείες των Η.Π.Α. έχουν υψηλότερη ποιότητα (Baude, Casey, Hanushek & Steven, 2014). Τα αποτελέσματα ωστόσο παρουσιάζουν μεγάλη μεταβλητότητα στην απόδοση.

Αυτή την έλλειψη σταθερότητας, αλλά και την αποτυχία των καινοτομιών των charter school στη βελτίωση της διδασκαλίας ή την επιτυχία των μαθητών θέλησαν να εξηγήσουν οι Newman & Wehlage και ανέπτυξαν το μοντέλο των 5 προτύπων (Authentic achievement Instruction). Στο μοντέλο τους, αναφέρονται οδηγίες για την αξιολόγηση της Ο.Π. των σχολείων με την εισαγωγή των προτύπων της «Αυθεντικής Επίτευξης» (Newmann & Wehlage, 1993). Πραγματοποιήθηκαν έρευνας σε πολλά σχολεία που συνεργάστηκαν με εταιρείες συμβούλων και επιχειρήσεων για τη διαδικασία εφαρμογής της Ο.Π. ακολουθώντας βήματα, όπως η μείωση των εξόδων του σχολείου και η αύξηση αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η διάχυση αρχών και η εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών Δ.Ο.Π., καθώς και μεθόδων και εργαλείων Δ.Ο.Π. με στόχο την ανάλυση και την αξιολογική διάρθρωση της μαθησιακής διαδικασίας (Sharan, et al., 1999). Οι Newman & Wehlage (1993) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η «διδασκαλία είναι περίπλοκη και η ποσοτικοποίηση στην εκπαίδευση μπορεί συχνά να είναι παραπλανητική και ενδεικτική». Για το λόγο αυτό, διατύπωσαν πέντε πρότυπα σε μια κλίμακα πέντε σημείων με σκορ από 1-5. Τα πέντε αυτά πρότυπα είναι τα εξής: η ανώτερης τάξης σκέψης, το βάθος και η ευρύτητα της γνώσης, η κοινωνική συνεκτικότητα, η αποτελεσματική επικοινωνία και η κοινωνική υποστήριξη της επίτευξης των μαθητών.

Στην Αμερική, οι δείκτες απόδοσης και οι δείκτες των προτύπων ποιότητας (Resnick & Resnick, 1992), συνδέονται στενά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τον έλεγχο της ποιότητας. Τα αποτελέσματα των ελέγχων ποιότητας σηματοδοτούν την ανάγκη για μεταρρύθμιση και αυτό αποδεικνύεται από την προσοχή που δίνεται στις Η.Π.Α. για το σκορ στις εξετάσεις για την εισαγωγή στα κολέγια και τα πανεπιστήμια. Οι τυποποιημένες δοκιμασίες και οι εξετάσεις θεωρούνται ως μέσα για την βελτίωση της εκπαίδευσης (Hopkins, 1995). Για την καλύτερη απόδοση των σχολικών μονάδων (schools districts και charter schools), πραγματοποιούνται συνέχεια διαδικασίες ελέγχου και πιστοποίησης που χρησιμεύουν τόσο ως πηγή πληροφόρησης για το ενδιαφερόμενο κοινό, όσο και ως μια μορφή ποιοτικού ελέγχου, αλλά και ως κίνητρο για την καλύτερη απόδοση του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών. Αυτή η σύνδεση ανάμεσα στον έλεγχο και τις προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι κάτι καινούργιο στα αμερικάνικα σχολεία και πανεπιστήμια, αλλά πραγματοποιείται από τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα. Ένα πρόσφατο παράδειγμα εφαρμογής των δεικτών απόδοσης είναι τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα του Fox Valley Technical College για την απόκτηση μορίων των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εισαγωγή σε κολλέγια ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα επικαιροποίησης γνώσεων αποφοίτων κολλεγίων διάρκειας τουλάχιστον ενός έτους, που μπορούν να παρακολουθήσουν όσοι απόφοιτοι δεν βρίσκουν απασχόληση στον τομέα τους μετά από έξι μήνες από την ημέρα αποφοίτησης. Αυτά τα προγράμματα έχουν σαν στόχο να παρέχουν επιπλέον πιστοποιημένα μόρια (credits) και λειτουργούν στο πλαίσιο της πρακτικής εφαρμογής και δια βίου εκπαίδευσης σε συνεργασία με διάφορα πανεπιστήμια ανά ειδικότητα και κατεύθυνση σπουδών (Fox Valley Technical College, 2014).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί ζήτημα προτεραιότητας και για την Ευρωπαϊκή Ένωση την τελευταία δεκαετία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000). Αυτή τέθηκε και ως κύριος στρατηγικός στόχος για την Ευρώπη του 2020 (ΕΚ 2020), με σκοπό η οικονομία της Ευρώπης να καταστεί περισσότερο ανταγωνιστική μέσα από την αύξηση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής συνοχής, της αύξηση της αειφόρου ανάπτυξης και της βελτίωσης των θέσεων εργασίας (Ζωγόπουλος, 2012). Στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020», επισημάνθηκε ότι υπάρχει η ανάγκη προσδιορισμού ενός νέου πλαισίου καθορισμού των δεικτών και των κριτηρίων εκτίμησης και ελέγχου της προόδου για την επίτευξη των επιδιωκόμενων παραπάνω στόχων. Η «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020»

βασίζεται στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (ΕΚ 2010). «Παρέχει κοινούς στρατηγικούς στόχους στα κράτη μέλη, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων, καθώς επίσης κοινές μεθόδους εργασίας με τομείς προτεραιότητας για κάθε περιοδικό κύκλο εργασίας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

Οι δείκτες αυτοί προσδιορίζουν τις πέντε βασικές μελλοντικές προκλήσεις ανάπτυξης της εκπαίδευσης χωρίζονται στους εξής: στους δείκτες «επιδόσεων σε αντικείμενα μάθησης», στους δείκτες «επιτυχίας και μετάβασης» (ποσοστά εγκατάλειψης σχολείου, ολοκλήρωση δευτέρου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμμετοχή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, επικαιροποίηση γνώσεων, δια βίου μάθηση), δείκτες παρακολούθησης της εκπαίδευσης (συμμετοχή των γονέων, αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης), δείκτες πόρων και δομών (εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών, συμμετοχή στη προσχολική εκπαίδευση, αριθμός μαθητών ανά Η/Υ, εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

Η πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε για πρώτη φορά μέσα από το θεσμό του επιθεωρητή στα μέσα της δεκαετίας του 1830. «Είναι γεγονός ότι η πορεία και η δράση του θεσμού σε όλη τη διάρκεια του εικοστού αιώνα αποτέλεσε αντικείμενο έντονων αντιπαραθέσεων στο πεδίο της πολιτικής και της εκπαίδευσης, με τελικό αποτέλεσμα την κατάργησή του στις αρχές της δεκαετίας του 1980» (Ιορδανίδης, 2006). Ο Ιορδανίδης αναφέρει ότι «οι επικρίσεις που δέχθηκε ο θεσμός των επιθεωρητών επικεντρώνονταν στους τομείς αξιολόγησης και την ποσοτικοποίηση τους. Σε έρευνα, δε, που διεξήχθη σε σχέση με τις εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων της περιόδου 1976-1980 φάνηκε ότι αυτές είχαν ως χαρακτηριστικά τους τη σύγκυση ως προς τους στόχους και το αντικείμενο της αξιολόγησης, τη σύγκυση επαγγελματικών χαρακτηριστικών με τα στοιχεία της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών, τη σαφή ιδεολογική θέση ως προς την οποία κρίνονταν οι εκπαιδευτικοί και τη μεροληψία σε βάρος των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών».

Στην μελέτη για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980), η Χαμπηλομάτη (2010) αναφέρει ότι ο θεσμός του επιθεωρητή έχει αντικατασταθεί από το ρόλο του σχολικού συμβούλου και αντιπροτείνει σε ένα σύστημα αξιολόγησης να διαφοροποιείται ο ρόλος του σχολικού συμβούλου από τον αξιολογητή. Συγκεκριμένα, αναφέρει «ο σχολικός σύμβουλος να μην κατέχει συγχρόνως και την

ιδιότητα του αξιολογητή. Για να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης και να μειωθεί ο υποκειμενικός χαρακτήρας, οι αξιολογητές θα μπορούσαν να είναι περισσότεροι του ενός, ενώ θα μπορούσαν την ευθύνη της αξιολόγησης να την επωμισθούν Ειδικά Κέντρα Αξιολόγησης κατά τα πρότυπα εκείνων που λειτουργούν στις ΗΠΑ». Ακόμα, προτείνει τη διαμορφωτική αξιολόγηση «μέσα από μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης».

Από την έρευνα για την εισαγωγή της Ο.Π. στα ελληνικά δημόσια σχολεία, που είχε διεξαχθεί πιλοτικά το 1996 και επαναλήφθηκε το 2000-2001 στα Δημόσια και Ιδιωτικά Γυμνάσια και Λύκεια του Λεκανοπεδίου Αττικής, με ερωτηματολόγια ημιδομημένων συνεντεύξεων, φάνηκε ότι «η εκάστοτε κεντρικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, παραλείπει την εισαγωγή μαθημάτων ηθικής ανάπτυξης που καλλιεργούν χαρακτήρες με νοοτροπίες και συμπεριφορές ποιότητας στους μαθητές» (Βιταντζάκης, 2012).

Στην πιλοτική εφαρμογή των νεώτερων διαδικασιών για την εισαγωγή της αξιολόγησης, συμμετείχαν πέντε σχολεία του Λεκανοπεδίου Αττικής σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ρούση, 2007). Ακολουθήθηκε μέρος από την παρακάτω διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης: οι μαθητές ήταν εκείνοι που καθόρισαν τα κριτήρια με τα οποία θα βαθμολογηθούν, βαθμολογούσαν οι ίδιοι την εργασία και απόδοση τους, συμπλήρωναν καθημερινά φύλλο ελέγχου με την ατομική και ομαδική απόδοση, δινόταν έμφαση στην καλή συμπεριφορά, στην ανάπτυξη της Κριτικής σκέψης και εστίαση στην επίλυση των προβλημάτων, ο καθηγητής ήταν ο διεκπεραιωτής και ο συντονιστής του εκπαιδευτικού προγράμματος, υπήρχε συνεχής ανατροφοδότηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και χρησιμοποιούνταν καινοτόμες ή πολλαπλές Τεχνικές μάθησης όπως η Σωκρατική μέθοδος, η Παράπλευρη μάθηση, η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, η Μετασχηματίζουσα μάθηση, η Μάθηση μέσω Τέχνης. Επίσης, ενισχύθηκε η συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία της εκπαίδευσης και η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα Κριτήρια Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην εκατονταβάθμια κλίμακα των Pronata, Touryeli-Pronata & Rapsomaniki (2008), παρατηρήθηκε ότι οι γονείς συμμετείχαν πολύ λίγο έως καθόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία των σχολικών μονάδων ΓΕΛ, ενώ οι καθηγητές εκδήλωσαν έντονα τη δυσαρέσκειά τους για τη συγκεντρωτική ηγεσία, τον δυσκίνητο τρόπο λήψης των αποφάσεων και την αδυναμία του συγκεντρωτικού

συστήματος να δώσει τη δυνατότητα μεγαλύτερης αυτονομίας στους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Τέλος, από τη συνοπτική έκθεση του ΥΠΑΙΘΠΑ-ΙΕΠ (2012β) για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι «δύο στα τρία σχολεία (66%) εφάρμοσαν διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης (γενική εκτίμηση, συστηματική διερεύνηση, διαμόρφωση των σχεδίων δράσης) και στα δύο επίπεδα (ολομέλειας και ομάδων εργασίας)». Σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης, «η συντριπτική πλειονότητα των σχολείων (87%) δήλωσε ότι τα αποτελέσματα των διαδικασιών αποτελούν προϊόν της σύνθεσης όλων των συμμετεχόντων» και «εφάρμοσαν και αξιοποίησαν ποικιλία μεθόδων και ερευνητικών εργαλείων, όπως : ερωτηματολόγια (86%), παρατήρηση (29%) και συνέντευξη (32%)». Οι Δείκτες με αρνητική αποτίμηση ήταν οι παρακάτω: οικονομικοί πόροι του σχολείου (60%), υποστήριξη της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών (49%), χώροι του σχολείου (45%) και εξοπλισμός του σχολείου (39%). Οι περιοχές που διερευνήθηκαν συστηματικά από τα σχολεία ήταν οι ακόλουθες: οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών (33%), μεταξύ σχολείου-γονέων (26%), η ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων (19%), η ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών (18%), η ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών (17%) και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (15%). Ενώ οι περιοχές που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά για την υλοποίηση σχεδίων δράσης ήταν η ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών (23%), οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών (21%), οι σχέσεις μεταξύ σχολείου-γονέων (16%), η υποστήριξη της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (13%).

2.3.Η εισαγωγή της Εσωτερικής Αξιολόγησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: η εισαγωγή της Ο.Π. στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Αυτή η σύνδεση ανάμεσα στην αξιολόγηση, τον έλεγχο και τις προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι κάτι καινούργιο, είναι χαρακτηριστικό των προσπαθειών για τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμια κλίμακα. Ωστόσο, η εσωτερική αξιολόγηση διαφοροποιείται από την εξωτερική αξιολόγηση. Σε αυτή τη μελέτη αναφερόμαστε μονάχα στην εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Από τους πιο σύγχρονους ορισμούς για τη εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι, «σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η εκτίμηση της αξίας ενός προσώπου ή ενός έργου ή μιας κατάστασης με συγκεκριμένα κριτήρια, ενώ, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, είναι η απόδοση αξίας και σύμφωνα με το Ματσαγγούρα, είναι το σύνολο των διαδικασιών με στόχο τον προσδιορισμό και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εμπλεκόμενων σε αυτή» (Γούτσος, Αλεξόπουλος, Σκαλτσάς & Τάσιος, 2010).

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα καλείται να πάρει άμεσα θέση απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου για να ανταπεξέλθει στις αυξανόμενες και μεταβαλλόμενες ανάγκες μιας κοινωνίας που βρίσκεται σε συνεχή αλλαγή και μετάβαση, αλλά και σε ηθική και οικονομική κρίση. Η έλλειψη σταθερότητας (αποσπάσεις εκπαιδευτικών, αναπληρωτές, αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα), η έμφαση στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα (προαγωγικές εξετάσεις, έλλειψη σύνδεσης θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής), η μέτρηση της απόδοσης και της αριθμητικής βαθμολόγησης (σύστημα εισαγωγής σε ΑΕΙ-ΤΕΙ), η μετακίνηση των στελεχών και η διοίκηση της εκπαίδευσης με τη χρήση ποσοτικών αριθμών αποτελεί μέρος ενός μοντέλου εκπαίδευσης που στις σημερινές συνθήκες δημιουργεί μάλλον περισσότερα προβλήματα παρά που προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εισαγωγή της αυτοξιολόγησης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φιλοδοξεί να μειώσει τις παραπάνω αρνητικές εκφάνσεις και να εισάγει ένα σύστημα αξιολόγησης που αναφέρεται «στην έννοια του σχολείου ως ενός οργανισμού που μαθαίνει (learning organization) και της έρευνας δράσης (action research)» (ΥΠΑΙΘ-Ι.Ε.Π., 2012). Σύμφωνα με το ισχύον νομικό πλαίσιο (Π.Δ.320/1993, Ν.2525/1997, Π.Δ.140/1998, Ν.2986/2002, Ν.3848/2010), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας στοχεύει στην καθιέρωση μιας διαδικασίας ελέγχου του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων και ταυτόχρονα, στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για το βαθμό επίτευξης των στόχων αυτών.

Στο βασικό πλαίσιο για την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2011), αναφέρεται ειδικά ότι «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει συστημικό χαρακτήρα με πολλά αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία», τα οποία αποτελούνται από όλες εκείνες τις διαδικασίες, τις δράσεις, τις δομές και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν σε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (Κονδύλης, 2010).

Οι παρακάτω βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης αποτελούν τα βασικά σημεία της συστηματικής εφαρμογής της στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα. Η βασική αρχή του «Νέου Σχολείου» εισάγει τη νέα φιλοσοφία σχετικά με τα νέα Μοντέλα Μάθησης όπου κυριαρχεί η άποψη ότι «όλοι μπορούν να μάθουν» και ότι «όλοι είναι ίσοι και διαφορετικοί». Αυτή είναι η βασική αρχή που ολοκληρώνεται με την υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας μάθησης στο «Νέο Σχολείο» και «Κοινωνικό Σχολείο», και εμπλουτίζεται συνεχώς με την εισαγωγή δεικτών μέτρησης και ελέγχου των αποτελεσμάτων της ποιοτικής μάθησης. Η φιλοσοφία αυτή έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τη φιλοσοφία της αξιολόγησης ως κοινωνική διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (Μανωλάκος, 2006). Μερικούς από τους δείκτες μέτρησης είναι η συνεχή αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, η συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων εκπαιδευτικών με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των τελικών αποδεκτών της εκπαίδευσης, δηλαδή των μαθητών, καθώς και η συνεργασία μεταξύ φορέων, η συνεχή ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της μάθησης, αλλά του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνος, 2000).

Η δε εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και των σχολικών μονάδων αναφέρεται ως την αξιολόγηση που πραγματοποιείται από εξωτερικούς φορείς. Σύμφωνα με τον Worthen (1990), είναι αναγκαίο οι εξωτερικοί αξιολογητές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος να προβαίνουν σε έλεγχο της ποιότητάς του χωρίς να ακολουθούν σαφή κριτήρια και στόχους που να συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά αντίθετα προτείνει να ακολουθούν διαδικασίες μη-στοχευόμενης αξιολόγησης ("goal-free" evaluations).

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσδιορίζεται μέσα από τέσσερα προτεινόμενα κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012). Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται σε πέντε θεματικά πεδία και χωρίζεται σε πέντε πεδία αυτοαξιολόγησης. Το 1^ο πεδίο αναφέρεται στα μέσα, τους πόροι και το ανθρώπινο δυναμικό. Το 2^ο πεδίο στην οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, ενώ το 3^ο πεδίο στο κλίμα και τις σχέσεις μέσα στο σχολείο. Το 4^ο πεδίο σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τέλος το 5^ο πεδίο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, οι κύριοι αξιολογητές της εκπαίδευσης ή ενός επιμέρους εκπαιδευτικού προγράμματος οφείλουν να είναι οι ίδιοι οι οφελούμενοι ή σύμφωνα με την Δ.Ο.Π. οι «πελάτες» του προγράμματος, δηλαδή οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης πραγματοποιήθηκε πειραματικά σε όλα τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία από το σχολικό έτος 2012-2013. Το πλαίσιο της διαδικασίας εφαρμογής της αντιμετωπίζει προβλήματα μετάβασης ανάλογα με τα μοντέλα όπου βρίσκεται η εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε σχολική μονάδα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Την τελευταία δεκαετία, τα ελληνικά δημόσια σχολεία βρίσκονται σε μία μεταβατική περίοδο που ποικίλει από το παλαιό «Μοντέλο της Απουσίας Προβλημάτων», όπου το βασικό κριτήριο ήταν η μείωση, αν όχι η εξάλειψη των προβλημάτων και στο «Μοντέλο Μονιμοποίησης». Στο «Μοντέλο Μονιμοποίησης» θεωρείται σημαντική τόσο η προβολή των μαθητών και η προβολή των εργασιών τους με την οργάνωση διαγωνισμών και εκθέσεων όσο και οι καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, καθώς και η ψυχική ανθεκτικότητα σε ένα αυξανόμενο ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Μετά το «Μοντέλο Μονιμοποίησης», ακολουθεί το «Μοντέλο Στόχων και Προδιαγραφών» σύμφωνα με το οποίο οι επιτυχίες των μαθητών, το ποσοστό παρακολούθησης και εγκατάλειψης, ο αριθμός των αποφοίτων και των επιτυχόντων μαθητών με πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση μαζί με τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν τους ποιοτικούς δείκτες του. Αρκετές σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήδη εφάρμοσαν το «Μοντέλο Στόχων και Προδιαγραφών» από το σχολικό έτος 2011-2012.

Το «Μοντέλο Στόχων και Προδιαγραφών» εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2012-2013 στην Αξιολόγηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, όπου και εισάγονται συνέχεια όλα τα νέα Μοντέλα Εκπαίδευσης. Από το σχολικό έτος 2013-2014, εφαρμόζεται το «Μοντέλο Πόρων και Εισροών» με την εισαγωγή μαθητών με εισαγωγικές εξετάσεις, την επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού με προσόντα υψηλού επιπέδου και την τοποθέτησή τους στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία με πενταετή θητεία. Κατά το σχολικό έτος 2014-2015, υπάρχουν ακόμα πολλές εκκρεμότητες για την πλήρη εφαρμογή του «Μοντέλου Πόρων και Εισροών». Συγκεκριμένα, εκκρεμούν η οικονομική υποστήριξη των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, η υποστήριξη με γραμματειακή υποστήριξη και βοηθητικό προσωπικό, η αναβάθμιση των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού.

Οι παραπάνω δείκτες αποτελούν τους κύριους δείκτες του επόμενου μοντέλου, του «Μοντέλου Διαδικασίας», το οποίο φαίνεται να έχει ήδη εφαρμοστεί σε κάποια Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Το «Μοντέλο Διαδικασίας» εστιάζει στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, τη συμμετοχή, τη

συνεργασία, το σχεδιασμό, τη λήψη αποφάσεων, τη διαχείριση της σχολικής τάξης, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις στρατηγικές μάθησης, τις κοινωνικές και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις τα οποία αποτελούν τα βασικά κριτήρια της διαδικασίας ελέγχου της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Σαν απόρροια των παραπάνω δεικτών μέτρησης, εμφανίζεται η ανάγκη για πρόσθετα μέτρα και δείκτες εφαρμοσμένου ελέγχου όπως η συνεχής κατάρτιση και η απόκτηση νέων επικαιροποιημένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ή η ενδοσχολική επιμόρφωση, η ενίσχυση της ηγεσίας, η διευκόλυνση των αλλαγών και των μεταβάσεων, η διαχείριση των συγκρούσεων και η επίλυση προβλημάτων. Τέλος, γίνεται εστίαση στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με ποιοτικά και όχι με αριθμητικά χαρακτηριστικά, στην εξειδίκευση, στην εμπλοκή όλων των εργαζομένων, στη δέσμευση σε ένα κοινό στόχο και στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας της κάθε σχολικής μονάδας. Ουσιαστικά οι παραπάνω δείκτες αναφέρονται στις διαδικασίες εκείνες που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα εφαρμογής εξατομικευμένων επιχειρησιακών σχεδίων αξιολόγησης ανά σχολική μονάδα (ΥΠΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2011δ).

Η Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων είναι έργο και υπευθυνότητα του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Καλύπτει τα πέντε θεματικά πεδία που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο (ΥΠΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2011γ). Αρχικά, επιχειρείται η υλοποίηση και η αξιολόγηση ενός σχεδίου δράσης, ενώ στο τέλος κάθε έτους γίνεται Έκθεση Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου με στόχο τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα να εξαχθούν σε καθορισμένους επάλληλους κύκλους αυτοαξιολόγησης μέσα σε μία διετία σε τέσσερα βασικά στάδια εφαρμογής.

Κεφάλαιο 3^ο : Ο θεσμός των Ομίλων Αριστείας και Καινοτομίας, της Νεανικής Επιχειρηματικότητας και της Κοινωνικής Οικονομίας

3.1.Ο θεσμός των Ομίλων Αριστείας και Καινοτομίας στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Τα Πειραματικά Σχολεία ιδρύθηκαν στην Ελλάδα με το Ν.4376/1929 και μετονομάζονται σε Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) με την εγκύκλιο υπ' αρ.Πρωτ.122084/Δ4/25-10-2011/ΥΠΔΒΜΘ με τον χαρακτηρισμό των σχολικών μονάδων ως Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Στα Π.Π.Σ. εισάγεται για πρώτη φορά η έννοια της καινοτομίας και της αυτονομίας τους να προβαίνουν στην εφαρμογή νέων καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς και σε συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς (Πανεπιστήμια, Ερευνητικά Ινστιτούτα, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, κá.) με στόχο την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων (Ν.3966/2011).

Η θεσμοθέτηση των Ομίλων Αριστείας και Καινοτομίας στα Π.Π.Σ. έχει ακριβώς αυτό το στόχο: τη δυνατότητα δημιουργίας ομάδων μαθητών με τα ίδια ενδιαφέροντα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, την επεξεργασία και την εμβάθυνση σε επιστημονικά, πολιτιστικά, καλλιτεχνικά, κοινωνικά, αθλητικά ή/και άλλα θέματα με το «άνοιγμα» της σχολικής μονάδας στην κοινωνία μέσα από την ανάπτυξη συνεργασιών με άλλα σχολεία, εξωτερικούς φορείς ή κοινωνικούς θεσμούς (ΥΠΑΙΘ, 2013). Είναι σημαντικό βέβαια να αναφερθεί εδώ ότι «η προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων είναι αποτελεσματική, όταν η εκπαιδευτική καινοτομία αντιμετωπίζεται ως “διαδικασία” και όχι ως “γεγονός”» (Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα, & Μπούρας, 2008)

Η εφαρμογή του Ν.3966/2011 έρχεται ουσιαστικά να εισάγει στην Ελλάδα και να ενισχύσει την Οδηγία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α./OECD). Σύμφωνα με την Οδηγία 2011, κρίνεται αναγκαίο η κάθε σχολική μονάδα να μπορεί να προγραμματίζει τα καινοτόμα προγράμματα με αυτονομία όσον αφορά τις πηγές, το αναλυτικό περιεχόμενο των σπουδών, των εξετάσεων ή άλλων δεικτών αξιολογήσεων και των τελικών παραδοτέων. Επίσης, αναφέρεται ότι οι μαθητές και μαθήτριες είναι απαραίτητο να έχουν αυτονομία και δυνατότητα επιλογής του προγράμματος σχετικά με τον τύπο, τον τόπο και τον τρόπο συμμετοχής τους (OECD, 2011).

Η εσωτερική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε Όμιλο Καινοτομίας και Αριστείας χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και στρατηγικού σχεδιασμού όπου χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη όλες οι ειδικές συνθήκες και οι συνισταμένες λειτουργίες του (ΕΕΔΕ, 2013). Ιδιαίτερα όταν η δημιουργικότητα και ο προγραμματισμός έρχονται αντιμέτωποι με την «καθημερινή ρουτίνα» εφαρμογής της Ο.Π. (Νόμος του Gresham).

3.2.Ο θεσμός της Νεανικής Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ο όρος της επιχειρηματικότητας προέρχεται από το «επιχειρώ» που σημαίνει «αρχίζω να κάνω κάτι». Η επιχειρηματικότητα δεν έχει ένα αποδεκτό ορισμό και δεν ασκείται με έναν και μοναδικό τρόπο, αλλά είναι στενά συνδεδεμένη με την καινοτομία με την έννοια ότι αναζητά συνέχεια κάτι νέο, καθώς και τον αντίκτυπό της στην κοινωνική υπευθυνότητα (Γκαγκάτσιος, 2010). Δεν είναι απλά ένα οικονομικό μέγεθος, αλλά μια κοινωνικοοικονομική διαδικασία που εξαρτάται από πλήθος παραγόντων και αποτελεί περισσότερο μια νοοτροπία και μία εξωστρεφής διαδικασία (Μιχιώτης & Οικονόμου, 2006).

Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα πρέπει να διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο και να μην λαμβάνεται σαν μέρος της διοίκησης ενός οργανισμού ή επιχείρησης. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος και των επιχειρηματικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την κατάρτιση για την δημιουργία και ανάπτυξη των επιχειρηματικών ιδεών. Επομένως, οι στόχοι διδασκαλίας θα πρέπει να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας, της υπευθυνότητας, της ανάληψης κινδύνων, της αποτελεσματικής επικοινωνίας και διαχείρισης προβλημάτων, της διαπραγμάτευσης, της λήψης απόφασης, της καινοτομίας και όλων των δεξιοτήτων ανάπτυξης μιας επιχειρηματικής ιδέας. Όλοι οι παραπάνω στόχοι αντανακλούνται στους προτεινόμενους δείκτες αυτοαξιολόγησης.

Ένα παράδειγμα αποτελεί ο βασικός δείκτης επιχειρηματικότητας G.E.M. που αναφέρεται στην επιχειρηματικότητα του τομέα των αρχικών σταδίων (Ζωγόπουλος, 2010). Την τελευταία πενταετία, η Ελλάδα βρίσκεται μπροστά σε σημαντικές

ανακατατάξεις και μεταβολές, όπως και όλη η παγκόσμια οικονομία. Στην Ελλάδα, ο δείκτης G.E.M. έχει καταγραφεί στο χαμηλότερο επίπεδο κατά την επίσημη καταγραφή του 2010 (Κωνσταντοπούλου, 2007). Σύμφωνα, μάλιστα, με την έρευνα του Παγκόσμιου Παρατηρητηρίου Επιχειρηματικότητας (2004), το είδος της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα ανήκει στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας «ανάγκης παρά στην επιχειρηματικότητα υψηλών δυνατοτήτων». Αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται να είναι συνδεδεμένο με την αδυναμία της αποτελεσματικής σύνδεσης της θεωρητικής και πρακτικής εφαρμογής της μάθησης.

Έτσι, σήμερα, το ελληνικό σχολείο καλείται να συμμετάσχει όχι μόνο στις διεργασίες διαμόρφωσης του νέου εκπαιδευτικού συστήματος της Ευρώπης με στόχο τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, της πολιτισμικής κληρονομιάς και την καλλιέργεια της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη, αλλά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που να μπορούν να βρουν πρακτική εφαρμογή και να βελτιώσουν τα ποσοστά ανάπτυξης της επιχειρηματικότητας των νέων. Αυτή η νέα προοπτική, απαιτεί αλλαγές στην στρατηγική της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ταυτόχρονα απαιτείται και η ανάπτυξη μιας «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από δομές καινοτομίας και ανάπτυξης της επιχειρηματικότητας (Δαγκλής, 2008).

Το πρόγραμμα Θυρίδες Νεανικής Επιχειρηματικότητας που υλοποιήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (τρίτη φάση της προγραμματικής περιόδου, ΕΣΠΑ 2007-2013) αποτελεί ένα παράδειγμα μιας «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από δομές καινοτομίας και ανάπτυξης της επιχειρηματικότητας. Βασίζεται στην εφαρμογή της εθνικής στρατηγικής για την Εκπαίδευση και Επαγγελματική Κατάρτιση με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Περιλαμβάνει όλους τους νέους ηλικίας 16-30 ετών εκτός όμως του εκπαιδευτικού συστήματος (Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2011).

3.3.Ο θεσμός της Κοινωνικής Οικονομίας και της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η έννοια της Κοινωνικής Οικονομίας και της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας εμφανίστηκε την δεκαετία του 1980 μετά την οικονομική κρίση που έπληξε τη

Μεγάλη Βρετανία. Δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός της έννοιας της κοινωνικής οικονομίας ή της έννοιας της κοινωνικής επιχειρηματικότητας. Ο Mertens (1999) καθορίζει την κοινωνική οικονομία ως το ενδιάμεσο υπόλοιπο (residuals) της δημόσιας και της ιδιωτικής οικονομίας. Ο Ν.4019/2011 (ΦΕΚ 216/τ.Α) ορίζει την Κοινωνική Οικονομία ως «το σύνολο των οικονομικών, επιχειρηματικών, παραγωγικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αναλαμβάνονται από νομικά πρόσωπα ή ενώσεις προσώπων, των οποίων ο καταστατικός σκοπός είναι η επιδίωξη του συλλογικού οφέλους και η εξυπηρέτηση γενικότερων κοινωνικών συμφερόντων». Η κοινωνική επιχειρηματικότητα αναφέρεται περισσότερο στην ανάπτυξη ενός συνόλου δραστηριοτήτων που διεξάγονται προκειμένου να μεγιστοποιηθεί το κοινωνικό έργο μαζί με το κέρδος (Samer, 2012).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί τη δημιουργία επιχειρήσεων κοινωνικής οικονομίας και ενθαρρύνει τους ευρωπαίους πολίτες, με έμφαση τους νέους, να αναπτύξουν επιχειρηματικές ιδέες με κοινωνικό όραμα αποστολής (Νικολάου, 2011). Η ανάληψη επιχειρηματικών πρωτοβουλιών στο πλαίσιο της κοινωνικής οικονομίας «προωθήθηκε συστηματικά στη Δυτική και Βόρεια Ευρώπη ως πολιτική υποκατάστατο του κοινωνικού κράτους. Η Κοινωνική Οικονομία θεωρείται σημαντικό μέσο για την προώθηση της απασχόλησης και της επιχειρηματικότητας, καθώς και της κοινωνικής ενσωμάτωσης ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες, μέσα από τα μέτρα που προβλέπει η Κοινωνική Επιχειρηματική Πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Social Business Initiative)» (Ο.Κ.Ε., 2013).

Στον «Οδηγό για την Κοινωνική Ευρώπη» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2013), αναφέρεται ότι «η ένταξη της κοινωνικής επιχειρηματικότητας σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επιχειρηματικότητα σε σχολεία, πανεπιστήμια και σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ένας σημαντικός τρόπος ενθάρρυνσης της περαιτέρω ανάπτυξης της κοινωνικής οικονομίας και των κοινωνικών επιχειρήσεων στην Ευρώπη. Η παροχή στους νέους της ευκαιρίας να βιώσουν την εμπειρία της εργασίας σε μια κοινωνική επιχείρηση θα πρέπει να ενταχθεί σε αυτή την προσπάθεια». Ένα παράδειγμα της προώθησης της κοινωνικής οικονομίας ήταν το πρόγραμμα μεταξύ των νέων «Jeun'ESS», που θεσπίστηκε στη Γαλλία το 2011 και αποτελούσε σύμπραξη δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα με σειράς δράσεων στήριξης σε τρεις κατευθύνσεις: στην προώθηση της κοινωνικής οικονομίας μεταξύ των νέων, τη στήριξη πρωτοβουλιών των νέων στην κοινωνική

οικονομία και την προώθηση και διευκόλυνση της ένταξης των νέων στις κοινωνικές επιχειρήσεις. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος ήταν πολύ ενθαρρυντικά. «Σύμφωνα με έρευνα της CSA Avise (2010), η κοινωνική οικονομία και η οικονομία αλληλεγγύης φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ελκυστικές στους νέους της Γαλλίας: το 80% πιστεύουν ότι θα είχαν περισσότερα κίνητρα να αναζητήσουν εργασία σε μια κοινωνική επιχείρηση και το 48% θα ήταν διατεθειμένοι να συστήσουν μια κοινωνική επιχείρηση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Η εισαγωγή της Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικά μέρος μιας μεταβατικής διαδικασίας, από τη θεωρία στην πρακτική εφαρμογή, και απαιτεί μια αλλαγή στη νοοτροπία της σχολικής κοινότητας και εν γένει του μαθητικού πληθυσμού (Κωνσταντοπούλου, 2007). Η εισαγωγή της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας από την άλλη μπορεί να βοηθήσει στην αλλαγή αυτής της νοοτροπίας με την παρακίνηση των μαθητών να εμπλακούν σε δραστηριότητες κοινωνικής οικονομίας. Οι στόχοι της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας στη σχολική κοινότητα είναι επιγραμματικά : η ανίχνευση και η κινητοποίηση των δεξιοτήτων, των ταλέντων και των δυνατοτήτων των μαθητών για έκφραση και δημιουργία, η μείωση του φόβου των μαθητών μπροστά στο ενδεχόμενο της αποτυχίας, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινοτόμες εφαρμογές, η τόλμη για ενεργητική συμμετοχή στην κοινωνική, πολιτιστική, πολιτικο-οικονομική πραγματικότητα.

Την τελευταία δεκαετία άρχισε να εισάγεται πιλοτικά ή ευκαιριακά σε αρκετά δημόσια ελληνικά σχολεία μέσα από πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών ή χρηματοδοτούμενα προγράμματα, όπως το πρόγραμμα «Επιχειρηματικό Πνεύμα» που χρηματοδοτούταν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος Leonardo Da Vinci II (φάση II 2000-2006) για την επαγγελματική κατάρτιση και στόχευε στην προώθηση της επιχειρηματικότητας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού συνδέσμου μεταξύ του εκπαιδευτικού και επιχειρηματικού χώρου (European Council, 1999).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Council, 2012) προτείνει τα αποτελέσματα από την εκπαίδευση των μαθητών στην Κοινωνική Επιχειρηματικότητα να αξιολογούνται ανάλογα με τα κριτήρια των 3 επιπέδων ISCED. Τα 3 επίπεδα ISCED αποτελούν ουσιαστικά την αξιολόγηση των αποκτηθέντων ικανοτήτων Κοινωνικής

Επιχειρηματικότητας των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή σε εσωσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες που είναι οι ακόλουθες:

1. στο επίπεδο ISCED 1: ο μαθητής παρουσιάζει ικανότητες για σχεδιασμό και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του,
2. στο επίπεδο ISCED 2: ο μαθητής παρουσιάζει επιχειρηματικές ιδέες και πιστεύει στις ικανότητές του για να τις υλοποιήσει, διαμορφώνει το όραμα των επιχειρηματικών του ιδεών ιδανικά, θέτει στόχους για τον εαυτό του, ενεργεί σύμφωνα με το όραμά του, κάνει προσαρμογές στη συμπεριφορά του για να επιτύχει τους στόχους του και αναλαμβάνει την ευθύνη για τις ενέργειές του και
3. στο επίπεδο ISCED 3: ο μαθητής είναι ικανός να αξιολογήσει τις επιχειρηματικές του ιδέες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία υλοποίησής τους λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητές του αλλά και τις εκάστοτε ευκαιρίες, μπορεί να προβλέπει τη δυνατότητα επιτυχίας αλλά αποτυχία, αναγνωρίζει τα διαφορετικά επίπεδα απασχόλησης και εργασίας, αναγνωρίζει τις τάσεις της αγοράς, γνωρίζει πως να αναζητά και να αποκτά πληροφορίες σχετικά με την περαιτέρω εκπαιδευτική και επαγγελματική του αποκατάσταση, μπορεί να αναγνωρίσει εκπαιδευτικές και εργασιακές ευκαιρίες, σχεδιάζει τη σταδιοδρομία του, σκέφτεται κριτικά και δημιουργικά.

Κεφάλαιο 4^ο : Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση (Mentoring) και η Μάθηση μέσω Πρακτικής Εφαρμογής (Learning by doing)

4.1.Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση (Mentoring) στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Ελληνική μυθολογία, η θεά Αθηνά παρουσιάζεται με τη μορφή του Μέντορα, του πιστού και πατρικού φίλου του Οδυσσέα στον οποίο είχε εμπιστευτεί την ανατροφή του γιου του Τηλέμαχου όταν έφυγε για τον Τρωικό Πόλεμο, με στόχο να τον εμψυχώσει, να τον καθοδηγήσει και να τον συμβουλευσει.

Σύμφωνα με τους πιο σύγχρονους ορισμούς, ως μέντορας στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται το άτομο που «προσφέρεται εθελοντικά να αναλάβει τον εποπτικό, το συμβουλευτικό και μερικές φορές αξιολογικό ρόλο» (Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, 2011: Andrews,1987), ή που «στηρίζει, καθοδηγεί και συμβουλεύει εντατικά τον αρχάριο, διαμορφώνοντας μαζί του μια ζεστή σχέση» (Ανθοπούλου, 1999). Ο ορισμός του Coleman (1997) για το ρόλο του μέντορα-εκπαιδευτικού αναφέρει ότι ο μέντορας «μπορεί να είναι σύμβουλος ενός συγκεκριμένου μαθήματος και να στοχεύει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανότητας, ή μπορεί να επικεντρωθεί σε έναν ευρύτερο ρόλο, τονίζοντας τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της ενσωμάτωσης».

Ο ρόλος του μέντορα δεν είναι να λειτουργεί ως ειδικός, αλλά να παρέχει απαντήσεις και να καθοδηγεί τον «εκπαιδευόμενο» του, ώστε να ανακαλύψει ο ίδιος την απάντηση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει (Κατσάνος, Θεολόγου, & Τασούλας, 2011). Η διαδικασία μάθησης μέσα από τη σχέση του μέντορα και του εκπαιδευόμενου του θα πρέπει να είναι, επομένως, ευέλικτη και δυναμική επιτρέποντας τη συνεχή προσαρμογή των στόχων. Επίσης, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ανάλογα με το είδος της αναπτυσσόμενης συμβουλευτικής σχέσης, άτυπη ή τυπική. Η άτυπη και η τυπική συμβουλευτική σχέση μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική (Rhodes, Grossman & Resch, 2000). Στην ομαδική Συμβουλευτική Καθοδήγηση, ο μέντορας είναι ο ιδρυτής, ο ηγέτης, ο συντονιστής, που βοηθά τα μέλη της ομάδας να αποκτήσουν μια αμοιβαία σχέση, να μοιράζονται ιδέες, δεξιότητες, εμπειρίες, καθοδήγηση κι ανατροφοδότηση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ο θεσμός των προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (School Adjustment Mentoring) όπου οι σύμβουλοι-εκπαιδευτικοί καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις

συμπεριφορές εκείνες που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ακαδημαϊκή επιτυχία, ιδιαίτερα των μαθητών που βρίσκονται κοντά στον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας (Thompson & Kelly-Vance, 2001). Οι σύμβουλοι-εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ή τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής και επαγγελματικής προσωπικής ανάπτυξης με στόχο ένα κίνητρο επίτευγμα. Οι σύμβουλοι-εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη σχολική κοινότητα και λειτουργούν ως συνήγοροι όταν οι μαθητές εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή έλλειψη επιτυχούς σχολικής προσαρμογής (Georgiou, Demetriou & Stavrinides, 2008). Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση που στοχεύει στη σχολική προσαρμογή είναι περισσότερο χρονοβόρα και οι μέντορες πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι.

Ο θεσμός του Μέντορα στην Ελλάδα εισάγεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επίσημα με το Ν.3848/2010 με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον αναφερόμενο νόμο, το ρόλο του μέντορα αναλαμβάνει εθελοντικά ένας έμπειρος εκπαιδευτικός για την υποδοχή ενός πρωτοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα ή με τη μορφή της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης των φοιτητών κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Δεν υπάρχει νομικό ή άλλο πλαίσιο καθορισμού και ανάπτυξης μεντορικής σχέσης μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές (Hawkey, 1997; Hudson, Skamp & Brooks, 2005; Nguyen, 2005; Ingersoll & Strong, 2010; Santora, Mason & Shehan, 2013), ο εκπαιδευτικός που επωμίζεται το ρόλο του μέντορα ενός μαθητή καλείται να διαθέτει εκτός από τα πρόσθετα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και επικοινωνιακά προσόντα και δεξιότητες Συμβουλευτικής Καθοδήγησης. Για να μπορεί η Συμβουλευτική Καθοδήγηση να είναι πιο συγκεκριμένη και στοχευμένη, ο εκπαιδευτικός-μέντορας δεν θα πρέπει να ακολουθεί τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά να μπορεί να εφαρμόζει καινοτόμες διαδικασίες μάθησης στην πράξη. Επίσης, είναι απαραίτητο να γνωρίζει τα βασικά στάδια της ανάπτυξης της συμβουλευτικής σχέσης για την παροχή Συμβουλευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης, να θέτει ξεκάθαρους στόχους, να είναι πρακτικός και ελάχιστα θεωρητικός, να δίνει συχνή και εποικοδομητική ανατροφοδότηση, να έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες λήψης απόφασης και διαχείρισης κρίσεων (Santora, et al., 2013).

Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση είναι μια συνεχής διαδικασία που ενσωματώνει την Οδηγητική και τη Συμβουλευτική (Σχήμα 1). Κατά τη διάρκεια της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης λαμβάνουν χώρα διαδοχικά διάφορα γεγονότα και στάδια που άλλοτε εμπεριέχουν αμφίδρομη ή μονόδρομη κατεύθυνση. Ο Σύμβουλος-Μέντορας άλλοτε συμβουλεύει, άλλοτε εκπαιδεύει, ενώ υπάρχουν και αρκετές περιπτώσεις που μπορεί να κληθεί να επηρεάσει, να κάνει κριτική και να προβεί σε υποδείξεις, ενώ παράλληλα να υποστηρίζει τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν, να εξερευνήσουν, να επιλύσουν και να διευθετήσουν προβλήματα μόνοι τους χωρίς την παρουσία του ή την άμεση εμπλοκή του.

Συμβουλή	Οδηγητική	Συμβουλευτική
↓	↓	↓
<p><i>Μονόδρομη διαδικασία</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Εκφράζει γνώμη/ άποψη • Κάνει κρίσεις • Κάνει υποδείξεις 	<p><i>Μονόδρομη διαδικασία</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Δείχνει το δρόμο • Εκπαιδεύει • Επηρεάζει • Δίνει οδηγίες 	<p><i>Αμφίδρομη διαδικασία</i></p> <p>Υποστηρικτική σχέση που επιτρέπει στους συμβουλευόμενους να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εξερευνήσουν τα προβλήματά τους • Κατανοήσουν τα προβλήματά τους • Επιλύσουν ή να είναι σε θέση να τα αντιμετωπίζουν
↓	↓	↓
<i>Πειστική</i>	<i>Ενθαρρυντική</i>	<i>Διευκολυντική</i>

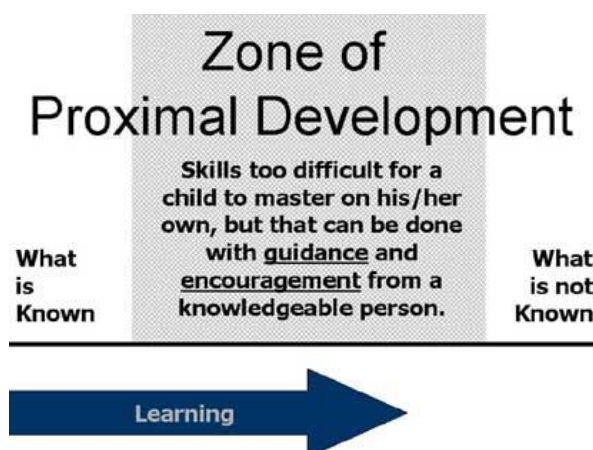
Σχήμα 1 : Διαφορές μεταξύ Συμβουλής, Οδηγητικής και Συμβουλευτικής

(Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4774/1369.pdf>, σελ.8)

Τα στάδια που διέπουν τις σχέσεις του Συμβούλου-Μέντορα προσεγγίζουν τα στάδια της Συμβουλευτικής: στο 1^ο στάδιο αναπτύσσεται η συμβουλευτική σχέση και διερευνάται το αίτημα, ενώ στο 2^ο στάδιο γίνεται η αναγνώριση, ο σχεδιασμός και ο καθορισμός των στόχων και θέτονται τα μέσα αξιολόγησης της πορείας. Το 3^ο στάδιο είναι το στάδιο της δράσης και της εφαρμογής των σχεδίων δράσεων, ενώ το τελευταίο 4^ο στάδιο γίνεται η αποτίμηση.

Στη Συμβουλευτική Καθοδηγητική (Mentoring), χρησιμοποιούνται αρκετές τεχνικές από τη Συμβουλευτική διαδικασία, όπως οι προσομοιώσεις, το παιχνίδι ρόλων, η βιωματική πρακτική άσκηση και εφαρμογή (Santora, Mason & Shehan, 2013; Zone of Proximal Development of Vygotsky- ZPD). Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD) περιγράφει την περιοχή που νοείται μεταξύ του επιπέδου που το παιδί μπορεί να φέρει μόνο του ένα έργο εις πέρας και του επιπέδου της υποβοηθούμενης απόδοσης,

όταν δηλαδή το παιδί χρειάζεται υποστήριξη για να καταφέρει να φέρει εις πέρας το έργο (Σχήμα 2). Οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται στη ζώνη ZPD ενός παιδιού είναι δηλαδή εκείνες που δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί πλήρως, αλλά που μπορούν να προκύψουν ως αυτόματη διαδικασία από την αλληλεπίδραση με κάποιον άλλο (συνομήλικο ή ενήλικο) ή σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, όπως συμβαίνει στο συμβολικό παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον Vygotsky (Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003), η πιο αποτελεσματική εκπαίδευση είναι εκείνη που δεν στοχεύει στο επίπεδο που κατέχει ήδη το παιδί, αλλά σε ένα στόχο ή έργο που βρίσκεται εντός της ζώνης ZPD. Με αυτό τον τρόπο, η μάθηση γίνεται περισσότερη ενεργητική και αυξάνει ή βελτιώνει τις δεξιότητες και ικανότητες χτίζοντας πάνω στο ρεπερτόριο των ήδη υπάρχουσών δεξιοτήτων και αντιλήψεων, γεγονός που παράγει πραγματικά οφέλη για τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Chaiklin, 2003).



Σχήμα 2: Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (Zone of Proximal Development of Vygotsky- ZPD).

(Πηγή: <http://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>)

Τα επιτυχημένα προγράμματα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης χρειάζεται, λοιπόν, να είναι καλά σχεδιασμένα και δομημένα έτσι ώστε να παρέχουν υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και τους μέντορες, να ενσωματώνουν τις ανάγκες και το ενδιαφέρον των μαθητών κινούμενα εντός της ζώνης ZPD του κάθε μαθητή. Είναι, επίσης, σημαντικό να βασίζονται σε σαφείς στόχους και στόχους που απορρέουν από προσεκτική αξιολόγηση των αναγκών και των διαθέσιμων πόρων, και συμπεριλαμβάνει δομημένες δραστηριότητες και ευκαιρίες για άτυπη αλληλεπίδραση (Ball, 2011). Και τέλος, το σημαντικότερο είναι να συμπεριλαμβάνεται στον αρχικό

σχεδιασμό τους η συνιστώσα της αξιολόγησης (4^ο στάδιο της διαδικασίας της Συμβουλευτικής) με σκοπό να δεσμεύσει όλους τους εμπλεκόμενους σε μια διαδικασία συνεχούς ατομικής βελτίωσης και ανάπτυξης.

4.2.Η Μάθηση μέσω Πρακτικής Εφαρμογής (Learning by doing) στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Kimble (1980), η μάθηση είναι «μια διαδικασία που φέρει μια σχετικά σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα της ενισχυμένης πρακτικής». Ο Gagné (1975) αναφέρει ότι μάθηση είναι η «διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια η τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβαίνει συνέχεια».

Η Μάθηση μέσω Πρακτικής Εφαρμογής (Learning by doing) αποτελεί μία από τις πρώτες αυτοματοποιημένες μεθόδους μάθησης των ανθρώπων, αλλά και των ανωτέρων θηλαστικών.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η Μάθηση μέσω Πρακτικής Εφαρμογής φαίνεται να εμφανίζει μέρη που ανήκουν τόσο στον εποικοδομητισμό (Constructivism) όσο και στην κοινωνικοπολιτική θεώρηση της μάθησης του Vygotsky (Kozulin, et al., 2003), αλλά και στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2002). Ο Εποικοδομητισμός χρωστά τη σημερινή της μορφοποίηση στον Piaget (Kamii & Ewing, 1976), ο οποίος επισήμανε ότι «η νόηση είναι μια λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασισόμενη πάνω στην όλη εμπειρία του ατόμου». Κατά τον εποικοδομητισμό, κατά τη διάρκεια της μάθησης πρέπει να δίνεται έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του μαθητή και στην παρακίνησή του για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων (Σαλβαράς, 2006). Η κοινωνικοπολιτιστική άποψη της γνώσης εστιάζει στη γνωστική εξέλιξη του ατόμου μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων με την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία ομηλίκων.

Η βασική της αρχή είναι ότι η μάθηση συμβαίνει άμεσα μέσα από τις εμπειρίες που προκύπτουν άμεσα από τις πράξεις του κάθε μαθητή (Reese, 2011). Συμπληρωματικά, η μάθηση μπορεί να προκύπτει έμμεσα από την παρακολούθηση των άλλων, από την ανάγνωση οδηγιών, περιγραφών ή διαλέξεων. Αυτή η «άμεση εμπειρία μάθησης»

μέσα από την ατομική δράση διευκολύνει την ενδοσκοπήση, αλλά και τη μάθηση μέσα από την προσωπική ανακάλυψη, μέσα από τη διαδικασία της δοκιμής και του λάθους και τις μεταγνωστικές δεξιότητες («μαθαίνω πως να μαθαίνω»).

Το «Κοινωνικό Σχολείο» καλεί τους μαθητές να συμμετέχουν με το να διατυπώνουν τους σκοπούς μάθησης, καθώς και να δημιουργούν συνθήκες μάθησης ώστε οι μαθητές να μπορούν να αξιολογήσουν την απόδοσή τους και την ποιότητα της εργασίας τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιούν εργαλεία ποιότητας, τεχνικές, τρόπους λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων για να προάγουν την ομαδική εργασία των μαθητών. Η ομαδική εργασία αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ποιότητας και συνολικά την εφαρμογή της. Μία βασική αρχή της μάθησης μέσω πρακτικής εφαρμογής είναι ότι οι στόχοι πρέπει να διατυπώνονται από την ομάδα, ώστε η δέσμευση των μαθητών ως προς τους στόχους μάθησης να αυξάνει και η απόδοση τους να υπερβαίνει το επίπεδο της προσδοκώμενης επίδοσης.

Η διαδικασία της Μάθησης μέσω πρακτικής εφαρμογής μπορεί να ενταχθεί άριστα μέσα στο νέο μεταβαλλόμενο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον που η ίδια η κοινωνία με τις αυξανόμενες ανάγκες της δημιούργησε και δημιουργεί ανάλογα με τα τέσσερα επίπεδα μάθησης (Ματσαγγούρας, 1997), το πληροφοριακό, το οργανωτικό, το αναλυτικό και το πραξιακό.

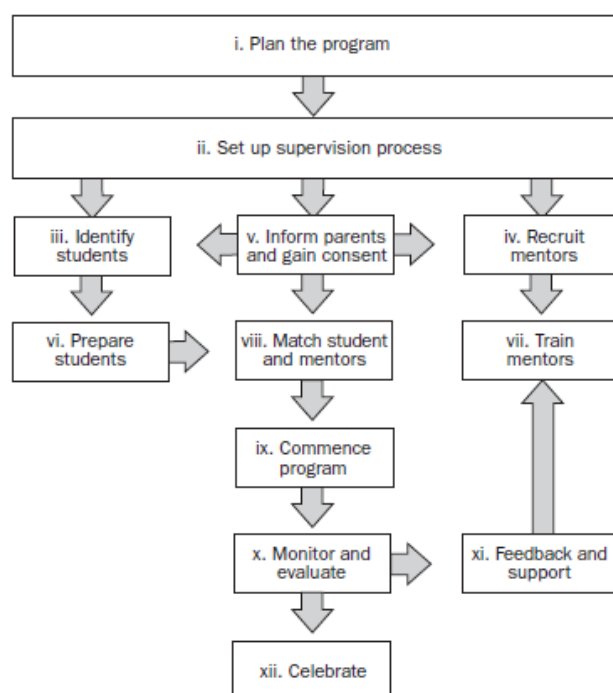
Η σχολική κοινότητα, επομένως, αποτελεί ένα σύστημα δημιουργίας νέων ιδεών και διαδικασιών λειτουργίας του ίδιου του συστήματος της κοινότητας, όπου ο μαθητής καλείται να αναλαμβάνει ενεργό μέρος στην διαδικασία της εκπαίδευσης. «Το σημαντικότερο συμπέρασμα είναι ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών συμβάλλουν αποφασιστικά για την αναβάθμιση της ποιότητας» (Τσιρίκος & Πονηρού, 2010) και οι μαθητές χρειάζεται να αναλαμβάνουν πολλούς διαφορετικούς ρόλους με απώτερο στόχο «να μάθουν να μαθαίνουν».

4.3.Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης και Μάθησης μέσω Πρακτικής Εφαρμογής του Ομίλου Νεανικής Επιχειρηματικότητας

Κατά τη διάρκεια του αρχικού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος Συμβουλευτικής Καθοδήγησης και Μάθησης μέσω Πρακτικής Εφαρμογής του Ομίλου Νεανικής Επιχειρηματικότητας έγινε μια προσεκτική βιβλιογραφική

ανασκόπηση των θεωριών μάθησης και αξιολόγησης παράλληλα με την αξιολόγηση των αναγκών των συμμετεχόντων μαθητών οι οποίοι επιλέχθηκαν χωρίς να θεσπιστούν κριτήρια για την αρχική επιλογή και συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Σχήμα 3). Επιπλέον, έγινε διερεύνηση των διαθέσιμων πόρων της σχολικής μονάδας και ορίστηκαν σαφείς και συγκεκριμένοι στόχοι. Έπειτα, στο δεύτερο στάδιο, εξασφαλίστηκε η συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα. Κατά το τρίτο στάδιο, ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες για τις διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες θα γινόταν η οργάνωση του προγράμματος, τις ειδικές συνθήκες λειτουργίας. Πραγματοποιήθηκαν εισαγωγικά μαθήματα με τη μορφή βιωματικών εργαστηρίων με τεχνικές μέσα από το μοντέλο Μάθησης μέσω Πρακτικής Εφαρμογής για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στην αποτελεσματική επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων και τη διαχείριση κρίσεων.

Establishing a mentoring program step by step



Σχήμα 3 : Βασικά βήματα σχεδιασμού ενός προγράμματος Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (Πηγή: Guidelines for Mentoring and Supporting Students 2005 του Γραφείου Εκπαίδευσης της Νέας Ουαλίας - <http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/schoolsweb/studentsupport/studentwellbeing/mentoringguidelines.pdf>)

Το τέταρτο στάδιο ήταν το αρχικό στάδιο υλοποίησης του προγράμματος Ν.Ε. όπου προγραμματίστηκε η συνεργασία με το Σωματείο Νεανικής Επιχειρηματικότητας (Σ.Ε.Ν.) με συμμετοχή στα προγράμματα «Στη Σκιά ενός Στελέχους» και «Εικονική Επιχείρηση». Αρχικά, στο πρόγραμμα «Εικονική Επιχείρηση» υπήρχε συνεργασία με ένα εξωτερικό συνεργάτη του Σ.Ε.Ν. ως Μέντορας για να δοθεί η αρχική κατεύθυνση στις ομάδες σχετικά με την καταγραφή της επιχειρηματικής ιδέας του σε ένα επιχειρηματικό σχέδιο. Παράλληλα, το Σ.Ε.Ν. παρείχε όλο το εκπαιδευτικό υλικό με τα απαραίτητα εργαλεία με τη μορφή ενός εγχειριδίου για τους κανόνες, τις διαδικασίες σύνταξης ενός επιχειρηματικού έργου (Business Plan), την έκθεση παρακολούθησης και προόδου του έργου από τους ίδιους τους μαθητές.

Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των δύο εικονικών επιχειρήσεων (Ε.Ε.), έγινε προσπάθεια για να ακολουθηθεί ο συνεχής κύκλος δράσης PDCA του Deming σε ένα περιβάλλον πρόκλησης και συνεχούς υποστήριξης με στόχο οι μαθητές να μαθαίνουν πως να προχωρούν βήμα βήμα ανάλογα με τα «προβλήματα» που αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της εικονικής επιχείρησης. Υπήρχαν 6 φάσεις υλοποίησης των εικονικών επιχειρήσεων (Ε.Ε.) των 2 ομάδων που ήταν οι εξής:

1. Αρχική Εκτίμηση των μαθησιακών αναγκών, των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών για τη δημιουργία των Ε.Ε.
2. Μετασχηματισμός των αναγκών σε εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα και σχέδια μαθήματος για κάθε Ε.Ε.
3. Υλοποίηση του προγράμματος και δημιουργία της Ε.Ε.
4. Αξιολόγηση της φάσης υλοποίησης της Ε.Ε.
5. Ανατροφοδότηση και διορθώσεις σε όλες τις φάσεις υλοποίησης της Ε.Ε.
6. Υλοποίηση του διορθωμένου προγράμματος της Ε.Ε.

Στο τέλος του τέταρτου σταδίου, πραγματοποιήθηκε η αρχική εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και έγινε η διαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου αξιολόγησης όπου έγινε καταγραφή των ισχυρών και αδύνατων σημείων του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς και ο προσδιορισμός των ενεργειών που έπρεπε να γίνουν για να βελτιωθούν αυτά τα σημεία. Δεν υπήρχε σχεδιασμός για τον εντοπισμό των πιθανών αλληλεπιδράσεων του προγράμματος με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης ήταν πιλοτική με στόχο τη διαμορφωτική υποστήριξη του προγράμματος, αλλά και των επιχειρησιακών σχεδίων των Ε.Ε., καθώς και για τη διατήρηση της συνοχής στην ομάδα για την επίτευξη των στόχων (Goleman, 2000).

Κεφάλαιο 5^ο : Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Σχεδιασμός της έρευνας

Ο Όμιλος Αριστείας και Καινοτομίας με θέμα τη Νεανική Επιχειρηματικότητα (N.E.) του 1^{ου} Πρότυπου Πειραματικού Λυκείου Αθηνών «Γεννάδειο» λειτούργησε για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-13. Συμμετείχαν αρχικά 5 μαθητές και 12 μαθήτριες, από όλες τις τάξεις της σχολικής μονάδας. Το τελικό παραδοτέο ήταν η δημιουργία δύο εικονικών επιχειρήσεων, μίας Μ.Κ.Ο. με στόχο την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών συμβουλευτικής υποστήριξης ατόμων με διατροφικές διαταραχές και μίας κοινωνικής συνεταιριστικής επιχείρησης (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.) με στόχο την ανακύκλωση κινητών και μικροσυσκευών. Επιπλέον, για κάθε εικονική επιχείρηση, κατατέθηκε επιχειρηματικό σχέδιο (Business Plan) και δημιουργήθηκε ένας ιστότοπος.

Η κύρια αίθουσα όπου γινόταν το μάθημα ήταν μια υπόγεια αίθουσα του σχολείου, που ήταν μικρή και υπήρχε η δυνατότητα χρήσης ενός υπολογιστή. Υπήρχε στενότητα χώρου και δεν υπήρχαν πάντα διαθέσιμοι υπολογιστές προς χρήση ή δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο. Οι δια ζώσης συναντήσεις γίνονταν εκτός ωρών διδασκαλίας και αμέσως μετά τη πρωινή ζώνη λειτουργίας του σχολείου. Το μάθημα εξ αποστάσεως γινόταν σύγχρονα και ασύγχρονα. Η κατανομή των συναντήσεων στο ωρολόγιο πρόγραμμα εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες μαθητές και υπήρχαν πολλές αλλαγές στο μηνιαίο πρόγραμμα λόγω εξωτερικών αλλαγών, αλλά και ιδιαιτεροτήτων λειτουργίας του Ομίλου N.E.. Υπήρχε υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου όσον αφορά την εφαρμογή του προγράμματος ενδοσχολικά, αλλά και υποστήριξη των εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό ήταν αναρτημένο σε πλατφόρμα όπου είχαν πρόσβαση όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες. Χρειάστηκε να δοθεί και επιπλέον υλικό σχετικό με τη χρήση προγραμμάτων ελεύθερου λογισμικού. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιοποιούσαν το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με τον προγραμματισμό για να προάγουν τη δημιουργία και τη λειτουργία της εικονικής τους επιχείρησης. Δόθηκαν διακριτοί ρόλοι και υπευθυνότητες σε όλα τα μέλη των ομάδων. Σε κάθε συνάντηση, υπήρχε καταγραφή του περιεχομένου της διδασκαλίας και των πρακτικών των συναντήσεων από την κάθε ομάδα σε φόρμες καταγραφής, σχέδια

παρατήρησης και φύλλα προγραμματισμού. Οι σχέσεις και οι συνεργασίες μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών πέρασαν από όλα τα στάδια δημιουργίας ομάδας. Υπήρχαν δραστηριότητες για τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Από την αρχή του προγράμματος, υπήρχε σαφής διαμόρφωση και καταγραφή των εσωτερικών κανόνων λειτουργίας του Ομίλου Ν.Ε. και του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της κάθε ομάδας. Οι κανόνες λειτουργίας του Ομίλου Ν.Ε. δημιουργήθηκαν κατόπιν κοινής απόφασης μαθητών και καθηγητή με βασικό στόχο τη δημιουργία ενός συνεργατικού, συλλογικού και συμμετοχικού πλαισίου εργασίας όλων των συμμετεχόντων. Σε μερικές περιπτώσεις, κατά τον εντοπισμό προβλημάτων, αδυναμιών και δυσλειτουργιών, χρειάστηκε να γίνει μερική αναπλαισίωση του προγράμματος. Οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών ήταν δημοκρατικές, συνεργατικές και διέπονταν από τις αρχές της δικαιοσύνης και του σεβασμού. Δεν υπήρχαν προβλήματα πειθαρχίας και ο καθηγητής λειτουργούσε σαν ο γενικός συντονιστής εφαρμογής των επιχειρησιακών έργων.

Η κατανομή της ύλης και του εκπαιδευτικού υλικού ήταν ομοιόμορφη και ανάλογη προς το διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας (ΟΕΠΕΚ, 2008). Υπήρχε οργάνωση των περιεχομένων των γνώσεων του προγράμματος και το διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε για να προάγει τους στόχους του προγράμματος. Η τελική εργασία που ανατέθηκε στους μαθητές υποστήριζε και επέκτεινε τους στόχους και τα περιεχόμενα διδασκαλίας και ήταν ανάλογου βαθμού δυσκολίας με τις δυνατότητες των μαθητών. Υπήρχε συστηματικός έλεγχος, παρουσίαση και συζήτηση των εργασιών, καθώς και ανατροφοδότηση για την πορεία της εργασίας και για την εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα οργανωτικά σχήματα διδασκαλίας, στο σύνολο της τάξης ως ομάδας, αλλά και εξατομικευμένη διδασκαλία και διδασκαλία με ομάδες εργασίας ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος και τις ανάγκες του κάθε μαθητή και μαθήτριας ή της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τη συνεισφορά του κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και τη δημιουργία του τελικού παραδοτέου και όλοι οι μαθητές ενημερώνονταν τακτικά για την ποιότητα της εργασίας τους, τις επιδόσεις τους και την πρόοδό τους. Οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν σε όλες συλλογικές εργασίες και συνεργάστηκαν αποτελεσματικά σε μικρότερες ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους.

Η μάθηση και το περιεχόμενο σπουδών στον Όμιλο Ν.Ε. ήταν συναφές, σχετικό και εμπλουτίστηκε με αναφορές από το περιεχόμενο σπουδών, των μαθημάτων και των

κατευθύνσεων που είχαν επιλέξει οι συμμετέχοντες μαθητές, ενώ έγινε προσπάθεια το πλαίσιο να είναι ασφαλές, δυναμικό, ευέλικτο και όσο το δυνατόν κατάλληλα εξοπλισμένο. Οι βασικές αρχές της Αριστείας που ακολουθήθηκαν ήταν η εστίαση στον μαθητή, η αποτελεσματική ηγεσία και η σταθερότητα στο σκοπό, ο προσανατολισμός στο αποτέλεσμα (τελικά παραδοτέα), η αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων (τεχνικές λήψης απόφασης και αποτελεσματικής επικοινωνίας), η ανάπτυξη και η ενεργητική συμμετοχή των ατόμων και η συνεργασία μέσα στις ομάδες.

Η χρονική διάρκεια λειτουργίας του Ομίλου Ν.Ε. και των εργασιών των ομάδων των δύο Εικονικών Επιχειρήσεων διήρκεσε 5 μήνες με 20 συναντήσεις δια ζώσης και 10 εξ αποστάσεως, με σύγχρονα και ασύγχρονα μέσα επικοινωνίας.

Τα μαθήματα και τα τελικά παραδοτέα τα ολοκλήρωσαν μόνο 9 μαθητές (1 μαθητής και 8 μαθήτριες) οι οποίοι πήραν μέρος στην εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο τέλος του προγράμματος.

5.2.Σκοπός και σημασία της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος Συμβουλευτικής Καθοδήγησης και Μάθησης μέσω Πρακτικής Εφαρμογής μέσα από τη διαδικασία της εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης. Επιμέρους στόχοι ήταν ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου εσωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος, η αποτίμηση του σχεδιασμού του προγράμματος, αλλά και της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης.

Η σημασία της έρευνας ήταν η παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τη δημιουργία εκπαιδευτικού προγράμματος για την προαγωγή της νεανικής κοινωνικής επιχειρηματικότητας που αποτελεί ένα κύριο στόχο της δημιουργίας του «Νέου Σχολείου» στην Ελλάδα. Το εύφορο πεδίο εφαρμογής και αξιολόγησης της σχολικής κοινότητας με την ευελιξία του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος σπουδών αλλά και οι καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως ο θεσμός του Ομίλου Αριστείας και Καινοτομίας έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στο σχεδιασμό της έρευνας.

5.3.Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από το μαθητικό δυναμικό του 1^{ου} ΠΠ ΓΕΛ Αθήνας «Γεννάδειο» το οποίο χαρακτηρίστηκε ως Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο το σχολικό έτος 2012-2013. Το διδακτικό προσωπικό κατά το σχολικό έτος 2012-13 αποτελούταν από 25 καθηγητές όλων των ειδικοτήτων. Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ήταν 210 μαθητές και μαθήτριες. Στον Όμιλο Ν.Ε. συμμετείχαν αρχικά 17 μαθητές και μαθήτριες, 10 από την Α΄ τάξη, 5 από την Β΄ τάξη και 2 από την Γ΄ τάξη.

Τελικό δείγμα της έρευνας ήταν οι 9 μαθητές που ολοκλήρωσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (8 μαθήτριες από την Α΄ τάξη και 1 μαθητής από την Γ΄ τάξη) από τους 17 συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες. Η ελάττωση των συμμετεχόντων μαθητών στον Όμιλο Ν.Ε. ήταν αποτέλεσμα της αλλαγής του ωρολογίου προγράμματος με συνέπεια οι μαθητές και οι μαθήτριες να αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα διαζώσης μαθήματα και να βρίσκονται σε επαφή με την ομάδα τους. Κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος του Ομίλου Ν.Ε., είχε αποφασιστεί ότι ο μέγιστος αριθμός των απουσιών που μπορούσαν να δικαιολογηθούν από τις διαζώσης συναντήσεις δεν μπορούσε να είναι μεγαλύτερος από το 1/3 των πραγματοποιηθέντων διαζώσης συναντήσεων. Αυτό είχε σαν συνέπεια 8 από τους μαθητές και μαθήτριες να μην καταφέρουν να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα. Το μικρό μέγεθος του δείγματος αποτελεί και ένα από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας.

5.4.Μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων της έρευνας

Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο περιείχε 109 προτάσεις-δηλώσεις (βλ.Παράρτημα, σελ.77) που μετρούσαν τις απόψεις των μαθητών για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ήταν ανώνυμο και συμπληρώθηκε διαδικτυακά αφού δόθηκαν οι σχετικές οδηγίες. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε και συντάχθηκε σύμφωνα με τις προτάσεις του ΥΠΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011β) στο έργο για την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Διαδικασίες και Εργαλεία Εφαρμογής Πρώτου Σταδίου» για μαθητές και μαθήτριες Λυκείου (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 1-2, σελ.66-71). Οι προτάσεις-δηλώσεις αναφερόταν στους

παρακάτω τομείς, δείκτες και κριτήρια αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος (Πίνακες 1-5):

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Υλικοτεχνική υποδομή	Χώρος διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επάρκεια και καταλληλότητα της αίθουσας διδασκαλίας ▪ Επάρκεια και καταλληλότητα του εξοπλισμού, εκπαιδευτικά υλικά, διδακτικά-εποπτικά μέσα, Η/Υ, κ.ά.
	Εξοπλισμός- Διαθέσιμα μέσα για το πρόγραμμα	
Οικονομικοί πόροι	Οικονομικοί πόροι	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επάρκεια των πόρων για την κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού προγράμματος
Ανθρώπινο δυναμικό	Εκπαιδευτικός του προγράμματος	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επάρκεια του εκπαιδευτικού (επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία) για την αποτελεσματική υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Πίνακας 1: 1ο Πεδίο: Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης για τα Μέσα - Πόρους - Ανθρώπινο Δυναμικό

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Οργάνωση του σχολείου	Διαμόρφωση και εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διαμόρφωση και εφαρμογή ▪ Υποστήριξη στην υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού από τη Δ/νση και το διδακτικό προσωπικό ▪ Εφαρμογή παρεμβατικών πρακτικών προαγωγής ▪ Προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για εμπλουτισμό
Διοίκηση του σχολείου	Συντονισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη σχολική ζωή	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διαμόρφωση και εφαρμογή εσωτερικού κανονισμού για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος ▪ Χάραξη σαφούς προσανατολισμού για την εργασία και τα τελικά παραδοτέα ▪ Προγραμματισμός, υλοποίηση και αξιολόγηση δράσεων για βελτίωση
Αξιοποίηση μέσων-πόρων του σχολείου	Διαχείριση και αξιοποίηση των μέσων και των πόρων για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων, πόρων και του εξοπλισμού για την αποτελεσματική ανάπτυξη ▪ Συνεργασία του σχολείου με τη Σχολική Επιτροπή-ΕΠΕΣ

Πίνακας 2: 2ο Πεδίο: Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης για την Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών και Σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών ▪ Σύμφωνη με τους σχολικούς κανόνες συμπεριφορά των μαθητών/τριών ▪ Συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ▪ Δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών/τριών με τη δημιουργία ομάδων

Πίνακας 3: 3ο Πεδίο: Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης για το Κλίμα & Σχέσεις στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος	Ανάπτυξη στόχων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Περιεχόμενο της ύλης που καλύφθηκε και στόχοι
Ποιότητα της διδασκαλίας	Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σχεδιασμός και δόμηση της διδασκαλίας ▪ Εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων ▪ Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και των μέσων διδασκαλίας ▪ Σωστή διαχείριση και αξιοποίηση εργασιών
Οργάνωση της τάξης	Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και αξιολόγησης των μαθητών/τριών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χρήση ποικίλων στρατηγικών οργάνωσης της τάξης ▪ Παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών ▪ Έμφαση στη θετική ενίσχυση ▪ Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης ▪ Συστηματική καταγραφή της προόδου των μαθητών/τριών ▪ Τακτική ενημέρωση των μαθητών/τριών για την ποιότητα της εργασίας τους-Ανατροφοδότηση ▪ Αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες	Ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Υιοθέτηση καινοτομιών (ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών, υποστήριξη καινοτομικών αλλαγών) ▪ Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός του εκπαιδευτικού προγράμματος

Πίνακας 4: 4ο Πεδίο : Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης για τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Φοίτηση και διαρροή	Παρακολούθηση της φοίτησης και της σχολικής διαρροής των μαθητών/τριών από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εφαρμογή απουσιών ▪ Ύπαρξη διαμορφωμένων πρακτικών (μέτρα, παρεμβάσεις) για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων φοίτησης και διαρροής
Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών/τριών	Επίδοση και πρόοδος των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών ανταποκρίνονται στους στόχους και τα περιεχόμενα ▪ Η διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ των λιγότερο και των περισσότερο ικανών μαθητών/τριών μειώνεται κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του
Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών	Ενισχυτικές, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παροχή ευκαιριών για ατομική, κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών – για διαμόρφωση υπεύθυνων, ενεργών και δημοκρατικών πολιτών.

Πίνακας 5: 5ο Πεδίο: Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης για τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

Έγινε αρχικά μια πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου στο οποίο απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες του προγράμματος (17 μαθητές και μαθήτριες) με στόχο να ανιχνεύσει αν οι προτάσεις ήταν κατανοητές και αν εξασφάλιζε το ενδιαφέρον του ερωτώμενου (λόγω του μεγάλου όγκου των ερωτήσεων).

Οι απαντήσεις δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Περιέχονταν ίσος περίπου αριθμών αρνητικών και θετικών προτάσεων-ερωτήσεων για να αποφεύγουν οι τυχαίες απαντήσεις. Υπήρχαν αντιστροφές αρκετών ερωτήσεων που είχαν ενταχθεί στο ερωτηματολόγιο ώστε η υψηλότερη βαθμολογία να δείχνει πάντα τη θετικότερη στάση.

Υπήρχαν διαφοροποιημένες προτάσεις-δηλώσεις σχεδόν για κάθε παράγοντα, δείκτη και κριτήριο αξιολόγησης, τα οποία βρισκόταν σε διαφορετικό και απομακρυσμένο σημείο μέσα στο ερωτηματολόγιο για να αποφευχθεί η ομοιομορφία των απαντήσεων. Κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δίνονταν οι απαραίτητες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και ο χρόνος συμπλήρωσης του ήταν περίπου 30'-45'.

Οι προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφερόταν στους παρακάτω τομείς, δείκτες και ενδεικτικά κριτήρια της εσωτερικής αξιολόγησης:

1. στο 1ο πεδίο (Μέσα-Πόροι-Ανθρώπινο Δυναμικό), υπήρχαν 6 προτάσεις που

- διερευνούσαν την υλικοτεχνική υποδομή,
2. στο 2^ο πεδίο (Οργάνωση και Διοίκηση), δημιουργήθηκαν 29 προτάσεις που μελετούσαν την οργάνωση και διοίκηση του Ομίλου, καθώς και την αξιοποίηση των μέσων-πόρων της σχολικής μονάδας για την επίτευξη των στόχων του ομίλου,
 3. στο 3^ο πεδίο (Κλίμα και Σχέσεις), οι 17 προτάσεις διερευνούσαν τις σχέσεις και το κλίμα τόσο μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, όσο και μεταξύ του υπεύθυνου καθηγητή,
 4. στο 4^ο πεδίο (Εκπαιδευτικές Διαδικασίες), υπήρχαν 42 προτάσεις για την διερεύνηση της ποιότητας της διδασκαλίας, των μεθόδων μάθησης, της οργάνωσης και των εκπαιδευτικών δράσεων του Ομίλου,
 5. στο 5^ο πεδίο (Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα), υπήρχαν 9 προτάσεις για την διερεύνηση της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων μαθητών/μαθητριών.

Ακολούθησε Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση όλων των δεδομένων αφού πρώτα επεξεργάστηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω στατιστικές διαδικασίες: α)συχρότητες για να εξετάσουμε τη διακύμανση της κάθε μεταβλητής, β)χρησιμοποιήθηκε το t-test σε επίπεδο σημαντικότητας 95% για τις δύο ομάδες. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων υπολογίστηκαν ξεχωριστά σε κάθε ερώτημα.

5.4.Αποτελέσματα

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η πρόταση 15 σχετικά με τις ευκαιρίες συμμετοχής σε διαφορετικές και ποικίλες δραστηριότητες συναντά την απόλυτη συμφωνία όλων των ερωτώμενων. Το ίδιο ισχύει για την πρόταση 19 σχετικά με την κατανόηση των ερωτήσεων του καθηγητή, την πρόταση 22 σχετικά με την ενημέρωση από μέρους του καθηγητή για το μάθημα της ημέρας, την πρόταση 23 σχετικά με την ενημέρωση για την πορεία του προγράμματος και τους στόχους, την πρόταση 26 σχετικά με την επίγνωση από το μαθητή του θέματος στο οποίο αναφερόταν ο καθηγητής (βλ.Παράρτημα:Πίνακας 3, σελ.73-76).

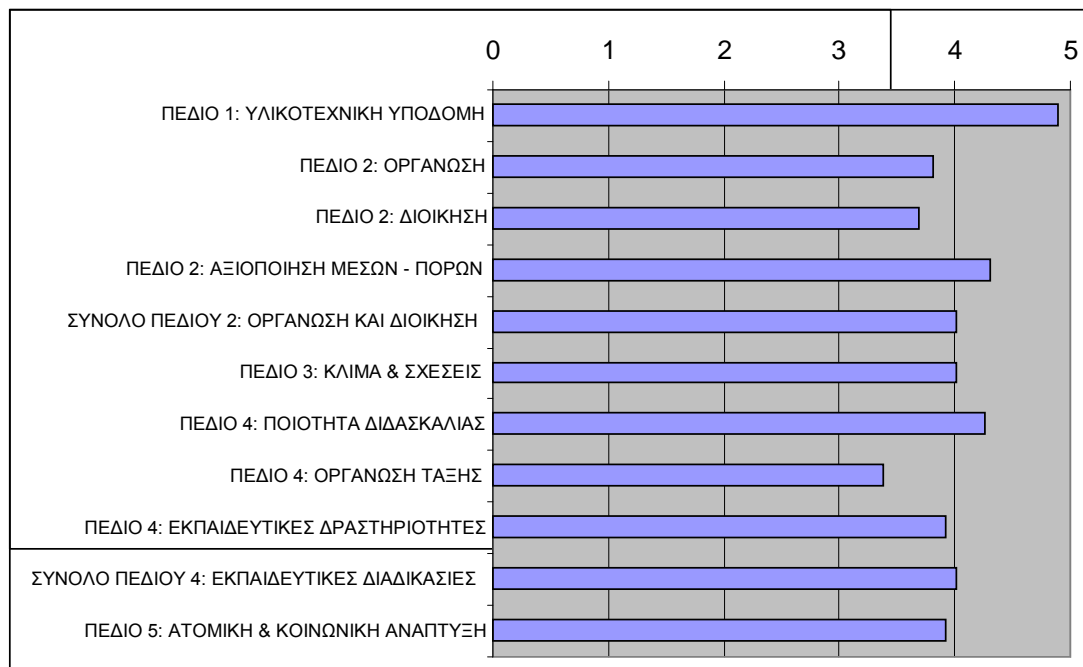
Επίσης, απόλυτη συμφωνία των ερωτώμενων υπήρχε στις προτάσεις 40-42 σχετικά με την ανατροφοδότηση, τις ερωτήσεις και τη Συμβουλευτική Καθοδήγηση από τον

καθηγητή, στις προτάσεις 46-48 για την ευχαρίστηση του μαθητή, την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και την ενθάρρυνση από τον καθηγητή, στις προτάσεις 55 και 56 σχετικά με την ποικιλία των τρόπων, των τεχνικών και των μέσων διδασκαλίας, στην πρόταση 61 για τη χρήση Η/Υ από τον καθηγητή, στις προτάσεις 63-66 αναφορικά με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τη χρήση Η/Υ από τους μαθητές, την ποικιλία του τύπου και του χρόνου εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος.

	X	s
Πεδίο 1: Μέσα – πόροι – ανθρώπινο δυναμικό		
Υλικοτεχνική υποδομή	4,89	4,89
Πεδίο 2: Οργάνωση και διοίκηση		
A) Οργάνωση του προγράμματος του Ομίλου N.E.	3,81	1,08
B) Διοίκηση του προγράμματος του Ομίλου N.E.	3,68	0,96
Γ) Αξιοποίηση μέσων – πόρων του προγράμματος του Ομίλου N.E.	4,31	1,19
Σύνολο πεδίου «Οργάνωση και διοίκηση»	4,01	1,13
Πεδίο 3: Κλίμα και σχέσεις	4,01	1,19
Πεδίο 4: Εκπαιδευτικές διαδικασίες		
A) Ποιότητα διδασκαλίας του του προγράμματος του Ομίλου N.E.	4,26	1,09
B) Οργάνωση του προγράμματος του Ομίλου N.E.	3,38	1,34
Γ) Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του προγράμματος του Ομίλου N.E.	3,92	1,27
Σύνολο πεδίου «Εκπαιδευτικές διαδικασίες»	4,01	1,23
Πεδίο 5: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα		
Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από το πρόγραμμα του Ομίλου N.E.	3,92	1,17

Πίνακας 6: Μέσοι όροι X και τυπικές αποκλίσεις s των απαντήσεων των μαθητών/τριών σε κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου

Απόλυτη συμφωνία φάνηκε ότι υπήρχε και στην πρόταση 68 για τη διαθεσιμότητα του καθηγητή εκτός του προβλεπόμενου ωραρίου του προγράμματος, στην πρόταση 83 για τη συνέπεια εφαρμογής των κανόνων λειτουργίας του προγράμματος του Ομίλου από τον καθηγητή, στις προτάσεις 94-96 που αφορούσε την έλλειψη συζητήσεων εκτός πλαισίου του προγράμματος, τις πρωτότυπες μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν, τη δίκαιη αξιολόγηση των αναθέσεων, των εργασιών και των τελικών παραδοτέων. Και τέλος, απόλυτη ομοφωνία υπήρχε μεταξύ των μαθητών στην πρόταση 98 για την επάρκεια στην εξατομικευμένη ενημέρωση των μαθητών για την πρόοδο του προγράμματος), στην πρόταση 103 για την επαρκή χρήση Η/Υ σε όλες τις φάσεις του προγράμματος, καθώς και στην πρόταση 108 όπου αναφερόταν ότι «το πιο αρνητικό σημείο του προγράμματος ήταν οι ώρες πραγματοποίησής του». Οι προτάσεις με τις οποίες διαφωνούσε το σύνολο των ερωτώμενων μαθητών ήταν η πρόταση 21 σχετικά με την ύπαρξη δυσνόητων φράσεων από τον καθηγητή, η 49 σχετικά με την ύπαρξη αρνητικών σχολίων από συμμαθητές και η πρόταση 58 όπου αναφερόταν ότι «ο καθηγητής δεν έχει πολύ καλή γνώση του αντικειμένου του προγράμματος» (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Ιστόγραμμα συχνότητας των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών στους παράγοντες (πεδία, δείκτες και κριτήρια) του ερωτηματολογίου.

Για να μετρηθεί η αξιολόγηση του κάθε παράγοντα από τους 9 ερωτώμενους μαθητές, χρειάστηκε να αντιστραφεί η βαθμολόγηση των ερωτήσεων που είχαν αρνητικό περιεχόμενο, δεδομένου ότι χαμηλή βαθμολόγηση αυτών των ερωτήσεων συνεπάγεται θετική αποτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (βλ. Παράρτημα, Σχήματα 1-18, σελ.70). Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι 4, 9, 12, 14, 18, 20, 21, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 44, 49, 54, 93, 94, 99, 108 και 109. Οι μέσοι όροι ανά παράγοντα υπολογίστηκαν με τις αντεστραμμένες τιμές τους (βλ. Παράρτημα: Πίνακας 3, σελ.73-76). Η «υλικοτεχνική υποδομή» είναι το πεδίο που αξιολογείται με τον πιο υψηλό βαθμό, αν και πρέπει να επισημανθεί ότι η βαθμολογία του πεδίου αυτού προκύπτει από 6 μόνο προτάσεις. Με βαθμολογία υψηλότερη από 4 αξιολογούνται τόσο η οργάνωση και διοίκηση του Ομίλου, όσο και το κλίμα και οι σχέσεις, καθώς και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες μάθησης που ακολουθήθηκαν.

Το πεδίο «εκπαιδευτικά αποτελέσματα» είναι εκείνο με τη χαμηλότερη βαθμολογία, η οποία είναι ελάχιστα χαμηλότερη από 4 και σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι από τους τομείς των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και των τελικών παραδοτέων αξιολογήθηκε μόνο η «ατομική και κοινωνική ανάπτυξη» μέσω του ερωτηματολογίου (Πίνακας 6). Από τους επιμέρους τομείς της «οργάνωσης και διοίκησης», την πιο υψηλή βαθμολόγηση κατείχε η αξιοποίηση των μέσων και των πόρων του σχολείου, ενώ την πιο χαμηλή βαθμολόγηση εμφάνισε η διοίκηση του Ομίλου. Από τους επιμέρους τομείς των «εκπαιδευτικών διαδικασιών», η ποιότητα διδασκαλίας των μεθόδων μάθησης του προγράμματος αξιολογήθηκε περισσότερο θετικά από όλους τους μαθητές, ενώ η οργάνωση της τάξης αποτελούσε τον τομέα με την πιο χαμηλή βαθμολογία, καθώς είναι ο μόνος παράγοντας του ερωτηματολογίου που κινείται κάτω από το 3,5 (Σχήμα 4).

5.5.Συμπεράσματα

Όσον αφορά την αξιολόγηση στο 1^ο πεδίο (Σχήμα 4), σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, φάνηκε ότι η μικρή υπόγεια αίθουσα, όπου γινόταν το δια ζώσης μάθημα με τη δυνατότητα χρήσης υπολογιστή σύγχρονης τεχνολογίας, δεν θεωρήθηκε από τους ερωτώμενους μαθητές ότι ήταν ελλιπής για τη λειτουργία του προγράμματος. Το αποτέλεσμα αυτό ωστόσο μπορεί να εξηγηθεί και να γίνει καλύτερο κατανοητό λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών υλικοτεχνικής υποδομής της ίδιας της σχολικής κοινότητας.

Γενικά, στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα υπήρχε στενότητα χώρου, έλλειψη αιθουσών και δεν υπήρχαν πάντα διαθέσιμοι υπολογιστές προς άμεση χρήση. Παρόλας τις αντίξοες συνθήκες της υλικοτεχνικής υποδομής, υπήρχε η δυνατότητα χρήσης υπολογιστή, αλλά και σύνδεσης με το διαδίκτυο ώστε να εμποδίζεται στο ελάχιστο η ομαλή διεξαγωγή των συναντήσεων-μαθημάτων. Επίσης, αν και οι υπάρχοντες χώροι δεν ήταν επαρκείς, υπήρχε καλός προγραμματισμός και οργάνωση των συναντήσεων ακόμα και σε ώρες εκτός λειτουργίας του Ομίλου Ν.Ε., οπότε αυτή η ανεπάρκεια γενικά δεν θεωρήθηκε ότι αποτέλεσε εμπόδιο στην γενική λειτουργία του προγράμματος του Ομίλου Ν.Ε.. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις θεωρήθηκαν ότι ήταν ασφαλείς από όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Όσον αφορά το 2^ο πεδίο (Πίνακας 6), σχετικά με την οργάνωση, τη διοίκηση και την αξιοποίηση των πόρων και των μέσων, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι δια ζώσης συναντήσεις που γινόταν εκτός ωρών διδασκαλίας και αμέσως μετά τη πρωινή ζώνη λειτουργίας του σχολείου δημιούργησαν αρχικά προβλήματα ως προς τον προγραμματισμό λειτουργίας του Ομίλου Ν.Ε. τα οποία όμως διευθετήθηκαν άμεσα μετά την εισαγωγή της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Σχετικά με την κατανομή των δια ζώσης συναντήσεων στο ωρολόγιο πρόγραμμα όπου φάνηκε ότι οι ώρες πραγματοποίησης των δια ζώσης συναντήσεων δεν εξυπηρετούσαν τους συμμετέχοντες μαθητές, αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι υπήρχαν πολλές αλλαγές στο μηνιαίο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας λόγω είτε εξωτερικών αλλαγών στον προγραμματισμό, είτε άλλων δράσεων του σχολείου στις οποίες συμμετείχαν παράλληλα οι μαθητές/μαθήτριες, αλλά και λόγω των ιδιομορφιών των εφαρμοζόμενων μεθόδων διδασκαλίας του εκπαιδευτικού προγράμματος. Παρόλα αυτά το μεγαλύτερο μέρος των προγραμματισμένων δράσεων και δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος του Ομίλου Ν.Ε. εφαρμόστηκαν με ικανοποιητικό τρόπο και αποτελεσματικά σχετικά με τους περισσότερους αρχικούς στόχους.

Σχετικά με την υποστήριξη από τη Διεύθυνση του σχολείου για την εφαρμογή του προγράμματος του Ομίλου, αλλά για τις εξωσχολικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, οι μαθητές φάνηκε ότι δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένοι. Αντίθετα, οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν άριστα ενημερωμένοι και μπορούσαν να αξιολογήσουν τη Συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση που δινόταν μέσα από τη συμβουλευτική σχέση με τον εξωτερικό συνεργάτη και τον υπεύθυνο καθηγητή. Οι διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων και τη μάθηση μέσα από την πρακτική εφαρμογή, αλλά και το πρόσθετο

εκπαιδευτικό υλικό από το Σωματείο Επιχειρηματικότητας Νέων (Σ.Ε.Ν.) φάνηκε ότι έγιναν πλήρως αποδεκτά από όλους τους μαθητές και ότι αυτό αποτέλεσε ένα κίνητρο για τη συμμετοχή τους. Όλο το εκπαιδευτικό υλικό ήταν ανηρτημένο σε πλατφόρμα όπου είχαν πρόσβαση όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες. Πρόσθετο, επίσης, εκπαιδευτικό υλικό δινόταν και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, αλλά και μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου εξατομικευμένα ανάλογα με τις ανάγκες των δύο ομάδων και ανάλογα με τις αναθέσεις των εργασιών σε κάθε μαθητή/μαθήτρια.

Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και του εκπαιδευτικού θεωρήθηκε ότι ήταν ικανοποιητική και επαρκής επειδή υπήρχε η δυνατότητα επικοινωνίας με τον καθηγητή και εκτός των ωρών λειτουργίας του Ομίλου Ν.Ε., αλλά και από το γεγονός ότι υπήρχε συνεχής επικοινωνία ασύγχρονα κυρίως μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Σχετικά με τις δράσεις του Ομίλου Ν.Ε., οι μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν ότι ήταν ικανοποιημένοι, αν και υπήρχαν επιπλέον προτάσεις από όλους τους ερωτώμενους για περισσότερες δραστηριότητες με στόχο τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης, από τις δηλώσεις των μαθητών φάνηκε ότι υπήρχε σαφής κατανόηση, διαμόρφωση και καταγραφή των εσωτερικών κανόνων λειτουργίας του Ομίλου Ν.Ε., αλλά και ικανοποιητική ανατροφοδότηση για την πορεία των εργασιών των δύο ομάδων. Οι κανόνες και ο τρόπος λειτουργίας του Ομίλου είχαν δημιουργηθεί κατόπιν κοινής απόφασης των μαθητών με τον καθηγητή (κοινωνικό συμβόλαιο ευθύνης) με βασικό στόχο από τη μια μεριά τη δημιουργία ενός συνεργατικού, συλλογικού και συμμετοχικού πλαισίου εργασίας όλων των συμμετεχόντων και από την άλλη τη δέσμευση των μαθητών στους αρχικούς στόχους των υπό ανάπτυξη εικονικών επιχειρήσεων. Υπήρχαν ωστόσο μερικές περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν προβλήματα, αδυναμίες και δυσλειτουργίες, όπως η αποχώρηση των 8 μαθητών/μαθητριών από το πρόγραμμα όπου είχε σαν συνέπεια να γίνει ανακατανομή των ρόλων των μαθητών μέσα στις ομάδες.

Σχετικά με το 3^ο πεδίο (Πίνακας 6), το κλίμα και τις σχέσεις στον Όμιλο Ν.Ε., οι δύο ομάδες μαθητών/μαθητριών που δημιουργήθηκαν, μία για κάθε εικονική επιχείρηση, λειτούργησαν χωρίς ανταγωνισμό και γενικά αναφέρθηκε από όλους τους συμμετέχοντες ότι οι διακριτοί ρόλοι και υπευθυνότητες μεταξύ των μαθητών λειτούργησαν θετικά. Αυτό εξηγεί το γεγονός ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι ήταν ικανοποιημένοι από το κλίμα και τις σχέσεις μέσα στις ομάδες τους, αλλά και μέσα στην ολομέλεια λειτουργίας του προγράμματος. Οι σχέσεις και οι συνεργασίες

μεταξύ των μαθητών/μαθητριών πέρασαν από όλα τα στάδια δημιουργίας μιας ομάδας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν τρεις συναντήσεις για τη διδασκαλία της τεχνικής των 6 καπέλων σκέψης του deBono για λήψη αποφάσεων, δύο συναντήσεις για τη χρήση των τεχνικών αποτελεσματικής επικοινωνίας και επικοινωνίας χωρίς βίας και μία συνάντηση για την πρόληψη και διαχείριση των συγκρούσεων.

Όλοι οι μαθητές/μαθήτριες θεωρούσαν ότι γενικά υπήρχε ικανοποιητική ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, κυρίως κατά το τελικό στάδιο λειτουργία του προγράμματος του Ομίλου Ν.Ε. και συγκεκριμένα στο στάδιο της δημιουργίας των ιστοσελίδων της κάθε εικονικής επιχείρησης. Η έλλειψη πλήρης ικανοποίησης εξηγείται από το γεγονός, όπως επισήμαναν και κάποιοι μαθητές, ότι κάποιοι συμμετέχοντες εργάστηκαν λιγότερο κατά τη διάρκεια της παράδοσης των τελικών παραδοτέων, ενώ κάποιοι δεν ολοκλήρωσαν τις εργασίες που είχαν αναλάβει.

Γενικότερα, οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών φάνηκε ότι ήταν δημοκρατικές, συνεργατικές και διέπονταν από τις αρχές της δικαιοσύνης και του σεβασμού. Δεν υπήρχαν προβλήματα πειθαρχίας.

Σχετικά με το 4^ο πεδίο (Πίνακας 6), από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η κατανομή της διδαχθείσας «κύλης», των τεχνικών διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού υλικού ήταν ομοιόμορφη και ανάλογη προς το διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας. Αν και χάθηκαν πολλές από τις προγραμματισμένες ώρες έγιναν αναπληρώσεις.

Σχετικά με την οργάνωση των περιεχομένων, των συνολικά αποκτηθέντων γνώσεων από το πρόγραμμα και το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για να προάγει τους στόχους του προγράμματος, οι μαθητές αξιολόγησαν θετικά έως πολύ θετικά το συγκεκριμένο πεδίο, αλλά δεν φάνηκε να κατανοούν πλήρως πως αυτή η εμπειρία και η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν θα μπορούσαν να τους φανούν χρήσιμες στην πορεία της μαθητικής ή της επαγγελματικής τους ζωής. Παρόλα αυτά, όλοι οι μαθητές/μαθήτριες συμφώνησαν ότι ο Όμιλος Ν.Ε. τους έδωσε τη δυνατότητα να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις σχετικά με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος και ότι τους βοήθησε στην ατομική τους ανάπτυξη. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η τελική εργασία που ανατέθηκε σε κάθε μαθητή/μαθήτρια λάμβανε υπόψη την προτίμηση, αλλά και τις δεξιότητες που είχε ή που ήθελε να βελτιώσει ή να αναπτύξει ο κάθε μαθητής/μαθήτρια.

Τέλος, τα τελικά παραδοτέα ήταν κοινή απόφαση των ομάδων και υποστήριζαν και επέκτειναν τόσο τους στόχους όσο και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας και των μεθόδων μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν. Από τους ίδιους τους μαθητές θεωρήθηκε

ότι το επίπεδο ήταν ανάλογο βαθμού δυσκολίας με τις δυνατότητες τους, αν και κάποιοι δήλωσαν ότι μερικοί είχαν αναλάβει μεγαλύτερο όγκο εργασίας και τελικών παραδοτέων. Επίσης, οι μαθητές/τριες θεώρησαν ότι χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα οργανωτικά σχήματα διδασκαλίας, στο σύνολο της τάξης, αλλά και στο σύνολο της ομάδας και της εξατομικευμένης διδασκαλίας τα οποία χαρακτήρισαν ικανοποιητικά. Η διδασκαλία με τις ομάδες εργασίας ήταν ξεκάθαρο ότι σχετιζόταν με τους στόχους της κάθε συνάντησης και του μαθήματος, καθώς και τις ανάγκες του κάθε μαθητή/μαθήτριας.

Σχετικά με το 5^ο πεδίο (Πίνακας 6), όσον αφορά την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών, όλοι συμφώνησαν ότι υπήρχε συστηματικός έλεγχος, ικανοποιητική παρουσίαση και επαρκής συζήτηση των τελικών εργασιών, όμως θεώρησαν ότι ο χρόνος δεν ήταν επαρκής για τον όγκο των τελικών παραδοτέων. Αυτό αποδείχθηκε ότι ήταν κι ένα σοβαρό μειονέκτημα κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης, όλοι συμφώνησαν ότι υπήρχε επαρκής ενημέρωση για την ανατροφοδότηση της πορείας της τελικής εργασίας και την εκτίμηση της απόδοσης των ομάδων και των μαθητών/μαθητριών. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν ότι ο εκπαιδευτικός ενθάρρυνε και καθοδηγούσε ατομικά τη συνεισφορά του κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και τη δημιουργία του τελικού παραδοτέου που είχε αναλάβει. Ο καθηγητής έδινε τακτική ανατροφοδότηση για την πορεία των τελικών παραδοτέων.

Συγκεντρωτικά, οι μαθητές θεώρησαν ότι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα:

1. όλοι οι μαθητές/μαθήτριες είχαν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση
2. όλοι οι μαθητές/μαθήτριες έμαθαν κάτω από κατάλληλες συνθήκες
3. τα τελικά παραδοτέα ήταν αποτέλεσμα ατομικής και ομαδικής εργασίας
4. η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από τη συνέπεια στη διδασκαλία και στους στόχους
5. η παροχή ασφάλειας ήταν ένας σημαντικός παράγοντας
6. η χρήση βοηθητικού και εποπτικού υλικού παρείχε παρακίνηση για συμμετοχή και βελτίωση της διαδικασίας μάθησης
7. η συνεργατική και συμβουλευτική καθοδήγηση ήταν επαρκής και δημιούργησε ένα δημοκρατικό και ευχάριστο κλίμα
8. ο στόχος γινόταν σαφής αν και ορισμένες φορές δεν ήταν αρχικά αναγνωρίσιμος
9. η αξιοποίηση του προγράμματος σπουδών και των συναφών μαθημάτων ήταν

επαρκής

10. η ποικιλία των μεθόδων και των τεχνικών ήταν ικανοποιητική
11. υπήρχε ανοικτή επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους που βοηθούσε στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να προωθούσε την εσωτερική και εξωτερική συνεργασία
12. η επιμόρφωση σε επιμέρους τεχνικές της διαδικασίας και σε θεματικές που δεν σχετιζόταν άμεσα με τους στόχους ήταν καθοριστικής σημασίας
13. η παρακίνηση δημιούργησε και δέσμευση στους συμμετέχοντες μαθητές
14. ο συντονισμός και η συνεργασία όλων των μαθητών ήταν αποτέλεσμα δικής τους πρωτοβουλίας και οργάνωσης πάνω σε κοινούς στόχους που είχαν επιλέξει
15. η προαγωγή και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ήταν καθοριστική για το κλίμα και τις σχέσεις των μαθητών
16. η ανατροφοδότηση και η εξάσκηση των μαθητών ήταν στενά συνδεδεμένες και είχαν άμεση πρακτική εφαρμογή
17. η συνεχής αξιολόγηση του προγράμματος ήταν ένα σημαντικό μέρος της όλης μαθησιακής διαδικασίας
18. η διαδικασία της συμβουλευτικής καθοδήγησης δημιούργησε τις συνθήκες για να λύσουν οι ίδιοι οι μαθητές τα προκύπτοντα προβλήματα
19. η συμβουλευτική καθοδήγηση από τον καθηγητή ήταν ικανοποιητική
20. η εσωτερική αξιολόγησή του είχε σαν στόχο τη βελτίωση των μαθησιακού περιβάλλοντος και όχι των επιδόσεων, την ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών και της καινοτομίας, την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών για αυτοέλεγχο, αυτοδέσμευση και αυτοαποτελεσματικότητα.

Άρα, όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές φαίνεται ότι κατάφεραν να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και γνώσεις σχετικά με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος στο επίπεδο ISCED 2 (παρουσιάστηκαν επιχειρηματικές ιδέες και αναπτύχθηκαν οι ικανότητες και βελτιώθηκε η αυτοπεποίθηση, διαμορφώθηκε επαρκώς το όραμα των επιχειρηματικών ιδεών, τέθηκαν ατομικοί και ομαδικοί στόχοι, πραγματοποιήθηκαν ενέργειες σύμφωνα με το όραμα της επιχειρηματικής ιδέας, έγιναν προσαρμογές στη συμπεριφορά των μαθητών για να επιτύχουν τους στόχους τους και τέλος, ανέλαβαν την ευθύνη για τις ενέργειές τους).

Λαμβάνοντας υπόψη το ρητό του Bühner ότι «η κρίση του πελάτη αποφασίζει για την ποιότητα του προϊόντος», μπορεί κάποιος να χαρακτηρίσει ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης και Μάθησης μέσω Πρακτικής

Εφαρμογής παρουσίασε ικανοποιητική ποιότητα πάνω με τις προσδοκίες των εμπλεκομένων μαθητών. Αυτό δεν σημαίνει ότι αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και να φέρει τα ίδια αποτελέσματα σε κάποιο άλλο μαθητικό πληθυσμό. Ο εξατομικευμένος σχεδιασμός και εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος, καθώς και η αυτοαξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε ήταν συνισταμένες που κατάφεραν να μετρήσουν με ακρίβεια την τωρινή απόδοση του προγράμματος η οποία φάνηκε ότι ήταν μεγαλύτερη από την αναμενόμενη. Αυτό το συμπέρασμα έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τον ορισμό της ποιότητας που δίνει ο Deming για την σχέση μεταξύ της ικανοποίησης και της απόδοσης: $\text{Ικανοποίηση} = \text{Τωρινή απόδοση} - \text{Αναμενόμενη απόδοση}$ (Neave, 2012).

5.6.Περιορισμοί της έρευνας

Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών/μαθητριών και η μικρή χρονική διάρκεια του Ομίλου αποτελούσαν τους δύο βασικούς περιορισμούς της μελέτης αυτής. Ένας επιπλέον περιορισμός ήταν ότι στην έρευνα δεν συμμετείχαν οι γονείς των μαθητών, το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και η διοίκηση του σχολείου.

Επίσης, στο ερωτηματολόγιο δεν συμπεριλαμβανόταν προτάσεις-δηλώσεις που να αναφέρονται στην ποιοτική αποτίμηση των κριτηρίων του κάθε δείκτη, το οποίο αποτελεί και τον κυριότερο περιορισμό της μελέτης αυτής. Τέλος, δεν υπήρχε στατιστική ανάλυση του πρόσθετου χρόνου που διέθετε ο εκπαιδευτικός εκτός των ωρών διδασκαλίας, καθώς και των γενικών και ειδικών μέτρων υποστήριξης και καθοδήγησης μεμονωμένων μαθητών/μαθητριών σχετικά με επιμέρους λειτουργίες που δεν αφορούσαν άμεσα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

5.7.Προτάσεις

Η εσωτερική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, είτε σε ένα Όμιλο Αριστείας και Καινοτομίας, είτε σαν μέρος ενός προγράμματος, χρειάζεται να αποκτήσει προσανατολισμό τόσο στη συνολική εκτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αξιολόγηση των προϋποθέσεων και του πλαισίου, όσο και στην αξιολόγηση της απόδοσης των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών, αλλά και των

αποτελεσμάτων και των τελικών παραδοτέων. Μέσα από αυτή την οπτική γωνία, αν και η εσωτερική αξιολόγηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του Ομίλου Ν.Ε. πραγματοποιήθηκε μονάχα από τους συμμετέχοντες μαθητές, ωστόσο μπορεί να θεωρηθεί ότι μελετήθηκε σφαιρικά το σύνολο των παραγόντων και των παραμέτρων που θα μπορούσαν να είχαν επηρεάσει και διαμορφώσει την εκπαιδευτική διαδικασία υλοποίησής του (ΥΠΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2011ε).

Ως εκ τούτου, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προγράμματος του Ομίλου Ν.Ε. ήταν συνυφασμένα με τις βασικές αξίες και τους στόχους του θεσμού του Ομίλου Αριστείας και Καινοτομίας, της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας, της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης και της Μάθησης μέσω της Πρακτικής Εφαρμογής. Αυτό προσέφερε στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που αξιοποίησε ικανοποιητικά την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων της κοινωνικής οικονομίας και επιχειρηματικότητας.

Ένας σημαντικός δείκτης που αναφέρεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι το επικρατούν κλίμα μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όταν αυτό είναι δημοκρατικό και υπάρχει ισοτιμία ως προς την αντιμετώπιση των συμμετεχόντων, τότε ενισχύεται η παρακίνηση των συμμετεχόντων και η δέσμευσή τους για πρακτική εφαρμογή και υλοποίηση των τελικών έργων τόσο με αυτόνομο όσο και με συνεργατικό τρόπο. Μέσα σε ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο οικονομικό γίγνεσθαι, οι μαθητές χρειάζεται να αποκτούν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και να προετοιμάζονται σχετικά με τις πραγματικές κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες εφαρμογής των γνώσεων και των τεχνικών, αλλά και να έρχονται σε άμεση επαφή με το πραγματικό εργασιακό περιβάλλον της κοινωνικής οικονομίας και επιχειρηματικότητας.

Εξάλλου, μία πρόταση από αρκετούς ερευνητές είναι να λαμβάνονται υπόψη η προστιθέμενη αξία της καινοτομίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το μαθησιακό αποτέλεσμα, η ανάλογη προσαρμογή του προγράμματος με τους συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες, οι εκάστοτε διδακτικές συνθήκες, η πρακτική εφαρμογή και η συμβολή του προγράμματος στη διαδικασία της μάθησης (ΥΠΑΙΘ, 2013). Αυτό δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μόνο με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για την μακροπρόθεσμη εφαρμογή περιγραφικών κριτηρίων σε συνδυασμό με τη παράλληλη χρήση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Vanhoof & Van Petegem, 2007) ή συνδυασμός άλλων

δυναμικών συστημάτων αξιολόγησης (Grammatikopoulos, Kousteios, Tsigilis & Theodorakis, 2004).

Ακόμη, είναι απαραίτητο να υπάρχει διαχωρισμός στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού και της αποτελεσματικής χρήσης του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Grammatikopoulos, Kousteios, Tsigilis & Theodorakis, 2004a).

Για το λόγο αυτό, σε κάθε μελλοντικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, προτείνεται η σύνδεση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της λειτουργίας του ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού που συμμετέχει.

Η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής σχεδιασμού και του μοντέλου μάθησης εξαρτάται από τους παράγοντες που επηρεάζουν το συνεχές και μεταβλητό εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και πρέπει να πραγματοποιείται κατόπιν προσεκτικού σχεδιασμού σύμφωνα με τις βασικές αρχές της Ο.Π. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο κατά τον αρχικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος να γίνεται διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος με τη χρήση της Τεχνικής S.W.O.T. Analysis.

Η ανάλυση S.W.O.T. είναι ένα αποτελεσματικό, συνοπτικό και εύχρηστο εργαλείο της Στρατηγικής Ανάλυσης και το όνομά της προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων «Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats» (Δυνατότητες, Αδυναμίες, Ευκαιρίες, Απειλές). Η διατύπωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών ενός συστήματος ή αγαθού αποτελεί την εσωτερική αξιολόγηση, ενώ η διατύπωση των ευκαιριών και των απειλών αναφέρεται στην εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος ή του αγαθού (Παράρτημα, σχήματα 19-20). Περιλαμβάνει δηλαδή, μία μέθοδο διάγνωσης μέσα από «τον προσδιορισμό των στόχων του έργου (επιχειρησιακό) και την αναγνώριση των εσωτερικών και των εξωτερικών συντελεστών που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τους συγκεκριμένους στόχους» (Bakay, Kalem & Slavik, 2010). Η Μπρίνια (2011) αναφέρει, επίσης, ότι «η αξιοποίηση των ευρημάτων και των πληροφοριών κατά το στάδιο της διάγνωσης των δυνατών και αδύναμων σημείων θα οδηγήσει στην επιλογή των πολιτικών, των στόχων και των διαδικασιών δράσης για την παραγωγή της ποιοτικής γνώσης» και προτείνει την ανάλυση S.W.O.T. ως ένα εργαλείο «προγραμματισμού».

Η ανάλυση χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1990 για το στρατηγικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης

καλύπτοντας όλα τα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Balamuralikrishna & Dugger, 1995; ΥΠΕΠΘ, 2007; Orr, 2013). Η ανάλυση S.W.O.T. είχε χρησιμοποιηθεί για την αναβάθμιση και την επέκταση της λειτουργίας των Θυρίδων Επιχειρηματικότητας για την ενθάρρυνση και τη στήριξη της Νεανικής Επιχειρηματικότητας με σκοπό να «αποτελέσει ένα εργαλείο οργάνωσης και συνοπτικής καταγραφής των συμπερασμάτων της υφιστάμενης κατάστασης πάνω στην επίτευξη των ποιοτικών στόχων και μια ουσιαστική βάση για την προσαρμογή τους στην επικείμενη αναμόρφωση του έργου» (Ηλιάκης, 2011).

Προτείνεται να χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ενός επιχειρηματικού έργου, το στρατηγικό σχεδιασμό μιας λύσης ή λήψης απόφασης και να εφαρμόζεται ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα: «καθιέρωση στόχων διερεύνησης, κατανομή καθηκόντων και συλλογής πληροφοριών, δημιουργία ομαδικού περιβάλλοντος, δημιουργία καταλόγων και πινάκων S.W.O.T. και αξιολόγηση των προτάσεων των καταλόγων σε σχέση με τους αρχικούς στόχους» (Κυπαρισσίδης, 2006). Και τέλος, η Orr (2013) αναφέρει ότι η ανάλυση S.W.O.T. ενός εκπαιδευτικού προγράμματος «μπορεί να είναι η κινητήρια δύναμη για την εφαρμογή αλλαγής και προσαρμογής του προγράμματος, του προγράμματος σπουδών μέσα στο οποίο εντάσσεται, της πρακτικής άσκησης, των δραστηριοτήτων μάθησης, των εκπαιδευτικών πολιτικών και να παρέχει μια εστιασμένη μέτρηση για το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται το πρόγραμμα».

5.8.Επίλογος

Οι έρευνες των τελευταίων ετών (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2008), έχουν επισημάνει ότι οι αξίες της αριστείας και των υψηλών επιδιώξεων θα πρέπει να σχετίζονται άμεσα με το τελικό παραδοτέο, αλλά και ταυτόχρονα να εισάγουν κι ένα αξιολογικό σύστημα μέτρησης και ελέγχου. Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο κύριος στόχος για τη βελτίωση της ποιότητας του περιεχομένου εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν την αριστεία και την καινοτομία μέσα από την πρακτική εφαρμογή με την παράλληλη συμβουλευτική καθοδήγηση προτείνεται να είναι η άμεση αξιοποίησή τους μέσα από μια συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία που να μην ενέχει τον αποσπασματικό, τον ελεγκτικό ή το στείο αξιολογικό χαρακτήρα με τον οποίο έχει συνδεθεί τα τελευταία χρόνια (Βλάχος & Δαγκλής, 2008).

Είναι αναγκαιότητα «το σχολείο να ανήκει στους μαθητές του». Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μπορεί να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον όπου ο μαθητής θα είναι σε θέση στην συνέχεια να καθορίζει τους γενικούς, αλλά και τους ειδικούς στόχους της μάθησης και της αξιολόγησης της μάθησης με βάσει τις ανάγκες του χωρίς να παραβλέπει τις υποχρεώσεις του και λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες της σχολικής μονάδας.

Επίσης, όσον αφορά την τεχνοκρατική αντίληψη της εισαγωγής της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση, είναι καλό να διασαφηνιστεί ότι η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης είναι μοναδική και εξατομικευμένη και δεν μπορεί να αποτυπωθεί ή να τυποποιηθεί όπως η γραμμή παραγωγής μιας επιχείρησης. Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία που δεν είναι εύκολο να αξιολογηθεί με ένα δείκτη, ούτε μπορεί να εστιάσει σε αντικειμενικότερους στόχους και σκοπούς χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού στο οποίο απευθύνεται ή τον εκπαιδευτικό.

Η εισαγωγή της Ο.Π. στην εκπαίδευση αποτελεί, λοιπόν, μια δυναμική αλληλεξαρτώμενη διαδικασία που καθορίζεται από τις εκάστοτε ισχύουσες συνθήκες. Οι διαστάσεις της Ο.Π. που σχετίζονται με το μαθητικό πληθυσμό αναφέρονται στις αξίες, τις προσδοκίες και τις στάσεις, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς του κάθε μαθητή, τις προαπαιτούμενες γνώσεις και αρχές που διαθέτει (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012). Ενώ, οι διαστάσεις της Ο.Π. που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με την παιδαγωγική επάρκεια και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην παρακίνηση και τη συμβουλευτική καθοδήγηση των μαθητών.

Η αποτυχία του «παλιού» σχολείου να αποφύγει ή να μειώσει τη μαθητική διαρροή και να συνδέσει την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας, δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης για την αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008). Ο μαθητής βρίσκεται σε μια διαρκή αλλαγή μέσα από τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, οπότε και οι ανάγκες του μεταβάλλονται συνεχώς και απαιτούν διαρκής αναπροσαρμογή μέσα στο συνεχές μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό σύστημα (ΥΠΑΙΘΠΑ-ΙΕΠ, 2012α). Η επιτυχία της μετάβασης του μαθητικού πληθυσμού από τη θεωρία στην πράξη και από την εκπαίδευση στην κοινωνική οικονομία και την επιχειρηματικότητα, καθιστούν το ρόλο του εκπαιδευτικού-συμβούλου καταλυτικό.

Ο εκπαιδευτικός «μέσα από τη διαδικασία της δια βίου Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, αναπτύσσοντας δεξιότητες-κλειδιά απαραίτητες σε δράσεις επιχειρηματικότητας» (Κωνσταντοπούλου, 2007) στους μαθητές του, καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την επιτυχία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Ο θεσμός του καθηγητή-μέντορα που οργανώνει, συντονίζει και αξιολογεί το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας σηματοδοτεί την αναγκαιότητα για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε αυτό το νέο ρόλο.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ακριβός, Χ. & Ψαρόπουλος, Χ. (2008). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις δημόσιες υπηρεσίες. Εκπαιδευτικό υλικό τη θεματική ενότητα της Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα Χ. (2008). *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Bakay, M.E., Kalem, G. & Slavik, M. (2010). *PROject Based SCHOOL Management*. Σχολική Διοίκηση μέσω έργων. Εκπαιδευτικό υλικό για Διευθυντές και Στελέχη Εκπαίδευσης. Εκδ.Διώνικος.
- Βιταντζάκης, Ν.Β. (2012). *Αναζητώντας τους προσανατολισμούς της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Ένα οδοιπορικό από την Τριτοβάθμια έως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, τόμος Β' , σελ. 399-410, Αθήνα.*
- Βλάχος, Δ. & Δαγκλής Ι. (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο. Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκαγκάτσιος, Ι. (2010). *Καινοτομία, Επιχειρηματικότητα, Επιχειρήσεις*. Αθήνα: Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/900> .
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Πηγή: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf.
- Γούτσος Χ., Αλεξόπουλος Χ., Σκαλτσάς Α., Τάσιος Δ. (2010). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Πηγή: <http://users.sch.gr/hgoutsos/files/ergasies/aks.pdf> .
- Γραμματεία Νέας Γενιάς, (2011). *Αναβάθμιση και επέκταση της λειτουργίας των Θυρίδων Επιχειρηματικότητας για την ενθάρρυνση και στήριξη της Νεανικής Επιχειρηματικότητας*. Αθήνα: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» 2007 – 2013.
- Δαγκλής, Ι. (2008). *Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. BIBLIOGRAPHY
- ΕΕΔΕ. (2013). *Committed to Excellence. Δέσμευση στην Επιχειρηματική Αριστεία Διεθνής Πιστοποίηση Επιχειρήσεων. Επίπεδα Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM*. Πηγή: <http://www.eede.gr>.
- ΕΕΔΕ. (2014). *Committed to Excellence. Δέσμευση στην Επιχειρηματική Αριστεία Διεθνής Πιστοποίηση Επιχειρήσεων. Προσέγγιση 1: EFQM Committed to Excellence-Istar*. Πηγή: http://www.eede.gr/uploads/files/efqm_c2e_info.pdf .
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας*. Βρυξέλλες: Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Πηγή: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_e.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020 (ΕΚ 2020)*. Βρυξέλλες: Πηγές: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_el.pdf & http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_el.htm & http://europa.eu/legislation_summaries/education.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της Στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της Εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ2020)*. Βρυξέλλες
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). Στρατηγική για έξυπνη διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ανάπτυξη. COM (2010) 2020*. Βρυξέλλες: Ανακοίνωση της Επιτροπής Ευρώπη 2020. COM (2010) 2020. Πηγή: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EL:PDF>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). *Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα. Οδηγός για την Κοινωνική Ευρώπη, τεύχος 4.* . Βρυξέλλες: Πηγή: http://www.diktyoall.gr/wp-content/uploads/2013/12/DGEMPL_Social_Europe_Guide_Vol.4_EL_Accessible_v2.0.pdf.
- Ηλιάκης, Στ. (2011). Τεχνοοικονομική (SWOT) Ανάλυση για την Πράξη «Αναβάθμιση και Επέκταση της Λειτουργίας των Θυρίδων Επιχειρηματικότητας για την Ενθάρρυνση και Στήριξη της Νεανικής Επιχειρηματικότητας». Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»-ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ 2007-2013 του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Άξονας Προτεραιότητας: Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Ινστιτούτο Νεολαίας. Πηγή : <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1532>
- Ζωγόπουλος, Ε. (2010). *Ανάλυση παραγόντων και κριτηρίων και υλοποίηση μοντέλου βελτίωσης ολικής ποιότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ),σελ.201-205. Πηγή: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/2>.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.99-100, σσ. 53-66.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική ανασκόπηση της πορείας του θεσμού. *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Πανεπιστήμιο Πατρών. Πηγή: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/syne>.
- Κατσάνος, Θ., Θεολόγου, Μ. & Τασούλας, Β. (2011). *Ο Θεσμός του Επιθεωρητή. 2ο Επιστημονικό Συνέδριο «Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτόμες δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης»*. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Κονδύλης, Ε. (2010). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management) και Σχολική Αυτοαξιολόγηση (School Self-Assessment). *Παν/νιο Συνέδριο «Διαχείριση ποιότητας και Ελληνικά σχολεία»*. Θεσ/νίκη.
- Κυπαρισσίδης, Κ. (2006). *Δίκτυο για τη μεταφορά Τεχνολογίας και Καινοτομίας σε στόχο με την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στη Διασυνοριακή περιοχή. Υλικό κατάρτισης στη διαχείριση Οργανωσιακής γνώσης*. Εργαλεία. Μέθοδοι. Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Τεχνολογικής Ανάπτυξης.
- Κωνσταντίνος, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική πρακτική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg, ISBN: 978-960-01-0840-4.

- Κωνσταντοπούλου, Δ. (2007). *Συμβουλευτική για την Ανάπτυξη της Επιχειρηματικότητας στην Απασχόληση. Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Απασχόλησης*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Εργασίας & ΥΠΕΠΘ-ΕΚΕΠ.
- Μανωλάκος, Π. (2006). Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ)*, τεύχος 1.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 7.
- Μιχιώτης, Σ. & Οικονόμου, Κ. (2006). *Η έννοια και η σημασία της επιχειρηματικότητας*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- Μπρίνια, Β. (2011). *Ανάλυση S.W.O.T. του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος για την Αποτελεσματική Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Οργανισμού*. Πηγή: http://anoixto-sxoleio.gr/gr/pdfs/Articles/swot_Anoixto%20Sxoleio%20I.pdf.
- Νικολάου, Ι. (2011). *Κοινωνική Οικονομία-Κοινωνική Επιχειρηματικότητα*. Αθήνα: ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» 2007-2013.
- Ο.Κ.Ε. (2013). *Η Κοινωνική Οικονομία και η Κοινωνική Επιχειρηματικότητα*. ΟΚΕ. Πηγή: http://www.oke.gr/opinion/op_285.pdf.
- ΟΕΠΕΚ. (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Διατμηματική επιτροπή για την αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την παιδεία*. Αθήνα: Πηγή: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologis.
- Ρούση, Γ. (2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή. Πηγή: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/18831>.
- Σαλβαράς, Ι. (2006). Ψυχολογική Διδακτική: Διαμόρφωση στρατηγικής διδασκαλίας της παραγωγής γνώσεων. *Επιστημονικό βήμα*, τευχ.5.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ. & Μπούρας, Σ. (2008). *Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Τσιότρας, Γ. (2002). *Βελτίωση ποιότητας*. Αθήνα: Εκδ. Μπένου Ε., ISBN 960-359-000-0.
- Τσιρίκος, Γ. & Πονηρού, Π. (2010). Οι Μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών στα Αναλυτικά Προγράμματα και στις διδακτικές προσεγγίσεις στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση. *5ο Παν/νιο Συνέδριο «Μαθαίνω πως να μαθαίνω»*. Αθήνα: Πρακτικά ΕΛΛΙΕΠΕΚ.
- ΥΠΑΙΘ. (2013). *Κριτήρια αξιολόγησης και μοριοδότησης για τα εκπαιδευτικά προγράμματα Καινοτομίας και Αριστείας*. Αθήνα: Πηγή : http://excellence.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=427&Itemid=67.
- ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Μεθοδολογία και Εργαλεία. Φάκελος παραδειγμάτων ερευνητικών εργαλείων*. Αθήνα.

- ΥΠΑΙΘΠΑ. (2012). *Ομάδα Εργασίας. Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών.* Αθήνα.
- ΥΠΑΙΘΠΑ-ΙΕΠ. (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσμάτων.* Αθήνα.
- ΥΠΑΙΘΠΑ-ΙΕΠ. (2012αα). *Αξιολόγηση Σχολική Μονάδα - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσμάτων.* Αθήνα.
- ΥΠΑΙΘΠΑ-ΙΕΠ. (2012β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Βασικό Πλαίσιο, τόμος Ι.* Αθήνα.
- ΥΠΑΙΘΠΑ-ΙΕΠ. (2012γ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Η αξιολόγηση με μια ματιά.* Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ (2007). *Έκθεση εκ των προτέρων (ex ante) αξιολόγησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-13.* Ανάδοχος Έργου: Προοπτική Α.Ε. - Σύμβουλοι Προγραμματισμού και Διαχείρισης. Αθήνα.
- ΥΠΑΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Διαδικασίες και Εργαλεία Εφαρμογής Πρώτου Σταδίου.* Αθήνα.
- ΥΠΑΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011γ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Διαδικασίες και Εργαλεία. Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης.* Αθήνα.
- ΥΠΑΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011δ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Σχέδια Εκθέσεων.* Αθήνα.
- ΥΠΑΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011ε). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Παραδείγματα Σχεδίων δράσεων.* Αθήνα.
- ΥΠΑΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο.* Αθήνα.
- Χαμπηλομάτη, Π. (2010). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980).* Ιωάννινα: Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Bakay, M. E. (2008). *PROJECT-BASED SCHOOL Management. Final report.* Project number 142320-LLP-1-2008-1-TR-COMENIUS-CMP: Source: http://eacea.ec.europa.eu/llp/project_reports/documents/comenius/all/com_mp_142320_proschool.pdf.
- Balamuralikrishna, R. & Dugger, J.C. (1995). *SWOT Analysis: A Management Tool for Initiating New Programs in Vocational Schools.* Journal of Vocational and Technical Education, vol.12, 1. Source: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v12n1/Balamuralikrishna>.

- Ball, S. (2011). *Evaluating Educational Programs*. ETS R&D Scientific and Policy Contributions Series ETS SPC-11-01.
- Baude, P.L., Casey, M., Hanushek, E.A. & Steven G. R. (2014). *The Evolution of Charter School Quality*. NBER Working Paper No. 20645: Source: <http://www.nber.org/papers/w20645>.
- Betts, J.R. & Tang, Y.E. (2011). *The Effect of Charter Schools on Student Achievement: A meta-analysis of the Literature*. University of Washington. Charter School Research: Source: http://heartland.org/sites/default/files/pub_NCSRP_BettsTang_Oct11.pdf.
- Blagojevic, M. & Micic, Z. (2013). Adapting e-courses using data mining techniques – PCDA approach and Quality Spiral. *International Journal for Quality Research*, 7(3), ISSN 1800-6450., 3-14.
- Bonstingl, J. (1992). The Quality Revolution In Education. *Improving School Quality*, Vol.50, 3, Source: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov92/vol50/num03/The-Quality-Revolution-In-Education.aspx>, 4-9.
- Buddin, R. (2012).. *The Impact of Charter Schools on Publ Policy Analysis*, 707, CATO Institute. Source: <http://www.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/PA707.pdf>.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In *Publ. in Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cid, M., Bonito, J., Oliveira, M.M., Saraiva, M. & Rebelo, H. (2009). Student's representations of education quality in different school levels an exploratory study with Portuguese students. *International Conference on Education and new Learning Techonologies*.
- Crosby, P. (1979). Quality is Free: The Art of Making Quality Certain. *New American Library*, New York, p. 352.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education*. E-book. Source: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>.
- European Council. (1999). Second phase of the Community vocational training action programme "Leonardo da Vinci" (1999/382/EC). *Official Journal of the European Communities*, Source:.
- European Council. (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon: Source: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
- European Council. (2012). *Entrepreneurship Education at school in Europe. National strategies, Curricula and Learning outcomes*. EACEA P9 Eurydice and Policy Support. Source: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf.
- Fisher, N.I. & Nair, V.N. (2009). Quality management and quality practice: Perspectives on their history and their future. *Published in Applied Stochastic Models in Business and Industry*, Ind. 25. Source: <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/h>, pp. 1-28.
- Fox Valley Technical College. (2014). *New FVTC General Education and New Universal Credit Transfer Agreement*. Source: http://www.fvtc.edu/Portals/0/PDFs/Transfers/4Year%20Credit%20Transfer/FVTC_UniversalCreditTransferAgreement_0814.pdf & http://www.fvtc.edu/Portals/0/PDFs/Transfers/4Year%20Credit%20Transfer/FVTC_TransferAgreements9-10-14.pdf & <http://www.fvtc.edu/programs/credit-for-prior-learning>

- Garvin, D. (1988). *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*. Eds. Simon and Schuster. Source: <http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=K-LWY2qgSHwC&oi=fnd&pg=PR9&dq=DIMENSIONS+OF+QUALITY+DAVID+GARVIN&ots=2u3dlLjYIp&sig=T8cknmho2DrdokpbGExrYK1>.
- Georgiou, S.N., Demetriou, A.P. & Stavrinides, P. (2008). Attachment style and mentoring relationships in adolescence. *Educational Psychology*, Vol. 28, 6, 603-614.
- Glaser, B. (2010). The Future of Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*, vol.9, 2. *The Grounded Theory Review: An international journal*. Source: <http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GT-Review-vol-9-no-21.pdf>.
- Golden Pryor, M., Toombs, L. & Anderson, D. . (2009). What Management and Quality Theories Are Best for Small Businesses? *Journal of Management and Marketing Research*.
- Grammatikopoulos, K., Kousteiios, A., Tsigilis, N. & Theodorakis Y. (2004). Applying Dynamic Evaluation approach in education. *Elsevier, Studies in Educational Evaluation*, 30, 255-263.
- Grammatikopoulos, K., Kousteiios, A., Tsigilis, N. & Theodorakis Y. (2004a). Evaluation of the training program for Greek Olympic education. *The International Journal of Educational Management*, vol.18, 1, 66-73.
- Gül, H. (2008). *SWOT Analysis of Technical Education and the Evaluation of its Effectiveness*. World Applied Sciences Journal 4 (Supple 1), 45-50, ISSN 1818-4952.
- Hawkey, K. (1997). Roles and responsibilities and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of teacher education*, vol.48, 5, 325-335.
- Herman, J. & Herman, J.L. (1994). *Education Quality Management: Effective Schools Through Systemic Change*. Source: <https://books.google.gr/books?id=BAANYZW7yiEC&pg=PA182&lpg=PA182&dq=Johnson+%281993%29+quality+in+education&source=bl&ots=CVtH1GQ0t&sig=aB>.
- Hopkins, D. (1995). *Developmental Planning for School Improvement*. Ed. A & C Black.
- Hudson, P., Skamp, K. & Brooks L. (2005). Development of an Instrument: Mentoring for Effective Primary Science Teaching (MEPST). *Science Education*, vol.89, 4, Source: <http://eprints.qut.edu.au/8820/1/8820.pdf>, pp. 657-674.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2010). *The impact of Induction and Mentoring Programs for beginning teachers: a critical review of the research*. GSE publications. Source: http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=gse_pubs.
- ISO. (2008). *ISO 9001:2008 Quality management systems-Requirements*. Source: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-4:v2:en>.
- Juran, J.M. & Grynna, F.M.Jr. (1980). *Quality Planning and Analysis*. Ed.McGraw-Hill Inc., 2nd ed.
- Kamiia, C. & Ewingb, J.K. (1976). Basing Teaching on Piaget's Constructivism. *Childhood Education*, Vol.72, 5, pp. 260-264.
- Kolb, D.A., Boyatzis, R.E. & Mainemelis, C. (1999). *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*.

- Koura, K. (2012). The Development and Changes of Quality Control in Japan. In M. Ed. Samsar, *In Quality Assurance and Management*. Source: <http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/33260.pdf>.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (2003). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neave, H. (2012). Deming's 14 Points for Management: Framework for Success. . *Journal of the Royal Statistical Society. Series D*.
- Newmann, F.M. & Wehlage, G.G. . (1993). Five Standards of Authentic Instruction. *In Authentic Learning, vol. 50, 7, 8-12*.
- Nguyen, T. (2005). *Successful Mentoring in High-schools. Study of High-school restructuring*. Brief issue no 6. Source: <http://www.edb.utexas.edu/hsns/HSNSbrief6.pdf> .
- OECD. (2011). *OECD (2011). Strong Performers and Successful Reformers in Education: Education Policy Advice for Greece*. OECD Publishing. Source: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>.
- Orr, B. (2013). *Conducting a SWOT Analysis for Program Improvement*. US-China Education Review A, ISSN 2161-623X, Vol. 3, No. 6, 381-384
- Porphry. (1887). Porphyrii Isagoge Et in Aristotelis Categorias Commentatium. In Reimer, *Commentaria in Aristotelem Graeca: IV/1*. Berlin: Source: <http://books.google.gr/books?> .
- Provata A., Touryeli-Provata M. & Rapsomaniki M. . (2008). *National Research Report (Greece): Greek Education System and Effective Sschool Indicators. PROject Based SCHOOL Management*. Project Number:142320-LLP-1-2008-1-TR-COMENIUS-CMP, University of Pelopponesus.
- Reese, H. (2011). The Learning-by-Doing Principle. *Behavioral Development Bulletin vol. 11, ISSN: 1942-0722. West Virginia University*.
- Resnick, L.B. & Resnick, D.P. (1992). Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. *Changing Assessments Evaluation in Education and Human Services, Vol.30, 37-75pp*. Source : <http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-2968-37-75>.
- Rhodes, J.E., Grossman, J.B. & Resch, N.L. . (2000). Agents of Change: Pathways through Which Mentoring Relationships Influence Adolescents' Academic Adjustment. *Child Development, Vol. 71, 6, 162-167*.
- Rompuy von, H. (2010). *Overview of the EFQM Excellence Model*. European Council. Source: http://www.efqm.org/sites/default/files/overview_efqm_2013_v1.pdf.
- Samer, A. (2012). Social Entrepreneurship: Definition and Boundaries. *Technology Innovation Management Review*. Source: http://timreview.ca/sites/default/files/article_PDF/Saifan_TIMReview_February2012_2.pdf.
- Santora, K.A., Mason, E.J. & Shehan, T.C. . (2013). A Model of Progressive Modeling in Science and Engineering education and research. *Innov. High. Educ., vol.38*. Source: http://www.researchgate.net/publication/257570437_A_Model_for_Progressive_M, 427-440.
- Sharan, S., Shachar, H. & Levine, T. (1999). *The Innovative School: Organization and Instruction*. Ed. Greenwood Publishing Group.
- Thompson, L.A. & Kelly-Vance, L. (2001). The Impact of Mentoring on Academic Achievement of At-risk Youth. *Children and Youth Services Review, Vol.23, 3, 227-242*.

- Vanhoof, J. and Van Petegem, P. (2007). How to Match Internal and External Evaluation? Conceptual Reflections from a Flemish Perspective. *20th Annual World ICSEI International Congress for Effectiveness and Improvement*. Belgium.
- Wall, J. (2007). *Program Evaluation Model.9-step Process*. Source: <http://region11s4.lacoe.edu/attachments/article/34/%287%29%209%20Step%20Evaluation%20Model%20Paper.pdf>.
- Wilcox, M. (2003). *The Philosophy of Shewhart's Theory of Prediction*. Source: <http://www.flowmap.com/documents/shewhart.pdf>.
- Worthen, B. (1990). Program evaluation. . In G. H.Walberg, *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 42-47). Toronto: ON: Pergammon Press.

Παράρτημα

ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΗΓΕΣ				
	Δ.Ο.	εκπαιδευτικός σχολείο	μαθητές	Γονείς	Αρχεία /επίσημα
Η συμπεριφορά στην τάξη καθορίζεται από κανόνες που θέτουν από κοινού η Δ.Ο., οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς.	✓	✓	✓	✓	✓
Η συμπεριφορά στο σχολικό χώρο γενικότερα καθορίζεται από κανόνες που θέτουν από κοινού η Δ.Ο., οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς.	✓	✓	✓		✓
Οι κανόνες συμπεριφοράς συζητούνται στην τάξη ώστε να γίνουν κατανοητοί από όλους τους μαθητές.	✓	✓	✓		
Η Δ.Ο. και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σέβονται και τηρούν τους γενικούς κανόνες συμπεριφοράς και αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές.	✓	✓	✓	✓	
Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με επιτυχία τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες του αναλυτικού προγράμματος.	✓	✓	✓	✓	
Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν <u>όλους</u> τους μαθητές με αμοιβές, επαίνους και αναγνώριση.	✓	✓	✓	✓	
Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν <u>όλους</u> τους μαθητές να καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες και να δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα.	✓	✓	✓	✓	
Σε κάθε μάθημα προγραμματίζονται επιπλέον δραστηριότητες για τους μαθητές που τελειώνουν τις εργασίες τους πιο νωρίς από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.	✓	✓	✓		✓
Η συνολική περίοδος κατά την οποία οι μαθητές ασχολούνται στα πλαίσια των στόχων αποτελεί τουλάχιστον το 80% της συνολικής διδακτικής περιόδου.	✓	✓	✓		
Γίνονται διευθετήσεις αναφορικά με τις απουσίες μαθητών για συμμετοχή τους σε ειδικές εκδηλώσεις (χορωδία, αθλητικά, γιορτές, κτλ), ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν λιγότερη διακοπή του διδακτικού χρόνου.	✓	✓	✓		
Η Δ.Ο. του σχολείου εφαρμόζει πολιτική που αποσκοπεί σε όσο το δυνατόν μικρότερες διακοπές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.	✓	✓	✓	✓	✓
Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές, τις οποίες προσαρμόζουν στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών.	✓	✓	✓	✓	
Οι δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών					

Πίνακας 1. Προτάσεις για τους Δείκτες μέτρησης των Κριτηρίων Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

(Πηγή: ΥΠΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2011γ)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.4

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητέ μαθητή / μαθήτρια,

Πιο κάτω παρουσιάζονται κάποιες δηλώσεις που σχετίζονται με το κλίμα που επικρατεί στο περιβάλλον του σχολείου σου. Στις δηλώσεις που ακολουθούν σημείωσε με κύκλο τον αριθμό εκείνο που περιγράφει καλύτερα το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σου. Να θυμάσαι ότι το 1 σημαίνει «καθόλου» και το 5 σημαίνει «πάρα πολύ». Παρακαλούμε να απαντήσεις σε όλες τις δηλώσεις.

		Καθόλου			Πάρα πολύ
1	Οι εκπρόσωποι της μαθητικής κοινότητας (μαθητικά συμβούλια) συνεργάζονται αρμονικά με τη διεύθυνση του σχολείου.	1	2	3	4 5
2	Η διευθυντική ομάδα του σχολείου είναι πάντοτε ανοιχτή για επικοινωνία με τους μαθητές.	1	2	3	4 5
3	Η διευθυντική ομάδα γνωρίζει όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο.	1	2	3	4 5
4	Το σχολικό κτήριο είναι καθαρό, φροντισμένο και καλοσυντηρημένο.	1	2	3	4 5
5	Οι μαθητές εντός του σχολικού χώρου αισθάνονται ασφαλείς.	1	2	3	4 5
6	Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τους κανονισμούς του σχολείου με δικαιοσύνη και με σταθερότητα.	1	2	3	4 5
7	Η ατμόσφαιρα στο σχολείο είναι ευχάριστη και φιλική για τους μαθητές.	1	2	3	4 5
8	Οι μαθητές τηρούν τους εσωτερικούς κανονισμούς που έχουν θέσει από κοινού με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.	1	2	3	4 5
9	Οι περισσότεροι μαθητές συμπεριφέρονται υπεύθυνα στο σχολείο.	1	2	3	4 5
10	Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι καθαρές και τακτοποιημένες.	1	2	3	4 5

Πίνακας 2. Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (σελ.61-65)

(Πηγή: ΥΠΔΒΜΘ-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2011γ)

20	Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν συστηματικά και με πολλαπλούς τρόπους (διαγωνίσματα, γραπτές εργασίες, projects, κτλ.) την πρόοδο των μαθητών.	1	2	3	4	5
21	Οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν εργασία στο σπίτι η οποία συμπληρώνεται χωρίς δυσκολία.	1	2	3	4	5
22	Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν συστηματικά την πρόοδο των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.	1	2	3	4	5
23	Οι εκπαιδευτικοί κουβεντιάζουν προσωπικά με τους μαθητές τους για θέματα που αφορούν στην πρόοδο τους.	1	2	3	4	5
24	Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά είναι καλά προετοιμασμένοι για το μάθημα.	1	2	3	4	5
25	Η διεύθυνση του σχολείου διαφυλάσσει το διδακτικό χρόνο και δεν ευνοεί τη διοργάνωση εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων πέρα από τις προβλεπόμενες.	1	2	3	4	5
26	Το σχολικό περιβάλλον είναι φιλικό προς τους γονείς των μαθητών.	1	2	3	4	5
27	Η διεύθυνση του σχολείου επιδιώκει την τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.	1	2	3	4	5
28	Οι μαθητές του σχολείου αποδέχονται τους εσωτερικούς κανονισμούς του σχολείου.	1	2	3	4	5
29	Οι μαθητές χρησιμοποιούν τον προσωπικό ηλεκτρονικό υπολογιστή τους για να ετοιμάσουν διάφορες εργασίες (Projects) που τους αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5
30	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποστήριξη και καθοδήγηση στο έργο τους από τη διευθυντική ομάδα και τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους.	1	2	3	4	5
31	Τα προσόντα και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών αξιοποιούνται κατά τον καλύτερο τρόπο για τις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών του.	1	2	3	4	5
32	Εκπαιδευτικοί με ικανότητες και ιδιαίτερα ενδιαφέροντα (π.χ. μουσική, θέατρο, τεχνολογία κτλ.) αναλαμβάνουν υπευθυνότητες που ανταποκρίνονται σε αυτά.	1	2	3	4	5
33	Η διδασκαλία των πιο απαιτητικών μαθημάτων ανατίθεται στους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς κάθε κλάδου.	1	2	3	4	5
34	Στο σχολείο λαμβάνονται μέτρα ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς τόσο κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων όσο και κατά τα διαλείμματα.	1	2	3	4	5
35	Στους χώρους των εργαστηρίων φυσικής και χημείας ισχύουν αυστηροί κανονισμοί ασφαλείας.	1	2	3	4	5
36	Η διευθυντική ομάδα μέσω των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών καθοδηγεί και στηρίζει στο έργο τους, τους πρωτόπειρους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
37	Στο σχολείο φοιτούν πολλοί δύσκολοι μαθητές που με την προβληματική συμπεριφορά τους συμβάλλουν στην αποδιοργάνωση του σχολείου.	1	2	3	4	5
38	Οι μαθητές μέσω των εκπροσώπων τους συνεργάζονται με τη διεύθυνση του σχολείου και τους καθηγητές τους και καταλήγουν σε κοινά αποδεκτούς κανονισμούς που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή.	1	2	3	4	5
39	Οι μαθητές του σχολείου γνωρίζουν, σέβονται και εφαρμόζουν τους σχολικούς κανονισμούς.	1	2	3	4	5
40	Η διεύθυνση του σχολείου εφαρμόζει πιστά και με συνέπεια τους κανονισμούς που διέπουν τη σχολική ζωή.	1	2	3	4	5
41	Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συστηματικά τα ποικίλα διδακτικά μέσα που διαθέτει το σχολείο για τη διδασκαλία.	1	2	3	4	5
42	Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πλήρως τα διάφορα σύγγραφα	1	2	3	4	5

	διδασκαλίας.	
43	Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές για τη δημιουργία οργάνων αξιολόγησης.	1 2 3 4 5
44	Οι εκπαιδευτικοί σέβονται το διδακτικό χρόνο και τον χρησιμοποιούν οικολογικά για την προώθηση της διδασκτέας ύλης.	1 2 3 4 5
45	Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τακτικά τους μαθητές τους και άμεσα τους ενημερώνουν για την πρόοδο που σημειώνουν.	1 2 3 4 5
46	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την απώλεια διδακτικού χρόνου η οποία επηρεάζει την κάλυψη της διδασκτέας ύλης.	1 2 3 4 5
47	Η διεύθυνση του σχολείου βρίσκεται σε επαφή με τους οργανωμένους γονείς των οποίων επιδιώκει τη συνεργασία για το καλό των μαθητών.	1 2 3 4 5
48	Οι εσωτερικοί κανονισμοί στο σχολείο αλλάζουν εύκολα και γρήγορα με τη συνεργασία διεύθυνσης, εκπαιδευτικών και μαθητών.	1 2 3 4 5
49	Στο σχολείο υπάρχει σταθερά η πίεση για κάλυψη της διδασκτέας ύλης.	1 2 3 4 5
50	Στο σχολείο λαμβάνεται πρόνοια ώστε η απώλεια διδακτικού χρόνου να αναπληρώνεται.	1 2 3 4 5
51	Οι εκπρόσωποι της κοινότητας και των γονιών στηρίζουν οικονομικά πρωτοβουλίες της διεύθυνσης του σχολείου που ενισχύουν το έργο του.	1 2 3 4 5
52	Η διεύθυνση του σχολείου εξετάζει τους λόγους που ο προγραμματισμένος διδακτικός χρόνος δεν αξιοποιήθηκε.	1 2 3 4 5

53	Οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να επαινούν και να προβάλλουν τις επιτυχίες- διακρίσεις των μαθητών τους.	1 2 3 4 5
54	Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και βοηθούν μαθητές που αποτυγχάνουν για να καλύψουν τα κενά τους.	1 2 3 4 5
55	Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν εξεταστικά δοκίμια τα οποία είναι προσαρμοσμένα στο επίπεδο των μαθητών κάθε τμήματος.	1 2 3 4 5
56	Η σχολική μονάδα μεριμνά ώστε παιδιά από άπορες οικογένειες να ενισχύονται οικονομικά.	1 2 3 4 5
57	Το σχολείο διαθέτει τα απαραίτητα πολυμέσα σε ικανοποιητικό βαθμό ώστε κάθε εκπαιδευτικός να διευκολύνεται στο διδακτικό του έργο.	1 2 3 4 5
58	Η βιβλιοθήκη του σχολείου παρέχει στους μαθητές συμπληρωματικό διδακτικό υλικό (π.χ. επιστημονικά περιοδικά).	1 2 3 4 5
59	Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν στους μαθητές τους ισχύοντες κανονισμούς.	1 2 3 4 5
60	Η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται σε εξεταστικά δοκίμια που διακρίνονται από πρωτοτυπία τόσο στο σχεδιασμό όσο και στον τύπο ασκήσεων.	1 2 3 4 5
61	Οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν γρήγορα στους μαθητές τα διορθωμένα διαγωνίσματα και εξηγούν τις αναμενόμενες απαντήσεις.	1 2 3 4 5
62	Οι μαθητικοί όμιλοι που στοχεύουν στην κοινωνική προσφορά προσελκύουν τους μαθητές περισσότερο από άλλους.	1 2 3 4 5

63	Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας χρησιμοποιούν διάφορα μέσα που τους προσφέρει η τεχνολογία.	1	2	3	4	5
64	Στην πλειονοπία τους οι μαθητές ενδιαφέρονται και προσπαθούν να βελτιώσουν την επίδοσή τους.	1	2	3	4	5
65	Η σχολική μονάδα διοργανώνει με επιτυχία ενδοσχολικούς εράνους επιδεικνύοντας ευαισθησία μπροστά στα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαθητές και άλλοι συνάνθρωποί μας.	1	2	3	4	5
66	Οι μαθητές του σχολείου με προθυμία συμμετέχουν σε προαιρετικά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και διαγωνισμούς.	1	2	3	4	5
67	Η διεύθυνση του σχολείου μεριμνά για τη στήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών με ενδοσχολικά σεμινάρια που προσφέρει που διοργανώνει.	1	2	3	4	5
68	Η διεύθυνση του σχολείου διοργανώνει παιδαγωγικές συνεδρίες και διαλέξεις για σκοπούς ενίσχυσης των εκπαιδευτικών στο έργο τους.	1	2	3	4	5
69	Μαθητές που μένουν στάσιμοι εγκαταλείπουν το σχολείο και δεν επιχειρούν τη συνέχιση της φοίτησής τους στο σχολείο.	1	2	3	4	5
70	Πολλοί μαθητές του σχολείου εθελοντικά συμμετέχουν κάθε χρόνο στο Ραδιομαραθώνιο.	1	2	3	4	5
71	Στο σχολείο καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να αυξηθούν τα διαθέσιμα πολυμέσα (π.χ. τηλεοράσεις, επιδιασκόπια, τηλεοράσεις) για σκοπούς εποπτικοποίησης της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
72	Στους μαθητές που δεν πειθαρχούν στους σχολικούς κανονισμούς επιβάλλεται τιμωρία.	1	2	3	4	5
73	Στο σχολείο κασέτες, μαγνητόφωνα και βίντεο σπάνια είναι διαθέσιμα όταν οι εκπαιδευτικοί τα χρειάζονται για τις ανάγκες του μαθήματός τους.	1	2	3	4	5
74	Οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό υπολογιστή μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος της πληροφορικής.	1	2	3	4	5
75	Το σχολείο διαθέτει πλούσια σειρά από χάρτες, βιντεοταινίες, μαγνητοταινίες και CD-ROM με ιστορικό περιεχόμενο.	1	2	3	4	5
76	Μεταξύ των μαθητών αναπτύσσεται ευγενής άμιλλα με τελικό αποτέλεσμα τη βελτίωση της επίδοσής τους.	1	2	3	4	5
77	Μαθητές που λόγω οικονομικών προβλημάτων είναι αναγκασμένοι να εργάζονται στο τέλος εγκαταλείπουν το σχολείο.	1	2	3	4	5
78	Η έμφαση στη μάθηση που δίνεται από τη διεύθυνση του σχολείου και τους διδάσκοντες συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.	1	2	3	4	5
79	Οικονομικά προβλήματα αναγκάζουν τους μαθητές να διακόψουν τη φοίτησή τους για να εργαστούν.	1	2	3	4	5
80	Η σχολική αποτυχία απογοητεύει τους μαθητές και τους οδηγεί στην απόφαση να διακόψουν τη φοίτησή τους στο σχολείο.	1	2	3	4	5
81	Οι περισσότεροι μαθητές του σχολείου επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, θεατρικές παραστάσεις, συναυλίες που προβάλλουν το σχολείο τους.	1	2	3	4	5
82	Σχεδόν όλοι οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου έχουν δικό τους ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι.	1	2	3	4	5
83	Πολλοί μαθητές συμμετέχουν στην αμοδοσία που διοργανώνει ο όμιλος Ερυθρού Σταυρού.	1	2	3	4	5
84	Η βιβλιοθήκη του σχολείου διαθέτει τμήμα πολυμέσων με	1	2	3	4	5

	σύγχρονες πηγές μάθησης όπως, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, εκπαιδευτικά προγράμματα σε CD.					
85	Οι μαθητές που προαιρετικά συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες είναι συνήθως τα ίδια πρόσωπα.	1	2	3	4	5
86	Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο και αποφεύγουν τις απουσίες.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Β'

Να συμπληρωθεί μόνο από τους μαθητές Λυκείου

1	Η διεύθυνση του σχολείου φροντίζει ώστε η διδασκαλία των εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' Λυκείου να ανατίθεται σε έμπειρους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
2	Η διεύθυνση του σχολείου χειρίζεται άμεσα και αποτελεσματικά πειθαρχικά προβλήματα που δημιουργούν μαθητές.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί γνωστοποιούν στους μαθητές τους κανονισμούς ασφαλείας στα εργαστήρια, φυσικής, χημείας, σχεδιασμού και τεχνολογίας τους οποίους όλοι θα πρέπει να τηρούν.	1	2	3	4	5
4	Στο σχολικό χώρο υπάρχουν οι απαραίτητες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία εξειδικευμένων μαθημάτων (π.χ. πληροφορικής, σχεδιασμού και τεχνολογίας, ιστορίας, γλωσσών, φυσικής, χημείας, βιολογίας, μουσικής, τέχνης, οικιακής οικονομίας).	1	2	3	4	5
5	Η βιβλιοθήκη το σχολείου ενημερώνεται τακτικά και περιλαμβάνει μια πλούσια συλλογή από βιβλία και επιστημονικά περιοδικά.	1	2	3	4	5
6	Οι μαθητές χρησιμοποιούν τακτικά τις πηγές πληροφοριών που τους προσφέρει η σχολική βιβλιοθήκη για εργασίες (projects) που τους ανατίθενται.	1	2	3	4	5
11	Οι σχολικές εγκαταστάσεις έχουν τη δυνατότητα ώστε για κάθε τμήμα να διατίθεται μόνιμη, ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας (τάξη).	1	2	3	4	5
12	Οι μαθητές αισθάνονται τη διευθυντική ομάδα και τους καθηγητές τους ως φίλους και νιώθουν άνετα να τους πλησιάσουν για να εκφράσουν ανησυχίες και προβλήματά τους.	1	2	3	4	5
13	Οι εκπαιδευτικοί προάγουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα με τις ευκαιρίες που δημιουργούν κατά τη διδασκαλία.	1	2	3	4	5
14	Οι εκπαιδευτικοί επαινούν και ενθαρρύνουν τους μαθητές τους όταν επιτυγχάνουν στην εργασία τους.	1	2	3	4	5
15	Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν με τρόπο απλό, κατανοητό και απαντούν ξεκάθαρα σε ερωτήματα που τους υποβάλλονται από τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	1	2	3	4	5
16	Οι εκπαιδευτικοί συνήθίζουν να οργανώνουν διάφορες δραστηριότητες ανάλογα με το θέμα του μαθήματος που διδάσκουν κάθε φορά.	1	2	3	4	5
17	Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια λογική πορεία για την παρουσίαση του μαθήματος προχωρώντας βήμα προς βήμα.	1	2	3	4	5
18	Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων συνήθως αφιερώνουμε περισσότερο χρόνο για συζήτηση θεμάτων εκτός μαθήματος παρά για το μάθημα.	1	2	3	4	5
19	Οι εκπαιδευτικοί τολμούν να πειραματιστούν και να χρησιμοποιήσουν ποικιλία μέσων και διδακτικών προσεγγίσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	1	2	3	4	5

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

	X	s
1. ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ, ΥΠΗΡΧΑΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΟΥ ΕΘΕΣΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΕΥΘΥΝΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	3,22	0,67
2. ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ, ΥΠΗΡΧΑΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΡΟΛΟΙ ΠΟΥ ΕΠΕΛΕΞΑΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΑΒΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΕΥΘΥΝΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	4,33	0,50
3. Ο/Η ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΑΝΕΛΑΒΕ ΚΑΠΟΙΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ/ΡΟΛΟ	4,56	0,53
4. ΥΠΗΡΧΑΝ ΣΤΙΓΜΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΗΞΕΡΑ ΤΙ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΚΑΝΩ Η ΔΕΝ ΕΙΧΑ ΤΙ ΝΑ ΚΑΝΩ	3,44	0,53
5. ΟΤΑΝ ΠΑΡΑΒΙΑΖΟΤΑΝ ΚΑΠΟΙΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ, ΤΟΤΕ ΥΠΗΡΧΑΝ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ	3,89	0,33
6. ΟΤΑΝ ΚΑΠΟΙΟΣ ΤΕΛΕΙΩΝΕ ΜΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΙΟ ΝΩΡΙΣ ΤΟΤΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΟΥ ΑΝΑΘΕΤΕ ΚΑΠΟΙΑ ΑΛΛΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	4,89	0,33
7. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΟΥ ΖΗΤΟΥΣΕ ΝΑ ΕΞΗΓΗΣΩ ΜΕ ΠΟΙΟ ΤΡΟΠΟ ΟΡΓΑΝΩΣΑ/ΕΡΓΑΣΤΗΚΑ ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΛΗΞΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	4,33	0,71
8. ΒΡΗΚΑ ΠΟΛΥ ΕΥΚΟΛΕΣ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΜΟΥ ΖΗΤΟΥΣΕ ΝΑ ΚΑΝΩ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	4,00	0,87
9. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΕΡΙΜΕΝΕ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΠΟΥ ΞΕΠΕΡΝΟΥΣΑΝ ΤΙΣ ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΤΟΥΣ	3,00	0,00
10. ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΙΝΑΜΕ ΚΑΤΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ ΥΠΗΡΧΕ ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΗΔΗ ΕΙΧΑΜΕ	3,67	0,50
11. ΟΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΠΟΚΤΗΣΑΜΕ ΗΤΑΝ ΣΥΝΔΕΔΕΜΕΝΕΣ ΜΕ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ	4,11	0,78
12. ΠΟΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΗΤΑΝ ΑΝΙΑΡΕΣ ΚΑΙ ΒΑΡΙΟΜΟΥΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥΣ	1,78	0,67
13. ΟΛΕΣ ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΓΙΝΑΝ ΜΕ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΑΝ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΕΝΕΡΓΑ ΚΑΙ ΗΤΑΝ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	4,11	0,78
14. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΧΕ ΠΟΛΛΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΧΩΡΟΥΣΕ ΠΟΛΥ ΓΡΗΓΟΡΑ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΑΦΗΝΕΙ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΩ ΠΛΗΡΩΣ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	2,56	1,24
15. ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΟΥ ΔΙΝΟΤΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΕΝΕΡΓΑ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΙΚΙΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ/ΔΡΑΣΕΙΣ	5,00	0,00
16. ΟΛΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΝΑΜΕ ΤΙΣ ΙΔΙΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	1,33	0,50
17. ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΕ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗΣ ΗΤΑΝ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΧΑΜΕ ΑΠΟΚΤΗΣΕΙ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	3,56	0,53
18. ΟΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΟΥ ΜΑΣ ΕΔΙΝΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΜΠΕΡΔΕΥΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ	1,44	0,73
19. ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΑΜΕ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΚΑΝΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	5,00	0,00
20. ΔΕΝ ΥΠΗΡΧΑΝ ΞΕΚΑΘΑΡΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΠΟΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	1,44	0,53
21. ΟΤΑΝ ΜΙΛΟΥΣΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΜΟΥΝ ΝΑ ΤΟΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ ΓΙΑΤΙ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΕ ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΤΙΣ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΑ	1,00	0,00
22. ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΗΜΕΡΑΣ	5,00	0,00
23. ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΗΜΕΡΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ	5,00	0,00

ΣΤΟΧΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ

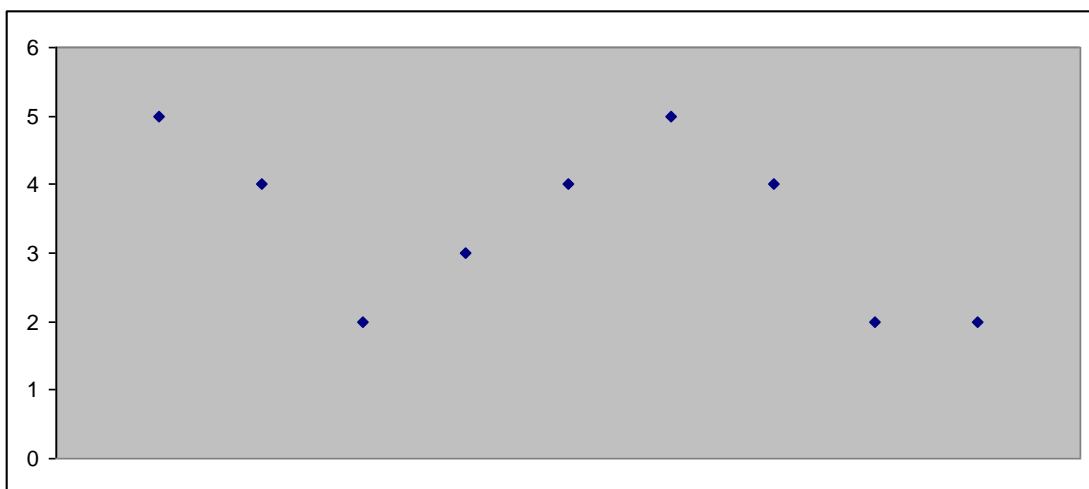
24. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΑΜΕ ΚΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΣΑΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	2,33	1,12
25. ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΙΝΑΜΕ ΚΑΤΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ ΚΑΙ ΝΑ ΣΥΝΔΕΣΟΥΜΕ ΤΟ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ ΜΕ ΟΣΑ ΗΔΗ ΓΝΩΡΙΖΑΜΕ	4,11	1,05
26. ΚΑΘΕ ΦΟΡΑ ΠΟΥ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΑΦΕΡΟΤΑΝ ΣΕ ΜΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΑ ΣΕ ΠΟΙΟ ΘΕΜΑ ΑΝΑΦΕΡΟΤΑΝ	5,00	0,00
27. ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΝΟΤΑΝ ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	3,67	1,00
28. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΕΔΙΝΕ ΟΣΟ ΧΡΟΝΟ ΧΡΕΙΑΖΟΤΑΝ ΓΙΑ ΝΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΟΥΜΕ ΜΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	4,22	0,67
29. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΓΙΝΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	4,22	0,67
30. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΚΑΤΑΦΕΡΑ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΕΙΧΑ ΑΝΑΛΑΒΕΙ ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	3,56	0,53
31. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΣΑ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΚΟΥΡΑΣΗΣ	3,89	0,33
32. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΓΙΑΤΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΑΖΑΝ	3,56	1,13
33. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΔΕΝ ΓΙΝΟΤΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΓΙΑΤΙ ΑΠΟΥΣΙΑΖΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	4,11	0,78
34. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΚΑΝΑΜΕ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΑΝΑΠΛΗΡΩΣΟΥΜΕ ΤΑ ΚΕΝΑ	3,44	1,24
35. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΦΡΟΝΤΙΖΕ ΩΣΤΕ ΝΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΟΛΟ ΤΟ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΟΥΜΕ ΝΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΟΥΜΕ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	4,89	0,33
36. ΣΕ ΟΛΗ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ, ΓΝΩΡΙΖΑ ΠΟΥ ΑΚΡΙΒΩΣ ΒΡΙΣΚΟΜΑΙ (ΑΡΧΗ, ΜΕΣΗ , ΤΕΛΟΣ)	4,56	0,73
37. ΤΑ ΛΑΘΗ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΑ ΣΥΖΗΤΟΥΣΑΜΕ ΠΑΝΤΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	4,33	0,87
38. ΟΤΑΝ ΓΙΝΟΤΑΝ ΚΑΠΟΙΟ ΛΑΘΟΣ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ ΠΟΙΟ ΗΤΑΝ ΑΥΤΟ ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΚΑΙ ΝΑ ΤΟ ΔΙΟΡΘΩΣΟΥΜΕ	4,89	0,33
39. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΛΗΣΙΑΖΕ ΤΟΝ ΚΑΘΕΝΑ ΞΕΧΩΡΙΣΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΔΕΙ ΑΠΟ ΚΟΝΤΑ ΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΤΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΤΟΝ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΣΕ ΤΥΧΟΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	4,78	0,67
40. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΖΗΤΟΥΣΕ ΝΑ ΕΠΑΝΑΛΑΒΟΥΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΓΙΑ ΝΑ ΕΛΕΓΞΕΙ ΠΟΣΟ ΚΑΛΑ ΕΙΧΑΜΕ ΚΑΤΑΛΑΒΕΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΖΗΤΟΥΣΕ	5,00	0,00
41. ΥΠΗΡΧΕ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΟΤΙ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΑΜΕ	5,00	0,00
42. ΟΤΑΝ ΣΥΖΗΤΟΥΣΑΜΕ ΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΕ ΜΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΥΠΟΔΕΙΚΝΕΥΕ ΤΡΟΠΟΥΣ ΛΥΣΗΣ Η ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΩΣΤΕ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΟΥΜΕ ΝΑ ΔΙΟΡΘΩΣΟΥΜΕ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	5,00	0,00
43. ΟΤΑΝ ΜΑΣ ΔΙΟΡΘΩΝΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΟΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΗΤΑΝ ΕΥΣΤΟΧΕΣ	4,89	0,33
44. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΙΧΕ ΚΑΠΟΙΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΣΥΜΠΛΑΘΕΙΑ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ	2,44	0,53
45. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΗΤΑΝ ΔΙΚΑΙΟΣ	4,56	0,53
46. ΕΝΙΩΘΑ ΑΝΕΤΑ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΑ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	5,00	0,00
47. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΙΧΕ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	5,00	0,00
48. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ ΛΕΝΕ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥΣ	5,00	0,00

49. ΟΤΑΝ ΚΑΠΟΙΟΙ ΕΚΑΝΑΝ ΛΑΘΗ ΤΟΤΕ ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΤΟΥΣ ΚΟΡΟΪΔΕΥΑΝ	1,00	0,00
50. ΟΤΑΝ ΚΑΠΟΙΟΣ ΕΛΕΓΕ ΚΑΤΙ ΣΩΣΤΟ/ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΟΝ ΕΠΑΙΝΟΥΣΕ	4,44	0,53
51. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΑΝΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΕ ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟ	4,67	0,50
52. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΕΦΕΡΕ ΣΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥΣ	3,56	1,24
53. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΕΦΕΡΕ ΣΕ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ ΞΕΧΩΡΙΣΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ	1,44	0,53
54. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΑΠΕΙΛΟΥΣΕ ΜΕ ΤΙΜΩΡΙΕΣ	3,78	0,67
55. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΕ ΠΟΛΛΟΥΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΟΥΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	5,00	0,00
56. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΘΟΥΜΕ (ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ, ΒΙΒΛΙΑ, ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ, ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ)	5,00	0,00
57. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΗΤΑΝ ΦΙΛΙΚΟΣ ΜΕ ΟΛΟΥΣ	3,89	0,33
58. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕ ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ	1,00	0,00
59. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΧΕ ΠΑΝΤΟΤΕ ΤΗΝ ΙΔΙΑ ΜΟΡΦΗ	4,89	0,33
60. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΛΥΝΕ ΤΙΣ ΑΠΟΡΙΕΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	4,89	0,33
61. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ	5,00	0,00
62. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΓΝΩΡΙΖΕ ΠΩΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΤΑΝ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑΝ ΤΟΥΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ	4,67	0,50
63. ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	5,00	0,00
64. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΕ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΜΕ ΣΕ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ, ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥΣ, ΚΤΛ	5,00	0,00
65. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΑΜΕ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΟΥΜΕ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	5,00	0,00
66. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΤΟΠΟ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (ΣΥΓΧΡΟΝΑ, ΑΣΥΓΧΡΟΝΑ, ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑ)	5,00	0,00
67. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΟΥΣΑΜΕ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΜΕΣΩ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟΥ Η ΑΛΛΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΤΟΠΟΥ	4,67	0,50
68. ΜΠΟΡΟΥΣΑΜΕ ΝΑ ΖΗΤΗΣΟΥΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΙ ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΩΡΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	5,00	0,00
69. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΗΤΑΝ ΠΟΛΥ ΦΙΛΙΚΟΣ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΣ ΜΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ	4,78	0,44
70. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΧΙΟΥΜΟΡ	4,33	0,87
71. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΗΝΔΙΑΦΕΡΟΤΑΝ ΓΙΑ ΜΕΝΑ	4,00	1,00
72. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΙΧΕ ΧΙΟΥΜΟΡ	3,67	0,71
73. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΟΥΣΕ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΝΗΜΕΡΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	3,78	0,67
74. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ ΝΑ ΧΕΙΡΙΣΤΟΥΜΕ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΑΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	3,22	0,97
75. ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΝΑ ΣΥΖΗΤΩ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΟΥ	3,56	1,01
76. ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΟΥ ΣΕ ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΝΩ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΠΑΡΕΑ ΑΠΟ ΟΤΙ ΕΚΑΝΑ ΠΡΙΝ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	2,89	0,78
77. ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ ΠΟΛΥ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟ ΓΙΑΤΙ ΑΠΟΚΤΗΣΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	4,22	0,67
78. ΥΠΗΡΧΕ ΑΡΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	4,22	0,83

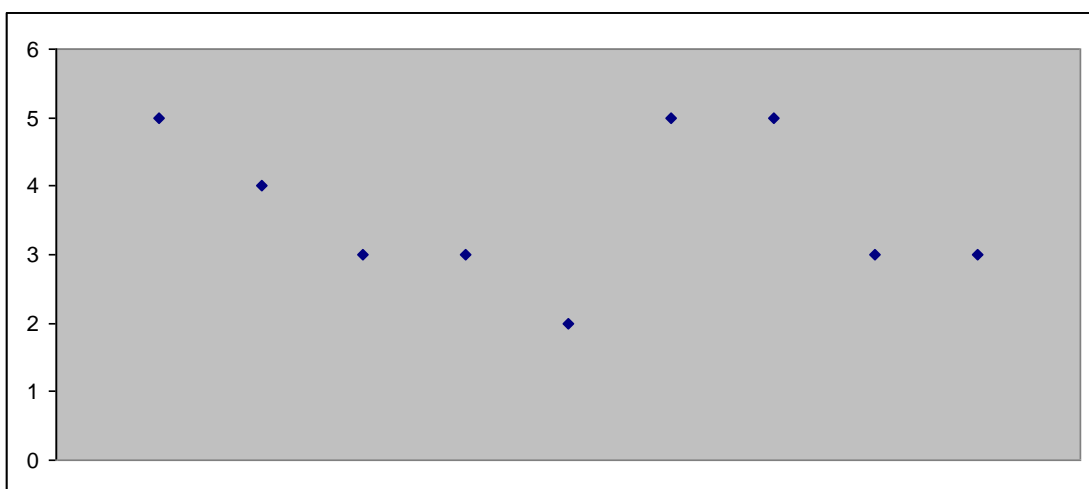
79. Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	4,00	0,71
80. Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΝΩΡΙΖΕ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	3,00	0,87
81. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΗΤΑΝ ΚΑΘΑΡΗ, ΖΕΣΤΗ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΣΜΕΝΗ	3,78	0,97
82. ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΙΣΘΑΝΟΤΑΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	4,89	0,33
83. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΖΕ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΣΥΝΕΠΕΙΑ, ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ	5,00	0,00
84. Η ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΗΤΑΝ ΦΙΛΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ	3,56	1,42
85. ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΡΟΥΣΑΝ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΠΟΥ ΕΙΧΑΝ ΑΝΑΛΑΒΕΙ	3,00	1,00
86. Η ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΙΧΕ ΟΛΑ ΤΑ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	1,89	0,60
87. ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΟΝΤΑΝ ΜΕ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥΣ	2,56	0,53
88. ΟΤΑΝ ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΤΟΤΕ ΒΡΙΣΚΟΤΑΝ ΑΜΕΣΗ ΛΥΣΗ	2,78	0,44
89. ΟΙ ΥΠΟΛΟΙΠΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΒΟΗΘΟΥΣΑΝ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	3,00	0,00
90. Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	4,00	0,87
91. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΞΗΓΟΥΣΕ ΑΠΛΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΤΑ Ο,ΤΙ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	3,78	0,67
92. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΣΕ ΜΙΑ ΛΟΓΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	2,56	0,88
93. ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ, ΤΟ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΗΤΑΝ Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΑΡΑ ΟΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	3,89	0,78
94. ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΖΗΤΟΥΣΑΜΕ ΑΛΛΑ ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΤΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	1,00	0,00
95. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΡΩΤΟΤΥΠΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	5,00	0,00
96. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ/ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΕΓΙΝΕ ΔΙΚΑΙΑ ΚΑΙ ΜΕ ΔΙΑΦΑΝΗ ΤΡΟΠΟ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	5,00	0,00
97. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΔΙΝΕ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΟΝ ΚΑΘΕΝΑ ΧΩΡΙΣΤΑ	4,00	0,00
98. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΕΦΕΡΕ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	5,00	0,00
99. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΗΤΑΝ ΠΟΛΛΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΟΡΓΑΝΩΝΑΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	4,11	0,33
100. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΜΕ ΕΙΧΕ ΣΑ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΦΟΡΑ	3,22	2,11
101. ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΕ ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΗΤΑΝ ΟΛΟΙ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΟΙ ΣΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	4,00	0,00
102. ΟΛΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΑΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	4,89	0,33
103. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΜΟΥ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΦΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	5,00	0,00
104. ΘΑ ΜΕ ΕΝΔΙΕΦΕΡΕ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΣΕ ΕΝΑ ΑΝΑΛΟΓΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ	3,89	0,93

105. ΤΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟ ΗΤΑΝ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ	4,89	0,33
106. ΤΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟ ΗΤΑΝ ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΠΟΥ ΚΕΡΔΙΣΑ	3,78	0,44
107. ΤΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟ ΗΤΑΝ ΟΤΙ ΗΤΑΝ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ	4,33	0,50
108. ΤΟ ΠΙΟ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΗΤΑΝ ΟΙ ΩΡΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ	5,00	0,00
109. ΤΟ ΠΙΟ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΗΤΑΝ ΟΤΙ ΔΕΝ ΕΙΧΕ ΠΟΛΛΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	3,44	0,88

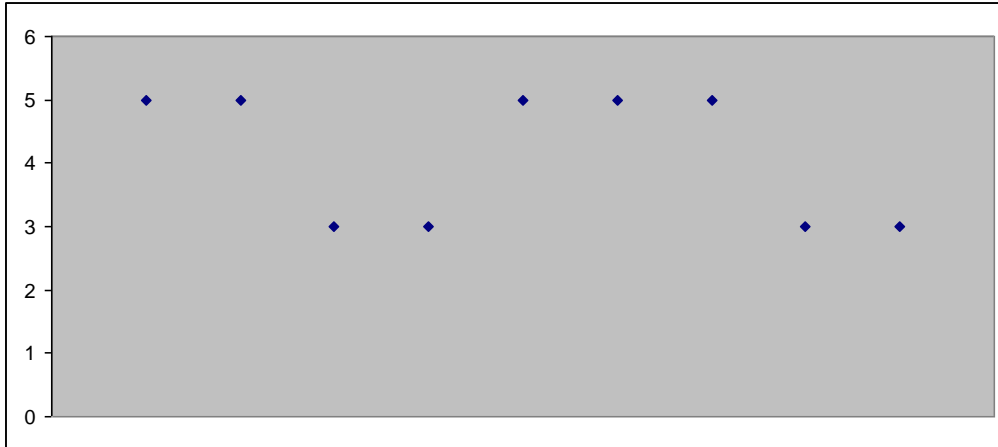
Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Ερωτηματολογίου Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ποργράμματος του Ομίλου Νεανικής Επιχειρηματικότητας



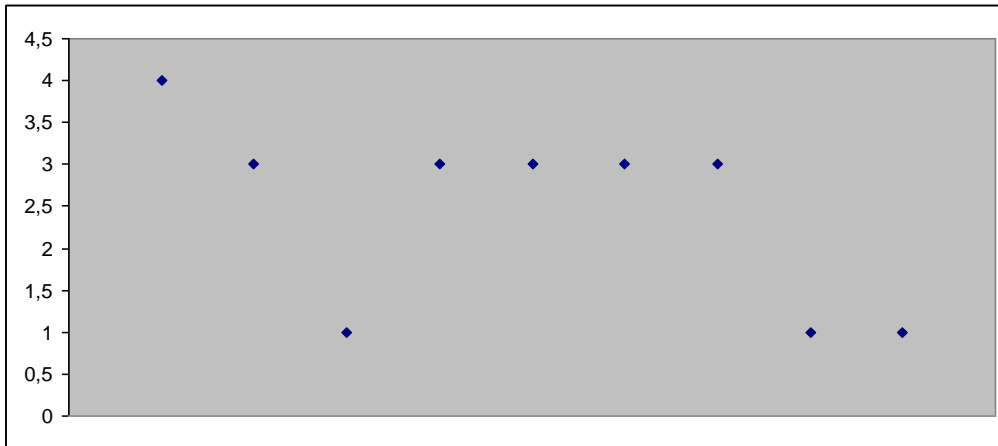
Σχήμα 1: Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 14 σχετικά με τις απαιτήσεις και τις δράσεις του προγράμματος



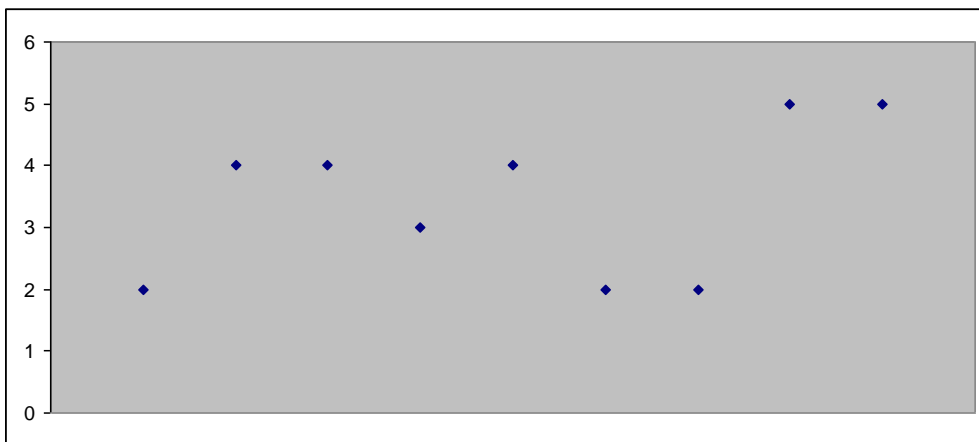
Σχήμα 2 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 24 σχετικά με την ακολουθία και την συσχέτιση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη



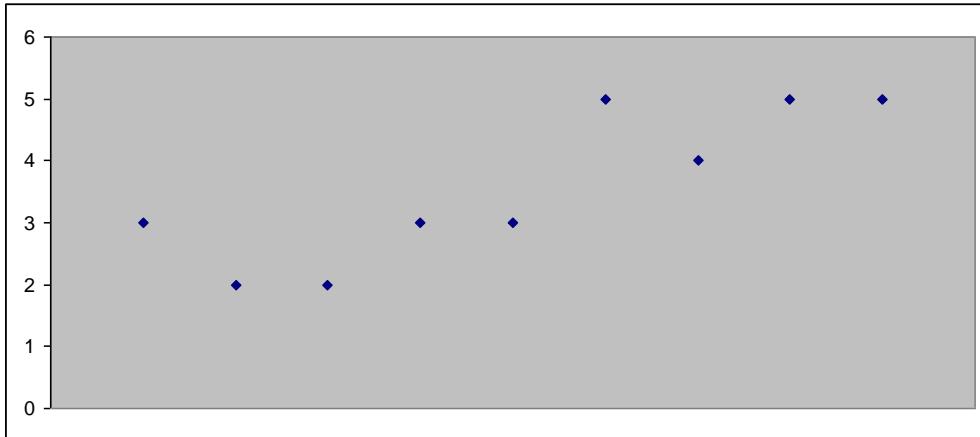
Σχήμα 3: Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 25 σχετικά με τη σύνδεση των νέων γνώσεων με την προηγούμενη γνώση



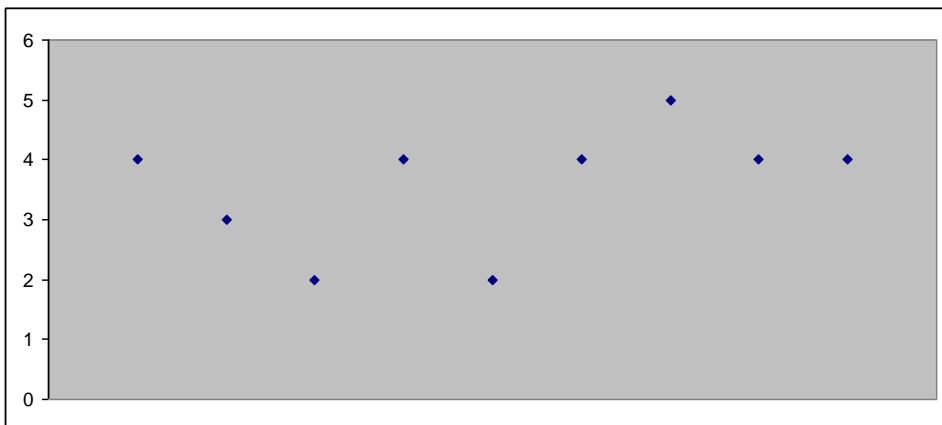
Σχήμα 4 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 32 σχετικά με τις απουσίες τους



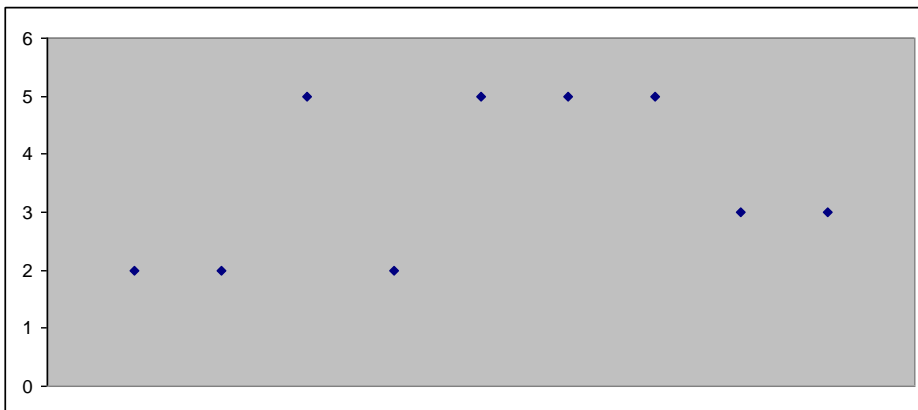
Σχήμα 5 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 34 σχετικά με την αναπλήρωση των μαθημάτων



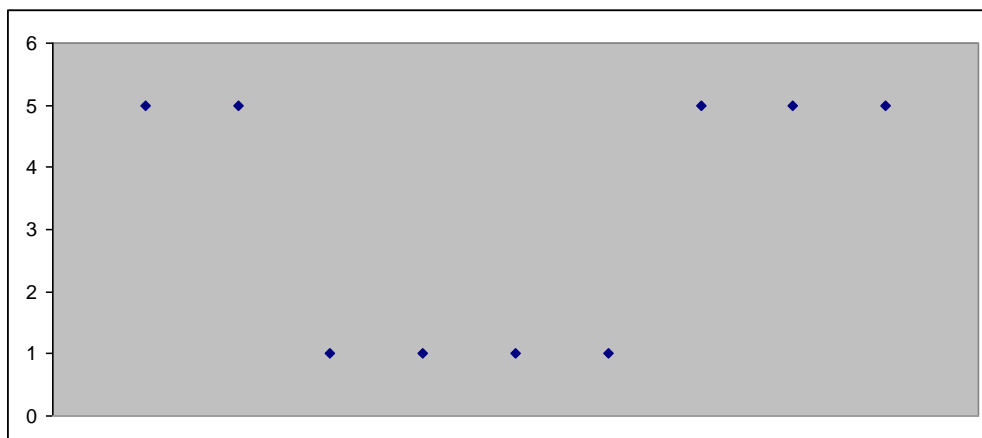
Σχήμα 6 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των 9 μαθητών στην ερώτηση 52 σχετικά με την ανατροφοδότηση της επίδοσης και απόδοσης που έδινε ο καθηγητής σε μαθητές και μαθήτριες



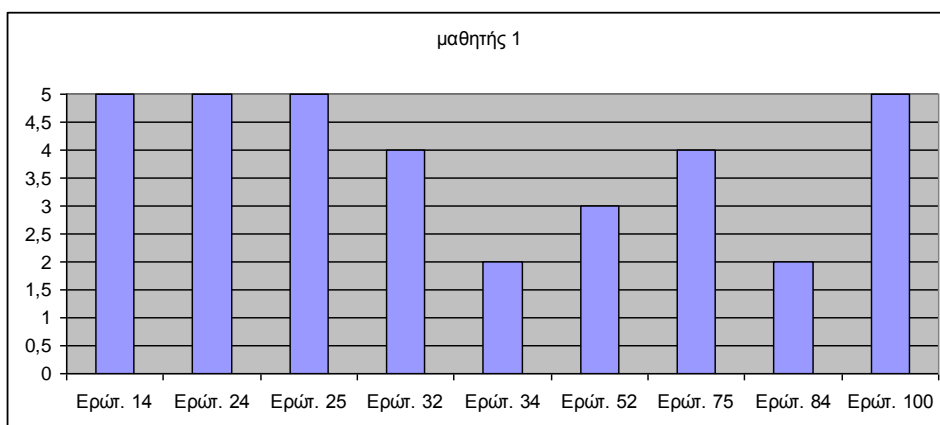
Σχήμα 7 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 75 σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ καθηγητή και μαθητών/τριών



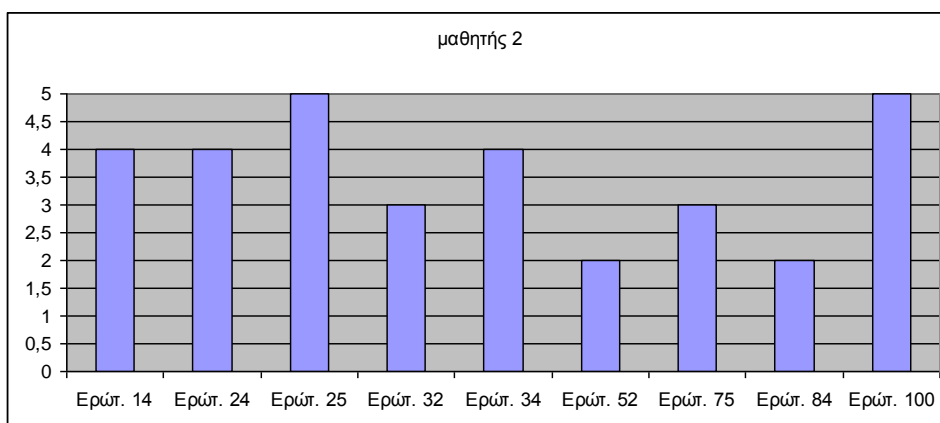
Σχήμα 8: Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 84 σχετικά με το κλίμα παρακίνησης και συμμετοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος



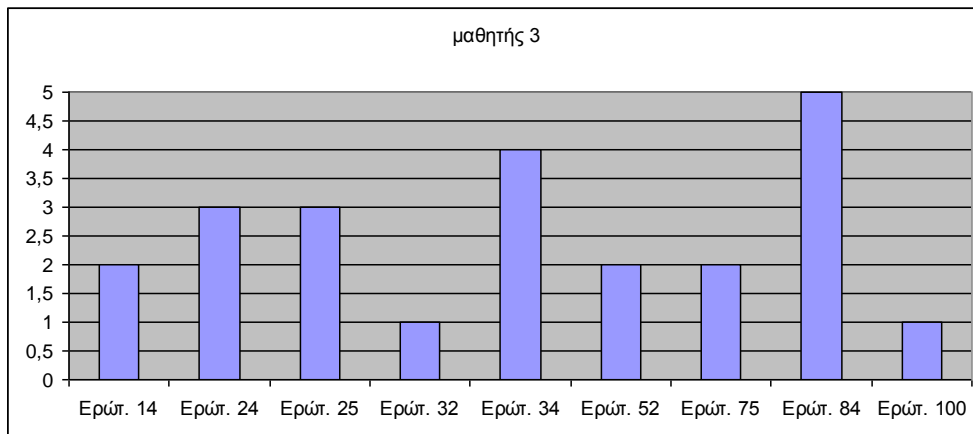
Σχήμα 9 : Διάγραμμα σκεδασμού των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση 100 σχετικά με τους στόχους του τελικού παραδοτέου του προγράμματος



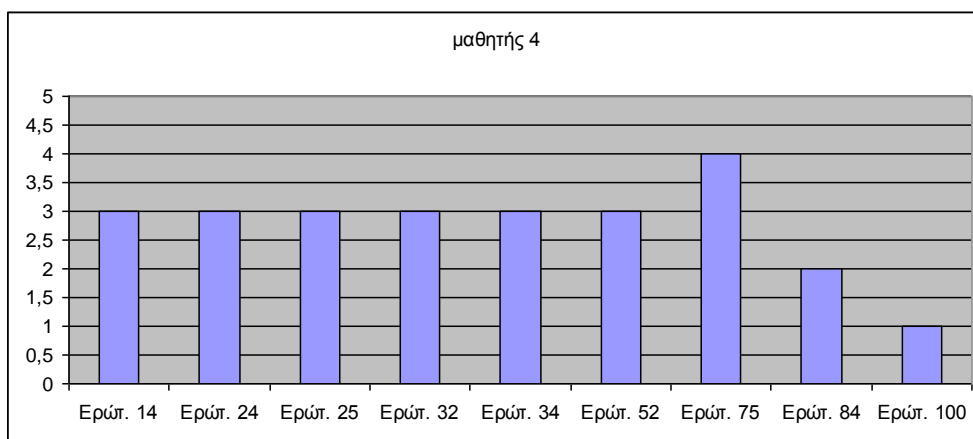
Σχήμα 10 : Απαντήσεις του 1^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.



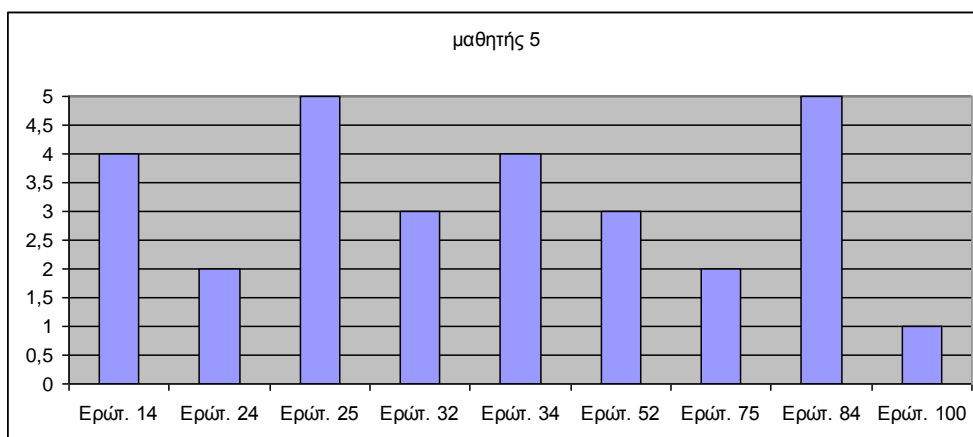
Σχήμα 11 : Απαντήσεις του 2^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.



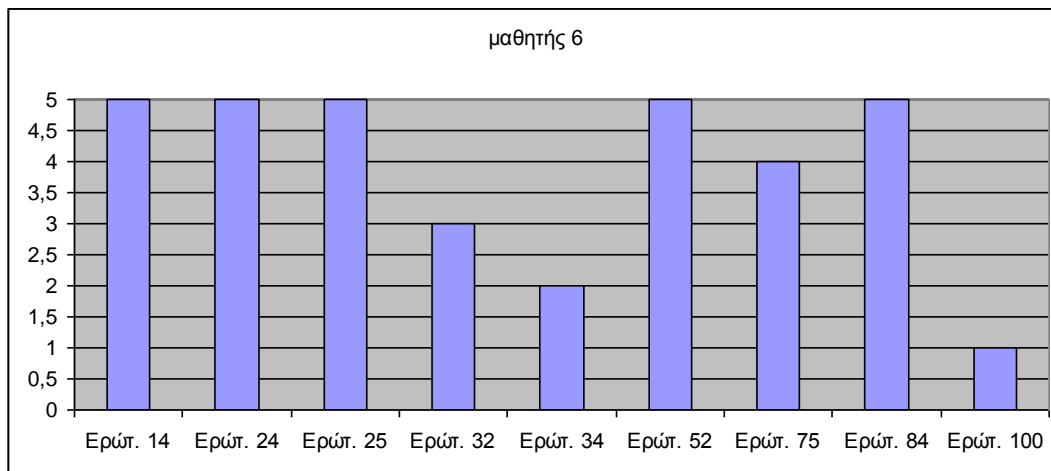
Σχήμα 12 : Απαντήσεις του 3^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.



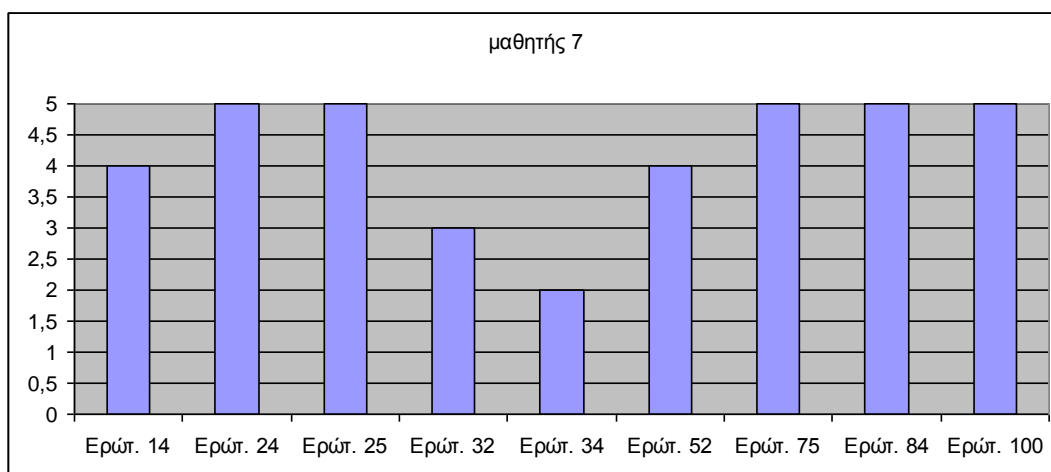
Σχήμα 13 : Απαντήσεις του 4^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.



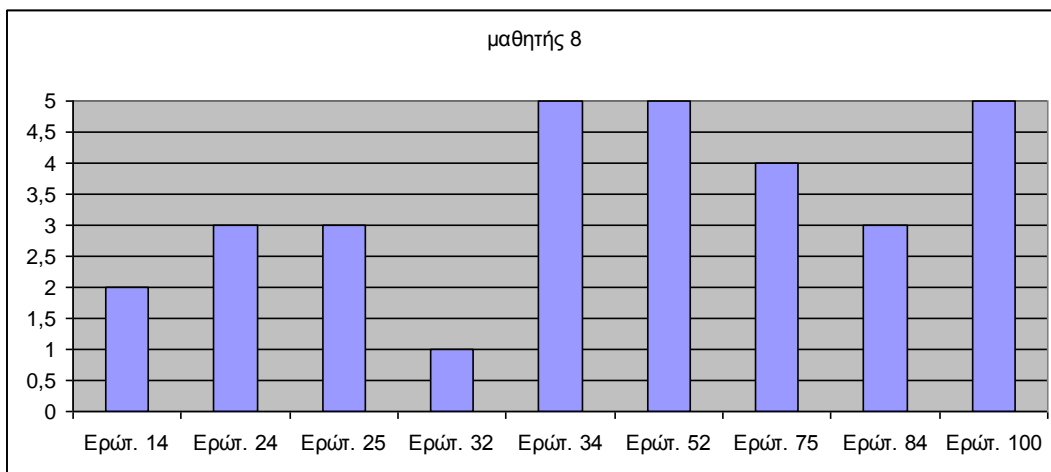
Σχήμα 14 : Απαντήσεις του 5^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.



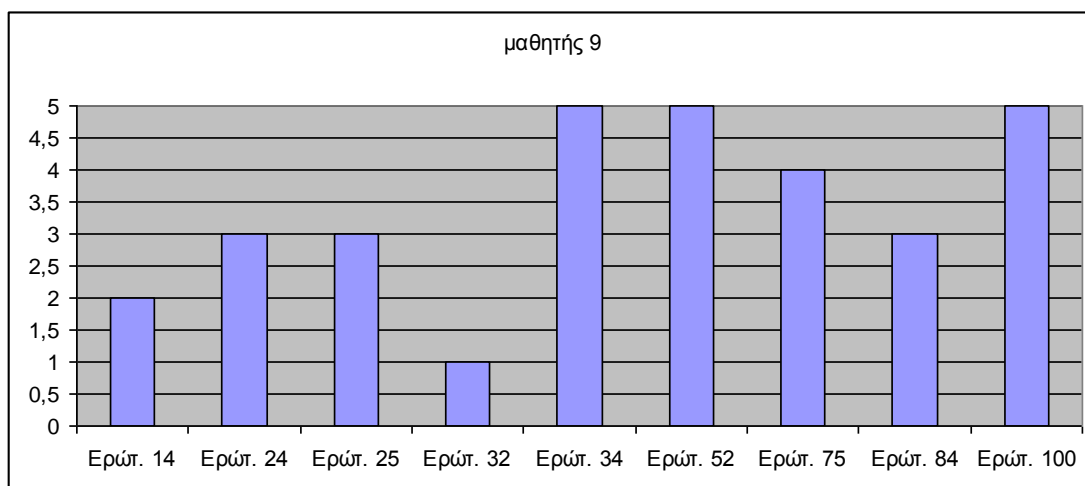
Σχήμα 15: Απαντήσεις του 6^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.



Σχήμα 16 : Απαντήσεις του 7^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.



Σχήμα 17 : Απαντήσεις του 8^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.



Σχήμα 18 : Απαντήσεις του 9^{ου} μαθητή στις ερωτήσεις 14, 24, 25, 32, 34, 52, 75, 84 και 100.

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Διαθέσιμο online στον παρακάτω σύνδεσμο:

https://docs.google.com/forms/d/1edNjJDsRh1VAt1eweRXfo-zO3VZ6TBWq7Mi8MKw_qg/viewform

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΟΜΙΛΟΥ ΝΕΑΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ 2012-13

ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ & ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΤΟΥ 1ΟΥ ΠΠ ΓΕΛ ΑΘΗΝΑΣ "ΓΕΝΝΑΔΕΙΟ" ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟΝ ΟΜΙΛΟ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗΝ ΝΕΑΝΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2012-13 :

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΠΟΛΥ ΟΠΩΣ ΝΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΤΕ ΤΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΑΠΟΣΚΟΠΕΙ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΟΜΙΛΟΥ ΝΕΑΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΤΗΣ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΙΝΑΙ ΑΝΩΝΥΜΟ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΕΤΕ ΝΑ ΤΟ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΕΤΕ. ΑΦΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΠΑΤΗΣΤΕ ΟΠΩΣΔΗΠΟΤΕ ΤΟ ΚΟΥΜΠΙ SUBMIT ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΕ ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΝΑ ΤΟ ΥΠΟΒΑΛΕΤΕ.

ΑΝΑΦΕΡΕΤΕ ΠΟΣΟ ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ Ή ΔΙΑΦΩΝΕΙΤΕ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΕΤΕ ΤΗΝ ΚΛΙΜΑΚΑ 1-5 ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΠΟΣΟ ΔΙΑΦΩΝΕΙΤΕ Ή ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ (1=ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, 2=ΔΙΑΦΩΝΩ, 3=ΔΕΝ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΩ, 4=ΣΥΜΦΩΝΩ, 5=ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ)

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΕΚ ΤΩΝ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΟΛΥΤΙΜΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ.
Η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

*Required

ΦΥΛΟ *

ΤΑΞΗ *

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ *

1. ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ, ΥΠΗΡΧΑΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΟΥ ΕΘΕΣΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΕΥΘΥΝΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

2. ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ, ΥΠΗΡΧΑΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΡΟΛΟΙ ΠΟΥ ΕΠΕΛΕΞΑΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΑΒΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΕΥΘΥΝΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

3. Ο/Η ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΑΝΕΛΑΒΕ ΚΑΠΟΙΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ/ΡΟΛΟ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

4. ΥΠΗΡΧΑΝ ΣΤΙΓΜΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΗΞΕΡΑ ΤΙ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΚΑΝΩ Η ΔΕΝ ΕΙΧΑ ΤΙ ΝΑ ΚΑΝΩ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

5. ΟΤΑΝ ΠΑΡΑΒΙΑΖΟΤΑΝ ΚΑΠΟΙΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ, ΤΟΤΕ ΥΠΗΡΧΑΝ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ *

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

6. ΟΤΑΝ ΚΑΠΟΙΟΣ ΤΕΛΕΙΩΝΕ ΜΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΙΟ ΝΩΡΙΣ ΤΟΤΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΟΥ ΑΝΑΘΕΤΕ ΚΑΠΟΙΑ ΑΛΛΗ ΕΡΓΑΣΙΑ *

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

7. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΟΥ ΖΗΤΟΥΣΕ ΝΑ ΕΞΗΓΗΣΩ ΜΕ ΠΟΙΟ ΤΡΟΠΟ ΟΡΓΑΝΩΣΑ/ΕΡΓΑΣΤΗΚΑ ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΛΗΞΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ *

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

8. ΒΡΗΚΑ ΠΟΛΥ ΕΥΚΟΛΕΣ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΜΟΥ ΖΗΤΟΥΣΕ ΝΑ ΚΑΝΩ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ *

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

9. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΕΡΙΜΕΝΕ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΠΟΥ ΞΕΠΕΡΝΟΥΣΑΝ ΤΙΣ ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΤΟΥΣ *

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

10. ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΙΝΑΜΕ ΚΑΤΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ ΥΠΗΡΧΕ ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΗΔΗ ΕΙΧΑΜΕ *

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

11. ΟΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΠΟΚΤΗΣΑΜΕ ΗΤΑΝ ΣΥΝΔΕΔΕΜΕΝΕΣ ΜΕ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ *

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

12. ΠΟΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΗΤΑΝ ΑΝΙΑΡΕΣ ΚΑΙ ΒΑΡΙΟΜΟΥΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥΣ *

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

13. ΟΛΕΣ ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΓΙΝΑΝ ΜΕ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΑΝ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΕΝΕΡΓΑ ΚΑΙ ΗΤΑΝ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ *

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

14. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΧΕ ΠΟΛΛΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΧΩΡΟΥΣΕ ΠΟΛΥ ΓΡΗΓΟΡΑ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΑΦΗΝΕΙ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΩ ΠΛΗΡΩΣ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ *

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

15. ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΟΥ ΔΙΝΟΤΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΕΝΕΡΓΑ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΙΚΙΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ/ΔΡΑΣΕΙΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

16. ΟΛΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΝΑΜΕ ΤΙΣ ΙΔΙΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

17. ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΕ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗΣ ΗΤΑΝ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΧΑΜΕ ΑΠΟΚΤΗΣΕΙ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

18. ΟΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΟΥ ΜΑΣ ΕΔΙΝΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΜΠΕΡΔΕΥΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

19. ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΑΜΕ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΚΑΝΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

20. ΔΕΝ ΥΠΗΡΧΑΝ ΞΕΚΑΘΑΡΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΠΟΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

21. ΟΤΑΝ ΜΙΛΟΥΣΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΜΟΥΝ ΝΑ ΤΟΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ ΓΙΑΤΙ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΕ ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΤΙΣ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

22. ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΗΜΕΡΑΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

23. ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΗΜΕΡΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

24. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΑΜΕ ΚΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΣΑΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

25. ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΙΝΑΜΕ ΚΑΤΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ ΚΑΙ ΝΑ ΣΥΝΔΕΣΟΥΜΕ ΤΟ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ ΜΕ ΟΣΑ ΗΔΗ ΓΝΩΡΙΖΑΜΕ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

26. ΚΑΘΕ ΦΟΡΑ ΠΟΥ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΑΦΕΡΟΤΑΝ ΣΕ ΜΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΑ ΣΕ ΠΟΙΟ ΘΕΜΑ ΑΝΑΦΕΡΟΤΑΝ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

27. ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΝΟΤΑΝ ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

28. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΕΔΙΝΕ ΟΣΟ ΧΡΟΝΟ ΧΡΕΙΑΖΟΤΑΝ ΓΙΑ ΝΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΟΥΜΕ ΜΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

29. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΓΙΝΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

30. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΚΑΤΑΦΕΡΑ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΕΙΧΑ ΑΝΑΛΑΒΕΙ ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

31. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΣΑ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΚΟΥΡΑΣΗΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

32. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΓΙΑΤΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΑΖΑΝ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

33. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΔΕΝ ΓΙΝΟΤΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΓΙΑΤΙ ΑΠΟΥΣΙΑΖΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

34. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΚΑΝΑΜΕ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΑΝΑΠΛΗΡΩΣΟΥΜΕ ΤΑ ΚΕΝΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

35. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΦΡΟΝΤΙΖΕ ΩΣΤΕ ΝΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΟΛΟ ΤΟ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΟΥΜΕ ΝΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΟΥΜΕ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

36. ΣΕ ΟΛΗ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ, ΓΝΩΡΙΖΑ ΠΟΥ ΑΚΡΙΒΩΣ ΒΡΙΣΚΟΜΑΙ (ΑΡΧΗ, ΜΕΣΗ, ΤΕΛΟΣ) *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

37. ΤΑ ΛΑΘΗ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΑ ΣΥΖΗΤΟΥΣΑΜΕ ΠΑΝΤΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

38. ΟΤΑΝ ΓΙΝΟΤΑΝ ΚΑΠΟΙΟ ΛΑΘΟΣ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ ΠΟΙΟ ΗΤΑΝ ΑΥΤΟ ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΚΑΙ ΝΑ ΤΟ ΔΙΟΡΘΩΣΟΥΜΕ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

39. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΛΗΣΙΑΖΕ ΤΟΝ ΚΑΘΕΝΑ ΞΕΧΩΡΙΣΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΔΕΙ ΑΠΟ ΚΟΝΤΑ ΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΤΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΤΟΝ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΣΕ ΤΥΧΟΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

40. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΖΗΤΟΥΣΕ ΝΑ ΕΠΑΝΑΛΑΒΟΥΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΓΙΑ ΝΑ ΕΛΕΓΞΕΙ ΠΟΣΟ ΚΑΛΑ ΕΙΧΑΜΕ ΚΑΤΑΛΑΒΕΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΖΗΤΟΥΣΕ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

41. ΥΠΗΡΧΕ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΟΤΙ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΑΜΕ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

42. ΟΤΑΝ ΣΥΖΗΤΟΥΣΑΜΕ ΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΕ ΜΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΥΠΟΔΕΙΚΝΕΥΕ ΤΡΟΠΟΥΣ ΛΥΣΗΣ Η ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΩΣΤΕ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΟΥΜΕ ΝΑ ΔΙΟΡΘΩΣΟΥΜΕ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

43. ΟΤΑΝ ΜΑΣ ΔΙΟΡΘΩΝΕ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΟΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΗΤΑΝ ΕΥΣΤΟΧΕΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

44. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΙΧΕ ΚΑΠΟΙΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ *

1 2 3 4 5

- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
45. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΗΤΑΝ ΔΙΚΑΙΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
46. ΕΝΙΩΘΑ ΑΝΕΤΑ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΑ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
47. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΙΧΕ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
48. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ ΛΕΝΕ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
49. ΟΤΑΝ ΚΑΠΟΙΟΙ ΕΚΑΝΑΝ ΛΑΘΗ ΤΟΤΕ ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΤΟΥΣ ΚΟΡΟΪΔΕΥΑΝ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
50. ΟΤΑΝ ΚΑΠΟΙΟΣ ΕΛΕΓΕ ΚΑΤΙ ΣΩΣΤΟ/ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ, Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΟΝ ΕΠΑΙΝΟΥΣΕ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
51. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΑΝΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΕ ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
52. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΕΦΕΡΕ ΣΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
53. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΕΦΕΡΕ ΣΕ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ ΞΕΧΩΡΙΣΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
54. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΑΠΕΙΛΟΥΣΕ ΜΕ ΤΙΜΩΡΙΕΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
55. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΕ ΠΟΛΛΟΥΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΟΥΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

56. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΘΟΥΜΕ(ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ, ΒΙΒΛΙΑ, ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ, ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

57. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΗΤΑΝ ΦΙΛΙΚΟΣ ΜΕ ΟΛΟΥΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

58. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕ ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

59. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΧΕ ΠΑΝΤΟΤΕ ΤΗΝ ΙΔΙΑ ΜΟΡΦΗ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

60. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΛΥΝΕ ΤΙΣ ΑΠΟΡΙΕΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

61. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

62. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΓΝΩΡΙΖΕ ΠΩΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΤΑΝ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑΝ ΤΟΥΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

63. ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

64. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΕ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΜΕ ΣΕ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ, ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥΣ, ΚΤΛ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

65. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΑΜΕ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΟΥΜΕ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

66. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΤΟΠΟ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (ΣΥΓΧΡΟΝΑ, ΑΣΥΓΧΡΟΝΑ, ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑ) *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

67. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΟΥΣΑΜΕ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΜΕΣΩ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟΥ Η ΑΛΛΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΤΟΠΟΥ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

68. ΜΠΟΡΟΥΣΑΜΕ ΝΑ ΖΗΤΗΣΟΥΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΙ ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΩΡΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

69. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΗΤΑΝ ΠΟΛΥ ΦΙΛΙΚΟΣ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΣ ΜΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

70. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΧΙΟΥΜΟΡ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

71. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΗΝΔΙΑΦΕΡΟΤΑΝ ΓΙΑ ΜΕΝΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

72. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΙΧΕ ΧΙΟΥΜΟΡ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

73. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΟΥΣΕ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΝΗΜΕΡΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

74. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ ΝΑ ΧΕΙΡΙΣΤΟΥΜΕ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΑΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

75. ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΝΑ ΣΥΖΗΤΩ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΟΥ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

76. ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΟΥ ΣΕ ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΝΩ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΠΑΡΕΑ ΑΠΟ ΟΤΙ ΕΚΑΝΑ ΠΡΙΝ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

77. ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ ΠΟΛΥ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟ ΓΙΑΤΙ ΑΠΟΚΤΗΣΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ *

1 2 3 4 5

- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
78. ΥΠΗΡΧΕ ΑΡΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΗ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
79. Η ΔΙΕΥΘΥΘΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
80. Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΝΩΡΙΖΕ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
81. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΗΤΑΝ ΚΑΘΑΡΗ, ΖΕΣΤΗ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΣΜΕΝΗ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
82. ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΙΣΘΑΝΟΤΑΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
83. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΖΕ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΣΥΝΕΠΕΙΑ, ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
84. Η ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΗΤΑΝ ΦΙΛΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
85. ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΡΟΥΣΑΝ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΠΟΥ ΕΙΧΑΝ ΑΝΑΛΑΒΕΙ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
86. Η ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΙΧΕ ΟΛΑ ΤΑ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
87. ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΟΝΤΑΝ ΜΕ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
88. ΟΤΑΝ ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΤΟΤΕ ΒΡΙΣΚΟΤΑΝ ΑΜΕΣΗ ΛΥΣΗ *

- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
89. ΟΙ ΥΠΟΛΟΙΠΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΒΟΗΘΟΥΣΑΝ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
90. Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
91. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΞΗΓΟΥΣΕ ΑΠΛΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΤΑ Ο,ΤΙ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
92. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΣΕ ΜΙΑ ΛΟΓΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
93. ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ, ΤΟ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΗΤΑΝ Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΑΡΑ ΟΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
94. ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΖΗΤΟΥΣΑΜΕ ΑΛΛΑ ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΤΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
95. ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΡΩΤΟΤΥΠΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
96. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ/ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΕΓΙΝΕ ΔΙΚΑΙΑ ΚΑΙ ΜΕ ΔΙΑΦΑΝΗ ΤΡΟΠΟ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
97. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΔΙΝΕ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΟΝ ΚΑΘΕΝΑ ΧΩΡΙΣΤΑ *
- 1 2 3 4 5
- ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
98. Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΕΦΕΡΕ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ *
- 1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

99. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΗΤΑΝ ΠΟΛΛΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΟΡΓΑΝΩΝΑΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

100. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΜΕ ΕΙΧΕ ΣΑ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΦΟΡΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

101. ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΕ ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΗΤΑΝ ΟΛΟΙ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΟΙ ΣΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

102. ΟΛΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΑΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

103. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΜΟΥ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΦΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

104. ΘΑ ΜΕ ΕΝΔΙΕΦΕΡΕ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΣΕ ΕΝΑ ΑΝΑΛΟΓΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

105. ΤΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟ ΗΤΑΝ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

106. ΤΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟ ΗΤΑΝ ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΠΟΥ ΚΕΡΔΙΣΑ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

107. ΤΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟ ΗΤΑΝ ΟΤΙ ΗΤΑΝ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

108. ΤΟ ΠΙΟ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΗΤΑΝ ΟΙ ΩΡΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

109. ΤΟ ΠΙΟ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΗΤΑΝ ΟΤΙ ΔΕΝ ΕΙΧΕ ΠΟΛΛΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

SWOT Analysis: Internal Assessment Table

Program Component	Program Strengths	Program Weaknesses
Program Management and Staffing	<i>(e.g., fully staffed team)</i>	<i>(e.g., limited professional development opportunities for staff)</i>
Program Planning and Monitoring	<i>(e.g., newly revamped tracking system in place to document technical assistance activities)</i>	<i>(e.g., lack of staff skills in collecting and analyzing data for program planning)</i>
Professional Development Events and Technical Assistance	<i>(e.g., our distance learning capabilities)</i>	<i>(e.g., training cadre too small)</i>
Partnerships	<i>(e.g., program participation in regional school health coordinating council)</i>	<i>(e.g., no working relationship with department of education assessment unit)</i>
Other	<i>(e.g., recent recognition by department of education commissioner for our program work)</i>	<i>(e.g., insufficient work space and storage)</i>

Σχήμα 19. Ανάλυση S.W.O.T. για την εσωτερική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Αγωγής Υγείας

(Πηγή: DASH Program Inventory - SWOT Worksheet for School Health Programs <http://www.cdc.gov/healthyyouth/evaluation/>)

SWOT Analysis: External Assessment Table

Program Component	Program Opportunities	Programs Threats
Program Management and Staffing	<i>(e.g., staff dedicated to health education coordination in most school districts)</i>	<i>(e.g., state hiring freeze so unable to fully staff program)</i>
Program Planning and Monitoring	<i>(e.g., collaboration with university faculty who are consulting on program evaluation)</i>	<i>(e.g., resistance of schools in state to participate in YRBS- Youth Risk Behavior Survey)</i>
Professional Development Events and Technical Assistance	<i>(e.g., use of standards-aligned HIV prevention materials in less than 50% of districts and schools suggesting need for technical assistance)</i>	<i>(e.g., limited number of teacher release days)</i>
Partnerships	<i>(e.g., new leadership within the community planning group for HIV prevention)</i>	<i>(e.g., historically negative relationship between two key partners)</i>
Other	<i>(e.g., lower rates of condom use reported by Hispanic female teens on YRBS suggesting need for targeted intervention)</i>	<i>(e.g., unfavorable parental attitudes toward required physical education courses in middle schools)</i>

Σχήμα 20. Ανάλυση S.W.O.T. για την εξωτερική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Αγωγής Υγείας

(Πηγή: DASH Program Inventory - SWOT Worksheet for School Health Programs
<http://www.cdc.gov/healthyyouth/evaluation/>)