



## Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας

### Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

#### Διπλωματική Εργασία

*«Διερεύνηση γνώσεων, πρακτικών και αντιλήψεων των αρχών  
Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) για τη διοίκηση των Σχολικών  
Μονάδων στους εκπαιδευτικούς/διευθυντές Α/θμιας Εκπαίδευσης της  
Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας»*

Δημακόπουλος Νικόλαος

A.M.: 50009

#### Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Κουμέντος Ιωάννης, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ	
A' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Ραφαηλίδης Απόστολος, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ	B' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Μητρόπουλος Ιωάννης, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ

Πάτρα, Ιούλιος 2018

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 2018

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε

## Ευχαριστίες

Πρώτα από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Ιωάννη Κουμέντο για την πολύτιμη καθοδήγησή του και την εμπιστοσύνη και εκτίμηση που μου έδειξε.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω και στους Καθηγητές κ. Μητρόπουλο Ιωάννη και κ. Ραφαηλίδη Απόστολο, που δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας, καθώς και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συνέβαλαν με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Θα ήθελα ακόμη, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και κυρίως τη σύζυγό μου και την κόρη μου, που με υπομονή και κουράγιο πρόσφεραν την απαραίτητη κατανόηση και ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Τέλος, με την παρούσα παράγραφο, θα ήθελα να αποδώσω τον ελάχιστο δυνατό φόρο τιμής στη μνήμη του πατέρα μου, στον οποίο οφείλω πολλά από εκείνα που έχω καταφέρει στη ζωή μου.

Δημακόπουλος Νικόλαος

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες .....	3
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ .....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	9
ABSTRACT.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	11
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	15
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ..	15
1.1 Η έννοια της ποιότητας.....	15
1.2 Ορισμοί της ποιότητας.....	15
1.3 Η ποιότητα στον οργανισμό .....	16
1.4 Η ποιότητα στην εκπαίδευση.....	17
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (TQM).....	18
2.1 Η Έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας - TQM (Total Quality Management) .....	18
2.2 Βασικά Χαρακτηριστικά και αρχές ΔΟΠ.....	19
2.3 Ιστορική αναδρομή και φιλοσοφικές σχολές ΔΟΠ.....	20
2.4 Η φιλοσοφία, το σύστημα βαθιάς γνώσης και ο κύκλος του Deming για το management .....	22
2.5 Σύγκριση θεωριών ΔΟΠ.....	25
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ .....	26
3.1 Εκπαιδευτικός οργανισμός - Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως σύστημα .....	26
3.2 Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως σύστημα.....	27
3.3 Η τάξη ως σύστημα.....	28
3.4 Ιδιομορφίες στη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού .....	29
3.5 Η ηγεσία.....	30

3.5.1 Ο ηγέτης στον οργανισμό .....	31
3.5.2 Ηγετικά στυλ και αποτελεσματικοί ηγέτες.....	32
3.5.3 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	33
3.5.4 Εκπαιδευτική ηγεσία και Ολική Ποιότητα.....	35
3.6 Κουλτούρα και οργανισμός .....	37
3.7 Κλίμα - Κουλτούρα και εφαρμογή ΔΟΠ στον εκπαιδευτικό οργανισμό .....	38
3.8 Αλλαγή κουλτούρας και εφαρμογή ΔΟΠ στο σχολικό οργανισμό.	41
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΟΠ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..	43
4.1 Το υπάρχον διοικητικό σύστημα στην εκπαίδευση.....	43
4.1.1 Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ .....	45
4.1.2 Οι πρόσφατες εκπαιδευτικές πολιτικές (2010-2018) και οι προσπάθειες εισαγωγής ΑΕΕ - Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας .....	47
4.1.3 Θεσμοθέτηση Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας .....	51
4.1.4 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	52
4.2 Η σημασία της αξιολόγησης στην εφαρμογή ΔΟΠ στον εκπαιδευτικό οργανισμό .....	54
4.3 Το σημερινό σχολείο .....	57
4.4 Τα 14 σημεία του Deming στην εκπαίδευση.....	58
4.5 Εσωτερικός και εξωτερικός πελάτης του εκπαιδευτικού οργανισμού .....	61
4.6 Προβλήματα εφαρμογής ΔΟΠ στην εκπαίδευση.....	62
4.7 Η αξία εφαρμογής Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στον εκπαιδευτικό οργανισμό .....	64
4.8 Η αξία της εφαρμογής ΔΟΠ στη σχολική τάξη .....	67
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	69
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	69
5.1 Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα της έρευνας .....	69
5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	70
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	70
5.4 Συμμετέχοντες .....	70

5.5 Όργανο μέτρησης – Μέσο συλλογής των δεδομένων.....	71
5.6 Παρουσίαση του τελικού μέσου συλλογής δεδομένων.....	71
5.7 Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.....	72
5.8 Διαδικασία μέτρησης.....	73
5.9 Εισαγωγή – Καταχώρηση των δεδομένων .....	73
5.10 Στατιστικές τεχνικές .....	74
6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : Περιγραφική στατιστική - Ανάλυση αποτελεσμάτων .....	74
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	96
Προτάσεις της έρευνας .....	102
Περιορισμοί της έρευνας .....	103
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και συζήτηση .....	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	112

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.4 Χαρ/κα εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας .....	186
Σχήμα 1. Τα βασικά χαρ/κα της ΔΟΠ .....	199
Εικόνα 1. Ο κύκλος του Deming .....	24
Σχήμα 2 : Η διαδικασία της ηγεσίας .....	31
Σχήμα 3 : Τα τρία επίπεδα ανάλυσης οργανωσιακής κουλτούρας ...	377
Σχήμα 4 : Αναπαράσταση κυκλικής αλληλεπίδρασης κουλτούρας - οργανισμού .....	38
Σχήμα 5: Στάδια εφαρμογής της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση .....	65
Πίνακας 1 .....	74
Διάγραμμα 1 .....	75
Πίνακας 2 .....	77
Πίνακας 3 .....	77
Διάγραμμα 3 .....	78
Πίνακας 4 .....	78
Πίνακας 5 .....	80
Διάγραμμα 5 .....	80
Πίνακας 6 .....	81
Πίνακας 7 .....	82
Διάγραμμα 7 .....	82
Πίνακας 8 .....	111
Διάγραμμα 8 .....	113
Πίνακας 9 .....	84

Διάγραμμα 9 .....	86
Πίνακας 10.....	87
Διάγραμμα 10 .....	88
Πίνακας 11 .....	114
Διάγραμμα 11 .....	115
Πίνακας 12.....	90
Διάγραμμα 12 .....	90
Πίνακας 13.....	116
Διάγραμμα 13 .....	118
Πίνακας 14.....	92



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των συντελεστών της εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και προσανατολισμό στις εξελίξεις και τις ανάγκες της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Στη χώρα μας, η διοίκηση εκπαίδευσης ακόμα και σήμερα, δεν αντιμετωπίζεται με την απαιτούμενη επιστημονική προσέγγιση ενώ η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος συνεχώς αμφισβητείται και αποτελεί σημείο προστριβών και αντιπαραθέσεων χωρίς ωστόσο να έχει εφαρμοστεί ένας έγκυρος και κοινά αποδεκτός τρόπος μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να εξετάσει το βαθμό γνώσης και εφαρμογής πρακτικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στη διοίκηση των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα αυτό και να διαπιστώσει, εάν το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο εμποδίζει ή διευκολύνει την εφαρμογή ΔΟΠ στη διοίκηση των Σχολικών Μονάδων. Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, βασίζεται στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων που προέκυψαν από κατάλληλα διαμορφωμένα ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από 160 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. version23.

Από την παρούσα έρευνα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί παρότι δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία διοίκησης, γνωρίζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία, ενώ λίγοι γνωρίζουν τις αρχές ΔΟΠ και αρκετοί θεωρούν ότι οι αρχές αυτές δεν αξιοποιούνται στην Εκπαίδευση. Από την παρούσα έρευνα επίσης, προκύπτει ότι η αδυναμία εφαρμογής αξιολογικών διαδικασιών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα εφαρμογής ΔΟΠ στη διοίκηση των Σχολικών Μονάδων. Η έρευνα τέλος, αποκάλυψε ότι στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζονται εμπειρικά και άτυπα πολλές πρακτικές οι οποίες αποτελούν αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, εκπαίδευση, αποτελεσματικότητα, Εκπαιδευτικός Οργανισμός, Ελλάδα.

## **ABSTRACT**

In recent years in our country, the interest of policy-makers focuses on improving the quality of education, with a student-centered nature and focusing on the developments and needs of an ever-changing society. In our country, education management is still not addressed with the required scientific approach, while the effectiveness of our education system is constantly being questioned and is a point of friction and controversy without having a valid and commonly accepted measure of educational effectiveness.

The aim of this dissertation is to examine the degree of knowledge and application of Total Quality Management (TQM) practices in the administration of Primary Education schools, to explore the perceptions of teachers on this issue and to determine whether the existing educational framework prevents or facilitates the application of TQM to the administration of School Units. The methodology of this research is based on the quantitative analysis of data generated by appropriately designed questionnaires, answered by 160 in service teachers and Primary Education headmasters of Achaia Regional Unity. For the analysis of the data, the statistical packet S.P.S.S. version 23 was used.

This research study has shown that although teachers do not have previous management experience, they are aware of education legislation, few know the TQM principles while many consider that these principles are not being used in Education.

This research also shows that the failure to apply valuation procedures is an inhibiting factor in the application of TQM in the administration of School Units. The research study also revealed that in primary schools there are many empirical and non formal practices that are the principles of Total Quality Management in education.

**Keywords:** Total Quality Management, education, efficiency, Educational Organization, Greece.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ζούμε σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει, γίνεται όλο και πιο πολύπλοκος, αλλά και αντιφατικός, εξ' αιτίας των τεχνολογικών εξελίξεων και των προκλήσεων που προέρχονται από την συνεχή εξέλιξη της κοινωνίας. Οι παραπάνω κοινωνικές και τεχνολογικές μεταβολές επιβάλλουν αντίστοιχες προσαρμογές στις δομές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες, η επιβίωση του σύγχρονου ελληνικού σχολείου βασίζεται στη δυνατότητά του να προσαρμοστεί στις εξελίξεις και να εναρμονιστεί στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Κουμέντος, 2017 σ. 4).

Στη χώρα μας, η διοίκηση της εκπαίδευσης ακόμα και σήμερα, δεν αντιμετωπίζεται με την απαιτούμενη επιστημονική προσέγγιση ενώ η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος συνεχώς αμφισβητείται και αποτελεί σημείο προστριβών και αντιπαραθέσεων χωρίς ωστόσο να έχει εφαρμοστεί ένας έγκυρος και κοινά αποδεκτός τρόπος μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Ο τρόπος διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα, έχει τα χαρακτηριστικά της ελληνικής δημόσιας διοίκησης όπως είναι η γραφειοκρατία, η πολυνομία, ο συγκεντρωτισμός τα οποία την καθιστούν δύσκαμπτη, κοστοβόρα και συνεπώς αναποτελεσματική<sup>1</sup>. Χαρακτηριστικά όπως η έλλειψη συντονισμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, η ελλιπής κατάρτιση των διοικητικών στελεχών σε θέματα management αλλά και η μη εκχώρηση αρμοδιοτήτων, αποτελούν επιπλέον εμπόδια για ποιοτική εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία, έχει σκοπό μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των χαρακτηριστικών διοίκησης, όπως αποτυπώνονται στην καθημερινή πρακτική των σχολείων, να εντοπίσει τις δυνατότητες και τα περιθώρια που υπάρχουν για την εφαρμογή ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού τρόπου διοίκησης, ο οποίος θα εστιάσει στον αποτελεσματικό συντονισμό των δράσεων και ενεργειών όλων των εμπλεκόμενων συντελεστών ώστε να οδηγήσει σε βελτίωση της ποιότητας, τόσο των εκπαιδευτικών οργανισμών όσο και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή με βάση το σκοπό και τους επιμέρους στόχους, θέτει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

α) Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές τι είναι Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ);

---

<sup>1</sup>Σπανός Κ., 1996

β) Το υπάρχον νομικό πλαίσιο, επιτρέπει και σε ποίο βαθμό την εφαρμογή αρχών της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες;

γ) Με ποίο τρόπο εφαρμόζονται στοιχεία της ΔΟΠ στη διοίκηση των σχολικών μονάδων;

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου αποτελούμενου από 41 ερωτήσεις με διαβάθμιση στην κλίμακα Likert. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εν ενεργεία Δ/ντές και εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων σε σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν τόσο σε έντυπη μορφή ιδιοχείρως, όσο και με ηλεκτρονική αποστολή μέσω φόρμας google, κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου - Μαΐου 2018. Συμπληρώθηκαν συνολικά 160 ερωτηματολόγια, τα δεδομένα των οποίων αναλύθηκαν στατιστικά και αξιοποιήθηκαν στην εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 23 και συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) όπως είναι η μέση τιμή (M), η τυπική απόκλιση (SD), η συχνότητα (frequency) η εκατοστιαία συχνότητα (percentage frequency) και ο μέσος όρος (average).

Περιορισμό της παρούσας έρευνας, αποτελεί το γεγονός ότι έλαβε χώρα σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή γι' αυτό και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν σε πανελλαδικό επίπεδο. Θα πρέπει ακόμη να ληφθεί υπόψιν, το υποκειμενικό στοιχείο των απαντήσεων, καθώς και η δυσκολία των ερωτώμενων σε έννοιες που δεν ήταν εξοικειωμένοι ή δεν ήταν απόλυτα σίγουροι για τη σημασία τους (ΔΟΠ, ανατροφοδότηση, συγκριτική αξιολόγηση κτλ).

Παράμετροι που επίσης πρέπει να ληφθούν υπόψιν, είναι ότι η παρούσα μελέτη διεξήχθη κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, καθώς η Ελλάδα διέρχεται τη μεγάλη οικονομική κρίση από το 2010, με αντίκτυπο σε πολλούς τομείς της ελληνικής κοινωνίας. Επιπλέον, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιβάλλον επηρεασμένο από τις τελευταίες νομοθετικές προσπάθειες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς και προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι οποίες έλαβαν χώρα κατά το χρονικό διάστημα 2011-2013 και προκάλεσαν προβληματισμό και ανησυχία στην εκπαιδευτική κοινότητα δημιουργώντας συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις.

Ως προς την θεωρητική προσέγγιση του θέματος, η οποία επιχειρείται μέσω της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, στο 1ο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια εισαγωγής στην έννοια της ποιότητας γενικά, περιγράφεται η έννοια της ποιότητας στον οργανισμό και επιχειρείται η σύνδεσή της με τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Στο 2ο κεφάλαιο, επιχειρείται εισαγωγή στην έννοια της διοίκησης ολικής ποιότητας (ΔΟΠ), περιγράφονται τα βασικά της χαρακτηριστικά, γίνεται σύντομη ιστορική αναδρομή, αναφέρονται οι κυριότερες σχολές ΔΟΠ με τα βασικά τους χαρακτηριστικά, γίνεται αναφορά στα 14 σημεία του Deming για το management και το σύστημα βαθιάς γνώσης και επιχειρείται μια σύντομη σύγκριση των κυριότερων θεωριών ΔΟΠ.

Στο 3ο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός οργανισμός και περιγράφονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν, καθώς και οι ιδιομορφίες στη διοίκησή του. Επίσης, γίνεται προσπάθεια εισαγωγής της έννοιας της ηγεσίας και περιγραφής του ηγέτη του οργανισμού, ως καταλυτικού παράγοντα για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας στον οργανισμό, ενώ επιχειρείται να αναδειχθεί η σημασία της αλλαγής κλίματος και κουλτούρας ως προϋπόθεση για την εφαρμογή ΔΟΠ και τη βελτίωση της ποιότητας.

Στο 4ο κεφάλαιο, επιχειρείται να γίνει περιγραφή του ελληνικού εκπαιδευτικού διοικητικού συστήματος, περιγράφεται σε αδρές γραμμές η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ, αναλύονται οι τελευταίες νομοθετικές προσπάθειες για την εισαγωγή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και γίνεται σύντομη αναφορά στην επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, περιγράφονται συνοπτικά, τα 14 σημεία του Deming για την εκπαίδευση, παρουσιάζονται οι δυσκολίες εφαρμογής ΔΟΠ στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τέλος, προσδιορίζεται η αξία της αξιολόγησης και της εφαρμογής ΔΟΠ στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη σχολική τάξη.

Στο 5ο κεφάλαιο, γίνεται περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, παρουσιάζεται το μέσο συλλογής δεδομένων και περιγράφεται η διαδικασία μέτρησης.

Στο 6ο κεφάλαιο, γίνεται η ανάλυση των δεδομένων μέσω της περιγραφικής στατιστικής, παρουσίαση των αποτελεσμάτων μέσω πινάκων και διαγραμμάτων και σχολιασμός τους και τέλος, ακολουθεί εξαγωγή συμπερασμάτων, συζήτηση και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η υιοθέτηση και εφαρμογή Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) τόσο στον τομέα της παραγωγής όσο και στον τομέα των υπηρεσιών. Η παρούσα μελέτη, φιλοδοξεί να καταδείξει ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), ως σύγχρονος τρόπος διοίκησης, μπορεί να εφαρμοστεί και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, συμβάλλοντας τόσο στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Μέσα από την εφαρμογή βασικών αρχών ΔΟΠ, όπως περιγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία, η εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό και βασικό πολιτισμικό στοιχείο ενός λαού που οδηγεί στην πολιτιστική και οικονομική του ανάπτυξη, θα επιτύχει τη διασφάλιση μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας, την ικανοποίηση του "πελάτη"-μαθητή, την αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας, προκειμένου να επιτευχθούν και να προσαρμοστούν οι στρατηγικοί στόχοι του εκπαιδευτικού μας συστήματος, σύμφωνα με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί επιπλέον, να συμβάλλει στην προώθηση της γνώσης γύρω από το θέμα που πραγματεύεται και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις μελλοντικής έρευνας στη συγκεκριμένη επιστημονική περιοχή<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>Πετρίδου Ε., 2002 στο Ρούση, 2007

## ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

#### 1.1 Η έννοια της ποιότητας

Ο όρος ποιότητα με την απόλυτη σημασία του, υποδηλώνει τα παραγόμενα προϊόντα ή υπηρεσίες τα οποία παρουσιάζουν υψηλά πρότυπα και δεν μπορούν να ξεπεραστούν. Τα προϊόντα αυτά διακρίνονται από τελειότητα, έχουν αξία και δίνουν κύρος σε αυτούς που τα κατέχουν, ενώ συνήθως είναι σπάνια και ακριβά.

Η ποιότητα με τη σχετική σημασία του όρου σημαίνει ότι το προϊόν ή η υπηρεσία που προσφέρεται εκπληρώνει τις προϋποθέσεις όπως διατυπώθηκαν στους αρχικούς στόχους. Η σχετική ποιότητα αφορά πρώτον, τη μέτρηση η οποία πρέπει να εκπληρώνει τις αρχικές προδιαγραφές και δεύτερον, αφορά την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη<sup>3</sup>.

Σχετικά με το ποιος ορίζει την ποιότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, οι απόψεις δε συμπίπτουν. Ένα προϊόν το οποίο έγινε σύμφωνα με τις προδιαγραφές δε σημαίνει απαραίτητα ότι θα αυξηθούν οι πωλήσεις του. Οι οργανισμοί που υιοθετούν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ θεωρούν ότι η ποιότητα ορίζεται από τον πελάτη ο οποίος είναι και ο τελικός αποδέκτης του προϊόντος ή των υπηρεσιών. Για να γνωρίζουμε τα κριτήρια ικανοποίησης του πελάτη χρησιμοποιούμε τις μελέτες αναγκών ή την έρευνα αγοράς<sup>4</sup>.

#### 1.2 Ορισμοί της ποιότητας

Ο ορισμός της ποιότητας είναι δύσκολος και χρειάζεται ιδιαίτερη αποσαφήνιση, παρά το γεγονός ότι η χρήση του όρου είναι συχνή από όλους.

Παραθέτονται στη συνέχεια ορισμένοι ορισμοί του όρου ποιότητα οι οποίοι διατυπώθηκαν από τους θεωρητικούς της ΔΟΠ.

Σύμφωνα με το Juran, ποιότητα είναι η καταλληλότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας προς χρήση.

---

<sup>3</sup>Gower, 1997 στο Μανιατέας, 2001

<sup>4</sup>Ο.π.

Κατά τον Grosby, ποιότητα είναι η συμμόρφωση ενός προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη.

Σύμφωνα με τον Deming, ποιότητα αποτελεί η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, όπου η ικανοποίηση εκφράζεται από τη σχέση:

$$\text{ικανοποίηση} = \text{τωρινή απόδοση} - \text{αναμενόμενη απόδοση}.$$

Σύμφωνα με τον Feigenbaum, "ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών, τα οποία έχουν σχέση με το marketing, την τεχνολογία την κατασκευή και τη συντήρηση, μέσω των οποίων το προϊόν ή υπηρεσία ικανοποιεί τις προσδοκίες του πελάτη".

Κατά τον Taguchi "η ποιότητα είναι απώλεια που ένα προϊόν προκαλεί στην κοινωνία μετά την αποστολή του". Είναι δηλαδή, οι συνέπειες της κακής ποιότητας του προϊόντος ή των υπηρεσιών.

Σύμφωνα με τον J. Oakland, η ποιότητα βρίσκεται στην ικανοποίηση των απαιτήσεων.

Ο επίσημος τέλος ορισμός ποιότητας, σύμφωνα με τον ΕΛ.Ο.Τ. περιέχεται στο πρότυπο EN ISO 8402 «Διαχείριση της Ποιότητας και Διασφάλιση της Ποιότητας – Λεξιλόγιο» όπου ως ποιότητα ορίζεται "το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας που της αποδίδουν την ικανότητα να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες" (Στεφανάτος, 2000).

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η ποιότητα έχει άμεση σχέση με τις προσδοκίες του πελάτη και επιτυγχάνεται όταν το παραγόμενο προϊόν ή υπηρεσία ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του πελάτη.

### **1.3 Η ποιότητα στον οργανισμό**

Ποιότητα για την επιχείρηση ή τον οργανισμό σημαίνει κέρδος αλλά και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα που δεν αντιγράφεται. Η κακή ποιότητα σημαίνει απώλεια κερδών και κακή φήμη που προσβάλλει την εικόνα της επιχείρησης ή του οργανισμού.

Για τον "πελάτη" η ποιότητα αποτελεί παράγοντα βάσει του οποίου θα επενδύσει τα χρήματά του σε ένα ποιοτικό προϊόν ή μια ποιοτική υπηρεσία. Συνεπώς, ένας ποιοτικός οργανισμός, έχει ικανοποιημένους πελάτες, καλύτερα οικονομικά



αποτελέσματα, καλύτερη φήμη και εικόνα και όλα αυτά τον οδηγούν σε ευνοϊκότερο μέλλον<sup>5</sup>.

#### 1.4 Η ποιότητα στην εκπαίδευση

Η ποιότητα εκτός από τα παραγόμενα προϊόντα, αφορά και την παρεχόμενη εκπαίδευση η οποία αποτελεί παροχή υπηρεσίας προς τους πολίτες και την κοινωνία. Ως ποιότητα στην εκπαίδευση, θα μπορούσε να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο ικανοποιούνται χαρακτηριστικά που αφορούν την τελειότητα της γνώσης, τα ανταγωνιστικά χαρακτηριστικά της γνώσης, την τήρηση των προδιαγραφών κατά την παραγωγή της γνώσης, τα μηδενικά λάθη τόσο κατά την παραγωγή όσο και στην εφαρμογή της γνώσης<sup>6</sup>.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά πρέπει να ικανοποιούν τον πελάτη των εκπαιδευτικών οργανισμών που δεν είναι μόνο ο μαθητής - σπουδαστής, αλλά και αλληλεπιδρώσες με την εκπαίδευση ομάδες όπως η οικογένεια, οι εργοδότες, οι εργαζόμενοι, οι καταναλωτές, παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνία της γνώσης.

Σύμφωνα με την Πετρίδου, ο εκπαιδευτικός οργανισμός ποιότητας διακρίνεται από το συνήθη εκπαιδευτικό οργανισμό με βάση τα χαρακτηριστικά παρακάτω πίνακα:

<b>Εκπαιδευτικός οργανισμός ποιότητας</b>	<b>Συνήθης εκπαιδευτικός οργανισμός</b>
♦ Προσανατολισμός στην ικανοποίηση του πελάτη	♦ Προσανατολισμός στις εσωτερικές δυνατότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού
♦ Προσανατολισμός στην πρόληψη προβλημάτων	♦ Προσανατολισμός στην αντιμετώπιση προβλημάτων
♦ Στρατηγικό σχεδιασμός με όραμα αποστολή, πολιτικές	♦ Βραχυπρόθεσμες πολιτικές αποφάσεις
♦ Προσδιορισμός προτύπων ποιότητας	♦ Ανυπαρξία προτύπων
♦ Δέσμευση των ανώτερων στελεχών στη φιλοσοφία της ποιότητας	♦ Τα ανώτερα στελέχη ελέγχουν τα αποτελέσματα της δράσης
♦ Επένδυση στην εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	♦ Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί κόστος

<sup>5</sup>Τσιότρας, 2002 στο Σαίτης, 2016

<sup>6</sup>Πετρίδου 2002, σ. 57

<ul style="list-style-type: none"><li>♦ Συμμετοχή όλων των παραγόντων στη βελτίωση της ποιότητας</li><li>♦ Συνεχείς μετρήσεις και αξιολογήσεις</li><li>♦ Η ποιότητα αποτελεί μέρος της κουλτούρας</li><li>♦ Αντιμετώπιση των εργαζομένων ως εσωτερικοί πελάτες που πρέπει να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>♦ Υπάρχει διάκριση αυτών που λαμβάνουν αποφάσεις και αυτών που τις εκτελούν</li><li>♦ Ελλιπής διαδικασία επαναπληροφόρησης</li><li>♦ Η ποιότητα θεωρείται ως θετικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας</li><li>♦ Αντιμετώπιση των εργαζομένων ακολουθώντας την ιεραρχία.</li></ul>
--	--

*Πίνακας 1.4: Χαρ/κα εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας<sup>7</sup>*

Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναγνωρίσει την αξία και τη σημασία της ποιότητας και προσπαθεί με διάφορους τρόπους να την εισάγει και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Προκειμένου να διαπιστωθεί η ποιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, ελέγχονται κριτήρια που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή, την επιμόρφωση του προσωπικού, την εξειδίκευση, την υποστήριξη από τους γονείς, τη χρήση της τεχνολογίας, τα αναλυτικά προγράμματα, τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας, το ενδιαφέρον για τους μαθητές και τέλος, τους φορείς και την τοπική κοινωνία.

Κάθε σχολείο είναι ένας οργανισμός παροχής υπηρεσιών, που έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες που του επιβάλουν να δημιουργήσει το δικό του σύστημα προσδιορισμού και ελέγχου ποιότητας στις υπηρεσίες που προσφέρει.

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζουν διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες που έχουν ως σκοπό να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των "πελατών" μαθητών και γονιών αλλά και τα κριτήρια ποιότητας που έχουν καθοριστεί<sup>8</sup>.

## **2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (TQM)**

### **2.1 Η Έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας - TQM (Total Quality Management)**

Ο επίσημος ορισμός της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας TQM (Total Quality Management), όπως αναφέρεται στο πρότυπο ΕΛΟΤ EN ISO 8402 είναι ο

<sup>7</sup>Πετρίδου 2002, σ. 57-58

<sup>8</sup>Ζαβλανός 2003, σ. 162-163

ακόλουθος: "Τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού εστιαζόμενος στην Ποιότητα, ο οποίος βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών του και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επιτυχία μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του οργανισμού και στην κοινωνία"<sup>9</sup>.

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό και σύμφωνα με το Ζαβλανό 2003, η "ΔΟΠ είναι η αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων μέσα στον οργανισμό για την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών διαδικασιών, προκειμένου να παραχθούν προϊόντα και υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις προσδοκίες του πελάτη"

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η ΔΟΠ αποτελεί μια φιλοσοφία διοίκησης που περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες μέσω των οποίων ικανοποιούνται τόσο οι ανάγκες του πελάτη και της κοινωνίας, όσο και οι στόχοι της επιχείρησης ή του οργανισμού, ακολουθώντας μια διαρκή πορεία βελτίωσης<sup>10</sup>.

## 2.2 Βασικά Χαρακτηριστικά και αρχές ΔΟΠ

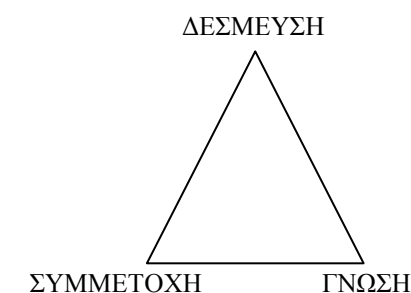
Σύμφωνα με τον Λογοθέτη 1992, Θεμελιώδη χαρακτηριστικά της ΔΟΠ αποτελούν:

Η δέσμευση για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας και την καινοτομία.

Η επιστημονική γνώση και τα κατάλληλα μέσα για τις τεχνικές αλλαγές.

Η συμμετοχή του ανθρώπινου παράγοντα ώστε όλοι να αποτελούν μία ομάδα που θα οδηγήσει στην αλλαγή.

Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά είναι τόσο σημαντικά ώστε μπορούν να θεωρηθούν ως τα αξιώματα της κουλτούρας της ΔΟΠ (TQM), είναι ισοδύναμης αξίας και αναπαριστώνται σχηματικά με ισοσκελές τρίγωνο<sup>11</sup>.



Σχήμα 1. Τα βασικά χαρ/κά της ΔΟΠ

Η σημασία των αξιωμάτων της ΔΟΠ είναι διαχρονική και καμία ανάλυση δεν είναι ολοκληρωμένη, αν δεν προκύψουν από αυτή ως συμπεράσματα και τα τρία αξιώματα.

<sup>9</sup><https://eclass.aspete.gr>

<sup>10</sup>Ζαβλανός Μ. 2003, σ 30-31

<sup>11</sup>Λογοθέτης Ν., (1992) σ. 29

Ανάλογα χαρακτηριστικά ως βασικές αρχές ΔΟΠ, περιγράφει και η Δερβιτσιώτη 2001, η οποία επισημαίνει ότι η εφαρμογή των αρχών αυτών θα συμβάλει στην ικανοποίηση του πελάτη, στον έλεγχο του κόστους λειτουργίας του οργανισμού, στη βελτίωση και ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών<sup>12</sup>.

Ανεξάρτητα από το είδος στο οποίο δραστηριοποιείται ένας οργανισμός, όπως υποστηρίζει ο Σαίτης 2000, προκειμένου να εφαρμόσει αποτελεσματικά τη ΔΟΠ, πρέπει να διαθέτει όραμα που να προσδιορίζει τους στόχους του, να εξασφαλίζει τη δέσμευση της διοίκησης για την επιλογή της ΔΟΠ, να εξασφαλίζει την ικανοποίηση του πελάτη, να στηρίζεται στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας, να εξακριβώσει τις απαιτήσεις των πελατών και να δίνει έμφαση στην πρόληψη των λαθών<sup>13</sup>.

### 2.3 Ιστορική αναδρομή και φιλοσοφικές σχολές ΔΟΠ

Η βιομηχανική ανάπτυξη κατά τον 17ο - 18ο αιώνα στην Ευρώπη και η μαζική παραγωγή προϊόντων δημιούργησε και την ανάγκη για έλεγχο της ποιότητας των μαζικά παραγόμενων προϊόντων ώστε να προωθούνται στην αγορά μόνο τα προϊόντα εκείνα που πληρούσαν τις προδιαγραφές των κατασκευαστών τους.

Το 1920 ο Elton Mayo πραγματοποιεί πειράματα για τη σχέση μεταξύ περιβάλλοντος εργασίας, παρακίνησης υπαλλήλων και παραγωγικότητας.

Στη συνέχεια ο F. Taylor εισήγαγε το επιστημονικό management, υποστηρίζοντας ότι οι εργάτες της βιομηχανίας θα έπρεπε να πραγματοποιούν έναν μικρό αριθμό καθηκόντων, με τρόπο επαναλαμβανόμενο και ότι το κύριο ενδιαφέρον πρέπει να αποτελεί η ποσότητα της παραγωγής ενώ τα λάθη ανιχνεύονται στο τέλος της παραγωγής.

Ο W. Deming το 1900, επεσήμανε την αυταρχική μέθοδο στη βιομηχανία και τους οργανισμούς, που υποβάθμιζε τον ανθρώπινο νου και το ενδιαφέρον των υπαλλήλων. Αργότερα, ο Deming όπως και ο Shewhart ο οποίος εισήγαγε την έννοια του στατιστικού ποιοτικού ελέγχου, προσδιόρισαν την κυκλική διαδικασία των τριών βημάτων που είναι οι προδιαγραφές, η παραγωγή, η επιθεώρηση.

Ο Deming επίσης, υποστήριξε ότι η ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων θα βελτιωθεί με την κατάλληλη εκπαίδευση των εργατών και την ορθή διαχείριση των διαδικασιών. Το 1940-50, ο Deming κλήθηκε στην Ιαπωνία η οποία είχε

---

<sup>12</sup>Δερβιτσιώτη, Κ. (2001)

<sup>13</sup>Σαίτης Χρ., 2000, σ. 29-31

καταστραφεί οικονομικά από τον πόλεμο και επεδίωκε την οικονομική ανάκαμψη. Εκεί οι απόψεις του υιοθετήθηκαν και η οικονομική επιτυχία της Ιαπωνίας, που χαρακτηρίστηκε ως ιαπωνικό θαύμα, στηρίχθηκε στη φιλοσοφία και τις τεχνικές που ανέπτυξε ο Deming, όπου η επιχείρηση ή ο οργανισμός βλέπει τον πελάτη ως τον πιο σημαντικό παράγοντα στην παραγωγική γραμμή.

Σήμερα, η διοίκηση ολικής ποιότητας (ΔΟΠ) αποτελεί διοικητική καινοτομία του 20ου αιώνα αφού η εφαρμογή των αρχών της τόσο στις επιχειρήσεις όσο και στους οργανισμούς, συνέβαλε στη βελτίωση της παραγωγής και των υπηρεσιών, απομακρύνοντας τη διοικητική εσωστρέφεια των δημοσίων υπηρεσιών και εστιάζοντας κυρίως στις πραγματικές ανάγκες των πολιτών<sup>14</sup>.

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι των φιλοσοφικών σχολών ΔΟΠ είναι:

Ο Juran, Αμερικανός βαλκανικής καταγωγής, η φιλοσοφία του οποίου εστιάζεται σε τρεις κύριες διαδικασίες ποιότητας που ονομάζει "Η τριλογία ποιότητας".

Το πρώτο σημείο είναι ο προγραμματισμός ποιότητας και αφορά τον προσδιορισμό εσωτερικών και εξωτερικών πελατών, τις ανάγκες των πελατών, τα χαρακτηριστικά του προϊόντος τα οποία πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πελατών και το σχεδιασμό των διαδικασιών που πρέπει να ακολουθηθούν.

Το δεύτερο σημείο, είναι ο έλεγχος ποιότητας, που περιλαμβάνει τη διατύπωση των προτύπων απόδοσης, την αξιολόγηση της πραγματικής απόδοσης του προϊόντος, τη σύγκριση της πραγματικής απόδοσης με τα πρότυπα που αρχικά τέθηκαν και τις διορθωτικές ενέργειες όταν διαπιστώνεται απόσταση μεταξύ προτύπων και αποτελεσμάτων.

Το τρίτο σημείο, είναι η βελτίωση ποιότητας όπου γίνεται εγκατάσταση των υποδομών και προσδιορισμός των διαδικασιών που χρειάζονται βελτίωση, συγκροτούνται οι ομάδες στις οποίες παρέχονται όλα τα μέσα, όπως εκπαίδευση και κίνητρα για να διαγνώσουν τις αιτίες των αποκλίσεων και παρέχονται οι απαιτούμενες λύσεις<sup>15</sup>.

Ο Ph. Crosby που θεωρείται γκουρού της ΔΟΠ, υποστήριξε ότι το μοναδικό αποδεκτό πρότυπο απόδοσης είναι "μηδέν ελαττώματα" που επιτυγχάνεται με τη συντονισμένη προσπάθεια όλων των συντελεστών παραγωγής. Δείκτη απόδοσης αποτελεί το κόστος ποιότητας, αφού η ποιότητα μειώνει το κόστος παραγωγής, ενώ

---

<sup>14</sup> Ρούση, 2007, σελ 12-13.

<sup>15</sup> Ζαβλανός, 2003

το κόστος είναι ανάλογο με τη χρονική στιγμή που εντοπίζεται το λάθος ισχύοντας ο κανόνας 1 -10-10<sup>16</sup>.

Ο Armand Feigenbaum, ο οποίος τόνισε τη σημασία της συστημικής προσέγγισης για την ποιότητα και υποστήριξε ότι η διοίκηση πρέπει να ηγηθεί στην προσπάθεια για την επιτυχία της ποιότητας, η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής, πρέπει να εφαρμόζονται νέες τεχνικές και να υπάρχει συνεχής εκπαίδευση και παρακίνηση των εργαζομένων.

Τέλος, η φιλοσοφία του Ishikawa που ανέπτυξε την έννοια των αληθινών και υποκατάστατων χαρακτηριστικών ποιότητας<sup>17</sup> και η φιλοσοφία του άσκησε επίδραση ιδιαίτερα στην ανάπτυξη ποιότητας στην Ιαπωνία.

## **2.4 Η φιλοσοφία, το σύστημα βαθιάς γνώσης και ο κύκλος του Deming για το management**

Η φιλοσοφία του Deming έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στο management γι' αυτό και ο ίδιος θεωρείται ένας από του επαναστάτες σοφούς της ανθρωπότητας υποστηρίζοντας ότι η ποιότητα χρειάζεται παντού στη ζωή, στις επιχειρήσεις, στην εκπαίδευση, στους οργανισμούς. Πιστεύει ότι τα άτομα αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του συστήματος και ότι η διοίκηση είναι υπεύθυνη για κάθε αποτυχία ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό προβλημάτων οφείλεται στο σύστημα και μόνο ένα μικρό μέρος οφείλεται στο προσωπικό<sup>18</sup>.

Ο Deming υιοθετεί έναν ριζικό μετασχηματισμό του τρόπου διοίκησης ο οποίος βασίζεται σε 14 σημεία των οποίων η εφαρμογή εγγυάται την επιβίωση της επιχείρησης ή του οργανισμού στο μέλλον και την προστασία των εργαζομένων, των επενδυτών και των πελατών.

Τα 14 σημεία του Deming για το management, αφορούν ένα σύνολο από χαρακτηριστικά και συμπεριφορές της διοίκησης, των εργαζομένων και των διαδικασιών, η απόλυτη δέσμευση στα οποία θα οδηγήσει στην επίτευξη της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών.

---

<sup>16</sup>Ζαβλανός, 2003, σ. 50-51 & Μανιατέας 2001, σ. 15

<sup>17</sup>Ζαβλανός Μ., 2003 σ. 52-53

<sup>18</sup>Ο.π., σ.75

Σύμφωνα τέλος με τον Deming, η επιβίωση μιας επιχείρησης ή οργανισμού μέσα στον αυξανόμενο ανταγωνισμό, θα εξαρτηθεί από τη σταθερότητα που έχει στο σκοπό για ποιότητα, παραγωγικότητα και ικανοποίηση των πελατών<sup>19</sup>.

Τα τέσσερα βασικά στοιχεία του συστήματος βαθιάς γνώσης, αφορούν την εκτίμηση στο σύστημα ή συστημική προσέγγιση, όπου σύμφωνα με τον Deming, πρέπει να βλέπουμε τον οργανισμό ως ένα σύστημα. Για να γίνει καλύτερα κατανοητό το σύστημα πρέπει να ελεγχθεί το περιβάλλον του, τα μεγαλύτερα συστήματα που το περιέχουν και τα ανθρώπινα γεγονότα. Πρέπει ακόμη να ελεγχθούν οι αλληλεπιδράσεις που δέχεται και οι αλληλεξαρτήσεις του από άλλα συστήματα, ο σκοπός του συστήματος, ο οποίος συνδέεται με την έννοια του συστήματος. Χωρίς την ύπαρξη σαφούς σκοπού δεν μπορεί να κατανοηθεί η λειτουργία του συστήματος και περιορίζεται η δυνατότητα βελτίωσής του<sup>20</sup>.

Το δεύτερο στοιχείο, αφορά τη θεωρία των μεταβολών σύμφωνα με την οποία η εργασία που πραγματοποιεί ένα άτομο είναι αποτέλεσμα διαφορετικών συνθηκών και παραγόντων οι οποίες διαρκώς μεταβάλλονται επηρεάζοντας το αποτέλεσμα της εργασίας του ατόμου.

Οι μεταβολές άλλες φορές αυξάνονται και άλλοτε μειώνονται ενώ οι περισσότερες μεταβολές σε έναν οργανισμό οφείλονται στις κοινές αιτίες μεταβολών που βρίσκονται μέσα στο σύστημα.

Ο τρόπος με τον οποίο ένας διευθυντής αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα εξαρτάται από το κατά πόσο αυτό προέρχεται από τις κοινές αιτίες μεταβολών ή από ειδικές αιτίες μεταβολών. Εάν προέρχεται από κοινές αιτίες μεταβολών τότε αντιμετωπίζεται με την αλλαγή του συστήματος, εάν προέρχεται από ειδικές αιτίες, πρέπει ο διευθυντής να αναζητήσει μέσω των δεδομένων, την αιτία του και να το αντιμετωπίσει στο σημείο που αυτό δημιουργήθηκε.

Συνεπώς ο διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει την έννοια των μεταβολών προκειμένου να εντοπίσει έγκαιρα την αιτία του προβλήματος και να επιλέξει τον ανάλογο τρόπο αντιμετώπισης<sup>21</sup>.

Το τρίτο στοιχείο του συστήματος, αποτελεί η θεωρία της γνώσης, σύμφωνα με την οποία τα άτομα πρέπει συνεχώς να μαθαίνουν αφού η μισή γνώση που απέχτησαν στα πανεπιστήμια απαξιώνεται μετά από 7-10 έτη. Οι οργανισμοί οφείλουν να

---

<sup>19</sup> Λογοθέτης, 1992, σ. 63- 86

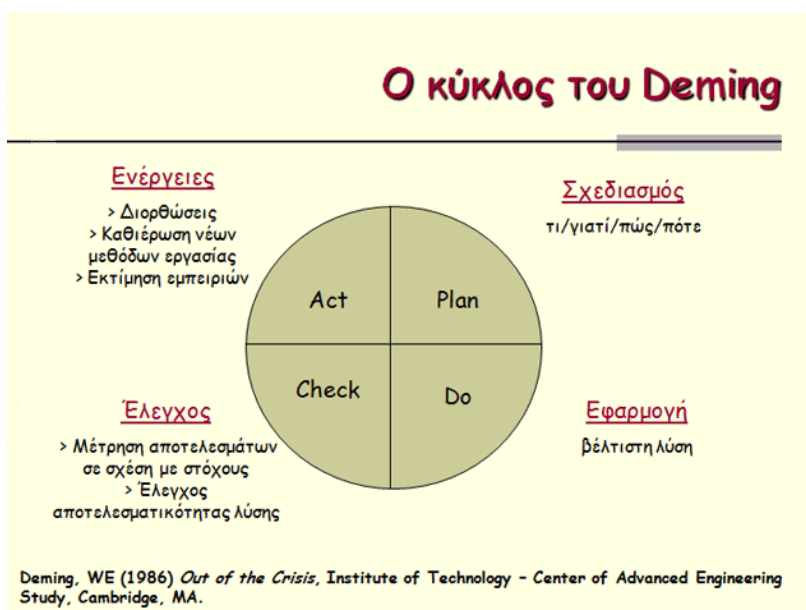
<sup>20</sup> Ζαβλανός Μ., 2003, σ. 192

<sup>21</sup> Ο.π., σ. 192-193

εκπαιδεύουν διαρκώς το προσωπικό τους ώστε αυτό να βελτιώνεται και να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις που διαμορφώνονται<sup>22</sup>.

Το τέταρτο και τελευταίο στοιχείο, είναι η κατανόηση της ψυχολογίας και της συμπεριφοράς των ατόμων του οργανισμού, αλλά και των λόγων που τους οδήγησαν σε αυτήν. Για να κατανοήσει ο διευθυντής γιατί τα άτομα κάνουν αυτό που κάνουν πρέπει να ελέγξει ο ίδιος τις δικές του προσδοκίες (self-fulfilling prophecy) αφού το άτομο που προσδοκά να του συμβούν κάποια πράγματα, διαμορφώνει τη συμπεριφορά του έτσι ώστε να αυξήσει τις πιθανότητες να του συμβούν. Αυτό σημαίνει ότι οι προσδοκίες των ατόμων προσδιορίζουν τη συμπεριφορά και την απόδοσή τους<sup>23</sup>.

Στα πλαίσια του συστήματος βαθιάς γνώσης ο Deming μίλησε για τον κύκλο (PDSA), όπου είναι ένα μοντέλο για τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού και αποτελείται από τέσσερα σημεία τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να είναι μεθοδικά να συνεργάζονται, να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη σκέψη τους και τις ενέργειές τους.



Εικόνα 1. Ο κύκλος του Deming

Το πρώτο σημείο είναι ο **προγραμματισμός (plan)** ο οποίος προϋποθέτει τη συγκέντρωση πληροφοριών προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος η διαδικασία που χρειάζεται να βελτιωθεί.

<sup>22</sup>Ο.π. σ. 193

<sup>23</sup>Ο.π. σ. 193-194



Για την εκπαίδευση, αυτό σημαίνει ότι δεν είναι αρκετές οι απλές μετρήσεις tests για την πρόοδο του μαθητή αλλά χρειάζεται μια διαρκής συγκέντρωση δεδομένων.

Στο στάδιο αυτό, εξετάζεται το ιστορικό της διαδικασίας, συγκεντρώνονται οι πληροφορίες παρουσιάζεται η διαδικασία με διαγράμματα για καλύτερη κατανόηση, ενημερώνονται οι εσωτερικοί "πελάτες" και σχεδιάζεται το πρόγραμμα.

Το δεύτερο σημείο είναι η πιλοτική **εκτέλεση (do)** του σχεδίου που επιλέχθηκε όπου αποτελεί την προσπάθεια να βρεθεί λύση, η οποία θα προκύψει μέσα από τα δεδομένα και τη θεωρία.

Στο στάδιο αυτό δημιουργείται το πλάνο με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών, συγκεντρώνονται τα διαθέσιμα δεδομένα, γίνεται ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης, προτείνονται εναλλακτικές λύσεις και επιλέγεται η καταλληλότερη ή συνδυασμός λύσεων.

Το τρίτο σημείο είναι η **μελέτη (study)** των αποτελεσμάτων του πιλοτικού σταδίου που συγκεντρώνονται τα δεδομένα, αξιολογούνται, συγκρίνεται η νέα κατάσταση με την παλιά και γίνεται πρόβλεψη των μελλοντικών αποτελεσμάτων.

Το τέταρτο και τελευταίο σημείο του κύκλου του Deming είναι η **δράση (act)** όπου υλοποιείται μια μόνιμη και αποτελεσματική λύση.

Τα αποτελέσματα των δράσεων κοινοποιούνται σε όλα τα άτομα του οργανισμού και όλοι καταθέτουν τις προτάσεις τους ενώ ο κύκλος επαναλαμβάνεται με βάση τα νέα δεδομένα που προκύπτουν με σκοπό τη συνεχή βελτίωση του οργανισμού<sup>24</sup>.

## 2.5 Σύγκριση θεωριών ΔΟΠ

Σύμφωνα με τον Deming η υψηλή ποιότητα οδηγεί στην υψηλή παραγωγικότητα η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε ανταγωνιστικό πλεονέκτημα.

Ο Deming αγνοεί το κόστος ποιότητας, σε αντίθεση με τους άλλους τρεις θεωρητικούς, τον Crosby, τον Feigenbaum και τον Juran, που πιστεύουν ότι η μείωση του κόστους αποτελεί κύριο στόχο των επιχειρήσεων και οργανισμών, ενώ θεωρεί ότι μπορούμε να πετύχουμε την εισαγωγή της ποιότητας μέσω του μετασχηματισμού και της αλλαγής της οργανωτικής κουλτούρας.

Ο Juran δίνει κυρίως έμφαση στη διοίκηση, θεωρώντας ότι ένας οργανισμός πρέπει να διοικείται κατάλληλα για να επιτύχει την εισαγωγή της ποιότητας και τη βελτίωση, ενώ σε αντίθεση με τον Deming, δεν πιστεύει ότι όλοι μέσα στον οργανισμό πρέπει

---

<sup>24</sup>Ο.π. σ. 148-151

να γνωρίζουν τις στατιστικές έννοιες. Ορίζει επίσης, την ποιότητα ως την καταλληλότητα προς χρήση ενώ ο Deming δε δίνει ορισμό γι' αυτό.

Οι ομοιότητες στις απόψεις των δύο θεωρητικών Deming και juran μπορούν να συνοψιστούν στα εξής βασικά σημεία:

Εστιάζουν και οι δύο στην ανάγκη για βελτίωση, δίνουν σημασία στις τεχνικές ελέγχου ποιότητας, δίνουν σημασία στη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για τους εργαζόμενους και τέλος, δίνουν βαρύτητα στη δέσμευση του ανώτατου management ως προς τις αρχές εφαρμογής ΔΟΠ<sup>25</sup>.

### **3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ -**

#### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

##### **3.1 Εκπαιδευτικός οργανισμός - Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως σύστημα**

Με τον όρο οργανισμό, εννοούμε ένα σύνολο ατόμων που επιδιώκει συγκεκριμένους σκοπούς μέσω της σχηματοποίησης της ανθρώπινης συλλογικής προσπάθειας<sup>26</sup>

Κάθε οργανισμός επιτυγχάνει το σκοπό του μέσα από τις απαραίτητες πληροφορίες, τα απαιτούμενα μέσα και το συντονισμό των ενεργειών.

Σύμφωνα με αυτή την άποψη η εκπαιδευτική σχολική μονάδα είναι οργανισμός γιατί αποτελείται από ανθρώπους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό κ.α.) διαθέτει δομή οργάνωσης με αρχές και κανόνες και έχει σκοπό και στόχους όπως περιγράφονται στο Ν.1566/85<sup>27</sup>.

Εκτός όμως από οργανισμό, το σχολείο αποτελεί και ένα ανοικτό σύστημα αφού δέχεται εισροές από το εξωτερικό του περιβάλλον όπως είναι οι μαθητές και μέσα από συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία παράγει συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (εκπαίδευση), τα οποία διοχετεύει πάλι προς το εξωτερικό του περιβάλλον.

Έτσι, το σχολείο αλληλεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον του, δέχεται τις επιρροές απ' αυτό και με τη σειρά του επηρεάζει το εξωτερικό περιβάλλον και συνεπώς την κοινωνία μέσω των παραγόμενων αποτελεσμάτων του.

---

<sup>25</sup>Ο.π. σ. 52-53

<sup>26</sup>Σαίτης Χρ., 2005, σελ. 31

<sup>27</sup>Ν.1566/85 άρθρο 1

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το σχολείο για να είναι αποτελεσματικό, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται διαρκώς στις μεταβαλλόμενες εξωτερικές συνθήκες δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για διαρκή βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχει στο κοινωνικό περιβάλλον του.

### **3.2 Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως σύστημα**

Σύμφωνα με το Ζαβλανό 2003, σύστημα είναι ένα σύνολο στοιχείων ή υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Κάθε αλλαγή που συμβαίνει σε ένα υποσύστημα επηρεάζει και τη λειτουργία των άλλων υποσυστημάτων και τελικά τη λειτουργία ολόκληρου του συστήματος.

Το σύστημα επιτυγχάνει την καλύτερη δυνατή λειτουργία του, είναι "βελτιστοποιημένο", όταν όλα τα υποσυστήματά του λειτουργούν με υψηλή ποιότητα και υπάρχει συνέργεια. Αντίθετα, όταν κάποιο σύστημα ή διαδικασία υπολειτουργεί τότε το σύστημα δεν είναι "βελτιστοποιημένο".

Το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εστιάζει κυρίως στα παραγόμενα αποτελέσματα και όχι ιδιαίτερα στις διαδικασίες που τα παράγουν. Είναι όμως κοινά αποδεκτό ότι τα παραγόμενα προϊόντα ή υπηρεσίες υψηλής ποιότητας προέρχονται αντίστοιχα από διαδικασίες και συστήματα υψηλής ποιότητας.

Συνεπώς, εάν τα συστήματα και οι ακολουθούμενες διαδικασίες δεν έχουν ποιότητα, τότε και τα παραγόμενα αποτελέσματά τους θα έχουν χαμηλή ποιότητα, με συνέπεια μελλοντικά το σύστημα και οι διαδικασίες του να οδηγηθούν στην κατάρρευση.

Ως υποσυστήματα του συστήματος μάθησης της τάξης, θα μπορούσαν να αναφερθούν οι καθηγητές ή οι μαθητές, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι διαθέσιμες υποδομές καθώς και άλλοι τεχνικοί πόροι, οι οποίοι με τη σειρά τους αποτελούν υποσύστημα του συστήματος της σχολικής μονάδας, η οποία είναι υποσύστημα του συστήματος περιφέρειας κλπ..

Οι διαδικασίες του καθενός απ' αυτά τα υποσυστήματα επηρεάζουν τη λειτουργία των άλλων υποσυστημάτων, που τελικά έχουν επίδραση στην συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και των παραγόμενων αποτελεσμάτων του.

Η διαδικασία λοιπόν της μάθησης επηρεάζεται από εμπειρίες και διαδικασίες που προέρχονται όχι μόνο μέσα από την τάξη αλλά και έξω απ' αυτήν. Για παράδειγμα η τηλεόραση, το διαδίκτυο, η οικογένεια, η γειτονιά, κ. α. είναι παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές, οι οποίοι μεταφέρουν τις εμπειρίες τους στην τάξη και με

τη σειρά τους επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ με το δικό τους τρόπο επηρεάζονται και οι εκπαιδευτικοί.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι φορείς της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν αυτούς τους παράγοντες - υποσυστήματα (γονείς, τοπικοί φορείς, σύλλογοι κ.α.) τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα ή αν αξιοποιηθούν κατάλληλα, μπορούν να συμβάλλουν στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα προς όφελος του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας<sup>28</sup>.

### 3.3 Η τάξη ως σύστημα

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Deming για το σύστημα βαθιάς γνώσης, η σχολική τάξη αποτελεί κι αυτή ένα υποσύστημα του σχολικού οργανισμού το οποίο αποτελείται από 7 διαφορετικά μέρη που είναι:

Ο σκοπός που κάθε τάξη έχει να εκπληρώσει, ο οποίος πρέπει να είναι σαφής, μετρήσιμος και πραγματοποιήσιμος και επίσης, να είναι γνωστός και κατανοητός από τους μαθητές για να μπορούν να τον υλοποιήσουν.

Ο προμηθευτής που είναι οι μαθητές της προηγούμενης τάξης, οι οποίοι θα γραφτούν στην επόμενη.

Η είσοδος στην τάξη, που αποτελείται από τον προϋπολογισμό, τους κανόνες λειτουργίας, το μέγεθος της τάξης, τα βιβλία, τα υλικά, τα έπιπλα κλπ.

Η διαδικασία, η οποία είναι η διδασκαλία - μάθηση, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στους μαθητές το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η έξοδος, που είναι οι μαθητές που πέρασαν από το σύστημα της τάξης και στο τέλος της χρονιάς η μάθησή τους έγινε προϊόν στην έξοδο του συστήματος.

Σκοπός των διδασκόντων είναι κάθε χρόνο να βρίσκεται στην έξοδο καλύτερο προϊόν μάθησης το οποίο θα διαπιστωθεί με τη συλλογή και αξιοποίηση των απαραίτητων δεδομένων.

Οι πελάτες, που είναι οι εξωτερικοί όπως η κοινωνία, οι επιχειρήσεις, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί της επόμενης τάξης και οι εσωτερικοί που είναι άμεσα οι μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν και στη διαδικασία της μάθησης και παρέχουν ανατροφοδότηση η οποία θα συμβάλλει στη βελτίωση του συστήματος.

Τέλος, η ανατροφοδότηση, η οποία παρέχεται από διαφορετικές πηγές ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πώς αισθάνονται οι μαθητές για την τάξη, τι μαθαίνουν

---

<sup>28</sup>Ζαβλανός Μ., 2003, σ. 115-116

και πώς το μαθαίνουν και ακόμα αν εκπληρώθηκαν οι ανάγκες των προηγούμενων μαθητών και των γονιών τους. Η ανατροφοδότηση πρέπει να προέρχεται από τους μαθητές ώστε να συμβάλει στη διαπίστωση αν πέτυχαν οι στόχοι των εκπαιδευτικών για την τάξη, καθώς και οι στόχοι της σχολικής μονάδας.

Όπως λοιπόν προκύπτει, η τάξη είναι ζωντανό σύστημα που αποτελείται από πολλά μέρη, η κατανόηση των οποίων θα συντελέσει στη βελτίωση του καθενός υποσυστήματος ξεχωριστά και θα οδηγήσει στη συνολική βελτίωση του συστήματος της σχολικής μονάδας που με τη σειρά του θα συντελέσει και στη βελτίωση λειτουργίας της τάξης<sup>29</sup>.

### **3.4 Ιδιομορφίες στη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού**

Εκπαιδευτικός οργανισμός όπως τον ορίσαμε και παραπάνω (παρ. 3.1), είναι μια ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για έναν κοινό σκοπό που είναι η παροχή εκπαίδευσης, σύμφωνα με ορισμένες καθιερωμένες σχέσεις<sup>30</sup>.

Από τον ορισμό ήδη, προκύπτει η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού ως προς τους σκοπούς του.

Μια εμπορική επιχείρηση ή μια επιχείρηση παροχής υπηρεσιών (ξενοδοχείο), έχει έναν διατυπωμένο και σαφή σκοπό που είναι η αύξηση των πωλήσεων των προϊόντων της και η μεγιστοποίηση του κέρδους.

Σκοπός όμως του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η παροχή εκπαίδευσης και όπως διατυπώνεται και στο ελληνικό Σύνταγμα η εκπαίδευση έχει σκοπό "την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες" (άρθρο 16, παρ. 2)<sup>31</sup>.

Όπως προκύπτει και από τον ορισμό, η εκπαίδευση είναι ένας πολύ γενικός όρος με πολλές παραμέτρους όπως η μετάδοση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η καλλιέργεια ηθικών αξιών, η πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, η κοινωνικοποίηση και η παραγωγή δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας<sup>32</sup>.

Δεδομένου ότι το πρώτο στάδιο της διαδικασίας διοίκησης είναι ο προγραμματισμός, πρωταρχικό στοιχείο του οποίου αποτελεί η διατύπωση σκοπού και στόχων, ο

---

<sup>29</sup>Ο.π. σ. 133-135

<sup>30</sup>Κουτούζης Μ. "και συν.", 1999 σ. 26

<sup>31</sup>[www.hellenicparliament.gr](http://www.hellenicparliament.gr)

<sup>32</sup>Κουτούζης Μ. "και συν.", 1999, σ. 26

εκπαιδευτικός οργανισμός έχει δυσκολία στο σαφή καθορισμό του σκοπού και των στόχων του, γεγονός που επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του ως οργανισμού.

Ένα ακόμη στοιχείο διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα σε εργαζόμενους, πελάτες και παραγόμενο προϊόν. Σύμφωνα με το Σαΐτη 2005, εργαζόμενος είναι ένα μέλος του οργανισμού που εργάζεται για την επίτευξη των σκοπών του.

Πελάτης είναι αυτός που ωφελείται από το παραγόμενο προϊόν του οργανισμού και προϊόν είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας του οργανισμού<sup>33</sup>.

Για τον εκπαιδευτικό οργανισμό όμως, οι μαθητές είναι και εργαζόμενοι και πελάτες, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή το παραγόμενο προϊόν του εκπαιδευτικού οργανισμού<sup>34</sup>.

Οι υπεύθυνοι διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις παραπάνω ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών, οι οποίες επηρεάζουν ουσιαστικά την αποτελεσματική διοίκησή τους.

### 3.5 Η ηγεσία

Καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως και κάθε άλλου οργανισμού, έχει η ηγεσία.

Σύμφωνα με το Μπουραντά, ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί "η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των στάσεων και συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας ανθρώπων με τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικά οράματα και στόχους που προκύπτουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για ένα καλύτερο μέλλον" (Μπουραντάς, 2005).

Το πρώτο από τα δύο βασικά χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τον παραπάνω ορισμό, είναι η άσκηση θετικής επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλους με αποτέλεσμα να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για την υλοποίηση του κοινού οράματος και των στόχων ενός οργανισμού.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της ηγεσίας είναι η εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων ώστε να υλοποιήσουν οράματα και στόχους της ομάδας ή του οργανισμού που αφορούν φιλοδοξίες και ιδανικά για ένα καλύτερο μέλλον<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Handy&Aitken, (1986) στο Κουτούζης Μ. "και συν.", 1999, σ. 27

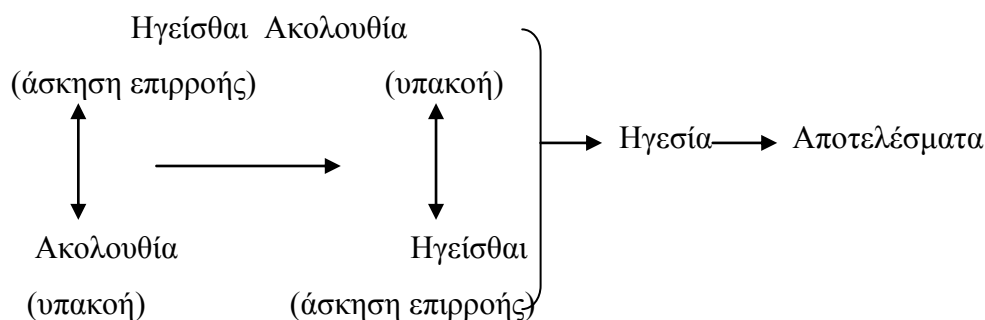
<sup>34</sup>Κουτούζης Μ."και συν.",1999, σ. 27

<sup>35</sup>Μπουραντάς, 2005

Οι σύγχρονοι οργανισμοί, έχουν ανάγκη από ηγεσία σε όλα τους τα επίπεδα, προκειμένου ηγέτες και υφιστάμενοι να εργάζονται από κοινού για να προωθήσουν μια αλλαγή προς όφελος του οργανισμού.

Η ηγεσία δεν είναι απλώς η συμπεριφορά του ηγέτη, αλλά μια διαδικασία που προϋποθέτει ότι ηγέτες και υφιστάμενοι θα συνεργαστούν για να πετύχουν τους στόχους της ηγεσίας<sup>36</sup>.

Η διαδικασία της ηγεσίας περιγράφεται σχηματικά στο παρακάτω διάγραμμα σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς υφισταμένους.



Σχήμα 2 : Η διαδικασία της ηγεσίας<sup>37</sup>

Σύμφωνα με τον Osborn et all 2016, η ηγεσία δεν εκδηλώνεται πάντοτε εσκεμμένα, αλλά μερικές φορές ακολουθούμε άτομα που βλέπουμε σε αυτά μια ηγετική φυσιογνωμία ή μας αρέσουν τα λόγια τους. Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία δεν ασκείται μόνο ιεραρχικά από πάνω προς τα κάτω αλλά και από κάτω προς τα πάνω ή οριζόντια.

Έτσι, κατώτερα διοικητικά στελέχη μπορούν να πείσουν ανώτερα, να υιοθετήσουν τις απόψεις τους ή να γίνει κάποιος ηγέτης των συναδέλφων αποτελώντας το πρόσωπο που οι άλλοι θα απευθυνθούν για συμβουλές, υποστήριξη και καθοδήγηση.

### 3.5.1 Ο ηγέτης στον οργανισμό

Ως ηγέτης θα μπορούσε να οριστεί το άτομο που ασκεί θετική επιρροή σε άλλα άτομα ώστε να τον ακολουθούν πρόθυμα και εθελοντικά. Οι ακόλουθοί τους, βλέπουν στους ηγέτες την αξία των ιδεών που πρεσβεύουν ενώ η επιρροή τους προκύπτει από την ικανότητα, την πειθώ και τις ανθρώπινες δεξιότητες.

<sup>36</sup> Osborn et all, 2016, σ. 60-61.

<sup>37</sup> Osborn et all, 2016, σ. 60.

Ο ηγέτης κερδίζει τον ενθουσιασμό, το κέφι, το πάθος, την αφοσίωση, τη δέσμευση, την εμπιστοσύνη των ανθρώπων και τους κάνει να δίνουν τον εαυτό τους ως άτομα και ως ομάδα για να πετύχουν το όραμα και τους στόχους μιας ομάδας για ένα καλύτερο μέλλον.

Ηγέτης λοιπόν, μπορεί να είναι ένας υπουργός, ένας γενικός διευθυντής, ένας δάσκαλος, ένας πατέρας ή ακόμα ένα παιδί σε άλλα παιδιά της παρέας του.

Εκτός όμως από το όραμα, ο ηγέτης έχει την ευθύνη τόσο των μακροπρόθεσμων όσο και των βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων, τα οποία επιτυγχάνει χτίζοντας τον οργανισμό του μέλλοντος και προετοιμάζοντας ικανούς διαδόχους που θα συνεχίσουν το έργο του.

### **3.5.2 Ηγετικά στυλ και αποτελεσματικοί ηγέτες**

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο ηγέτης σε έναν οργανισμό και συνεπώς στον εκπαιδευτικό οργανισμό, πρέπει να έχει όραμα, να πιστεύει σε αξίες και να θέτει στον οργανισμό προτεραιότητες.

Το όραμα πρέπει να διατυπώνει με σαφήνεια αυτό που αποτελεί το στρατηγικό σκοπό του οργανισμού, να απαντά δηλαδή στην ερώτηση "τι θέλουμε να γίνουμε;"

Το όραμα επίσης, πρέπει να γίνεται γνωστό σε όλα τα μέλη και να αποτελεί τον προσανατολισμό για κάθε οργανισμό, ώστε να ξέρει με ακρίβεια προς τα πού κατευθύνεται και ποια μέσα θα χρησιμοποιήσει για να το υλοποιήσει<sup>38</sup>.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης του οργανισμού πρέπει να πιστεύει σε αξίες οι οποίες αποτελούν πεποιθήσεις σχετικά με το ποιο είμαστε μέσα στον οργανισμό. Η συμπεριφορά του ατόμου αλλά και του οργανισμού καθοδηγείται με βάση τις αξίες στις οποίες πιστεύει, οι οποίες κατευθύνουν και την πορεία του προς το όραμα.

Τέτοιες αξίες αποτελούν ο σεβασμός στις ατομικές διαφορές, η εντιμότητα, η ειλικρίνεια, η ομαδικότητα, η αξία της συνεργασίας, η εμπιστοσύνη κλπ.

Ένας αποτελεσματικός ηγέτης οργανισμού πρέπει επίσης να θέτει προτεραιότητες όπως είναι η ποιότητα των προϊόντων ή της παροχής υπηρεσιών, οι πελάτες, στην εξυπηρέτηση των οποίων πρέπει να στρέφουν το ενδιαφέρον τους τα μέλη του οργανισμού, οι προμηθευτές, η συνεχής βελτίωση για το κάθε άτομο του οργανισμού, η εμπιστοσύνη και η αξιοπιστία<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup>ΖαβλανόςΜ., 2003, σ. 185

<sup>39</sup>Ο.π. σ. 186



Οι αποτελεσματικοί ηγέτες χρησιμοποιούν την επιρροή τους για να πετύχουν θετικά αποτελέσματα στον οργανισμό, καθώς και την πλαισίωση της επικοινωνίας προκειμένου να προωθήσουν τα μηνύματα που θέλουν και να αποθαρρύνουν εκείνα που δεν επιθυμούν.

Γνωρίζουν επίσης, να δημιουργούν ανθρώπινες σχέσεις και δίκτυα μέσω της κοινωνικής ανταλλαγής, της οικοδόμησης δηλαδή σχέσεων που στηρίζονται στην αρχή της αμοιβαιότητας με ανταλλαγή ευεργετημάτων.

Οι ηγέτες τέλος, γίνονται επιτυχημένοι όταν τους ακολουθούν οι άνθρωποι όχι επειδή υποχρεώνονται, αλλά επειδή θέλουν. Τότε οι ακόλουθοί τους αναγνωρίζουν στους ηγέτες τις αξίες που πρεσβεύουν και οι ηγέτες διακρίνονται για τις ικανότητές τους, την πειθώ και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες<sup>40</sup>.

Συνοπτικά, θα μπορούσαν να αναφερθούν τρία ηγετικά στυλ:

Το αυταρχικό στυλ όπου ο διευθυντής δίνει τις εντολές, ελέγχει ο ίδιος και παίρνει μόνος του όλες τις αποφάσεις.

Το συμμετοχικό στυλ, όπου ο διευθυντής προσανατολίζεται κυρίως στην ομαδική εργασία των μελών του οργανισμού.

Το στυλ ενδυνάμωσης, όπου ο διευθυντής είναι ανοικτός στις ιδέες των άλλων, αναθέτει εξουσία και δίνει την απαιτούμενη αυτονομία στους υπαλλήλους του, ενώ χρησιμοποιεί τις αμοιβές για να ελέγξει ή να επιβραβεύσει τη θετική συμπεριφορά.

Το ηγετικό στυλ της ενδυνάμωσης, είναι αυτό που ανταποκρίνεται περισσότερο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αφού ο διευθυντής ενθαρρύνει τους υπαλλήλους του εκπαιδευτικούς να παίρνουν οι ίδιοι αποφάσεις, συμμετέχοντας ενεργά τόσο στη στοχοθεσία όσο και στην διαδικασία επίτευξης των στόχων<sup>41</sup>.

### **3.5.3 Μετασχηματιστική ηγεσία**

Η μετασχηματιστική ηγεσία αφορά τους πρωτοπόρους ηγέτες οι οποίοι είναι αφοσιωμένοι στην αλλαγή του εαυτού τους και, κατ' επέκταση, στον οργανισμό του οποίου ηγούνται. Οι ηγέτες αυτοί προέρχονται από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων.<sup>42</sup>

Η επιρροή αυτών των ηγετών δεν προέρχεται από τη θέση τους, αλλά κυρίως από τα ίδια τα μέλη του οργανισμού τα οποία τους αναθέτουν την εξουσία να τους

<sup>40</sup> Osborn et al, 2016, σ. 60

<sup>41</sup> Ζαβλανός Μ., 2003, σ. 190

<sup>42</sup> Leithwood, et al, (1999) στο Κατσαρός 2008, σ. 109

καθοδηγήσουν, ενώ τα ίδια συμβάλουν στην επίτευξη των κοινών στόχων του οργανισμού με τις ικανότητες, τις εμπειρίες, και τη συλλογική τους προσπάθεια.

Όπως γίνεται φανερό, αυτός ο τύπος ηγεσίας επικεντρώνεται κυρίως στις δεσμεύσεις και ικανότητες των μελών του οργανισμού, αφού υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης οδηγούν σε μεγαλύτερη προσπάθεια και αύξηση παραγωγικότητας.

Ο ηγέτης που υιοθετεί την μετασχηματιστική ηγεσία πρέπει διασφαλίζει ότι το όραμα για το σχολείο είναι σαφές, κατανοητό από όλους, διατυπωμένο σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπική κοινωνία.

Επίσης, πρέπει να συνδέει το όραμα με την καθημερινή πρακτική και να παρακινεί τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού να συνεργάζονται για την καλλιέργεια μιας κοινής κουλτούρας, αλλά και ταυτόχρονα ο ίδιος, να είναι φορέας της αλλαγής και της καινοτομίας<sup>43</sup>.

Σύμφωνα με τον Leithwood 1994, υπάρχουν οκτώ διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση που είναι:

Η δημιουργία του οράματος

Ο προσδιορισμός των στόχων

Η παροχή παρακίνησης

Η εξατομικευμένη υποστήριξη

Η παροχή προτύπων

Η καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης

Η διαμόρφωση απαραίτητης κουλτούρας

Η διευκόλυνση στη συμμετοχή λήψης αποφάσεων

Κάθε μια από τις παραπάνω διαστάσεις ακολουθεί συγκεκριμένη διαδικασία όπως και διαδικασία επίλυσης προβλημάτων<sup>44</sup>.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας όμως, σύμφωνα και με τη Χατζηπαναγιώτου 2001, δεν αφήνει περιθώρια ανάπτυξης οράματος στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι περιορίζονται στην απλή εκτέλεση αποφάσεων που έρχονται από την κεντρική διοίκηση ενώ επαφίενται στην αλλαγή που θα έρθει από "έξω" (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σ. 150 στο Κατσαρός, 2008).

Ο Ιορδανίδης, 2002 αναφέρει σχετικά, ότι "η πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, το δύσκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα και η αναγκαιότητα των καθημερινών προβλημάτων, αλλοτριώνουν τη σκέψη και το όραμα των εκπαιδευτικών στελεχών

<sup>43</sup>Leithwood, et all (1999), στο Κατσαρός 2008, σ. 114.

<sup>44</sup>Leithwood 1994, στο Κατσαρός 2008.

και δεν τους αφήνουν τα περιθώρια να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό έργο που έχουν οραματιστεί" (Ιορδανίδης, 2002).

Παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες εφαρμογής, το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, είναι δυνατόν να εφαρμοστεί με επιτυχία σε σχολικές μονάδες που έχουν μεγάλο βαθμό αυτοδιοίκησης στις οποίες ακολουθούνται συμμετοχικές και συνεργατικές διαδικασίες. Χρειάζεται όμως η απαραίτητη προσοχή ώστε να μη χρησιμοποιηθεί το μοντέλο αυτό σαν πρόσχημα για την επιβολή των απόψεων και αντιλήψεων των ηγετών (Bush 2005, σ. 78 στο Κατσαρός, 2008, σ. 110).

### **3.5.4 Εκπαιδευτική ηγεσία και Ολική Ποιότητα**

Σύμφωνα με τον Deming, σκοπός της ηγεσίας είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να κάνουν καλύτερη δουλειά με λιγότερο κόπο, δουλεύοντας δηλαδή εξυπνότερα.

Οι ηγέτες πρέπει να έχουν σαφές όραμα το οποίο καλούνται να μεταδώσουν μέσα από ξεκάθαρους στόχους, στα μέλη του οργανισμού τους.

Η σημασία της ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, στη διαδικασία μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε οργανισμό ολικής ποιότητας, έχει καθοριστικό ρόλο, αφού η επιτυχία της ολικής ποιότητας στον εκπαιδευτικό οργανισμό, προϋποθέτει αποφασιστική και ισχυρή ηγεσία.

Σύμφωνα με τους Peters and Austin στο Ρούση 2007, απαραίτητες προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική ηγεσία προκειμένου η σχολική μονάδα να μετασχηματιστεί σε οργανισμό ΔΟΠ, είναι η ύπαρξη οράματος, οι εναλλακτικές μορφές διοίκησης, να έχει στο επίκεντρο τα παιδιά, να ενθαρρύνει την καινοτομία και να δημιουργεί την αίσθηση του συνόλου, να καλλιεργεί το πάθος και τον ενθουσιασμό και να βλέπει το σχολείο ως σύστημα το οποίο εμπεριέχει μικρότερα υποσυστήματα (τάξη, σύλλογο εκπαιδευτικών, σύλλογο γονέων κ.α.).

Επίσης, πρέπει να οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, να καθιερώνει κίνητρα για το προσωπικό, να ακολουθεί τη συγκριτική αξιολόγηση, να δημιουργεί ομάδες προγραμματισμού και να έχει προβλέψει τη διεξαγωγή ελέγχων προκειμένου να διαπιστώνεται η πρόοδος του συστήματος.

Τέλος, πρέπει να δίνει έμφαση στην πραγματοποίηση των διαδικασιών και στη διαρκή βελτίωσή τους (Peters, T. & Austin, N., σ. 393-414 στο Ρούση, 2007, σ. 50).

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό ολικής ποιότητας, η σχολική ηγεσία πρέπει να παρέχει την υποστήριξή της σε όλα τα επίπεδα του σχολικού οργανισμού.

Σύμφωνα επίσης με το Ζαβλανό 2003, ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται σε ένα αποτελεσματικό σύστημα διοίκησης όπου ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού πρέπει να πιστέψει στη ΔΟΠ, προκειμένου να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των συντελεστών του σχολείου, η οποία θα οδηγήσει στην επίλυση των προβλημάτων που δυσκολεύουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Στόχο του διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού, θα πρέπει να αποτελεί η ανάπτυξη όλων των απαραίτητων δεξιοτήτων, ώστε να φτάσει στο στυλ της ενδυνάμωσης που ταιριάζει περισσότερο στη ΔΟΠ.

Για το λόγο αυτό πρέπει να αναρωτιέται, αν μεταφέρει τη γνώση και τις πληροφορίες στους συνεργάτες του, αν επενδύει στην εκπαίδευση, προκειμένου να βελτιωθούν οι δεξιότητες του προσωπικού, αν σχεδιάζει τις απαραίτητες αλλαγές που απαιτούνται για τη μετάβαση στη ΔΟΠ (Ζαβλανός, Μ. 2003, σ. 188).

Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγει και το άρθρο των Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκη, 2015, όπου επισημαίνεται ότι ο διευθυντής σχολικής μονάδας δεν αρκεί να είναι απλά διεκπεραιωτής καθημερινών υποθέσεων, αλλά πρέπει να είναι ηγέτης που έχει όραμα για τον οργανισμό του και συγκεκριμένους στόχους.

Σύμφωνα τέλος, και με τη Μπρίνια 2008, ο διευθυντής έχει ρόλο καθοδηγητή που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αναβαθμίζει το επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας. Έτσι, μέσα από τα χαρακτηριστικά της αυτογνωσίας, αυτοπεποίθησης και άσκησης υπεύθυνης πολιτικής, αναδεικνύεται ένας διευθυντής που διαθέτει τόσο διοικητικές όσο και ηγετικές ιδιότητες<sup>45</sup>.

Από τα παραπάνω, συνεπάγεται ότι ηγεσία και management πρέπει να τύχουν ανάλογης προσοχής και σημασίας προκειμένου να οδηγήσουν σε αποτελεσματικά σχολεία που επιτυγχάνουν τους στόχους τους, αφού όπως επισημαίνουν οι Bolman & Deal, 1997 στο Bush, 2007, «η ηγεσία και το μάνατζμεντ είναι διακριτά, αλλά εξίσου αναγκαία»<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup>Μπρίνια, 2008, σελ. 159

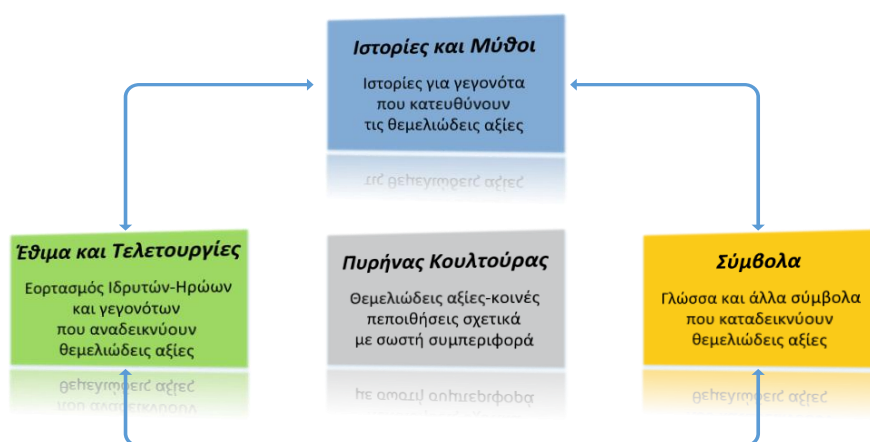
<sup>46</sup>Μαρκογιαννάκης Θ. &Κουτρούκης Α.,2015 σ. 392

### 3.6 Κουλτούρα και οργανισμός

Οργανωσιακή κουλτούρα είναι το σύστημα των κοινών δράσεων, αξιών και πεποιθήσεων που αναπτύσσεται σε έναν οργανισμό και καθοδηγεί τη συμπεριφορά των μελών του<sup>47</sup>.

Μέσα σε έναν οργανισμό ορισμένες πτυχές της κουλτούρας είναι ορατές και ευδιάκριτες, άλλες όμως δεν είναι ορατές, γιατί κρύβονται στην κοινή εμπειρία των μελών του οργανισμού.

Με βάση τους Osborn et all, 2016, τα επίπεδα ανάλυσης της κουλτούρας μέσα σε έναν οργανισμό, όπως παρουσιάζονται και στο παρακάτω σχήμα, είναι τρία.



**Σχήμα 3 : Τα τρία επίπεδα ανάλυσης οργανωσιακής κουλτούρας**

Το πρώτο επίπεδο ανάλυσης παρουσιάζει την ορατή κουλτούρα ή αλλιώς τον τρόπο που λειτουργούν τα άτομα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Πρόκειται για μοναδικές ιστορίες, τελετές και τελετουργικά που αποτελούν θεμελιώδεις αξίες του οργανισμού. Ορισμένες από αυτές διακρίνονται μέσα από καθημερινές πρακτικές ενώ άλλες χρειάζεται να τις ανακαλύψουμε.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά τις στρατηγικές, τους στόχους και τις φιλοσοφίες, σύμφωνα με τις επιθυμίες των μελών του οργανισμού π.χ την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία, την οικειότητα και την ομαδική εργασία.

Το τρίτο επίπεδο, είναι το βαθύτερο επίπεδο ανάλυσης της κουλτούρας όπου βρίσκονται οι κοινές παραδοχές, δηλαδή αλήθειες, που θεωρούνται δεδομένες και μοιράζονται μεταξύ τους τα μέλη του οργανισμού ως αποτέλεσμα της κοινής τους

<sup>47</sup> Osborn et all, 2016, σ. 534

εμπειρίας. Αυτές, παρότι είναι δύσκολο, να τις απομονώσουμε, αποκαλύπτουν πώς η κουλτούρα επηρεάζει κάθε πτυχή της οργανωσιακής ζωής του οργανισμού<sup>48</sup>.

Ο Shein 1985 επίσης, υποστήριξε ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού αποτελείται από έξι διαστάσεις που είναι:

Οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές που περιλαμβάνουν τις τελετές, τις χαρακτηριστικές εκφράσεις των ομάδων, τις τελετουργίες.

Οι κυρίαρχες αξίες που εκφράζονται από τις διάφορες ομάδες και από τον οργανισμό.

Οι νόρμες που είναι μοτίβα συμπεριφοράς που τηρούνται από όλα τα μέλη του οργανισμού.

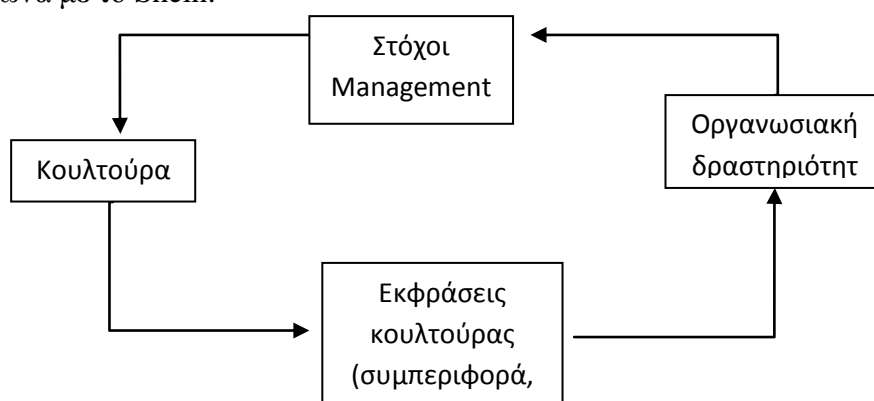
Οι κανόνες που καθορίζουν το τι πρέπει να γίνει.

Η φιλοσοφία που καθρεφτίζει τα πιστεύω των ανθρώπων και το πώς λειτουργούν.

Το κλίμα που αποτελείται από τις συμπεριφορές, το στυλ management, τη χωροθέτηση των κτιρίων και όσα συμβάλουν στη δημιουργία ατμόσφαιρας, μέσα στον οργανισμό.

Ο συνδυασμός των παραπάνω διαστάσεων σύμφωνα με το Shein, φανερώνει πώς η κουλτούρα επηρεάζει τον οργανισμό και πώς ο οργανισμός διαμορφώνει την κουλτούρα.

Παρακάτω παρουσιάζεται σχηματικά η αλληλεπίδραση κουλτούρας - οργανισμού σύμφωνα με το Shein.



Σχήμα 4 : Αναπαράσταση κυκλικής αλληλεπίδρασης κουλτούρας - οργανισμού<sup>49</sup>

### 3.7 Κλίμα - Κουλτούρα και εφαρμογή ΔΟΠ στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Όπως κάθε οργανισμός έτσι και η σχολική μονάδα, έχει τη δική της κουλτούρα η οποία συνδιαμορφώνεται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους τοπικούς φορείς, την κοινωνία<sup>50</sup>.

<sup>48</sup>Ο.π. σ.513

<sup>49</sup>Βαγιάτης, 2002 σ. 251

Η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, δίνει την αίσθηση της ταυτότητας στο σχολείο, αφού ξεχωρίζει το κάθε σχολείο από όλα τα υπόλοιπα και αυξάνει την αφοσίωση των ατόμων προς το σχολείο. Επίσης, αυξάνει τη σταθερότητα στο σύστημα του σχολείου, λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος και δημιουργεί διάφορα επίπεδα συμπεριφοράς.

Η κουλτούρα, έχει σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα και στην παραγωγικότητα του σχολείου, γιατί βελτιώνει τις σχέσεις συναδελφικότητας και συνεργασίας μέσα από την καλύτερη επικοινωνία και τις καλύτερες πρακτικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο.

Βοηθά επίσης, στην επιτυχία της αλλαγής και των προσπαθειών βελτίωσης και οικοδομεί την αφοσίωση και την ταύτιση του προσωπικού, των μαθητών και των διευθυντών με το σχολείο.

Ενισχύει ακόμη την ενεργητικότητα, τα κίνητρα και τη ζωτικότητα του προσωπικού, των μαθητών και της κοινότητας, ενώ παράλληλα αυξάνει το ενδιαφέρον για την καθημερινή συμπεριφορά και επικεντρώνει σε αυτά που έχουν πραγματική σημασία και αξία για το σχολείο<sup>51</sup>.

Η έννοια του σχολικού κλίματος θεωρείται από πολλούς ταυτόσημη με την έννοια της κουλτούρας και πολλοί ερευνητές εκφράζουν την άποψη ότι το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να θεωρηθεί υποσύνολο της υπάρχουσας κουλτούρας η οποία δημιουργεί σταδιακά το κλίμα<sup>52</sup>.

Ο Ζαβλανός 2003, ως κλίμα οργανισμού ορίζει ένα σύνολο αξιών, "πιστεύω", προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Hoy&Miskel 2005, κλίμα είναι ένα σύνολο από εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα είναι μια σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου στο σύνολό του, που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφει τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζει τη στάση και συμπεριφορά τους στο σχολείο.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup>Shein, 1985 στο Βαγιάτης, 2002

<sup>51</sup>Χριστοφίδου, 2011

<sup>52</sup>Πασιαρδή, 2001

<sup>53</sup>Hoy&Miskel, 2005 στο Καρυπίδου, 2011, σ. 10

Η Χριστοφίδου, ως κλίμα στο σχολικό οργανισμό ορίζει την ατμόσφαιρα που επικρατεί και που σχετίζεται άμεσα με όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτόν όπως οι μαθητές, εκπαιδευτικοί, διοίκηση, γονείς, κοινωνία (Χριστοφίδου, 2011).

Ο Marshall, 2007 υποστηρίζει ότι το κλίμα επηρεάζεται από τις επίσημες και ανεπίσημες συμπεριφορές των μελών του οργανισμού<sup>54</sup>.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το κλίμα αποτελεί την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα του σχολείου π.χ. φιλική, εχθρική, ανταγωνιστική, καθώς και τη φύση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων στο σχολείο, π.χ. μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών. Επίσης, το κλίμα μπορεί να ασκεί θετική επιρροή στην εκπαιδευτική διαδικασία ή να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την μάθηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί συχνά μιλούν για σχολεία με ευχάριστη ατμόσφαιρα και δημιουργικό κλίμα ή σε άλλες περιπτώσεις, για αρνητικό και καταθλιπτικό κλίμα.

Σχετικά με αυτή την άποψη, ο Ζαβλανός, 1999 επισημαίνει ότι "το κλίμα μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα"<sup>55</sup>.

Μέσα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα παρατηρούνται διάφοροι τύποι κλίματος, όπως:

Οι τύποι σχολικού κλίματος σύμφωνα με τους Κυθραιώτη κ.α., 2010-2011 είναι:

Το ανοικτό οργανωτικό κλίμα όπου ο διευθυντής στηρίζει τους εκπαιδευτικούς χωρίς να τους κατευθύνει ενώ οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους αρμονικά.

Κλίμα αποστασιοποίησης, όπου ο διευθυντής διακρίνεται για το χαμηλό βαθμό που περιορίζει και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ενώ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και οικειότητας μεταξύ τους.

Το Κλίμα Ενεργού Εμπλοκής όπου ο διευθυντής περισσότερο κατευθύνει και θέτει περιορισμούς αλλά δεν ενθαρρύνει ούτε στηρίζει τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι, αφοσιωμένοι και ανοιχτοί μεταξύ τους, ασχολούνται με το εκπαιδευτικό τους έργο και τους μαθητές τους αγνοώντας την κλειστή συμπεριφορά των Διευθυντών τους<sup>56</sup>.

<sup>54</sup> Marshall, 2007 στο Καρυπίδου, 2011, σ. 11-12

<sup>55</sup> Ζαβλανός Μ., 1999, σ. 314 στο Καρυπίδου, 2011, σ. 12

<sup>56</sup> Κυθραιώτης κ.α. 2010-2011



Η διαμόρφωση σχολικού κλίματος είναι μεγάλης σημασίας, αφού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους, τον ενθουσιασμό τους (συναισθήματα, στάσεις) για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο και τέλος, επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την επίτευξη των στόχων τους και γενικά την απόδοση στο έργο τους.

### **3.8 Αλλαγή κουλτούρας και εφαρμογή ΔΟΠ στο σχολικό οργανισμό**

Η κουλτούρα ενός οργανισμού δεν πρέπει να θεωρείται κάτι στατικό και ακίνητο αλλά σαν κάτι που αλλάζει διαρκώς καθώς ο οργανισμός αλληλεπιδρά τόσο με το εσωτερικό, όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον του .

Η αλλαγή κουλτούρας προϋποθέτει συγκεκριμένα βήματα που σύμφωνα με το Βαγιάτη, 2002 είναι:

Ο εντοπισμός των εξωτερικών συνθηκών που ευνοούν την αλλαγή.

Ο προσδιορισμός των εσωτερικών συνθηκών και ατόμων που θα στηρίξουν την αλλαγή.

Ο προσδιορισμός των δυνάμεων που πιέζουν για αλλαγή.

Η δημιουργία οράματος σχετικά με την προτεινόμενη αλλαγή.

Η ανάπτυξη στρατηγικής για την υλοποίηση της αλλαγής.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων δράσης που βασίζονται στη στρατηγική της αλλαγής<sup>57</sup>.

Η αλλαγή κουλτούρας αποτελεί για έναν οργανισμό προϋπόθεση για την αλλαγή στη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων του οργανισμού, ταυτόχρονα όμως, αποτελεί και το μεγαλύτερο εμπόδιο για την εφαρμογή ΔΟΠ σε έναν σχολικό οργανισμό.

Προκειμένου λοιπόν, να εφαρμοστεί με επιτυχία ΔΟΠ στη διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού, πρέπει πρώτα να προσδιοριστεί και να αξιολογηθεί η υπάρχουσα κουλτούρα του μέσω διαφόρων μεθόδων, όπως η διαπίστωση των τάσεων, συνεντεύξεις, ομαδικές συζητήσεις ή ερωτηματολόγια, καθώς και μέσω των μεταβολών που παρατηρούνται στο σχολικό οργανισμό<sup>58</sup>.

Στην προσπάθεια αλλαγής πρέπει να καμφθούν δυνάμεις αντίστασης όπως το ηγετικό στυλ, η αποστολή του οργανισμού, οι ιστορίες,, τα σύμβολα, τα αντικρουόμενα

---

<sup>57</sup>Lundberg, 1985 στο Βαγιάτης,2002 σ. 264

<sup>58</sup>Ζαβλανός Μ., 2003, σ 198-199

συμφέροντα, η προσδοκία των υπαλλήλων για άμεση αλλαγή, το σύστημα προαγωγών κτλ..

Πρέπει επίσης η διοίκηση να σχεδιάσει προσεκτικά την αλλαγή προς τη ΔΟΠ ώστε οι στόχοι να γίνουν κατανοητοί από όλους τους εμπλεκόμενους και να ξεπεραστεί ο φόβος του καινούριου.

Να δοθεί από τη διοίκηση, δυνατότητα συμμετοχής στα μέλη της σχολικής κοινότητας στη συνδιαμόρφωση των στόχων και της διαδικασίας της αλλαγής ώστε να παίρνουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση, ενώ πρέπει η αλλαγή να γίνει προοδευτικά και όχι απότομα ώστε να μειωθεί η αντίσταση των μελών, μέσα από την απαραίτητη υποστήριξη και εκπαίδευσή τους.

Μετά την ολοκλήρωση της αλλαγής, πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στα άτομα να διαπιστώσουν τα αποτελέσματα μέσα από τις υπάρχουσες πηγές δεδομένων, ώστε να πάρουν ανατροφοδότηση και να δεσμευτούν για τη βελτίωση και συνέχεια της προσπάθειας.

Η νέα κουλτούρα που θα υιοθετηθεί πρέπει να είναι προσανατολισμένη στα άτομα γιατί αυτά αποτελούν το σπουδαιότερο αγαθό του οργανισμού<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup>Ο.π. σ. 202-204

## 4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΟΠ ΣΤΗΝ

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 4.1 Το υπάρχον διοικητικό σύστημα στην εκπαίδευση

Στη χώρα μας, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ιεραρχική γραμμική δομή και απεικονίζεται σχηματικά σαν μια πυραμίδα στην κορυφή της οποίας βρίσκεται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στη βάση της βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.

Σύμφωνα με το Ν. 1304/ και 1566/87 η εκπαιδευτική διοίκηση διαρθρώνεται σε τρία διαδοχικά επίπεδα.

Το πρώτο είναι το επίπεδο της σχολικής μονάδας που περιλαμβάνει:

- α) Το Διευθυντή που είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, συντονίζει τη σχολική ζωή και εγγυάται την τήρηση των νόμων.
- β) Τον Υποδιευθυντή που αναπληρώνει το Διευθυντή όταν αυτός απουσιάζει ή κωλύεται και
- γ) Το Σύλλογο Διδασκόντων που είναι συλλογικό όργανο και συμβάλει στην χάραξη κατευθύνσεων για καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου.<sup>60</sup>

Στο πρώτο επίπεδο διοίκησης εντάσσονται επίσης, οι σχολικές επιτροπές και οι δημοτικές επιτροπές παιδείας που στηρίζουν το διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας. Στις Σχολικές Επιτροπές μετέχουν υποχρεωτικά ο Διευθυντής του αντίστοιχου σχολείου, ένας εκπρόσωπος του αντίστοιχου Συλλόγου Γονέων και εκπρόσωπος των Μαθητικών Κοινοτήτων (Ν 1566/85).

Το δεύτερο επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης, ασκείται σε επίπεδο Περιφέρειας από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις .

Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανήκουν στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι οποίες υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας.

Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα τμήματα:

- α) Διοίκησης

<sup>60</sup>Σαΐτης Χρ., 2007, σ. 34 & Ρούση, 2007, σ. 83

β)Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν. 2986/2002, άρθρο 2).

Σύμφωνα επίσης, με το Ν. 2986/2002 άρθρο 1, στις Περιφερειακές Διευθύνσεις υπάγονται :

Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ).

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης, και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ).

Τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.).

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε).

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής, Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής.

Στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης λειτουργούν ένα Ανώτατο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΠΕ) και ένα αντίστοιχο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΔΕ).

Προϊστάμενος των Περιφερειακών Διευθύνσεων είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, ο οποίος είναι μετακλητός δημόσιος υπάλληλος και προέρχεται από το σώμα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το τρίτο επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης είναι το εθνικό, που με βάση το Π.Δ. 147/1976 όπως αυτό τροποποιήθηκε και ισχύει μέχρι σήμερα, περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.), το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), τα Υπηρεσιακά, Πειθαρχικά και γνωμοδοτικά Συμβούλια.

Από την παραπάνω δομή, διαπιστώνουμε ότι σε ότι αφορά το πρώτο επίπεδο διοίκησης, σύμφωνα και με τον Παναγιωτόπουλο (2013) στο Κουμέντος (2017) οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες και ελάχιστες διοικητικές, οι οποίες περιορίζονται στο λειτουργικό προγραμματισμό και στην παρακίνηση του προσωπικού.

Το περιεχόμενο του διοικητικού έργου του Υπουργείου Παιδείας, είναι πολλαπλό. Αφορά το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής, τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων, τον προσδιορισμό των διδακτικών μεθόδων, τον έλεγχο όλου του συστήματος, τους διορισμούς, τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών, τις εξετάσεις των μαθητών για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με τις άλλες οργανώσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Π.Δ/γμα 45/1993).

Οι αρμοδιότητες αυτές του ΥΠΕΠΘ έχουν σαν αποτέλεσμα ο ρόλος του να γίνεται κυρίως εκτελεστικός και όχι επιτελικός αφού οι υπάλληλοι κυρίως καταναλώνουν το χρόνο τους στη διεκπεραίωση τυπικών τρεχουσών υποθέσεων ενώ τα προσόντα των εργαζομένων του ΥΠΕΠΘ, τους περιορίζουν να προβούν σε έρευνα σχετικά με το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επίσης, «το μοντέλο των πολλαπλών ιεραρχικών επιπέδων» που ακολουθείται σήμερα, Υπουργός, Υφυπουργός, Γενικός Γραμματέας, Γενικός Διευθυντής, Διευθυντής, Τμηματάρχης, Προϊστάμενος, καθιστά το διοικητικό σύστημα χρονοβόρο, δύσκαμπτο και οπωσδήποτε αναποτελεσματικό (Μπουραντάς Δ., 1992 σε Σαΐτη Χρ., 2000).

Στην εποχή όμως, της ταχύτατης εξέλιξης της γνώσης και της διάδοσης της πληροφορίας υπάρχει επιτακτική ανάγκη διαμόρφωσης μιας μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα είναι αποτέλεσμα ουσιαστικής συμμετοχής όλων των κοινωνικών εταίρων, κυβέρνηση, αντιπολίτευση, γονείς, μαθητές, φορείς επαγγελματικών οργανώσεων (Σαΐτης Χρ., 2000). Ο σχεδιασμός και κυρίως η εφαρμογή τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτούν και μια ευέλικτη, εναρμονισμένη στις σύγχρονες απαιτήσεις, διάρθρωση εκπαιδευτικού συστήματος με αποκεντρωμένα χαρακτηριστικά και εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα διοίκησης.

#### **4.1.1 Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ**

Η πορεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με τους Σταμέλο&Βασιλόπουλο (2004, σ. 49) στο Ρουκούδη (2016, σ. 44) μπορεί να διακριθεί σε τρεις χρονικές περιόδους.

Η πρώτη περίοδος, αφορά το χρονικό διάστημα 1957 -1976, όπου σύμφωνα με τον Κελπανίδη (2006), στο Ρουκούδη, (2016, σ. 44) το ενδιαφέρον εστιάστηκε κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση, αφού εκείνη τη χρονική περίοδο η Ευρώπη κινούνταν προς τη δημιουργία μιας κοινής ευρωπαϊκής αγοράς.

Η δεύτερη περίοδος αφορά το χρονικό διάστημα 1976-1992, όπου στόχοι ήταν η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης, η εκπαιδευτική αντιστοιχία των χωρών της Ευρώπης, η συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών στον τομέα της εκπαίδευσης, ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, η διδασκαλία ξένων γλωσσών και η συλλογή δεδομένων που αφορούσαν την εκπαίδευση.

Η τρίτη περίοδος, που αφορά το χρονικό διάστημα 1992-2000 και έχει αφετηρία την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ, με την οποία αναβαθμίζεται η σημασία της εκπαίδευσης, αφού ενθαρρύνεται η κινητικότητα των διδασκόντων και των εκπαιδευομένων, ενισχύεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προωθείται η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, εκσυγχρονίζεται η επαγγελματική εκπαίδευση. (Χαραλάμπους 2007, σ. 137 στο Ρουκούδη, 2016).

Το 1995, η Ε. Ε. δημοσιεύει τη "Λευκή Βίβλο" για την εκπαίδευση με κύριες τάσεις την παγκοσμιοποίηση, την έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας και την επιτάχυνση της επιστημονικής και τεχνικής επανάστασης.

Η τέταρτη περίοδος, αρχίζει το 2000 και διαρκεί έως σήμερα, έχει αφετηρία την υπογραφή της συνθήκης της Λισαβόνας και θέτει ως στρατηγικό σκοπό της εκπαίδευσης την ανταγωνιστικότερη οικονομία της γνώσης ώστε να είναι ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή (Ρουκούδη, 2016 σ. 47,49).

Σε συνάντηση των ηγετών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ) στη Ρώμη το Μάρτιο του 2017, σχετικά με το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, οι ηγέτες της Ευρώπης δεσμεύτηκαν για τη δημιουργία «μιας Ένωσης όπου οι νέοι άνθρωποι λαμβάνουν την καλύτερη εκπαίδευση και κατάρτιση και μπορούν να σπουδάσουν και να βρουν θέσεις εργασίας σε ολόκληρη την ήπειρο»(ΕΕ/ΔΤ, 2017).

Με δελτίο τύπου που εκδόθηκε μετά τη συνάντηση των ηγετών, το Νοέμβριο του 2017, σχετικά με το όραμα και τους στόχους που θέτει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την εκπαίδευση στην Ευρώπη έως το 2025, αναφέρει ότι στόχος είναι να επιτευχθεί κινητικότητα για όλους μέσω των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Erasmus, e-Twinning), να αναγνωρίζονται αμοιβαία από τις χώρες - μέλη τα διπλώματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ των χωρών για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και να βελτιωθεί επίσης, η γνώση ξένων γλωσσών ώστε οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν καλή γνώση δύο γλωσσών, πέραν της μητρικής τους.

Σχετικά με τη δια βίου μάθηση, επισημαίνεται ότι πρέπει να αυξάνεται διαρκώς ώστε να φτάσει έως το 2025, το ποσοστό του 25% των πολιτών ενώ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, στόχος είναι ο πολλαπλασιασμός αυτών που θα συμμετάσχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus, e-Twinning), προκειμένου να επιτευχθεί επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών των σχολείων.

Σχετικά με την επενδυτική πολιτική, καθορίζεται ως σημείο αναφοράς για τις χώρες της ΕΕ η επένδυση του 5% του ΑΕΠ στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα αποσκοπεί στην ενίσχυση δράσεων με στόχο την διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και την αίσθηση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας πολιτισμού (Δελτίο Τύπου Ε. Ε., 2017).

#### **4.1.2 Οι πρόσφατες εκπαιδευτικές πολιτικές (2010-2018) και οι προσπάθειες εισαγωγής ΑΕΕ - Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας**

Το πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ όπως διαμορφώθηκε με την υπογραφή της συνθήκης της Λισαβόνας και με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους που τέθηκαν, αλλά και η διαρκής εξέλιξη της κοινωνίας, με την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, τις διεθνείς προκλήσεις ανταγωνισμού, καθώς και η οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα από το 2010, επέβαλαν και στην ελληνική εκπαίδευση επιτακτικά την ανάγκη καθιέρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης.

Οι διάφορες ηγεσίες του υπουργείου Παιδείας από τις αρχές της δεκαετίας του '80, επιχειρούν να προετοιμάσουν τις συνθήκες για την εφαρμογή αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς όμως επιτυχή κατάληξη.

Κατά το πρόσφατο χρονικό διάστημα 2010-2014, αυτές οι προσπάθειες πήραν αποφασιστικό και επιβεβλημένο χαρακτήρα.

Συγκεκριμένα, μετά την προσφυγή της χώρας στο ΔΝΤ, τον Απρίλιο του 2010 και στα πλαίσια του εγχειρήματος του "Νέου Σχολείου", ψηφίζεται από τη Βουλή ο Ν.3848/10 (πολυνομοσχέδιο) όπου στο άρθρο 32, προβλέπεται η εφαρμογή μέχρι το 2012, διαδικασιών "αυτοαξιολόγησης" των σχολικών μονάδων υπό την εποπτεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και με τη χρηματοδότηση προγράμματος ΕΣΠΑ.

Οι διαδικασίες άρχισαν να εφαρμόζονται πιλοτικά σε περίπου 500 σχολεία από τον Ιούνιο του 2010, ενώ ο ίδιος νόμος προέβλεπε ότι θα ακολουθήσει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ν.3848/10, άρθρο 32).

Το συγκεκριμένο νομοθετικό εγχείρημα, αντιμετωπίστηκε επιθετικά από τις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες, οι οποίες συνέδεσαν άμεσα την αξιολόγηση με το επιχείρημα μείωσης μισθών και απολύσεων, σε σχέση και με την περιρρέουσα οικονομική και πολιτική κατάσταση της εποχής μετά την είσοδο της χώρας στο "μνημόνιο", με αποτέλεσμα να μην έχει γενική εφαρμογή (Σαλτερής&Κρασάς, 2018 σ. 10).

Το 2012, και ενώ είχε προηγηθεί ο Ν. 4024/2011, που αφορούσε το νέο σύστημα βαθμολογικών προαγωγών και μισθολογικής εξέλιξης των δημοσίων υπαλλήλων και υπό την πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Τρόικα, με την Υ.Α. 94246/17-08-12 συγκροτείται δεκαμελής επιστημονική επιτροπή (ΕΕ), προκειμένου να συντάξει πρόταση σχεδίου Π.Δ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) και των εκπαιδευτικών (Σαλτερής&Κρασάς, 2018).

Τον Οκτώβριο του 2012, η ΕΕ παρέδωσε στην ελληνική κυβέρνηση πόρισμα με ένα μικτό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών το οποίο αποτελείται από τρία επιμέρους υποσυστήματα:

α) Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) των σχολικών μονάδων και των λοιπών εκπαιδευτικών δομών.

β) Εσωτερική -ιεραρχική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

γ) Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, των δομών και των εκπαιδευτικών πολιτικών του Υπουργείου Παιδείας.

Αυτό το σχέδιο αξιολόγησης, προτείνεται να έχει χαρακτήρα ανεξάρτητης αρχής και επικεντρώνεται κυρίως στο διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως κοινότητες μάθησης (Σαλτερής&Κρασάς, 2018).

Με βάση το παραπάνω πόρισμα της επιστημονικής επιτροπής, η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ Μαρτίου - Νοεμβρίου 2013, εξέδωσε την Υ.Α. 30972/Γ1/5-03-2013, για την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Παράλληλα, δημιούργησε Παρατηρητήριο - Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ με σκοπό την «καλή λειτουργία» της, την παρακολούθηση των εθνικών και διεθνών εξελίξεων στον τομέα αυτό, την επεξεργασία στοιχείων, την υποστήριξη των συντελεστών για την υλοποίησή της και τη διάχυση των σχετικών καλών πρακτικών. Η εποπτεία της ανατίθεται στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (Σαλτερής& Κρασάς, 2018).

Η συγκεκριμένη νομοθετική προσπάθεια, δέχθηκε την αυστηρή κριτική τόσο των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών όσο και των πολιτικών κομμάτων με την αιτιολογία ότι ήταν δαπανηρή και ότι εισήγαγε τη συγκρισιμότητα μεταξύ των επιδόσεων των σχολικών μονάδων με αποτέλεσμα την υποχρηματοδότηση και το κλείσιμο κάποιων από αυτές.

Συνέχεια του προηγούμενου νομοθετήματος για την ΑΕΕ, αποτέλεσε το Π.Δ.152/ 5-11-2013, με τίτλο «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας



Εκπαίδευσης». Με βάση αυτό, η αξιολόγηση διακρίνεται σε διοικητική και εκπαιδευτική και διενεργείται υποχρεωτικά ανά τριετία, ενώ δίνεται η δυνατότητα αξιολόγησης των αξιολογητών από τους αξιολογούμενους μέσω γραπτών εκθέσεων, αποδέκτης των οποίων είναι ο προϊστάμενος των αξιολογητών.

Παράλληλα, δρομολογήθηκαν διαδικασίες επιμόρφωσης για τα στελέχη εκπαίδευσης που άρχισαν με την επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών, συνεχίστηκαν, εν μέσω αντιδράσεων, με την επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων και ολοκληρώθηκαν με την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων τον Ιούνιο του 2014, οπότε και κατατέθηκαν ψηφιακά οι πρώτες εκθέσεις ΑΕΕ των σχολικών μονάδων της χώρας.

Την ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος επιμόρφωσης, ανέλαβε το Ι.Ε.Π., ενώ το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε μέσω ΕΣΠΑ (Σαλτερής&Κρασάς, 2018).

Η τελευταία αυτή νομοθετική προσπάθεια εισαγωγής εκπαιδευτικής αξιολόγησης, βρήκε για μια ακόμη φορά, την έντονη αντίδραση των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών τόσο στην υλοποίηση των διαδικασιών ΑΕΕ των σχολικών μονάδων, όσο και στις διαδικασίες επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Σαλτερή - Κρασά, στην αντίδραση εφαρμογής της τελευταίας αξιολογικής προσπάθειας, συνέβαλε η παρερμηνεία ενός κριτηρίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές τους, που προέβλεπε τη συμβολή τους στη διαδικασία ΑΕΕ, το οποίο συνδέθηκε με τη φήμη της ατομικής αξιολόγησης και απόλυσης για όσους εκπαιδευτικούς δεν συμμετείχαν στην ΑΕΕ (Σαλτερής&Κρασάς, 2018 σ. 20).

Όπως επίσης, υποστηρίζουν οι Σαλτερής & Κρασάς, 2018 τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών έναντι του Π.Δ. 152/13, ενίσχυε το γεγονός ότι κατά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ της ψήφισης του Ν.4024/11 και του Ιουνίου του 2013, οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες ζητούσαν από το Υπουργείο Παιδείας, να κατατεθεί τροπολογία και νομοθετικές ρυθμίσεις όπου θα εξαιρούνταν οι εκπαιδευτικοί από το καθεστώς "ποσοτώσεων" το οποίο προέβλεπε ο Ν. 4024/2011, για τους δημοσίους υπαλλήλους.

Οι εκπαιδευτικές ομοσπονδίες υποστήριζαν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα ώστε να συντελέσει στον περιορισμό των αντιδράσεων.

Τέλος, παρά τις προφορικές διαβεβαιώσεις του Υπουργείου για το συγκριμένο αίτημα, αυτό ποτέ δεν έλαβε νομοθετικό χαρακτήρα, αφήνοντας υποψίες για

διαπλοκή μεταξύ διαδικασιών αξιολόγησης και επαγγελματικής εξέλιξης ή απόλυσης εκπαιδευτικών (Σαλτερής& Κρασάς, 2018 σ. 21).

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι οι προσπάθειες για θεσμοθέτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κατά τη χρονική περίοδο 2010 - 2014, παρότι ήταν επιβεβλημένες από τις συνθήκες και το γενικότερο περιβάλλον, δεν είχαν αίσιο αποτέλεσμα με συνέπεια μέχρι και σήμερα, η αξιολόγηση να αποτελεί ζητούμενο για την ελληνική εκπαίδευση.

Μετά από τις παραπάνω νομοθετικές προσπάθειες και στην κατεύθυνση εξορθολογισμού του τρόπου επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση, το Μάιο του 2017, ψηφίστηκε ο Ν. 4473/2017 που αφορά την επιλογή Διευθυντών Σχολείων. Ο νέος νόμος εισηγείται τροποποιήσεις στον προηγούμενο Ν. 3848/2010 και συγκεκριμένα με το άρθρο 1, καθορίζει τουλάχιστον 10ετή διδακτική εμπειρία για τους υποψήφιους Διευθυντές, προφορική συνέντευξη, και συνυπολογισμό της γνώμης των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να είναι δεσμευτική για το Συλλογικό Όργανο που αποφασίζει. Με τον ίδιο νόμο, μπαίνει το όριο των δύο θητειών για την ίδια σχολική μονάδα και διάρκεια θητείας τα τρία χρόνια (Ν. 4473/2017).

Κατά τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα από το Μάρτιο του 2018, τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση σχέδιο νόμου, που αφορά τις νέες δομές στην εκπαίδευση το οποίο πήρε τη μορφή νόμου στις 12 Ιουνίου 2018.

Ο συγκεκριμένος νόμος, καταργεί το σύστημα αξιολόγησης όπως το προέβλεπε το ΠΔ 152/13, ενώ καταργεί πολλές διατάξεις του ν. 3848/2010 που αφορούν την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης.

Ο σκοπός όπως διατυπώνεται στο νέο νόμο, είναι η ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου με στόχο να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες (Ν. 4547/18).

Ως προς τις νέες υποστηρικτικές δομές, σε επίπεδο Περιφέρειας ιδρύεται ο θεσμός των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.ΚΕ.Σ.) τα οποία στελεχώνονται από Περιφερειακούς Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και Επιμόρφωσης, και σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία.

Σύμφωνα με το νόμο, βασικό χαρακτηριστικό αυτών των αλλαγών είναι ότι επιτυγχάνεται η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η υποστήριξη της σχολικής μονάδας από διεπιστημονική ομάδα, καθώς και ο προγραμματισμός και η

αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τέλος, η αντικειμενική αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και η ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ([www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)).

Απομένει να διαπιστωθεί στο μέλλον, ο βαθμός εφαρμογής και επιτυχίας των στόχων του παραπάνω νόμου και να διερευνηθεί η συμβολή του στην βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

#### **4.1.3 Θεσμοθέτηση Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας**

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ, μετά τη συνθήκη της Λισαβόνας και μέσα στο οικονομικό - κοινωνικό περιβάλλον όπως αυτά περιεγράφηκαν παραπάνω (παρ. 4.1.2.), το Υπουργείο Παιδείας με το Ν. 4142/9-04-13, δημιουργεί επίσης, την Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση (Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.). Η αρχή αυτή θεσμοθετείται για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα και είναι υπεύθυνη για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την υποστήριξη του Υπουργείου στη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Απώτερος σκοπός της Αρχής, είναι η ομαλή μετάβαση των μαθητών στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εξασφάλιση της σταδιοδρομίας τους, καθώς και η δια βίου μάθηση.

Ειδικότερους στόχους έχει να παρακολουθεί και να αξιολογεί την εκπαιδευτική πολιτική, να αξιολογεί την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου των σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, των φορέων και υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, να εποπτεύει τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών, να αξιολογεί τα συστήματα ΑΕΕ, να αποφαινεται για τις ενστάσεις των εκπαιδευτικών σε όλες τις διοικητικές βαθμίδες της εκπαίδευσης και τέλος, να γνωμοδοτεί σχετικά με θέματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων και της αποστολής της (Σαλτερής& Κρασάς, 2018 σ. 17).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ΕΕ) ωστόσο, με έκθεσή της για την παρακολούθηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης για το 2016, θεωρεί ανησυχητικό ότι έχουν ανασταλεί οι διαδικασίες αξιολόγησης ακόμα και στην ιδιωτική εκπαίδευση, γεγονός που σημαίνει ότι η αρμόδια διοικητική αρχή (ΑΔΙΠΠΔΕ), δεν επιτελεί την αποστολή της, που είναι η διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση (Καθημερινή, 24-10- 2016).

Όπως προκύπτει, ενώ θεσμοθετήθηκε η απαραίτητη αρχή για την διασφάλιση της διεξαγωγής αξιολόγησης, αυτή σήμερα δεν έχει ουσιαστικά αντικείμενο αφού η αξιολόγηση, όπως περιεγράφηκε παραπάνω (παρ. 4.1.2), δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί στην πράξη, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο ΟΟΣΑ επίσης, στις προτάσεις του για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα το 2011, σημειώνει ότι η Ελλάδα είναι από τις λίγες ευρωπαϊκές χώρες που δεν έχουν εξωτερική αξιολόγηση της μάθησης ή εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ή οποιοδήποτε άλλο μηχανισμό σύγκρισης για τη διασφάλιση ποιότητας. Συνεχίζοντας, αναφέρει ότι δεν υπάρχουν αξιόπιστοι δείκτες που να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (ΟΟΣΑ, 2011).

Ταυτόχρονα, σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών, παρατηρεί ότι η Ελλάδα υστερεί αναφορικά με άλλες χώρες του ΟΟΣΑ όσον αφορά το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) ακόμα και σε σχέση με χώρες που έχουν χαμηλότερο οικονομικό επίπεδο (ΟΟΣΑ, 2011).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ποιότητα στην εκπαίδευση και η διασφάλισή της, αποτελούν ζητούμενο όχι μόνο για τη χώρα μας αλλά και για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ενδιαφέρεται για τη θεσμοθέτηση των απαραίτητων μηχανισμών που θα την διασφαλίζουν, περνώντας μέσα από τη διαρκή αξιολόγηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

#### **4.1.4 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

Οι μεταβολές που συντελούνται μέσα στο παγκοσμιοποιημένο και τεχνολογικά εξελισσόμενο περιβάλλον, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη της επιμόρφωσης και της δια βίου μάθησης (Jarvis , 2001 & Αναστασιάδης, 2012).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική με τη συνθήκη της Λισαβόνας το 2000, στρέφεται κυρίως στην κοινωνία της γνώσης, αναδεικνύοντας το ρόλο της γνώσης ως απαραίτητη προϋπόθεση της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνική συνοχής.

Ως συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, η συνθήκη της Λισαβόνας έθεσε τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης, την διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση, την ενίσχυση της σχέσης εργασίας και έρευνας, την ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος, την εκμάθηση

ξένων γλωσσών, την αύξηση της κινητικότητας, την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Παράλληλα η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), αποδεικνύει την έμπρακτη στήριξη της επιμόρφωσης, χρηματοδοτώντας τη διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσω των χρηματοδοτικών πακέτων ΕΣΠΑ.

Μέσα λοιπόν σ' αυτό το γενικότερο ευρωπαϊκό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη επιμόρφωσης αφού αυτή αποτελεί προϋπόθεση για τον κριτικό μετασχηματισμό της μάθησης και της διδασκαλίας στη σχολική τάξη (Αναστασιάδης, 2012).

Η πολιτική αυτή της ΕΕ, υιοθετήθηκε και από τη χώρα μας, από το 2005 και περιλαμβάνει διάφορες επιμορφωτικές δράσεις, αποδεικνύοντας τη μεγάλη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όπως έχει θεσμοθετηθεί στη χώρα μας, μπορεί να έχει υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα.

Η υποχρεωτική μορφή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών όπως καθορίζεται με το Π.Δ.250/92 άρθρο1, αφορά:

- Την εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.
- Την περιοδική επιμόρφωση για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς όπου αποτελείται από δύο κύκλους για κάθε διδακτικό έτος και έχει μέγιστη διάρκεια τρεις μήνες.
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας από 10 έως 100 ώρες για όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και 200 ώρες για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Προκειμένου για την κάλυψη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προβλέπονται ακόμη:

- Προγράμματα στελεχών εκπαίδευσης.
- Προγράμματα για ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (Π.Δ. 250/92, άρθρο 70).
- Προγράμματα για ομογενείς εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία του εξωτερικού.
- Προγράμματα για την εκκλησιαστική εκπαίδευση.
- Επιμόρφωση που αφορά την εκπαίδευση στα ευρωπαϊκά προγράμματα όπως Comenius, Lingua, ΕΠΕΑΕΚ, Κοινωνία της Πληροφορίας κτλ. (Δούκας & συν.)

Με την Υ.Α. 57905/4/6/02, δίνεται η δυνατότητα υλοποίησης προαιρετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων που αφορούν θέματα καινοτόμων δράσεων όπως Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ισότητα φύλων, Ειδική Αγωγή, Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό κτλ. (Δούκας & συν., 2007)

Φορείς για την υλοποίηση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι το ΙΕΠ, τα ΠΕΚ, τα Πανεπιστήμια, τα ΤΕΙ, το ΕΑΠ, σχολικές μονάδες, το ΙΔΕΚΕ, η ΑΣΠΑΙΤΕ, επιστημονικά κέντρα, ινστιτούτα συνδικαλιστικών φορέων, σχολικοί σύμβουλοι, κτλ..

Το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης των επιμορφωτικών Προγραμμάτων καλύπτονται από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΕΣΠΑ και το υπόλοιπο μέρος από τον εθνικό προϋπολογισμό.

#### **4.2 Η σημασία της αξιολόγησης στην εφαρμογή ΔΟΠ στον εκπαιδευτικό οργανισμό**

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση προϋποθέτει αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα αποτελέσματα της οποίας θα αποτελέσουν την ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση στο σχολείο, αποτελεί προέκταση του καθημερινού στόχου του ανθρώπου να εκτιμάει καταστάσεις προκειμένου να πάρει αποφάσεις για τη δράση του. Μέσω λοιπόν της αξιολόγησης, εκτιμάται η δράση του παρελθόντος και η εκτίμηση αυτή αποτελεί τη βάση διαμόρφωσης νέων βελτιωμένων δράσεων.

Κατά το Δημητρόπουλο 2002, ως εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται *"η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού, εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους στόχους"* (Δημητρόπουλος, 2002).

Σύμφωνα με το Σαίτη 2011, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, είναι σημαντική γιατί μέσω αυτής ενημερώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, κοινωνία, αγορά εργασίας) για την ποιότητα των προσφερόμενων εργασιών.

Ταυτόχρονα, υποδεικνύει τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν προκειμένου να επιτευχθεί βελτίωση στην ποιότητα παροχής του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, η αξιολόγηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,

καθώς και τη βάση κάθε προσπάθειας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Συνεπώς, η αξιολόγηση μέσω των αποτελεσμάτων της, παρέχει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης προκειμένου η εκπαιδευτική ιεραρχία να λάβει τα απαραίτητα μέτρα για την περαιτέρω βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαϊτης, 2011).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Ολικής Ποιότητας, η αξιολόγηση πρέπει να δίνει έμφαση όχι στην ατομική επίδοση των μελών (τεστ μαθητών κ.α.), αλλά στον τρόπο και στην ποιότητα λειτουργίας των διαδικασιών.

Πρέπει λοιπόν, να γίνονται συνεχείς αξιολογήσεις τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό τον εντοπισμό των προβληματικών καταστάσεων και τη βελτίωσή τους<sup>61</sup>. Οι λόγοι για τους οποίους θεωρείται απαραίτητη η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, είναι ότι υποστηρίζει την ατομική επίδοση και ανάπτυξη των μαθητών προκειμένου να βελτιώνονται και να θέτουν υψηλότερους στόχους ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την απόδοσή τους.

Επίσης, συμβάλει στην ομαδοποίηση των μαθητών με βάση το κοινό τους γνωστικό επίπεδο, γεγονός που καθιστά την αξιολόγηση απαραίτητη τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τάξεων.

Επιπλέον, συμβάλει στην πιστοποίηση των μαθητών μέσω των εξετάσεων και των προόδων τους και στην πιστοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω των εκθέσεων προόδου.

Τέλος, αποτελεί ασφαλή διαδικασία, ώστε τα σχολεία να λογοδοτούν στην κοινωνία για το δημόσιο χρήμα των φορολογουμένων που τους χρηματοδοτούν σύμφωνα και με τον Οργανισμό Διασφάλισης Ποιότητας των Σπουδών (Quality Assurance Agency - QAA) της Μ. Βρετανίας.<sup>62</sup>

Σύμφωνα με τους Murphy & Torrance 1987, η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να γίνεται στα παρακάτω στάδια:

Άμεσα, οπότε περιλαμβάνει τον καθημερινό έλεγχο των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Βραχυπρόθεσμα, οπότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος ελέγχου της ποιότητας, επισημαίνοντας τα προβλήματα και συμβάλλοντας στη διαπίστωση εάν οι αξιολογούμενοι μαθητές αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες που διαθέτουν ενώ έχει σαν σκοπό την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας.

Μακροπρόθεσμα, οπότε αποτελεί έλεγχο της προόδου ως προς την επίτευξη των στρατηγικών στόχων του οργανισμού.

---

<sup>61</sup>Ζαβλανός Μ., 2003, σ. 264

<sup>62</sup>ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 11-9-2005 στο Ρούση, 2007, σ. 71

Σκοπός αυτού του σταδίου αξιολόγησης είναι να μην επαναλαμβάνονται τα λάθη και να διορθώνονται τη στιγμή κατά την οποία γίνονται. Προϋπόθεση εφαρμογής της είναι η ύπαρξη μηχανισμού ελέγχου των διαδικασιών που θα συντελεί στην ικανοποίηση των στόχων<sup>63</sup>.

Ο Ζαβλανός 2003, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, προτείνει: Την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οργανισμού, η οποία βασίζεται σε εσωτερικές συγκριτικές αξιολογήσεις (Benchmarking), που περιλαμβάνουν την προηγούμενη απόδοση των μαθητών σε σχέση με ένα ιδανικό πρότυπο.

Την αυτοαξιολόγηση εσωτερικής απόδοσης όπου χρησιμοποιούνται τα κριτήρια του Αμερικανικού Βραβείου Ποιότητας EFQM (European Foundation Management) όπου αξιολογούνται οι δραστηριότητες του οργανισμού και τα αποτελέσματά του σε σχέση με ορισμένα κριτήρια.

Σύγκριση (Benchmarking) του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού με άλλους, που αντικειμενικά έχουν κριθεί ως οι καλύτεροι στην κατηγορία τους, όπως για παράδειγμα τα Πειραματικά σχολεία.

Για τις συγκρίσεις, χρησιμοποιούνται δημοσιευμένες πληροφορίες, επισκέψεις, συνεντεύξεις με τους managers σχετικά με θέματα που αφορούν τον προγραμματισμό, την ποιότητα, τις ομάδες βελτίωσης, τις διαδικασίες ελέγχου κτλ.

Ακολουθεί ανάλυση των εσωτερικών και εξωτερικών αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από άτομα που προέρχονται έξω από τον οργανισμό.

Αυτού του είδους η αξιολόγηση, στηρίζεται σε κριτήρια σχετικά με το σύστημα, σε έγγραφα για τον προγραμματισμό, τον τρόπο άσκησης management, την εκπαίδευση του προσωπικού, τα εργαλεία ποιότητας.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα του αξιολογικού συστήματος, λαμβάνεται υπόψιν η κρίση ενός εξωτερικού παρατηρητή, ο οποίος βρίσκεται έξω από τον οργανισμό και κρίνει με διαφορετικά κριτήρια, έχει επιφανειακή γνώση της λειτουργίας και των διαδικασιών του οργανισμού, αφού δεν αποτελεί μέρος της κουλτούρας και του κλίματος του οργανισμού<sup>64</sup>.

Χρησιμοποιούνται επίσης, ορισμένοι δείκτες για την απόδοση της ΔΟΠ στον οργανισμό όπως είναι:

Ο αριθμός των απαιτούμενων ωρών για τη διόρθωση λάθους, το κόστος ποιότητας, ο βαθμός ικανοποίησης των πελατών, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του συστήματος διοίκησης, η συχνότητα αποτυχιών του συστήματος, το ύψος του προϋπολογισμού

<sup>63</sup>Murphy&Torrance, 1987 στο Ρούση, 2007, σ. 72

<sup>64</sup>Ζαβλανός Μ., 2003



που δαπανάται για την εκπαίδευση του προσωπικού, ο αριθμός των ομάδων που ασχολούνται με τη βελτίωση ποιότητας, ο αριθμός των απασχολούμενων που συμμετέχουν σε ομαδική εργασία για τη βελτίωση της ποιότητας, η αντίδραση του προσωπικού στα παράπονα των πελατών, ο αριθμός των υπαλλήλων που απουσιάζουν ή εγκαταλείπουν την εργασία.

Εκτός από τους παραπάνω δείκτες, η αξιολόγηση της ποιότητας του προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που παρέχει ένας οργανισμός στον τελικό αποδέκτη, είναι το πιο αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης. Γι αυτό, λαμβάνεται πάντοτε υπόψιν η γνώμη των πελατών - αποδεκτών του προϊόντος ή υπηρεσίας χρησιμοποιώντας για τη συλλογή δεδομένων επισκοπήσεις, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις<sup>65</sup>.

### 4.3 Το σημερινό σχολείο

Το σημερινό σχολείο στη χώρα μας, ως εκπαιδευτικός οργανισμός, παρουσιάζει αδυναμίες με αποτέλεσμα να μην παράγει το προσδοκώμενο προϊόν που είναι ένα καλά εκπαιδευμένο άτομο.

Ο τρόπος διοίκησης στην εκπαίδευση όπως και στο γενικότερο δημόσιο τομέα, ακολουθεί τις αρχές του Taylor, που έχει ως βασικά χαρακτηριστικά την αυστηρή ιεραρχική δομή, την ελλιπή συμμετοχή των μελών στη λήψη των αποφάσεων, την περιορισμένη εκχώρηση εξουσίας στα μέλη του οργανισμού, ενώ δίνεται έμφαση στο παραγόμενο προϊόν και όχι στη διαδικασία που οδηγεί στο προϊόν ή την παροχή υπηρεσίας.

Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς είναι κυρίως τυπικές και δεν βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία ή τη διοίκηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.

Αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι οι μαθητές να εκπαιδεύονται κυρίως στην πειθαρχία, στην επίτευξη ενός καλού βαθμού, στην απομνημόνευση μεγάλης ποσότητας ύλης, ενώ οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέροντα για την κάλυψη της ύλης και όχι για την κατανόησή της από τους μαθητές και την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης.

Επιπλέον, παρατηρείται στους μαθητές δυσκολία στον τρόπο έκφρασής τους, στη διατύπωση της σκέψης τους, καθώς και αδυναμία στην πρακτική εφαρμογή της γνώσης που διδάχθηκαν. Ακολουθούν ένα υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα με

---

<sup>65</sup>ο.π., σ. 267-269

υψηλές απαιτήσεις χωρίς όμως να αναπτύσσουν ικανότητες ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολογικής κρίσης.

Ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, έχει περιορισμένη οικονομική υποστήριξη από την πολιτεία, επαγγελματική αστάθεια και συχνές μετακινήσεις, μικρή κοινωνική αναγνώριση ενώ παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις στην επιμόρφωση και κατάρτιση.

Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει ελλείψεις σε αίθουσες διδασκαλίας, εξοπλισμένα εργαστήρια και τεχνολογικό εξοπλισμό.

Επιπλέον, παρατηρείται υποβάθμιση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και περιορισμένη σύνδεση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις επιχειρήσεις<sup>66</sup>.

#### 4.4 Τα 14 σημεία του Deming στην εκπαίδευση

Η φιλοσοφία ΔΟΠ του Deming αφορά και το χώρο της εκπαίδευσης και αρχικά εφαρμόστηκε στο διοικητικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στη συνέχεια, έγινε αντιληπτό ότι μπορεί να εφαρμοστεί και στην τάξη αφού και στην τάξη ασκείται διοίκηση από τον εκπαιδευτικό.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα στην εκπαίδευση με βάση τις αρχές της ΔΟΠ, ο Deming πρότεινε 14 σημεία, τα οποία αφορούν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τη διοίκηση του σχολείου και τους εμπλεκόμενους φορείς.

♦ Σε ότι αφορά τους μαθητές και τη διαδικασία της διδασκαλίας, ο Deming υποστηρίζει ότι η προσπάθεια για βελτίωση των μαθητών θα πρέπει να είναι συνεχής και με συνέπεια, ώστε οι απόφοιτοι της εκπαίδευσης να είναι σε θέση να ανταγωνιστούν τη διεθνή αγορά.

Ο Deming επισημαίνει ακόμη, ότι τα σχολεία θα πρέπει να σκέφτονται με βάση τις προοπτικές που διαγράφει το μέλλον και να βρίσκονται τουλάχιστον δέκα με είκοσι χρόνια μπροστά απ' το σήμερα, βελτιώνοντας την ποιότητα των διαδικασιών τους.

Για το σκοπό αυτό πρέπει να αναπτυχθούν στρατηγικές ανάπτυξης και επικοινωνίας, που να ικανοποιούν τις ανάγκες των "πελατών" – μαθητών (Fields J., 1993, σ. 48 στο Ρούση, 2007, σ. 38).

♦ Σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών, θεωρεί ότι αυτή θα πρέπει να είναι ανεξάρτητη από τη χρήση των tests, αλλά να είναι ενσωματωμένη από την αρχή στη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιολόγηση επίσης, θα πρέπει να γίνεται σε κάθε σημείο

---

<sup>66</sup>Ζαβλανός, 2003, σ. 57-58

της εκπαιδευτικής διαδικασίας - μάθησης, προκειμένου να διαπιστώνεται η εφαρμογή της γνώσης σε πραγματικές καταστάσεις.

♦ Οι μαθητές κατά το Deming, πρέπει να επιβραβεύονται για την εργασία τους, μέσω εσωτερικής παρακίνησης ώστε να βελτιώνονται συνεχώς και να αισθάνονται υπερήφανοι<sup>67</sup>.

Ο Deming επικρίνει τη χρήση της βαθμολογίας, επειδή υποστηρίζει ότι καταστρέφει την χαρά της μάθησης και προτείνει την υιοθέτηση «των χρυσών αστεριών» για την απόδοση των μαθητών.

Είναι επίσης, επικριτικός με την αξιολόγηση σχολείων και καθηγητών με βάση την καταλληλότητά τους και πιστεύει ότι δεν έχει σημασία το πόσο έμαθε ο μαθητής, αλλά το τι μπορεί να κάνει με αυτά που έμαθε, ενώ το σχολείο οφείλει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες των μαθητών για την απόκτηση των γνώσεων.

♦ Σκοπό της εκπαίδευσης κατά το Deming, θα πρέπει να αποτελεί η ανάπτυξη από τους μαθητές των δεξιοτήτων που απαιτούνται όχι μόνο για να επιζήσουν στο μέλλον, αλλά και για να ελαττώσουν τις αποτυχίες τους και να αυξήσουν τη διάρκεια χρησιμοποίησής τους.

Σκοπός είναι μέσα στο σχολείο, να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ των ατόμων όσο και μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας ώστε να επιβραβευθεί ο ρόλος του καθενός ως "προμηθευτή" και "πελάτη". Να υπάρχει συνεργασία με στόχο τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του διευθυντή.

♦ Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ο Deming υποστηρίζει ότι στόχος τους θα πρέπει να είναι η συνεχής ανάπτυξη όλων των δραστηριοτήτων της τάξης, ώστε να επιτυγχάνεται η βελτίωση της ποιότητας και του έργου τόσο του εκπαιδευτικού όσο και κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα να περιορίζεται η πιθανότητα της αποτυχίας.

Σε αυτή την κατεύθυνση οι διευθυντές, έχουν καθήκον να καλλιεργήσουν ένα περιβάλλον ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, με στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της μάθησης.

♦ Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται μέσα από κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία θα οργανώνουν οι διευθυντές ώστε να εξασκούνται να θέτουν τους σκοπούς των μαθημάτων, να διδάσκουν αποτελεσματικά και να αξιολογούν την εργασία τους.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, πρέπει να οργανώνουν οι ίδιοι προγράμματα ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν πώς να διατυπώνουν το σκοπό του μαθήματος, πώς να είναι

---

<sup>67</sup>Ζαβλανός, 2003, σ. 82

περισσότερο αποτελεσματικοί στην εργασία του σχολείου και πώς οι ίδιοι να αξιολογούν την εργασία τους<sup>68</sup>.

♦ Ο Deming, υποστηρίζει ότι πρέπει να καταργηθούν τα όποια εμπόδια επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών τμημάτων του σχολείου ώστε εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς και μαθητές να εργάζονται ομαδικά για να μπορούν να προβλέψουν τα προβλήματα και να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης<sup>69</sup>.

♦ Κατά τον Deming, οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλότερο επίπεδο απόδοσης όταν οι στόχοι μπαίνουν συλλογικά από την ομάδα των εκπαιδευτικών.

Έχει διαπιστωθεί επίσης, ότι περισσότερο από το 80% των προβλημάτων, που σχετίζονται με την επίτευξη της ποιότητας σ' έναν οργανισμό, οφείλονται στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος και το 20% έχουν να κάνουν με προβλήματα εκτός συστήματος. Για την εκπαίδευση αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στο σχεδιασμό του συστήματος και όχι στην αντιμετώπιση των επιμέρους ζητημάτων<sup>70</sup>.

Σύμφωνα με το Deming, «τα άτομα θα πρέπει να διατυπώνουν τους δικούς τους σκοπούς και κατευθύνσεις γι' αυτό και οι σκοποί της εκπαίδευσης πρέπει να κατευθύνονται από κάτω προς τα πάνω»<sup>71</sup>.

♦ Σε σχέση με τη διοίκηση του σχολείου, ο Deming επισημαίνει ότι θα πρέπει να υιοθετήσει και να υποστηρίζει διαρκώς τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, η οποία πρέπει να προετοιμαστεί πρώτα κατάλληλα η ίδια και στη συνέχεια να προετοιμάσει τους μαθητές για τη νέα εποχή. Σύμφωνα με τον Deming, ρυθμιστές των πραγμάτων στη νέα εποχή, θα είναι αυτοί που θα παράγουν τα καλύτερα προϊόντα και τις καλύτερες υπηρεσίες, καθώς και εκείνοι που θα έχουν τη μέγιστη δυνατή πρόσβαση στις πληροφορίες (Fields J., 1993, σ. 109 στο Ρούση, 2007, σ. 38).

Για την επίτευξη αυτών των στόχων η ηγεσία του σχολείου πρέπει να υιοθετήσει και να υποστηρίζει την ενδυνάμωση της ομάδας μέσω των εκπαιδευτικών οργανισμών με επίπεδη δομή και ανοιχτό σύστημα επικοινωνίας.

♦ Η ηγεσία του σχολείου πρέπει επίσης, να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και τα μέλη της κοινότητας και να παρέχει υποστήριξη και βοήθεια χωρίς απειλές και τιμωρίες, με κατεύθυνση το όραμα του οργανισμού<sup>72</sup>.

♦ Ο Deming, πιστεύει ότι οι ποσοτικοί στόχοι για το προσωπικό και τη διοίκηση της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι περιορισμένοι γιατί, ενώ για τις επιχειρήσεις

---

<sup>68</sup> Ζαβλανός, 2003, σ. 79

<sup>69</sup> Ο.π. σ. 76-80

<sup>70</sup> Haller, H. S., 1987 στο Ρούση, 2007, σ. 42

<sup>71</sup> Ζαβλανός, 2003, σ. 81

<sup>72</sup> Ο.π. σ. 80

αποσκοπούν στο κέρδος και στην παροχή κινήτρων, για τους εργαζόμενους στην εκπαίδευση, θα πρέπει να αποτελούν απλώς την κατεύθυνση και όχι βασικό στόχο (Deming, W.E., 1993, σ. 128 στο Ρούση 2007, σ. 42).

♦ Θεωρεί επίσης, ότι η ηγεσία του σχολικού οργανισμού, πρέπει διαρκώς να ενθαρρύνει κάθε εργαζόμενο για συνεχή εκπαίδευση και αυτοβελτίωση, αφού "δεν υπάρχει έλλειψη γνώσης, ούτε έλλειψη καλών ανθρώπων, αλλά έλλειψη ανθρώπων, που θέλουν να μάθουν να κάνουν κάτι"<sup>73</sup>.

♦ Ο Deming τέλος, θεωρεί ότι όπως σε όλους τους οργανισμούς, έτσι και στον εκπαιδευτικό οργανισμό, απαραίτητη για την υλοποίηση της φιλοσοφίας ΔΟΠ, είναι η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων, γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών, διοίκησης, αφού μέσα σε κάθε οργανισμό, τα άτομα αποτελούν τη σπουδαιότερη πηγή και κάθε πηγή έχει αξία όταν χρησιμοποιεί όλες τις δυνατότητές της, κάτι που πρέπει να ακολουθείται και στο σχολείο<sup>74</sup>.

#### **4.5 Εσωτερικός και εξωτερικός πελάτης του εκπαιδευτικού οργανισμού**

Σύμφωνα με τον Σαίτη, 2005 με τον όρο "πελάτης" εννοείται ο τελικός αποδέκτης ενός προϊόντος, μιας υπηρεσίας ή ενός οργανισμού, ενώ σύμφωνα με το Ζαβλανό, 2003 πελάτης είναι οποιοδήποτε άτομο χρησιμοποιεί το προϊόν ή τις υπηρεσίες ενός οργανισμού<sup>75</sup>.

Στις επιχειρήσεις και οργανισμούς διακρίνονται δύο ειδών πελάτες, οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί.

Ο Juran, χαρακτηρίζει ως εσωτερικούς πελάτες τα άτομα που αποτελούν μέρος της επιχείρησης ή του οργανισμού και συντελούν στην παραγωγή του προϊόντος ή της παρεχόμενης υπηρεσίας. Οι εσωτερικοί πελάτες επηρεάζονται από την εργασία και η εξυπηρέτησή τους γίνεται μέσα στον οργανισμό, ενώ ο καθένας εξυπηρετεί κάποιον άλλο εσωτερικό πελάτη, με στόχο όλοι μαζί να εξυπηρετήσουν τον εξωτερικό πελάτη.

Εξωτερικοί πελάτες αντίστοιχα, είναι αυτοί που αγοράζουν και χρησιμοποιούν το τελικό προϊόν του οργανισμού<sup>76</sup>. Για την εκπαίδευση ως "εξωτερικός πελάτης" μπορεί να χαρακτηρισθούν οι μαθητές οι οποίοι δέχονται την εκπαιδευτική διαδικασία, οι γονείς των μαθητών, οι μελλοντικοί εργοδότες των μαθητών, το

---

<sup>73</sup>Ο.π. σ. 83-84

<sup>74</sup>Ο.π. σ. 84

<sup>75</sup>Ο.π. σ. 85

<sup>76</sup>Ζαβλανός Μ., 2003, σ. 86

Δημόσιο ή τα Πανεπιστήμια που δέχονται τους αποφοίτους της Β/θμιας εκπαίδευσης<sup>77</sup>.

Αντίστοιχα, ως εσωτερικοί πελάτες μπορεί να χαρακτηρισθούν οι εργαζόμενοι στις σχολικές μονάδες που είναι το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό. Ο μαθητής σύμφωνα με το Ζαβλανό, εκτός από εξωτερικός πελάτης, μπορεί να χαρακτηρισθεί και εσωτερικός πελάτης, αφού συμμετέχει και ο ίδιος στη μαθησιακή διαδικασία ενώ ταυτόχρονα δέχεται τα αποτελέσματα της μάθησης<sup>78</sup>.

#### 4.6 Προβλήματα εφαρμογής ΔΟΠ στην εκπαίδευση

Το σχολείο όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι ένας οργανισμός παροχής υπηρεσιών και όπως σε κάθε οργανισμό έτσι και στη σχολική μονάδα μπορούν να εφαρμοστούν οι αρχές ΔΟΠ.

Υπάρχουν όμως ιδιαιτερότητες και περιορισμοί που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά την προσπάθεια εφαρμογής ΔΟΠ στο σχολείο.

Μια βασική δυσκολία είναι ότι τα σχολεία δεν είναι αυτοχρηματοδοτούμενοι οργανισμοί αλλά η χρηματοδότησή τους είναι περιορισμένη και προέρχεται από την κεντρική διοίκηση. Έτσι τα σχολεία δεν έχουν ευελιξία στη διαχείριση των χρημάτων που τους χορηγούνται από το κράτος.

Επιπλέον, ο κρατικός προϋπολογισμός για την εκπαίδευση, είναι πολύ μικρός και δεν επαρκεί να καλύψει τις ανάγκες ή να βελτιωθούν οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη δυσκολία, είναι ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα επιλογής του δημοσίου σχολείου, αλλά τα άτομα πηγαίνουν σε συγκεκριμένο σχολείο, γιατί το νομικό καθεστώς τους υποχρεώνει να πάνε αφού η εκπαίδευση έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και δεν επιλέγουν σχολείο με βάση τις προτιμήσεις τους<sup>79</sup>. Συνέπεια της υποχρεωτικής επιβολής στους μαθητές, συγκεκριμένου δημόσιου σχολείου είναι να γίνονται αδιάφοροι, να δημιουργούν προβλήματα, να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά ή ακόμα και να παρακολουθούν αποσπασματικά ή να εγκαταλείπουν πρόωρα τη φοίτηση (Ζαβλανός Μ., 2003, σ.64-66).

Ένα ακόμη εμπόδιο, στην εφαρμογή ΔΟΠ στα σχολεία, είναι ότι τα σχολεία δεν ελέγχουν τους παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος, οι οποίοι επηρεάζουν τη

---

<sup>77</sup>Σαίτης Χρ., 2005 σ. 24

<sup>78</sup>Ζαβλανός Μ., 2003, σ. 87

<sup>79</sup><http://www.minedu.gov.gr>

μαθησιακή διαδικασία. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, δεν είναι σε θέση να ελέγξουν τη ζωή των μαθητών εκτός του σχολείου, έτσι οι μαθητές, μεταφέρουν στο σχολικό περιβάλλον τις εμπειρίες τους από την οικογένειά τους ή το χώρο που κινούνται. Ανάλογες εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να μεταφέρουν και οι εκπαιδευτικοί.

Το ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα επίσης, δεν δίνει τη δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να θέτουν τους δικούς τους σκοπούς και στόχους, αλλά αυτοί καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση και επιβάλλονται στα σχολεία με τη μορφή εντολών που πολλές φορές δεν είναι απόλυτα σαφείς<sup>80</sup>.

Η ανυπαρξία ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση, παρά τις τελευταίες προσπάθειες, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα εφαρμογής ΔΟΠ, αφού δεν υπάρχει δυνατότητα συλλογής αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων τα οποία θα αποτελέσουν βασική προϋπόθεση ανατροφοδότησης, για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ποιότητας.

Άλλος λόγος, είναι ότι το κύρος της εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία, δεν είναι υψηλό είτε από άγνοια, είτε από έλλειψη ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη του ατόμου είτε από άλλους κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους.

Οι αλλαγές που προϋποθέτει η εφαρμογή ΔΟΠ, δεν είναι στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, αφού δεν αισθάνονται την ανάγκη για αλλαγή από φόβο και ανασφάλεια ή επειδή είναι μόνιμοι υπάλληλοι και δεν ενδιαφέρονται για οποιαδήποτε εξέλιξη.

Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας δυσκολίας στην εφαρμογή ΔΟΠ στην εκπαίδευση, είναι η σχολική διαρροή και ο μεγάλος αριθμός μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο. Συγκριτικά με μια επιχείρηση, το σχολείο δεν ενδιαφέρεται να επαναφέρει τους μαθητές-"πελάτες" που χάνει, ενώ η επιχείρηση θα κάνει προσπάθεια να συγκρατήσει τους πελάτες της.

Γενικότερα, τα σχολεία δε δίνουν σημασία στους "πελάτες" τους - μαθητές, δεν διερευνούν τις ανάγκες τους, και τις προσδοκίες τους, που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της ΔΟΠ, ενώ οι διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων καθυστερούν πολύ<sup>81</sup>.

Σύμφωνα με το Σαϊτη, 2005 επιπλέον παράγοντες δυσκολίας εφαρμογής της ΔΟΠ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αποτελεί το γεγονός ότι οι "πελάτες" των σχολικών οργανισμών είναι ένα σύνολο από μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, και

---

<sup>80</sup>Ζαβλανός Μ., 2003, σ. 64-66

<sup>81</sup>Ο.π. σ. 64-66

εργοδότες, οι ανάγκες και οι προσδοκίες των οποίων είναι δύσκολο να προσδιοριστούν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, τα δημόσια σχολεία έχουν ένα ανελαστικό σύστημα αμοιβών, το οποίο δεν παρέχει τη δυνατότητα κινήτρων που θα βοηθούσαν στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Ένας ακόμη παράγοντας δυσκολίας, είναι ότι η διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης επηρεάζεται ή διορίζεται με βάση πολιτικά και όχι αντικειμενικά κριτήρια<sup>82</sup>.

#### **4.7 Η αξία εφαρμογής Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στον εκπαιδευτικό οργανισμό**

Με τον όρο διοίκηση (management) στον εκπαιδευτικό οργανισμό, εννοούμε τη συνεχή και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου, όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι παραγωγικά<sup>83</sup>. Όπως διαπιστώθηκε ήδη παραπάνω, η ΔΟΠ είναι μια νέα προσέγγιση management που έχει εφαρμογές και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και αφορά τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας στο σύνολό της.

Η βελτίωση αυτή επιτυγχάνεται με το στρατηγικό προγραμματισμό, τη στοχοθεσία και τις απαιτούμενες δράσεις και έχει βασικό σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών<sup>84</sup>.

Η αποτελεσματική εφαρμογή της διοίκησης ποιότητας, σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, προϋποθέτει την αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων του, τα οποία θα αξιολογηθούν σύμφωνα με το σκοπό, το όραμα και τους στόχους του οργανισμού, ενώ θα ληφθούν υπόψιν και θα εξεταστούν οι προκλήσεις και οι απειλές που προέρχονται από το εξωτερικό του περιβάλλον<sup>85</sup>.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, παρέχει τα μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό με τα οποία αναλύονται τα δεδομένα που προέρχονται από τον οργανισμό και το περιβάλλον του, κατανοούνται τα διάφορα υποσυστήματα και διαπιστώνονται οι αιτίες που επιδρούν στο βαθμό επιτυχίας του σχολικού οργανισμού<sup>86</sup>.

---

<sup>82</sup>Σαίτης Χρ., 2005, σ. 33

<sup>83</sup>Πετρίδου, 2002, σ. 58

<sup>84</sup>Ο.π. σ. 56

<sup>85</sup>Ο.π. σ. 58-59

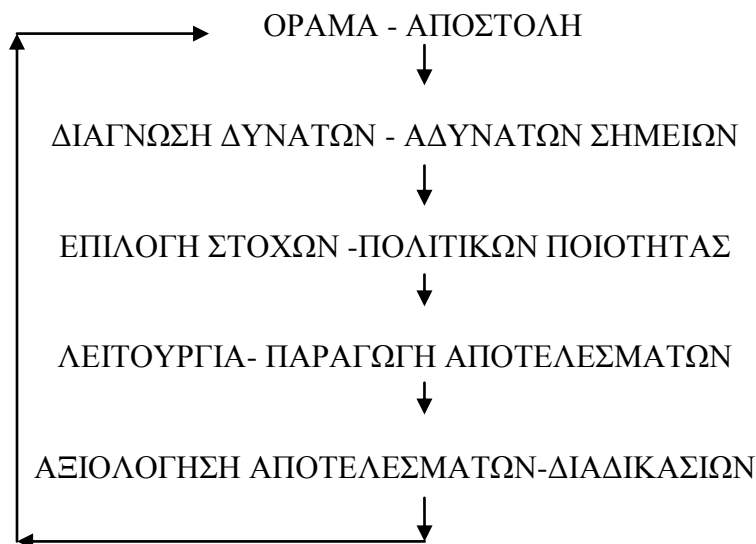
<sup>86</sup>Ζαβλανός Μ., 2003, σ. 116



Η εφαρμογή ΔΟΠ σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό περνάει μέσα από διαδοχικά στάδια, τα οποία χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες ενέργειες και πρακτικές.

Για την εφαρμογή ΔΟΠ στον οργανισμό ο Στεφανάτος 2000, περιγράφει επτά φάσεις με ενδιάμεσα στάδια<sup>87</sup>.

Η Πετρίδου, 2002 αναφέρει πέντε στάδια, όπως περιγράφονται σχηματικά παρακάτω:



Σχήμα 5: Στάδια εφαρμογής της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση<sup>88</sup>.

Βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ «Total Quality Management» (T.Q.M.), αποτελούν ο αυτοέλεγχος, η αυτονομία και δημιουργικότητα.

Τα χαρακτηριστικά αυτά αναπτύσσονται μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας όχι υποταγής και, κυρίως, ανάπτυξης μορφών ηγεσίας που προωθούν την αφοσίωση του ανθρώπινου δυναμικού στις αξίες και στους σκοπούς του οργανισμού με ταυτόχρονη ανάπτυξη πολιτικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, επικοινωνίας, κινήτρων, αναγνώρισης και μέτρησης της αποτελεσματικότητας<sup>89</sup>.

Ο Κατσαρός 2008, ως βασικές στρατηγικές για την εισαγωγή ΔΟΠ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς επισημαίνει:

Την ανάπτυξη ενός ελκυστικού οράματος για το μέλλον, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους φορείς, την κοινωνία. Η ύπαρξη του οράματος πρέπει να αποτελεί την εμβάθυνση και τον ενστερνισμό του από όλους

<sup>87</sup> Στεφανάτος, 2000, σ. 49-56

<sup>88</sup> Πετρίδου, 2002, 58-59

<sup>89</sup> [www.pi-schools.gr/download/publications](http://www.pi-schools.gr/download/publications)

τους φορείς, μέσα από οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις, που θα οδηγήσουν στη δέσμευση όλων για την υλοποίησή του.

Τη δημιουργία των απαραίτητων προσδοκιών όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε μέσα από αυτές, να εντοπιστούν οι υπάρχουσες αδυναμίες στις μεθόδους διοίκησης και διδασκαλίας, στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, στα μέσα και τους πόρους που διατίθενται.

Με βάση τα δεδομένα που θα συλλεχθούν από τις ακολουθούμενες μεθόδους αξιολόγησης, πρέπει να επιλεγούν οι στόχοι, οι μέθοδοι και οι πολιτικές που απαιτούνται για το μετασχηματισμό της διοίκησης σε ΔΟΠ.

Στο στάδιο αυτό είναι απαραίτητη η συγκριτική ανάλυση των ακολουθούμενων διαδικασιών, ώστε να επιλέγονται οι αποδοτικότερες που προάγουν την ποιότητα και είναι σύμφωνες με τις αρχές ΔΟΠ, ενώ παράλληλα οι διαδικασίες αυτές, πρέπει να ελέγχονται και να αξιολογούνται, ώστε να επανασχεδιάζονται και να βελτιώνονται διαρκώς.

Σύμφωνα με τις αρχές ΔΟΠ, η αξιολόγηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν, θα πρέπει να γίνεται σε κάθε στάδιο εφαρμογής και να βασίζεται σε συγκεκριμένα προκαθορισμένα κριτήρια.

Τα θετικά αποτελέσματα πρέπει να δημοσιοποιούνται και να αποτελούν παρακίνηση, ενώ τα αρνητικά πρέπει να εντοπίζονται και να αξιοποιούνται για τη βελτίωση των διαδικασιών και την πρόληψη νέων λαθών.

Σύμφωνα με το Φασούλη 2001, η αξιολόγηση είτε ως εσωτερική είτε ως εξωτερική, πρέπει να αξιοποιείται ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και κοινωνικού ελέγχου στοιχεία απαραίτητα για την εφαρμογή της ΔΟΠ (Κατσαρός, 2008, σ. 138).

Σε χώρες όπως την Αυστραλία, τον Καναδά, τη Ρωσία, τη Δανία, την Αγγλία, χρησιμοποιείται η ΔΟΠ για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Συνεπώς υπάρχει προηγούμενη εμπειρία και είναι καιρός και στη χώρα μας να αρχίσει ανάλογη προσπάθεια.

Πρέπει όμως, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να συμμετέχουν στην από κοινού διατύπωση των στόχων, ώστε όλοι να είναι συνυπεύθυνοι στην υλοποίησή τους και παράλληλα να οριστούν οι μέθοδοι που απαιτούνται για την επίτευξη του σκοπού αυτού. Συμπερασματικά, αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι με την εφαρμογή ΔΟΠ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα θα πετύχουμε "περισσότερα με λιγότερα χρήματα" (Ζαβλανός, 2003 σ. 60).

#### 4.8 Η αξία της εφαρμογής ΔΟΠ στη σχολική τάξη

Ο εκπαιδευτικός στην τάξη, είναι και αυτός manager αφού αφ' ενός καλείται να διοικήσει τους μαθητές και αφετέρου, πρέπει να οργανώσει τη μάθηση των μαθητών του.

Συνεπώς, τα 14 σημεία του Deming, που αφορούν την ΔΟΠ στην εκπαίδευση, μπορούν να βρουν εφαρμογή και στη σχολική τάξη.

Όπως λοιπόν, προκύπτει από τη φιλοσοφία ΔΟΠ, η τάξη θα πρέπει να έχει σκοπό διατυπωμένο με σαφήνεια που να αποβλέπει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, ώστε το σχολείο να παράγει μαθητές που να ανταγωνίζονται τη διεθνή αγορά.

Ο Deming, υποστηρίζει ότι η φιλοσοφία ΔΟΠ πρέπει να υιοθετηθεί όχι μόνο από το σχολικό οργανισμό και τη διοίκησή του, αλλά και από την τάξη και να συντελέσει ώστε να αναπροσαρμοστεί ο προορισμός του σχολείου.

Υποστηρίζει επίσης, ότι η μάθηση των μαθητών και η αξιολόγησή τους, δεν θα πρέπει να εξαρτάται μόνο από την επίδοση των μαθητών στα τεστ, αλλά από τη συνολική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Όπως για το σχολικό οργανισμό γενικότερα, η αξία της επικοινωνίας μέσω της φιλοσοφίας ΔΟΠ, έχει εφαρμογή και στην τάξη. Ο Deming πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις μεγαλύτερες τάξεις, οφείλουν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των κατώτερων τάξεων, με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και τη μείωση της σχολικής αποτυχίας.

Κατά τον Deming, κάθε ποιοτική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη, συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του συστήματος συνολικά, που είναι ο σχολικός οργανισμός, τόσο προς όφελος των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ο Deming θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να κατανοούν τη σημασία της λειτουργίας της τάξης ως μέρος, στην αποτελεσματική λειτουργία του μεγαλύτερου συστήματος, που είναι η σχολική μονάδα. Τα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική τάξη στη λειτουργία της, είναι αυτονόητο ότι θα αποτελέσουν πρόβλημα για το σχολικό οργανισμό συνολικά.

Σύμφωνα με το Deming, ο εκπαιδευτικός της τάξης πρέπει να επιδιώκει τον εντοπισμό και στη συνέχεια, την εξάλειψη των εμποδίων που υπάρχουν στο σύστημα της τάξης, γιατί αν αυτά παραμένουν, επιδρούν αρνητικά στην μάθηση ενώ

παράλληλα, πρέπει να φροντίζει ώστε να καλλιεργείται η συνεργασία με τους μαθητές μέσα στην τάξη και να μη διοικεί ο εκπαιδευτικός με φόβο και απειλές.

Εκτός όμως από την καλλιέργεια συνεργασίας μέσα στην τάξη του, ο εκπαιδευτικός της τάξης, πρέπει να καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ όλων των τάξεων και όλων των παραγόντων, χωρίς φραγμούς και τείχη και με σκοπό τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης.

Μέριμνα του εκπαιδευτικού της τάξης, πρέπει να αποτελεί η εξάσκηση των μαθητών στο να καλλιεργούν τη διαρκή βελτίωση για τον εαυτό τους, ενώ για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ο Deming θεωρεί προτιμότερο αντί του αριθμητικού συστήματος βαθμολογίας, να μπαίνουν κριτήρια υψηλής ποιότητας, που οι μαθητές θα προσπαθούν να επιτύχουν με την υποστήριξη των δασκάλων τους.

Κατά τον Deming τέλος, προϋπόθεση επιτυχίας της εφαρμογής ΔΟΠ στην τάξη, είναι να υπάρχει τακτική ανατροφοδότηση από τους γονείς, τους μαθητές και τη διεύθυνση η οποία θα συμβάλει στη βελτίωση των νέων σχεδιαζόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ζαβλανός Μ., 2003, σ 129-131).

## ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα της έρευνας

Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα στηρίζεται κυρίως στις αρχές του Taylor, όπου ακολουθείται ιεραρχική δομή διοίκησης η οποία αποσκοπεί στην παροχή εντολών και κατευθύνσεων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, ενώ οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά χωρίς να συνυπολογίζονται οι επιμέρους ιδιαιτερότητες κάθε οργανισμού (Κατσίρη, 2015).

Οι αρχές του Taylor βρίσκουν εφαρμογή και στη διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου το Υπουργείο Παιδείας, κατέχει τον απόλυτο έλεγχο, λαμβάνοντας υπόψιν, την ποσοτική διάσταση της εκπαίδευσης και ελάχιστα την ποιοτική (Παπακωνσταντίνου, 2007).

Αυτή η νοοτροπία διοίκησης, περνά και στη διαχείριση της σχολικής τάξης, όπου παρατηρείται αδυναμία διαφοροποίησης από το αναλυτικό πρόγραμμα και περιορισμένα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών, οδηγώντας σε παροχή χαμηλής ποιότητας μάθησης.

Τα παραπάνω, εξηγούν την αδυναμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος να προσαρμοστεί στις διεθνείς μεταβολές και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ανταγωνισμού, ενώ η κοινωνία ως τελικός αποδέκτης, απολαμβάνει χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, Ολική Ποιότητα θεωρείται η αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων ενός οργανισμού, για τη βελτίωση των προϊόντων και υπηρεσιών, ώστε να ικανοποιούν ή και να υπερβαίνουν τις προσδοκίες των πελατών.

Συνεπώς, η υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, θα ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αφού θα εξασφαλίσει τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων, τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες και στη γενικότερη προσπάθεια βελτίωσης, θα δώσει έμφαση στη συνολική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων και στην έγκαιρη αντίδραση, συμβάλλοντας στην παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης (Ζαβλανός, 2003).

## 5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές Α/θμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας, του βαθμού γνώσης και εφαρμογής των βασικών αρχών της ΔΟΠ στη διοίκηση των σχολικών μονάδων τους. Συγκεκριμένα, μέσω της παρούσας έρευνας επιδιώκεται να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές γνωρίζουν τη ΔΟΠ και τις βασικές αρχές που τη διέπουν. Θα γίνει επίσης, προσπάθεια να διερευνηθεί εάν το υπάρχον νομικό πλαίσιο διευκολύνει ή αποτελεί εμπόδιο εφαρμογής αρχών της ΔΟΠ στην διοίκηση των σχολικών μονάδων. Τέλος, θα επιχειρηθεί να προσδιοριστεί ο τρόπος εφαρμογής χαρακτηριστικών της ΔΟΠ στη διοίκηση των παραπάνω σχολικών μονάδων.

## 5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το σκοπό της έρευνας και τους επιμέρους ερευνητικούς στόχους, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές τι είναι ΔΟΠ;
- β) Το υπάρχον νομικό πλαίσιο επιτρέπει και σε ποιο βαθμό την εφαρμογή αρχών της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες;
- γ) Με ποιο τρόπο εφαρμόζονται χαρακτηριστικά της ΔΟΠ στη διοίκηση των σχολικών μονάδων;

## 5.4 Συμμετέχοντες

Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε διακόσιους (200) συνολικά εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπ/σης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας, των κλάδων ΠΕ 60, ΠΕ 70 όλων των ειδικοτήτων, καθώς και Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων.

Από αυτούς, απάντησαν οι 160 εκπαιδευτικοί ( 80% ), εκ των οποίων, οι 113 (70.6%) , ήταν γυναίκες και οι 47 (29.4%) άνδρες .

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τόσο με ηλεκτρονική αποστολή, μέσω email, όσο και ιδιοχείρως, από τον ερευνητή σε έντυπη μορφή, ενώ περιελάμβανε ενσωματωμένο εισαγωγικό σημείωμα, με απαραίτητες διευκρινίσεις για το σκοπό και τον τρόπο συμπλήρωσής του.

## **5.5 Όργανο μέτρησης – Μέσο συλλογής των δεδομένων**

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε από τον ερευνητή - υπεύθυνο της έρευνας, σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με βάση το θεωρητικό μέρος της έρευνας, δηλαδή με βάση τις θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες, οι οποίες πραγματεύονται το αντικείμενο μελέτης.

## **5.6 Παρουσίαση του τελικού μέσου συλλογής δεδομένων**

Το μέσο συλλογής των δεδομένων, στην τελική του μορφή, αποτελείται από σαράντα ένα (41) ερωτήματα τα οποία συνιστούν τέσσερα βασικά μέρη.

Οι ερωτήσεις του πρώτου, δεύτερου και τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, καθώς και η ερώτηση 41, του τέταρτου μέρους, προέρχονται από το ερωτηματολόγιο της έρευνας της Στραβάκου Π. «Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας – Μία συγκριτική εμπειρική προσέγγιση». Η έρευνα δημοσιεύτηκε στα πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου, που διεξήχθη 4-6 Οκτωβρίου 2002, στο Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, με θέμα : «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Γ2 Συγκριτικές προσεγγίσεις».

Οι ερωτήσεις 31 - 40 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου, προέρχονται από το ερωτηματολόγιο που αφορά καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της έρευνας της διδακτορικής διατριβής της Ρούση Γ. με θέμα «Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Αθήνα 2007.

Το πρώτο μέρος, περιλαμβάνει δώδεκα (12) ερωτήσεις και αναφέρεται σε ατομικά στοιχεία και αποτύπωση γνώσεων των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις αυτές είναι κλειστού τύπου και αφορούν το φύλο, την ηλικία και τις γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις βασικές αρχές διοίκησης και διοίκησης ολικής ποιότητας (ΔΟΠ)

Το δεύτερο μέρος, αποτελείται συνολικά από δέκα (10) ερωτήσεις, σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική τους μονάδα.

Το τρίτο μέρος, αποτελείται από οκτώ (8) ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις πρακτικές διοίκησης που ακολουθούνται στις σχολικές μονάδες των ερωτώμενων.

Το τέταρτο μέρος, αποτελείται από ένδεκα (11) συνολικά ερωτήσεις, που αναφέρονται στην αξιολόγηση των συντελεστών της εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ η

τελευταία ερώτηση, ζητάει την επιλογή των τριών σημαντικότερων από δέκα τρία (13) κριτήρια, για την επιλογή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του οργάνου μέτρησης αναφέρονταν στο βαθμό γνώσης και αξιοποίησης των αρχών ΔΟΠ στη σχολική μονάδα, στη συχνότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, στο βαθμό συνεργασίας μεταξύ των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο βαθμό ικανοποίησης από καινοτόμες δράσεις και δραστηριότητες, τη συχνότητα επιλογής μέσω διαπαιδαγώγησης, καθώς και το βαθμό σημαντικότητας για την ύπαρξη οράματος, αλλαγής κουλτούρας, κλίματος και παροχής κινήτρων.

Οι απαντήσεις δίνονται με βάση μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο «Καθόλου», το 2 στο «Λίγο», το 3 στο «Πολύ», το 4 στο «Πάρα Πολύ» και αντίστοιχα το 1 στο «Ποτέ», το 2 στο «Σπάνια», το 3 στο «Συχνά», το 4 στο «Πάντα».

### 5.7 Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ο οποίος είναι δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (internal consistency index).

Οι τιμές του δείκτη για κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου είναι οι παρακάτω:

Μέρος	Πλήθος Ερωτήσεων	Τιμή Δείκτη Cronbach's alpha
A	5	0.73
B	10	0.83
Γ	8	0.68
Δ	10	0.87

Οι τιμές του δείκτη στα μέρη B και Δ, είναι εξαιρετικά ικανοποιητικές, αφού ξεπερνούν κατά πολύ το όριο του 0,7. Το μέρος A, αποτελείται συνολικά από 12 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 7 πρώτες, αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι υπόλοιπες 5, αποτύπωση γνώσεων ΔΟΠ. Ο δείκτης Cronbach, υπολογίστηκε στις 5 τελευταίες ερωτήσεις (8,9,10,11,12). Στο μέρος Γ, ο δείκτης βρίσκεται πολύ κοντά στο όριο του 0,7 αλλά λίγο πιο κάτω, κι αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ύψος των ερωτήσεων, όπως οι ερωτήσεις 25, 26, 27 και 30 στις οποίες κάποιιοι συμμετέχοντες



ενδεχομένως, δεν απάντησαν ειλικρινά ή δεν κατανόησαν επαρκώς το περιεχόμενο της ερώτησης (Cronbach, 1951).

Το ερωτηματολόγιο επίσης, χορηγήθηκε πιλοτικά σε δείγμα δέκα ατόμων.

### **5.8 Διαδικασία μέτρησης**

Η έρευνα, έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ 16 Απριλίου 2018 και 4 Μαΐου 2018.

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή ,μέσω ηλεκτρονικής φόρμας (google forms).

Για τη χορήγηση των έντυπων ερωτηματολογίων, ο υπεύθυνος ερευνητής επισκέφθηκε σχολικές μονάδες της πόλης της Πάτρας, ενώ τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια απεστάλησαν μέσω e-mail, σε σχολικές μονάδες, τόσο της πόλης της Πάτρας όσο και της ευρύτερης περιοχής, της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας.

Μέσω της ηλεκτρονικής μορφής, συλλέχθηκαν συνολικά 66 ερωτηματολόγια, ενώ μέσω της έντυπης μορφής, συλλέχθηκαν 94 ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια της έντυπης μορφής, καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά από τον ερευνητή ώστε να υπάρχει δυνατότητα συνολικής επεξεργασίας και ανάλυσης.

Ο ερευνητής κατά τη χορήγηση ιδιοχείρως, αλλά και την ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων, αναφέρθηκε στη σημαντικότητα και το σκοπό της έρευνας, επιστώντας την προσοχή των συμμετεχόντων για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ώστε να συλλεχθούν έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες. Επιπροσθέτως, διαβεβαιώθηκαν οι συμμετέχοντες για το ανώνυμο των απαντήσεων και τη δυνατότητά τους να πληροφορηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας εφόσον το επιθυμούν.

### **5.9 Εισαγωγή – Καταχώρηση των δεδομένων**

Το στάδιο της διαδικασίας των μετρήσεων και της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, περιελάμβανε την καταχώρηση των στοιχείων σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων, με τη βοήθεια της φόρμας google. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος για τη διαπίστωση της ακρίβειας εισαγωγής των στοιχείων και τη διόρθωση πιθανών σφαλμάτων.

Για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των στοιχείων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS version 23.

Λαμβάνοντας υπ' όψη την κλίμακα απάντησης/μέτρησης και κατά συνέπεια το είδος των τιμών που λαμβάνουν, αλλά και τον τρόπο χειρισμού τους κατά τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, εφαρμόστηκαν ποικίλες στατιστικές τεχνικές.

### 5.10 Στατιστικές τεχνικές

Συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές τεχνικές και δείκτες στατιστικής ανάλυσης:

1. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) όπως είναι η μέση τιμή (M), η τυπική απόκλιση (SD), η συχνότητα (frequency), η εκατοστιαία συχνότητα (percentage frequency), ο μέσος όρος (average).

## 6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Περιγραφική στατιστική - Ανάλυση

### αποτελεσμάτων

Συγκρίσεις και διαφορές μεταξύ κατηγοριών - Σχολιασμός

A' ΕΝΟΤΗΤΑ: Ατομικά στοιχεία - Αποτύπωση γνώσεων

Πίνακας 1

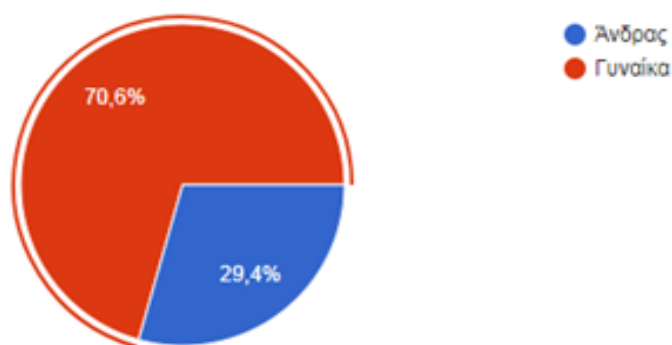
#### Χαρακτηριστικά δείγματος

		N	%
Φύλο	Ανδρας	47	29,4%
	Γυναίκα	113	70,6%
2.Κατηγορία Εκπαιδευτικού:	Διευθυντής Σχολείου	15	9,4%
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	32	20,0%
	Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ 60, ΠΕ 70)	111	69,4%
	Υποδιευθυντής Σχολείου	2	1,3%

Γνώσεις, πρακτικές και αντιλήψεις Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)  
στην Α/θμια Εκπαίδευση

3. Χρόνια υπηρεσίας	1-10	23	14,4%
	11- 15	25	15,6%
	16 - 20	39	24,4%
	21 - 30	54	33,8%
	πάνω από 30	2	1,3%
	Πάνω από 30	17	10,6%
4. Η Σχολική σας  Μονάδα βρίσκεται σε περιοχή:			
	Αστική(>10.000κατ.)	111	69,4%
	Επαρχιακή (<2.000 κατ.)	17	10,7%
	Ημιαστική (2.000 - 10.000 κατοίκους)	32	20,1%
6. Άλλες σπουδές:	Άλλο πτυχίο Πανεπιστημίου	21	13,1%
	Διδακτορικό Δίπλωμα	4	2,5%
	Διδασκαλείο(Μαράσλειο κλπ.)	17	10,6%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	42	26,3%
	Τίποτα από τα παραπάνω	76	47,5%
7. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα Διοίκησης;	ΝΑΙ	46	28,8%
	ΟΧΙ	114	71,3%

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 και το διάγραμμα 1, η αναλογία γυναικών και ανδρών στο δείγμα είναι 70,6% και 29,4% αντίστοιχα, γεγονός που φανερώνει την ισχυρή υπεροχή των γυναικών στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.



### Διάγραμμα 1

Ακόμα, από τον *πίνακα 1* και το *διάγραμμα 1*, προκύπτει ότι το 69,4% του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ 60 και ΠΕ 70), το 20% είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας, το 9,4% είναι διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 1,3% είναι υποδιευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3. Χρόνια υπηρεσίας	1-10	23	14,4%
	11- 15	25	15,6%
	16 - 20	39	24,4%
	21 - 30	54	33,8%
	Πάνω από 30	19	11,9%

Σχετικά με την προϋπηρεσία, από τον παραπάνω πίνακα είναι εμφανές ότι το 33,8% είχε προϋπηρεσία από 21-30 έτη, το 24,4% είχε από 6-20 έτη, το 15,6% είχε από 11-15 έτη, το 14,4% είχε από 1-10 και το 11,9% είχε πάνω από 30 έτη. Παρατηρείται δηλαδή μια μεγάλη μάζα εκπαιδευτικών, το 1/3 περίπου, να βρίσκεται στην τρίτη δεκαετία της καριέρας του, ενώ και το ποσοστό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών που ξεπερνούν τα 30 έτη υπηρεσίας, εμφανίζεται επίσης υψηλό, γεγονός που δείχνει σχετικά μεγάλο μέρος πληθυσμού με πάνω από 30 έτη υπηρεσίας, να παραμένει στην εργασία του. Το μέρος αυτού του εκπαιδευτικού πληθυσμού διαθέτει βέβαια την απαραίτητη εργασιακή εμπειρία, χαρακτηρίζεται όμως από εργασιακή κόπωση και δεν έχει την απαραίτητη ευελιξία και δεκτικότητα σε καινοτομίες και αλλαγές.

Αντίστοιχα αποτελέσματα που αφορούν την ηλικία των εκπαιδευτικών, καταγράφηκαν και στην έρευνα της Ρούση, 2007 για τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης. Το φαινόμενο μπορεί να βρει εξήγηση από τον περιορισμένο και σχεδόν μηδενικό αριθμό προσλήψεων νέων εκπαιδευτικών που εντάθηκε κατά τα χρόνια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, μετά το 2009 (Ρούση 2007, σ. 114).

Επιπλέον, το ποσοστό περίπου 14% που εμφανίζεται με προϋπηρεσία από 1-10 έτη, είναι κυρίως εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην εκπαίδευση με το καθεστώς των

αναπληρωτών ή ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι αναγκασμένοι σε διαρκείς μετακινήσεις κάθε χρόνο και σε καθεστώς εργασιακής αβεβαιότητας, με αποτέλεσμα να μην αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους ως εκπαιδευτικοί, ενώ τα σχολεία στα οποία εργάζονται δεν μπορούν να τους συνυπολογίσουν στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους, γεγονός που αποβαίνει σε βάρος της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολείου και της αποτελεσματικότητάς του.

4. Η Σχολική σας Μονάδα βρίσκεται σε περιοχή:			
	Αστική(>10.000κατ.)	111	69,4%
	Επαρχιακή (<2.000 κατ.)	17	10,7%
	Ημιαστική (2.000 - 10.000 κατοίκους)	32	20,1%

Ως προς την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα των ερωτηθέντων, το 69,4% ανέφερε ότι βρίσκεται σε αστική, το 20,1% ανέφερε την ημιαστική και το 10,7% ανέφερε σε επαρχιακή ή αγροτική περιοχή. Παρατηρείται, από τα αποτελέσματα, ότι ο μεγάλος όγκος του εκπαιδευτικού πληθυσμού εργάζεται σε σχολικές μονάδες των αστικών περιοχών και αντίστοιχα πολύ μικρός στις επαρχιακές περιοχές, γεγονός αναμενόμενο δεδομένου του φαινομένου της αστικοποίησης του ελληνικού πληθυσμού.

6. Άλλες σπουδές:	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΑΤΕΙ	21	13,1%
	Διδακτορικό Δίπλωμα	4	2,5%
	Διδασκαλείο(Μαράσλειο κλπ.)	17	10,6%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	42	26,3%
	Τίποτα από τα παραπάνω	76	47,5%

Σχετικά με άλλες σπουδές, το 26,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 13,1% έχει άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, το 10,6% έχει τελειώσει διδασκαλείο και το 2,5% έχει διδακτορικό δίπλωμα.

7. Έχετε παρακολουθήσει	ΝΑΙ	46	28,8%

σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα Διοίκησης;	ΟΧΙ	114	71,3%
---	-----	-----	-------

Επιπρόσθετα το 28,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ή έχει μετεκπαιδευτεί σε θέματα διοίκησης.

Επίσης, όσοι δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα διοίκησης, ανέφεραν ως φορέα υλοποίησης το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το διδασκαλείο, το ΕΕΠΕΚ, το ΕΚΔΔΑ, το Χαρακόπειο Πανεπιστήμιο, Trinity College Dublin, ΠΕΚ και το ΠΑΝ/ΜΙΟ MARCONI.

Από τα αποτελέσματα αυτά, προκύπτει ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης, έχουν σπουδές ανώτερες του βασικού πτυχίου το οποίο απαιτείται για την κατάκτηση της εργασιακής τους θέσης, γεγονός που δείχνει υψηλό μορφωτικό επίπεδο και αυξημένα τυπικά προσόντα. Τα χαρακτηριστικά αυτά, αποτελούν βασική προϋπόθεση για την βελτίωση της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εφαρμογή ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού υπάρχει το "πρόσφορο έδαφος" σε ανθρώπινους πόρους για την υποστήριξη τέτοιας προσπάθειας.

Επίσης, από την ίδια ανάλυση προκύπτει ότι περίπου ένας στους τρεις (28,8%) εκπαιδευτικούς έχουν πάρει γνώσεις σε θέματα διοίκησης, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο το οποίο μπορεί να αποτελέσει μια στέρεη βάση για την εφαρμογή βασικών αρχών ΔΟΠ στη διοίκηση των σχολείων.

## Πίνακας 2

### *Χρόνια υπηρεσίας στη θέση Διευθυντής/ντριας ή ΥποΔιευθυντής/ντριας:*

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA	
Σύμφωνα	30	1	29	6,8	6,562	με τον

πίνακα 2, ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας διευθυντών και υποδιευθυντών στην παρούσα θέση τους, είναι 6,8 έτη με τυπική απόκλιση 6,56. Η ελάχιστη προϋπηρεσία ήταν 1 έτος και η μεγαλύτερη 29.

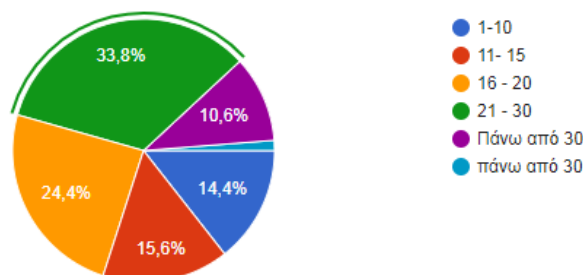
Η μέση τιμή προϋπηρεσίας 6,8 έτη στη θέση διευθυντή, δείχνει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών, έχει επανεπιλεγεί στη θέση αυτή, μετά και τις τελευταίες κρίσεις στελεχών που έγιναν το καλοκαίρι του 2017, σύμφωνα με το ΦΕΚ αρ. 78, 30/5/2017

και αφορούσε την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις του νόμου (<https://www.eng.auth.gr>).

**Πίνακας 3**

**Έχετε προηγούμενη εμπειρία Διοίκησης ή έχετε υπηρετήσει σε θέση στελέχους εκπαίδευσης(Διεύθυνσης ,Γραφείου, Σχολικού Συμβούλου)κατά το παρελθόν;**

	N	%
Καθόλου	9	5,6
Λίγο	79	49,4
Πολύ	53	33,1
Πάρα πολύ	19	11,9
Total	160	100,0
Μέσος όρος	2,51	



**Διάγραμμα 3**

Σύμφωνα με τον **πίνακα 3** και το **διάγραμμα 3**, το 68,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχει καμία προηγούμενη εμπειρία διοίκησης ή δεν έχει τύχει να υπηρετήσει σε θέση στελέχους εκπαίδευσης, το 17,5% από 1-2 έτη, το 6,9% από 3-5 έτη και το υπόλοιπο 6,9% πάνω από 5 έτη.

Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παραδέχεται ότι δεν έχει καμία εμπειρία διοίκησης, σημαίνει ότι η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται από συγκεκριμένα άτομα, χωρίς να περνά από θέσεις ευθύνης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα στην έρευνα της Ρούση 2007, για το ίδιο ερώτημα (Ρούση 2007, σ. 117), γεγονός που σημαίνει ότι η υπάρχουσα πραγματικότητα παραμένει αμετάβλητη για την τελευταία δεκαετία.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι το υπάρχον νομικό πλαίσιο σχετικά με την επιλογή των διευθυντών, πριμοδοτεί με μόρια την προϋπηρεσία, με αποτέλεσμα στις θέσεις διευθυντών να αναδεικνύονται πρόσωπα που έχουν ήδη θητεύσει σε ανάλογες θέσεις κατά το παρελθόν, ενώ οι νεότεροι σε προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντίστοιχη εξέλιξη, παρότι σε πολλές περιπτώσεις, διαθέτουν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα και ισχυρό μορφωτικό profile.

#### *Πίνακας 4*

*Πόσο καλά γνωρίζετε την Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη Σχολική Μονάδα;*

	N	%
Καθόλου	9	5,6
Λίγο	79	49,4
Πολύ	53	33,1
Πάρα πολύ	19	11,9
Total	160	100,0
Μέσος όρος	2,51	

Σύμφωνα με τον *πίνακα 4*, το 45% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι γνωρίζει τουλάχιστον πολύ καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη σχολική μονάδα και το 55% λίγο ή καθόλου.

Σε συνδυασμό των αποτελεσμάτων του πίνακα 3 και του πίνακα 4, προκύπτει ότι ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει καθόλου εμπειρία διοίκησης (πίνακας 3), το 45% αναφέρει ότι γνωρίζει την εκπαιδευτική νομοθεσία της σχολικής μονάδας (πίνακας 4).

Από τη σχέση αυτή, προκύπτει ότι η γνώση της νομοθεσίας είναι θεωρητική και δεν προέρχεται από την εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διοίκηση, ενώ παράλληλα ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών με σχετικές γνώσεις διοίκησης, μπορεί μελλοντικά να αξιοποιηθεί στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Από τον *πίνακα 4* επίσης, προκύπτει ότι περισσότεροι από τους μισούς, δηλώνουν άγνοια ή σχετική άγνοια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας γεγονός που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συχνά αποτελεί πηγή συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων.



Η εφαρμογή ΔΟΠ, που σύμφωνα με τα 14 σημεία του Demming για την εκπαίδευση όπως περιεγράφηκαν παραπάνω (σ. 40), έχει ως βασικό χαρακτηριστικό τις συμμετοχικές διαδικασίες όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων, θα δώσει την ευκαιρία στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, να εμπλακεί και να αποκτήσει διοικητική εμπειρία αλλά και ενσυναίσθηση για το σκοπό και τους στόχους της σχολικής μονάδας.

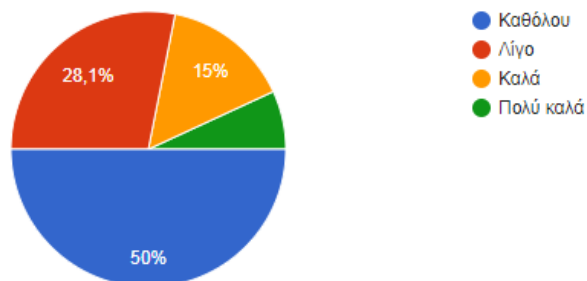
Επιπλέον, η εφαρμογή ΔΟΠ στη σχολική μονάδα, θα δώσει τη δυνατότητα αντιμετώπισης επιμορφωτικών αναγκών, με την εισαγωγή στη σχολική μονάδα προγραμμάτων επιμόρφωσης, τόσο για τους παλιότερους αλλά κυρίως για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.

Με αυτό τον τρόπο, η σχολική μονάδα θα γίνει περισσότερο αποτελεσματική ως προς το εκπαιδευτικό της έργο, ενώ ταυτόχρονα θα βελτιωθεί η λειτουργία της ως σύστημα με ταυτόχρονη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Haller, H. S. σελ. 67. στο Ρούση σ. 42).

#### Πίνακας 5

**Γνωρίζετε (έχετε ενημερωθεί) για τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην Εκπαίδευση;**

	N	%
Καθόλου	80	50,0
Λίγο	45	28,1
Πολύ	24	15,0
Πάρα πολύ	11	6,9
Total	160	100,0
Μέσος όρος	1,79	



Διάγραμμα 5

Σύμφωνα με τον **πίνακα 5** και το **διάγραμμα 5**, το 21,9% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι γνωρίζει τουλάχιστον πολύ καλά τις αρχές της ΔΟΠ στην εκπαίδευση και το 78,1% λίγο ή καθόλου. Το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε γνωρίζει σχετικά με τη ΔΟΠ, συνεπάγεται την αδυναμία να υποστηριχτεί μια ανάλογη προσπάθεια για εφαρμογή της σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αφού δε διασφαλίζεται η συνολική υποστήριξη.

Παράλληλα, δεν γίνεται κατανοητή η ανάγκη για αλλαγή και εφαρμογή πρακτικών που θα οδηγήσουν στη βελτίωση ποιότητας, τόσο του οργανισμού όσο και της μάθησης προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας γενικότερα.

Επίσης, το υπερβολικά μεγάλο ποσοστό άγνοιας αρχών ΔΟΠ, αναδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να αποκτήσει γνώση για σύγχρονους τρόπους διοίκησης, ώστε να συμβάλει στην καλλιέργεια αλλαγής κουλτούρας και στην υιοθέτηση διοικητικών πρακτικών, που θα καλλιεργήσουν κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, χαρακτηριστικά τα οποία θα οδηγήσουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

*Πίνακας 6*

**Αξιοποιούνται οι αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας στη Σχολική σας Μονάδα;**

	N	%
Καθόλου	40	25,0
Λίγο	57	35,6
Πολύ	31	19,4
Πάρα πολύ	1	,6
Δεν γνωρίζω	31	19,4
Total	160	100,0
Μέσος όρος	2,54	

Σύμφωνα με τον *πίνακα 6* το 60,6% των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι λίγο ή καθόλου αξιοποιούνται οι αρχές ΔΟΠ στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας στη σχολική τους μονάδα, το 19,4% δεν γνωρίζει και το 20% θεωρεί ότι αξιοποιούνται τουλάχιστον πολύ.

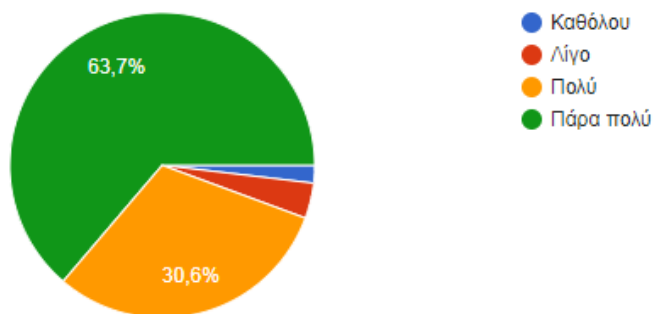
Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησε ότι δεν αξιοποιούνται καθόλου οι βασικές αρχές ΔΟΠ, συνυπολογιζόμενο με το ποσοστό που απάντησε ότι δε γνωρίζει αν αξιοποιούνται, αποτελεί συνολικά το 44% του δείγματος και σημαίνει ότι σχεδόν

οι μισοί εκπαιδευτικοί είτε δεν έχουν γνώση των βασικών αρχών ΔΟΠ είτε θεωρούν ότι αυτές δεν εφαρμόζονται με κανέναν τρόπο στη διοίκηση του σχολείου τους.

*Πίνακας 7*

***Κρίνετε απαραίτητη την ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης σε θέματα Διοίκησης για όσους/σες κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και εκείνων που προορίζονται να καταλάβουν τις εν λόγω θέσεις;***

	N	%
Καθόλου	3	1,9
Λίγο	6	3,8
Πολύ	49	30,6
Πάρα πολύ	102	63,8
Total	160	100,0
Μέσος όρος	3,56	



Σύμφωνα με τον *πίνακα 7* και το αντίστοιχο *διάγραμμα 7*, το 94,4% των εκπαιδευτικών έκρινε τουλάχιστον πολύ απαραίτητη την ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης σε θέματα Διοίκησης για όσους/σες κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, καθώς και εκείνων που προορίζονται να καταλάβουν τις εν λόγω θέσεις ενώ μόνο το 5,7% λίγο ή καθόλου απαραίτητη.

Από τα στοιχεία του πίνακα, προκύπτει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αναγνωρίζουν την ανάγκη για εκπαίδευση και επιμόρφωση μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία αποτελούν ένα από τα 14 σημεία εφαρμογής της ΔΟΠ στην εκπαίδευση και συμβάλουν ουσιαστικά τόσο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και στην βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου τους. Τα επιμορφωτικά προγράμματα κατά συνέπεια, εμφανίζονται ως επιτακτική ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς και θα πρέπει να αποτελούν έναν από τους βασικούς στόχους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

**Β' ΕΝΟΤΗΤΑ: Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη Σχολική Μονάδα**

Στον πίνακα 8 (Παράρτημα σ. 111, 113), παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου, κινείται κοντά στο 3, όπως και ο μέσος όρος του συνολικού πίνακα. Από αυτό, είναι εμφανές, ότι η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων που αφορούν την σχολική μονάδα είναι συχνή.

Σύμφωνα επίσης, με τον παραπάνω πίνακα και το διάγραμμα 8 (Παράρτημα σ. 111, 113), το 80-90% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τουλάχιστον συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με το σύλλογο διδασκόντων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών (π.χ. ενημέρωση γονέων σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους, προτάσεις για τη βελτίωση αυτής, καθώς επίσης και για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών κ.ο.κ.).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, συμμετέχουν στην διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας στην αρχή της σχολικής χρονιάς, καταθέτοντας την άποψή τους, συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια και ο σύλλογος Διδασκόντων με τους Σχολικούς Συμβούλους στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους (π.χ. ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας, την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών κ.ο.κ.).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, στην αποτίμηση του έργου που είχε προγραμματιστεί στην αρχή, ζητείται η γνώμη των εκπαιδευτικών για την λήψη μιας απόφασης που αφορά τη σχολική τους μονάδα, είναι αποτελεσματική η συνεργασία με το σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας και συνεργάζεται ο σύλλογος Διδασκόντων με το σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας.

Τέλος, το 60% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά λειτουργούν οι μηχανισμοί ανατροφοδότησης (παρατήρηση, έλεγχος, αξιολόγηση), ώστε να επαναπροσδιορίζονται οι αρχικοί στόχοι της σχολικής μονάδας, όταν διαπιστώνονται αποκλίσεις.

Επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία του ίδιου **πίνακα 8**, παρατηρείται ότι στη διοίκηση πολλών σχολείων ακολουθούνται πρακτικές όπως συνεργασία, συμμετοχή, στοχοθεσία, ανατροφοδότηση, οι οποίες καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως πρακτικές που εφαρμόζονται στη διοίκηση των σχολείων τους.

Το γεγονός ότι στους **πίνακες 5 και 6** οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται στην πλειοψηφία τους να μη γνωρίζουν τις βασικές αρχές ΔΟΠ και επίσης να θεωρούν ότι δεν

αξιοποιούνται οι αρχές ΔΟΠ στα σχολεία τους, συνεπάγεται ότι οι πρακτικές αυτές καταγράφονται είτε ανιχνευτικά είτε εμπειρικά από τους εκπαιδευτικούς.

Οι πρακτικές αυτές όμως, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της ΔΟΠ όπως τα έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό μέρος της παρούσης μελέτης (σ.13 -14, 37- 40) και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για συστηματική και οργανωμένη αξιοποίησή της εφαρμογής ΔΟΠ, στη διοίκηση των σχολείων.

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Σαϊτή, 2016 που διερευνά τις πρακτικές ΔΟΠ σε οργανισμούς Α/θμιας εκπ/σης. Ο Σαΐτης καταλήγει ότι η φιλοσοφία της Δ.Ο.Π., δεν έχει υιοθετηθεί και κατανοηθεί επαρκώς, παρά τα όποια θετικά σημάδια παρουσιάζονται στην έρευνά του, αλλά χρειάζεται ακόμα να γίνει μεγάλη διαδρομή για την πλήρη υιοθέτηση αρχών ΔΟΠ, από τις εκπαιδευτικές μονάδες και το εκπαιδευτικό μας σύστημα γενικότερα (Σαΐτης, 2016, σ. 175).

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ: Πρακτικές που εφαρμόζονται στη Σχολική Μονάδα

*Πίνακας 9*

*Πρακτικές που εφαρμόζονται στην σχολική μονάδα*

	Ποτέ		Σπάνια		Συχνά		Πολύ συχνά		Μέσος όρος
	N	%	N	%	N	%	N	%	
23. Σχεδιάζονται και υλοποιούνται ομαδικές δραστηριότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας Μονάδας;	5	3,1%	33	20,6%	96	60,0%	26	16,3%	2,89
24. Σχεδιάζονται και υλοποιούνται καινοτόμες δραστηριότητες στη σχολική σας Μονάδα;	6	3,8%	28	7,5%	90	56,3%	63	22,5%	2,97
25. Είστε ικανοποιημένοι από το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και την επίδοση των μαθητών σας;	3	1,9%	25	15,6%	106	66,3%	26	16,3%	2,96

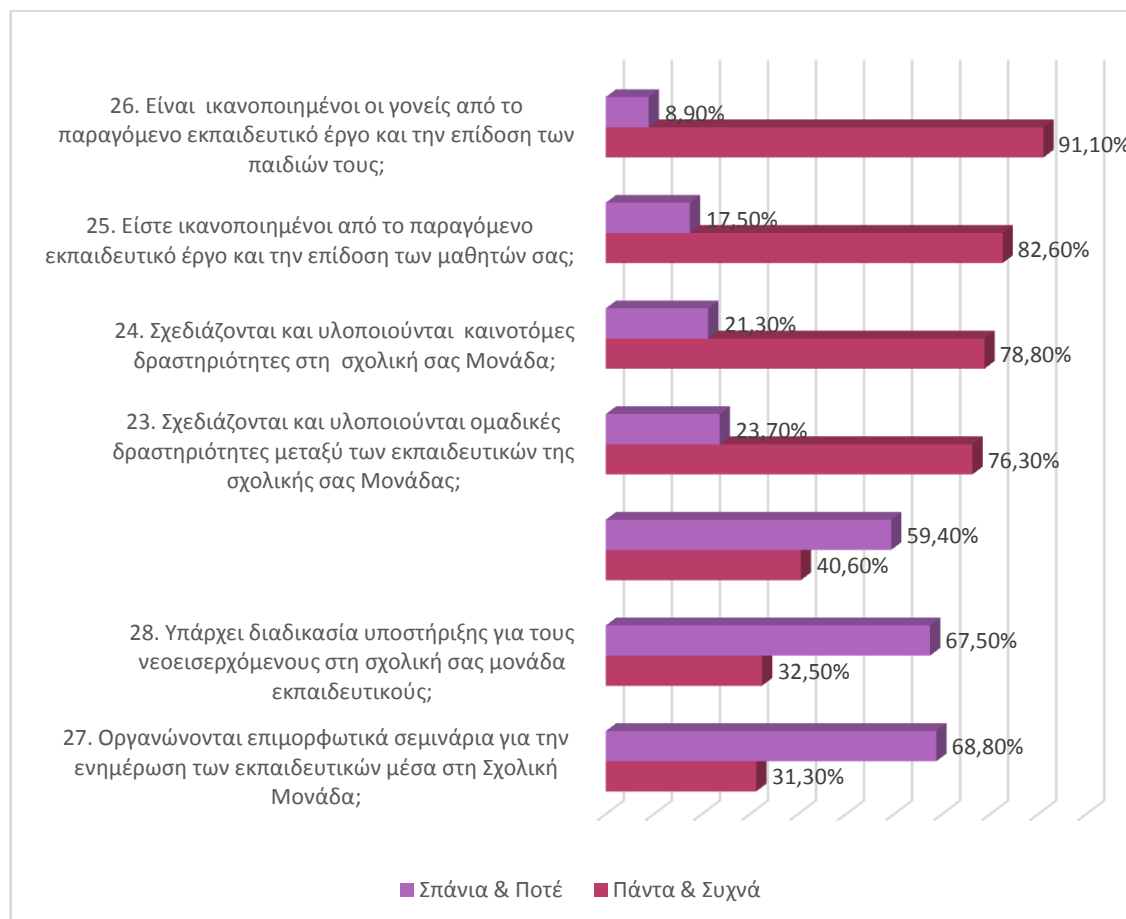
26. Είναι ικανοποιημένοι οι γονείς από το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και την επίδοση των παιδιών τους;	4	2,5%	11	7,0%	117	73,4%	28	17,7%	3,05
27. Οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσα στη Σχολική Μονάδα;	19	11,9%	91	56,9%	40	25,0%	10	6,3%	2,25
28. Υπάρχει διαδικασία υποστήριξης για τους νεοεισερχόμενους στη σχολική σας μονάδα εκπαιδευτικούς;	37	23,1%	71	44,4%	43	26,9%	9	5,6%	2,15
29. Οργανώνονται εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς των μαθητών της Σχολικής Μονάδας σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης (π.χ. συμπεριφορά γονέων, προβλήματα παιδικής ηλικίας, μαθησιακές δυσκολίες κ.ο.κ.);	13	8,1%	82	51,3%	53	33,1%	12	7,5%	3,15
<b>Συνολικός Μέσος όρος</b>									<b>2,77</b>

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 9, ο συνολικός μέσος όρος είναι 2,77 και πλησιάζει αρκετά το 3. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν ως επί το πλείστον ήταν το "συχνά".

Σύμφωνα επίσης με τον **πίνακα 9**, το 91,1% των εκπαιδευτικών, αναφέρει ότι είναι τουλάχιστον συχνά ικανοποιημένοι οι γονείς από το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και την επίδοση των παιδιών τους, το 82,6% των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιημένοι από το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και την επίδοση των μαθητών τους, το 78,8% αναφέρει ότι σχεδιάζονται και υλοποιούνται καινοτόμες δραστηριότητες στη σχολική τους Μονάδα.

Το 76,3% αναφέρει ότι σχεδιάζονται και υλοποιούνται ομαδικές δραστηριότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής τους Μονάδας, ενώ το 40,6% αναφέρει ότι τουλάχιστον συχνά οργανώνονται εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς των

μαθητών της Σχολικής Μονάδας σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης (π.χ. συμπεριφορά γονέων, προβλήματα παιδικής ηλικίας, μαθησιακές δυσκολίες κ.ο.κ.). Τέλος, το 32,5% αναφέρει ότι τουλάχιστον συχνά, υπάρχει διαδικασία υποστήριξης για τους νεοεισερχόμενους στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικούς και το 31,3% αναφέρει ότι οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσα στη Σχολική Μονάδα.



*Διάγραμμα 9*

Από τα παραπάνω στοιχεία επίσης, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι τόσο από τις πρακτικές διοίκησης που εφαρμόζονται στο σχολείο τους όσο και από το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, ενώ είναι βέβαιοι σε ποσοστό περίπου 91%, ότι και οι γονείς είναι ικανοποιημένοι από το εκπαιδευτικό έργο και την επίδοση των μαθητών. Ενώ οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα τουλάχιστον έρευνα, διατυπώνουν αισιοδοξία στις αντιλήψεις τους, τα προβλήματα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι πολλά και υπαρκτά και αποτελούν καθημερινά πρόκληση προς επίλυση.

Η συγκεκριμένη αντίφαση μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους και διαφορετικούς τρόπους.

Μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι το εκπαιδευτικό έργο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχει σαφή και μετρήσιμα χαρακτηριστικά και συνεπώς δεν μπορεί να αξιολογηθεί σωστά και με ακριβή στοιχεία. Οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν από το ελληνικό σχολείο δεν είναι επαρκώς καθορισμένοι και συνεπώς δεν μπορεί να γίνει επαρκής αποτίμηση της επιτυχίας τους, με αποτέλεσμα να υπάρχει σύγχυση ως προς το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (Ζαβλανός, 2003).

Μια άλλη εξήγηση, αποτελεί η έλλειψη επαρκούς και αντικειμενικού συστήματος αξιολόγησης, το οποίο να παρέχει τη δυνατότητα μέτρησης των συγκεκριμένων παραγόμενων αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος (ΟΟΣΑ, 2011; Σαλτερής& Κρασάς, 2018).

#### Πίνακας 10

#### Σημαντικότητα μέσων διαπαιδαγώγησης για την επιβολή της πειθαρχίας στη Σχολική μονάδα

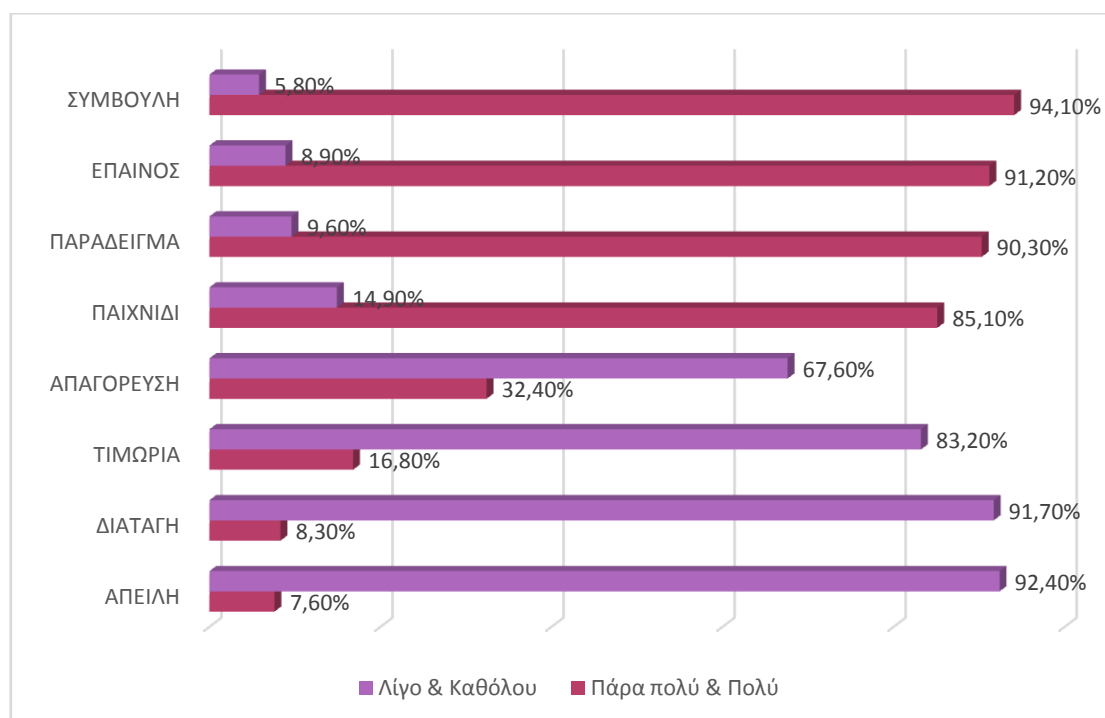
	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ		Μέσος όρος
	N	%	N	%	N	%	N	%	
ΕΠΑΙΝΟΣ	4	2,5%	11	7,0%	57	36,1%	88	55,1%	3,43
ΑΠΕΙΛΗ	86	53,5%	62	36,9%	12	7,6%	0	0%	1,53
ΤΙΜΩΡΙΑ	56	38,9%	77	48,3%	26	16,1%	1	0,7%	1,83
ΔΙΑΤΑΓΗ	81	51,0%	59	40,7%	11	6,9%	2	1,4%	1,57
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	2	1,3%	13	8,3%	41	25,6%	104	64,7%	3,54
ΑΠΑΓΟΡΕΥΣΗ	25	15,9%	83	51,7%	39	24,5%	13	7,9%	2,25
ΠΑΙΧΝΙΔΙ	8	5,2%	16	9,4%	60	37,5%	76	47,7%	3,27



ΣΥΜΒΟΥΛΗ	2	1,3%	7	4,5%	43	27,9%	102	66,2%	3,46
<b>Συνολικός Μέσος όρος</b>									2,61

Σύμφωνα με τον *πίνακα 10* και το *διάγραμμα 10*, το 85,1% με 94,1% των ερωτώμενων αναφέρουν ως τουλάχιστον πολύ σημαντικά μέσα διαπαιδαγώγησης για την επιβολή της πειθαρχίας στη Σχολική Μονάδα την συμβουλή, τον έπαινο, το παράδειγμα και το παιχνίδι. Ακολουθεί με 32,4% η απαγόρευση, η τιμωρία με 16,8%, η διαταγή με 8,3% και η απειλή με 7,6%.

Ο μέσος όρος του πίνακα 10 είναι 2,61, που πλησιάζει αρκετά το 3, γεγονός που σημαίνει ότι και εδώ οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν κυρίως το "συχνά".



*Διάγραμμα 10*

Από την ανάλυση των παραπάνω στοιχείων, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικά μέσα διαπαιδαγώγησης και επιβολής πειθαρχίας, εκείνα τα οποία συμβάλουν στην εσωτερική παρακίνηση του ατόμου και ενισχύουν την αυτοβελτίωσή του, ώστε το άτομο να επιβραβεύεται συνεχώς και να αισθάνεται υπερήφανο για την εργασία του ως μαθητής (Ζαβλανός, 2003).

Τα συγκεκριμένα μέσα διαπαιδαγώγησης αποτελούν χαρακτηριστικά της ΔΟΠ, αφού σύμφωνα με το Demming, συμβάλουν ώστε τα άτομα να νιώθουν υπερηφάνεια για την εργασία τους, να εξαλείφεται κάθε μορφή ανταγωνισμού και να ενισχύεται η συνεργασία.

Παρατηρείται λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί, έστω και εμπειρικά, θεωρούν και επιλέγουν ως πιο σημαντικά μέσα διαπαιδαγώγησης, εκείνα που αποτελούν μέρος των βασικών χαρακτηριστικών της ΔΟΠ για την εκπαίδευση.

#### Δ' ΕΝΟΤΗΤΑ: Αξιολόγηση συντελεστών εκπαιδευτικής πολιτικής

Ο μέσος όρος του **πίνακα 11** (Παράρτημα σ. 114), είναι 3,78 που είναι αρκετά κοντά στο 4. Αυτό φανερώνει ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς, απάντησαν ότι θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την αξιολόγηση της διοίκησης της σχολικής μονάδας, καθώς και των ίδιων των εκπαιδευτικών για την σωστή και ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Σύμφωνα επίσης, με τον **πίνακα 11** και το **διάγραμμα 11** (Παράρτημα σ. 114, 115), το 85,1% - 93,1% των εκπαιδευτικών, θεώρησε ως τουλάχιστον πολύ σημαντική την αξιολόγηση των υλικοτεχνικών υποδομών, των σχολικών βιβλίων, την χρηματοδότηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, την διοίκηση και τα στελέχη εκπαίδευσης. Επιπλέον, το 72,5% ανέφερε ως τουλάχιστον πολύ σημαντική την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Από τα στοιχεία αυτά, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στην αξιολόγηση της υλικοτεχνικής υποδομής, αφού αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και την αποτελεσματική εφαρμογή πολλών από τις καινοτόμες δράσεις, ενώ επίσης, αποτελεί διευκόλυνση στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο.

Η αξιολόγηση επίσης, των αναλυτικών προγραμμάτων είναι για τους εκπαιδευτικούς πολύ σημαντική αφού αυτά αποτελούν κύριο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως ήδη περιεγράφηκε στην παρούσα εργασία (παρ. 4.1), τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, καθορίζονται από τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, χωρίς να δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα συνδιαμόρφωσής τους, ενώ ταυτόχρονα μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων υλοποιούνται οι στρατηγικοί σκοποί και στόχοι που έχουν τεθεί από την κεντρική διοίκηση.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων διασφαλίζει την ποιότητά τους, αλλά και την ποιότητα της μάθησης, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως ανατροφοδότηση για τη διαρκή βελτίωσή τους.

Σε ανάλογη διαπίστωση καταλήγει και η έρευνα της Ρούση 2007 , όπου θεωρεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των αναλυτικών προγραμμάτων, συμβάλει στη διεύρυνση της γνώσης, προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης, υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Ρούση, 2007 , σ. 119).

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και αποδέχονται ως αναγκαίο ένα ακόμα χαρακτηριστικό της ΔΟΠ που είναι η αξιολόγηση, όπως περιγράφεται στην παρούσα εργασία (σελ. 44).

Από τον ίδιο πίνακα, παρατηρείται ακόμη, ότι πάνω από τα 2/3 των ερωτώμενων (72%), θεωρεί πολύ σημαντική την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι υπάρχει αναγκαιότητα για την εφαρμογή της στην εκπαίδευση.

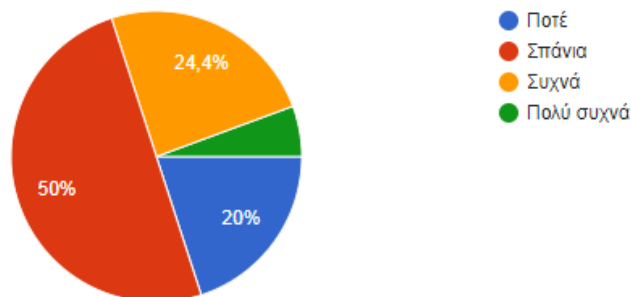
Με δεδομένο λοιπόν, ότι υπάρχει συνολική σχεδόν αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της εφαρμογής αξιολόγησης στην εκπαίδευση, θα πρέπει να αναζητηθούν από τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής οι λόγοι για τους οποίους απέτυχε η προσπάθεια εφαρμογής αξιολόγησης με το Π.Δ. 152, 5/11/2013.

Η αποδοχή και υποστήριξη της αξιολόγησης από το σύνολο των εκπαιδευτικών, εκτός από προσεκτική μελέτη, οργάνωση και επιστημονική τεκμηρίωση, προϋποθέτει και την καλλιέργεια απαραίτητης κουλτούρας και κλίματος μέσα στις Σχολικές Μονάδες, που η εφαρμογή ΔΟΠ μπορεί να εγγυηθεί προσεγγίζοντάς την όχι ως κάτι στατικό, αλλά διαρκώς μεταβαλλόμενο, μέσα από συγκεκριμένα βήματα όπως περιγράφονται στην παρούσα εργασία (παρ. 3.8).

#### **Πίνακας 12**

***Πόσο συχνά πραγματοποιείτε συγκριτική αξιολόγηση συγκρίνοντας τις δράσεις σας με αντίστοιχες άλλων εκπαιδευτικών μονάδων της Περιφέρειά σας;***

Ποτέ		Σπάνια		Συχνά		Πολύ συχνά		Μέσος όρος
N	%	N	%	N	%	N	%	
32	20,0%	80	50,0%	39	24,4%	9	5,6%	2,15



*Διάγραμμα 12*

Όπως φαίνεται από τον **πίνακα 12**, ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,15 που βρίσκεται πολύ κοντά στο 2. Πιο αναλυτικά, από τον πίνακα 12 και το διάγραμμα 12, προκύπτει ότι το 30% των εκπαιδευτικών, αναφέρει ότι τουλάχιστον συχνά πραγματοποιείται συγκριτική αξιολόγηση συγκρίνοντας τις δράσεις τους με αντίστοιχες άλλων εκπαιδευτικών μονάδων της Περιφέρειά τους.

Τα στοιχεία αυτά δείχνουν μια εσωστρέφεια των εκπαιδευτικών ως προς την σύγκριση του έργου τους με αντίστοιχα άλλων σχολείων γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί είτε ως φόβο να εκτεθεί το εκπαιδευτικό έργο τους σε κριτική είτε ως έλλειψη ανάλογης κουλτούρας εξωστρέφειας.

Μια άλλη ερμηνεία, μπορεί να είναι η αδυναμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος να προωθήσει τέτοιες πρακτικές, με δεδομένη και την έλλειψη συστήματος και κουλτούρας αξιολόγησης, που περιορίζει τις δράσεις των εκπαιδευτικών "εντός των τειχών" του σχολείου ή της τάξης τους.

Η εφαρμογή ΔΟΠ στη σχολική μονάδα, όπως αναφέρεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας (σ.44-45), όχι μόνο προωθεί αλλά και στηρίζεται στην συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking) τόσο εντός της σχολικής μονάδας, εσωτερική σύγκριση, όσο και στη σύγκριση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μιας σχολικής μονάδας με άλλες, που θεωρούνται αντικειμενικά καλύτερες, εξωτερική αξιολόγηση.

Ο μέσος όρος του **πίνακα 13** (Παράρτημα σ. 116), είναι 3,69 που είναι πιο κοντά στο 4, που σημαίνει ότι οι ερωτώμενοι θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 13 και το **διάγραμμα 13** (Παράρτημα σ. 116,118), το 85 - 98,1% των εκπαιδευτικών θεώρησε τουλάχιστον πολύ σημαντική τη διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, τη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και συνεργασίας από τους γονείς,

Το ίδιο ποσοστό έκρινε πολύ σημαντική την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, και πολύ σημαντική την επιβράβευση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε καλές πρακτικές.

Επιπλέον, θεώρησε πολύ καθοριστική την παροχή κινήτρων στο προσωπικό προκειμένου να κινητοποιηθεί για την επιτυχία μιας αλλαγής που κρίνεται απαραίτητη, ενώ θεώρησε πολύ σημαντική την ύπαρξη οράματος και την εισαγωγή καινοτομιών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Θεώρησε επίσης, ως πολύ σημαντική την Αυτοαξιολόγηση (προγραμματισμός – απολογισμός) σχολικής μονάδας για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού της έργου.

Ακόμα, το 71,7% των εκπαιδευτικών, έκρινε τουλάχιστον πολύ σημαντική την ενίσχυση της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης, από την ανάλυση των στοιχείων του **πίνακας 13**, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ως πολύ σημαντικά στοιχεία την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, τη συγκριτική αξιολόγηση, το όραμα του εκπαιδευτικού οργανισμού, την κουλτούρα, και τα κίνητρα.

Τα στοιχεία αυτά αποτελούν, όπως αναφέρεται στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας, βασικά χαρακτηριστικά εφαρμογής ΔΟΠ στην εκπαίδευση και συμβάλλουν στη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, των εργαζομένων και των μαθητών που αποτελούν τους εσωτερικούς πελάτες, αλλά και στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και των μαθητών που αποτελούν και τους εξωτερικούς πελάτες του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ζαβλανός 2003).

#### **Πίνακας 14**

##### **Κριτήρια επιλογής διευθυντή έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός**

	Όχι		Ναι		Μέσος όρος
	N	%	N	%	
1. Συμμετοχή σε Υπηρεσιακά Συμβούλια	156	97,5%	4	2,5%	1,025
2. Συμμετοχή σε Επιστημονικά Συνέδρια	154	96,3%	6	3,8%	1,03
3. Συμμετοχή σε Επιτροπές εκπαιδευτικών θεμάτων	160	100,0%	0	,0%	1

Γνώσεις, πρακτικές και αντιλήψεις Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)  
στην Α/θμια Εκπαίδευση

4. Συμμετοχή σε Επιμορφωτικά Σεμινάρια	145	90,6%	15	9,4%	1,09
5. Διδακτική κατάρτιση,	137	85,6%	23	14,4%	1,14
6. Παιδαγωγική κατάρτιση,	104	65,0%	56	35,0%	1,35
7. Επιστημονική κατάρτιση,	126	78,8%	34	21,3%	1,21
8. Εκπαιδευτική πείρα	86	53,8%	74	46,3%	1,46
9. Διοικητική πείρα,	89	55,6%	71	44,4%	1,44
10. Συγγραφικό και ερευνητικό έργο	157	98,1%	3	1,9%	1,02
11. Ηγετικά χαρίσματα (π.χ. να έχει όραμα, να εκφράζεται με ακρίβεια, να είναι αισιόδοξος, ήρεμος, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να διαθέτει αυτοπεποίθηση, να έχει σαφή εικόνα του στόχου)	22	13,8%	138	86,3%	1,86
12. Ξένες Γλώσσες	157	98,1%	3	1,9%	1,02
13. Σπουδές στον κλάδο της Διοίκησης (management) της Εκπαίδευσης	109	68,1%	51	31,9%	1,32
<b>Συνολικός Μέσος όρος</b>					1,23

Ο μέσος όρος του **πίνακα 14** είναι 1,23, που βρίσκεται πολύ κοντά στο 1. Αυτό σημαίνει ότι οι ερωτώμενοι, δεν δίνουν βαρύτητα στα απαιτούμενα χαρακτηριστικά, ως κριτήρια επιλογής Διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, το 86,3% των εκπαιδευτικών θεώρησε ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό για έναν διευθυντή, το να διαθέτει ηγετικά χαρίσματα (π.χ. να έχει όραμα, να εκφράζεται με ακρίβεια, να είναι αισιόδοξος, ήρεμος, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να διαθέτει αυτοπεποίθηση, να έχει σαφή εικόνα του στόχου).

Το 46,3% ανέφερε την εκπαιδευτική πείρα, το 44,4% ανέφερε την διοικητική πείρα, το 31,9% ανέφερε τις σπουδές στον κλάδο διοίκησης της εκπαίδευσης, το 35% ανέφερε την παιδαγωγική κατάρτιση, το 21,3% ανέφερε την επιστημονική κατάρτιση, το 14,4% ανέφερε την διδακτική κατάρτιση, το 9,4% ανέφερε την συμμετοχή σε επιμορφωτικά συνέδρια, το 3,8% ανέφερε την συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια, το 2,5% ανέφερε την συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, το 1,9% ανέφερε το συγγραφικό και ερευνητικό έργο και το υπόλοιπο 1,9% ανέφερε τις ξένες γλώσσες.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία αυτά, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ως βασικά χαρακτηριστικά για έναν διευθυντή τα ηγετικά χαρίσματα όπως όραμα, αισιοδοξία, ηρεμία, αυτοπεποίθηση, εμπιστοσύνη. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι εκείνα που σύμφωνα με το Μπουραντά 2005, ασκούν θετική επιρροή πάνω σε άλλους ανθρώπους ώστε να συμμετέχουν πρόθυμα στην υλοποίηση του κοινού οράματος και των στόχων ενός οργανισμού.

Όπως όμως παρατηρεί ο Osborn et all 2016, η άσκηση ηγεσίας δεν είναι μόνο η συμπεριφορά του ηγέτη, αλλά μια διαδικασία που προϋποθέτει συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ ηγετών και υφισταμένων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, επεσήμαναν ως σημαντικά για την άσκηση ηγεσίας, τόσο την εκπαιδευτική πείρα όσο και τη διοικητική πείρα, γεγονός που σημαίνει ότι ο διευθυντής σχολικής μονάδας, πρέπει να είναι και εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά παράλληλα να διαθέτει επιστημονικές γνώσεις και εμπειρία διοίκησης προκειμένου το έργο του να είναι αποτελεσματικό.

Τα χαρακτηριστικά αυτά, που στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως τα πιο σημαντικά για ένα διευθυντή σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τους Peters&Austin στο Ρούση 2007, αποτελούν και τις βασικές προϋποθέσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας, προκειμένου ένας συμβατικός σχολικός οργανισμός να μετασχηματιστεί σε οργανισμό ολικής ποιότητας (Peters, T. &Austin, N., σ. 393-414στοΡούση 2007, σ. 50).

Σχετικά με την ερώτηση 41.14 του ερωτηματολογίου (Άλλο ποιο....), που αφορά άλλα κριτήρια για την επιλογή διευθυντή, πάρθηκαν δεδομένα από τέσσερις ερωτώμενους, που δεν είναι στατιστικά σημαντικά, αλλά καταγράφονται όπως οι ίδιοι οι ερωτώμενοι τα διατύπωσαν. Συγκεκριμένα, σημείωσαν ως επιπλέον χαρακτηριστικά του διευθυντή: "Να σέβεται, να είναι συνετός, δημοκρατικός,

πειθαρχημένος, να έχει το ταλέντο να περάσει όλα αυτά στους μαθητές, να έχει προσωπικότητα, επικοινωνιακό ταλέντο και να εμφορείται από ηθικές αξίες".

Οι ίδιοι ερωτώμενοι ακόμη, σημειώνουν: "Αντικειμενικός, ίση μεταχείριση προς όλους, αποφασιστικός, δίκαιος, με καλλιέργεια και αυτοπεποίθηση, ουμανιστής, να έχει αγάπη και ενδιαφέρον για τις τέχνες και τις εκφάνσεις της, συναισθηματική νοημοσύνη, πολιτισμό και καλλιέργεια, ακέραιο χαρακτήρα και προσανατολισμό σε πανανθρώπινες αξίες".

Ένας από τους παραπάνω ερωτώμενους σχολιάζει επίσης, ότι: "Μερικά από αυτά που αναφέρονται (στο ερωτηματολόγιο) μπορεί να προσδώσουν ποιότητα στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, όμως τα εμπόδια και οι δυσκολίες είναι τόσο πολλά και σημαντικά στην ελληνική πραγματικότητα, που είναι καταλυτικά αρνητικοί παράγοντες για μια σειρά πραγμάτων, όπως όραμα κτλ."

Οι παραπάνω σχολιασμοί ίσως, θα μπορούσαν να αποτελέσουν προβληματισμούς και αντικείμενο ανάλυσης ως προς το βαθμό επαλήθευσής τους, διερευνώντας σε μεγαλύτερο βάθος τα χαρακτηριστικά του διευθυντή Σχολικής Μονάδας, αλλά και τα ακριβή σημεία που αποτελούν εμπόδια και δυσκολίες στην εφαρμογή πρακτικών ΔΟΠ στους σχολικούς οργανισμούς.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπ' όψη τα αντίστοιχα στοιχεία της έρευνας, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης, που συντελεί αποφασιστικά ώστε να μετασχηματιστεί ο οργανισμός του σε οργανισμό ολικής ποιότητας, δεν "γεννιέται" μόνο αλλά και γίνεται με την κατάλληλη εκπαίδευση, τη διαρκή επιμόρφωση, και την εμπειρία που αποκτά κατά τη διάρκεια της καριέρας του.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

### **Συμπεράσματα - Συζήτηση της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που αρχικά τέθηκαν, εξετάστηκαν πλήθος χαρακτηριστικών σχετικών με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις τους σχετικά με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), τις πρακτικές ΔΟΠ που εφαρμόζονται στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, καθώς και για το βαθμό στον οποίο διευκολύνεται η εφαρμογή ΔΟΠ από το υπάρχον εκπαιδευτικό νομικό πλαίσιο.

Σε ότι αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα για την γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΟΠ, από την έρευνα προέκυψε ότι:



### *Γνώση εκπαιδευτικών για ΔΟΠ*

Σχετικά με τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη ΔΟΠ, λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως γνωρίζουν πολύ καλά τις αρχές της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, και αρκετοί αυτοί που θεωρούν ότι δεν αξιοποιούνται οι αρχές ΔΟΠ στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας στη σχολική τους μονάδα.

Από το παραπάνω συμπέρασμα, προκύπτει ανάγκη κάλυψης επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

### *Σημασία επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*

Σχετικό με το προηγούμενο συμπέρασμα, είναι και το ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, έκρινε τουλάχιστον πολύ απαραίτητη την ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης σε θέματα Διοίκησης, για όσους/σες κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, καθώς και εκείνων που προορίζονται να καταλάβουν τις εν λόγω θέσεις. Όπως αναλύθηκε παραπάνω (παρ. 4.1.4.), ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, αποφασίζεται και σχεδιάζεται κεντρικά από τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και εφαρμόζεται καθολικά για το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας, χωρίς να διερευνώνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα κοινωνικά, πολιτιστικά, γεωγραφικά ή άλλα χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

### *Υπάρχον νομικό πλαίσιο και εφαρμογή αρχών ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες*

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, όπως προέκυψε από τη σχετική βιβλιογραφία, η έλλειψη θεσμοθετημένου νομικού πλαισίου σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) και την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (παρ. 4.1.2), αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή ΔΟΠ, αφού η αξιολόγηση αποτελεί το τρίτο σημείο (stady) από τον κύκλο του Deming, κατά το οποίο αξιολογούνται τα αποτελέσματα της νέας κατάστασης και γίνεται η μετάβαση στο επόμενο στάδιο τελικής εφαρμογής ΔΟΠ (Ζαβλανός, 2003).

Επίσης προέκυψε, ότι με το νόμο 4142/13 έχει νομοθετηθεί η Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.), η οποία όμως δεν επιτελεί την αποστολή της, αφού δεν υλοποιείται η αξιολόγηση, που είναι ένας από τους στόχους της (Σαλτερής& Κρασάς, 2018).

Επιπλέον, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 2 (σελ 58), ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας διευθυντών και υποδιευθυντών στην παρούσα θέση τους, είναι πάνω

από 6 έτη, γεγονός που δείχνει ότι οι νεότεροι υπηρεσιακά εκπαιδευτικοί, εξελίσσονται πιο δύσκολα σε θέσεις ευθύνης, παρότι πολλοί απ' αυτούς, διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα και παρότι γνωρίζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία, αφού σύμφωνα με τον πίνακα 4 (σελ.59) της παρούσης εργασίας, το 45% των εκπαιδευτικών, γνωρίζει τουλάχιστον πολύ καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στη σχολική μονάδα.

Επίσης, από τον πίνακα 1(σελ 58), φαίνεται ότι περίπου ένας στους τρεις (28,8%) εκπαιδευτικούς έχουν πάρει γνώσεις σε θέματα διοίκησης, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο το οποίο μπορεί να αποτελέσει προϋπόθεση για την εξέλιξή τους σε διοικητική θέση ευθύνης στη διοίκηση των σχολείων.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν είχαν σε μεγάλο μέρος τους καμία προηγούμενη εμπειρία διοίκησης ή δεν έχει τύχει να υπηρετήσουν σε θέση στελέχους εκπαίδευσης, και λιγότεροι από τους μισούς ανέφεραν ότι γνωρίζουν τουλάχιστον πολύ καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη σχολική μονάδα.

Από τα παραπάνω φαίνεται, ότι το τελευταίο νομικό πλαίσιο για την επιλογή Δ/ντών σχολικών μονάδων, όπως αυτό διαμορφώθηκε με το Ν. 4473/2017 άρθρο 1, παρά τον υποσχόμενο εκσυγχρονισμό και τις τροποποιήσεις που επέφερε στον προηγούμενο Ν. 3848/2010, δεν έδωσε τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν νεότεροι σε προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί, με τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, σε διοικητικές θέσεις.

Όπως προκύπτει, κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης στην ελληνική εκπαίδευση, έχει ως κίνητρο τις προκλήσεις της κοινωνίας και του ευρωπαϊκού περιβάλλοντος και ταυτόχρονα έχει ως αντίσταση τις εσωτερικές πολιτικές αντιδράσεις και διαφωνίες.

Προκειμένου όμως να επιτύχουν οι όποιες μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να υπάρχει συμμετοχή των εκπαιδευτικών και πολιτικών παραγόντων μέσω ουσιαστικού και τεκμηριωμένου διαλόγου (Κουμέντος, 2017).

#### *Εφαρμογή πρακτικών ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες*

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, των πρακτικών ΔΟΠ που εφαρμόζονται στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, προέκυψε ότι πολλές τέτοιες πρακτικές εφαρμόζονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία των σχολικών μονάδων.

Συγκεκριμένα, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι στο σχολείο τους ακολουθούνται τουλάχιστον

συχνά, οι πρακτικές της συνεργασίας, της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική τους μονάδα, της στοχοθεσίας στην αρχή του σχολικού έτους και της ανατροφοδότησης στη λήξη του σχολικού έτους (πίνακας 8, σ. 78).

Επίσης, οι περισσότεροι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι σχεδιάζονται και υλοποιούνται καινοτόμες δράσεις και ομαδικές δραστηριότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (πίνακας 9, σ. 81).

Συνεπώς, φαίνεται ότι στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθούνται πρακτικές που αποτελούν χαρακτηριστικά της ΔΟΠ, τα οποία σύμφωνα με τον Κατσαρό, οδηγούν στην ανάπτυξη ενός ελκυστικού οράματος για το μέλλον τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους φορείς, την κοινωνία, απαιτεί την εμβάθυνση και τον ενστερνισμό του από όλους τους εμπλεκόμενους μέσα από οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις που θα οδηγήσουν στη δέσμευση όλων για την υλοποίησή του (Κατσαρός, 2008).

Προκειμένου όμως, να επιτευχθεί ουσιαστική βελτίωση στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν αρκεί η εφαρμογή μεμονωμένων "καλών" πρακτικών, αλλά κάθε εκπαιδευτική πολιτική, πρέπει να μελετάται και να σχεδιάζεται έτσι ώστε να επηρεάζει όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος που αφορούν τόσο τη διοίκησή του όσο και το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία, καθώς και την επιμόρφωση και βελτίωση ποιότητας του προσωπικού του.

Σημαντική θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς και η διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και συνεργασίας από τους γονείς, η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Χαρακτηριστικά τα οποία όπως έχουμε αναπτύξει (παρ. 3.6 & 3.7), έχουν σημαντική επίδραση στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του σχολείου βελτιώνοντας τις σχέσεις και βοηθώντας στην επιτυχία της αλλαγής (Χριστοφίδου, 2011).

Η πλειοψηφία, έκρινε επίσης, πολύ σημαντική την επιβράβευση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε καλές πρακτικές, θεώρησε πολύ καθοριστική την παροχή κινήτρων στο προσωπικό, προκειμένου να κινητοποιηθεί για την επιτυχία μιας αλλαγής που κρίνεται απαραίτητη, θεώρησε πολύ σημαντική την ύπαρξη οράματος και την εισαγωγή καινοτομιών για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της.

Οι παραπάνω πρακτικές που εφαρμόζονται και αξιολογήθηκαν ως σημαντικές από τους ερωτώμενους, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας (Πετρίδου, 2002, σ. 57).

*Η παρούσα μελέτη καταλήγει και σε μια σειρά επιπλέον συμπερασμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.*

Σχετικά με την ικανοποίηση από το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αναφέρει ότι είναι τουλάχιστον συχνά ικανοποιημένοι οι γονείς από το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και την επίδοση των παιδιών τους.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ότι είναι οι ίδιοι ικανοποιημένοι από το παραγόμενο εκπαιδευτικό τους έργο και την επίδοση των μαθητών τους. Παρατηρείται δηλαδή, ικανοποίηση για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, τόσο των "εσωτερικών πελατών" που είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όσο και των "εξωτερικών πελατών" που είναι οι γονείς των μαθητών, όπως οι όροι αναλύονται από το Ζαβλανό (2003) και περιγράφονται στην παρούσα εργασία (σελ. 69).

Οι εκτιμήσεις όμως, των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα, είναι υποκειμενικές καθώς όπως αναλύθηκε, δεν υπάρχει αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ούτε σαφείς και μετρήσιμοι στόχοι η κατάκτηση των οποίων θα δικαιολογούσε αυτό το βαθμό ικανοποίησης από πλευράς εκπαιδευτικών και γονέων και θα παρείχε τη δυνατότητα αξιόπιστων αποτελεσμάτων ((Σαλτερής& Κρασάς, 2018 σ. 17).

Όσον αφορά τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, θεώρησε ως τουλάχιστον πολύ σημαντική την αξιολόγηση των υλικοτεχνικών υποδομών, των σχολικών βιβλίων, την χρηματοδότηση, τα αναλυτικά προγράμματα, την διοίκηση και τα στελέχη εκπαίδευσης. Τα παραπάνω αποτελούν χαρακτηριστικά ΔΟΠ αφού όπως αναφέρει ο Λογοθέτης, είναι τα μέσα για την επίτευξη των αλλαγών που απαιτούνται για την εφαρμογή ΔΟΠ στην εκπαίδευση (Λογοθέτης, 1992).

Επιπλέον, οι ερωτώμενοι θεωρούν πολύ σημαντική την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η σημασία της οποίας για την εφαρμογή ΔΟΠ, επισημάνθηκε από τον Feingenbaum, ο οποίος υποστήριξε ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής, να εφαρμόζονται νέες τεχνικές και να υπάρχει συνεχής εκπαίδευση και παρακίνηση των εργαζομένων (Ζαβλανός, 2003).

Η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας θεωρήθηκε επίσης, ως πολύ σημαντική, αποδεικνύοντας ότι ένα ακόμη χαρακτηριστικό της ΔΟΠ για τους οργανισμούς που είναι ο προγραμματισμός - απολογισμός, οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν σημαντικό στοιχείο για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Στο σημείο αυτό, υπάρχει η αντίφαση, σε σχέση με τις έντονες αντιδράσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την εφαρμογή των προσπαθειών αξιολόγησης που αφορούσαν τους ίδιους και το εκπαιδευτικό τους έργο, διαχρονικά και με τελευταία προσπάθεια το Π.Δ.152/2013. Έτσι, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεν σημαντική την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, οι ίδιοι δεν έχουν πειστεί για την αντικειμενική εφαρμογή του μέτρου, καθώς και για την αντικειμενικότητα των κριτηρίων του θεσμού αυτού.

Η αμφισβήτηση αυτή στο θεσμό της αξιολόγησης, εντείνεται και από πολιτικά κατάλοιπα του παρελθόντος, ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος αποκλεισμού ή απόλυσης των "μη ημετέρων" ( Σαλτερής& Κρασάς, 2018).

Είναι λοιπόν απαραίτητο, να καλλιεργηθεί κουλτούρα αλλαγής και διαμόρφωση κλίματος για την αποδοχή της αξιολόγησης, αφού οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν μπορεί να πραγματοποιηθούν χωρίς αξιολογήσεις που οδηγούν σε διορθωτικές παρεμβάσεις, επανατροφοδότηση και τελική αποτίμηση του αποτελέσματος (Κουμέντος, 2017).

Επιπλέον, ο ρόλος της ηγεσίας αναδείχθηκε υψηλής σημασίας, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκρινε τουλάχιστον πολύ σημαντική την ενίσχυση της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό για έναν διευθυντή, αναδείχθηκε το να διαθέτει ηγετικά χαρίσματα (π.χ. να έχει όραμα, να εκφράζεται με ακρίβεια, να είναι αισιόδοξος, ήρεμος, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να διαθέτει αυτοπεποίθηση, να έχει σαφή εικόνα του στόχου).

Ο ρόλος της ηγεσίας έχει ουσιαστική σημασία για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, αφού τα στελέχη εκπαίδευσης με τις ηγετικές τους ικανότητες, συμβάλλουν στην ομαδική εργασία, οργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις, διαχειρίζονται κρίσεις, ενώ παράλληλα βελτιώνουν τις δικές τους δεξιότητες και πρωτοπορούν στη βελτίωση της εκπαίδευσης σε κάθε επίπεδο (Κουμέντος, 2017).

Στην προσπάθεια λοιπόν, μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό ολικής ποιότητας, η ηγεσία πρέπει να παρέχει την υποστήριξή της σε όλα τα επίπεδα του σχολικού οργανισμού, διασφαλίζοντας τη βελτίωση της ποιότητας και οδηγώντας τον

εκπαιδευτικό οργανισμό σε οργανισμό ολικής ποιότητας (Peters, T. & Austin, N., σ. 393-414 στο Ρούση, 2007 σ. 50; Ζαβλανός, 2003).

### **Προτάσεις της έρευνας**

Από τα παραπάνω, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός επιμορφωτικής πολιτικής που να εστιάζεται στη διερεύνηση των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε γεωγραφικής περιοχής στην οποία ανήκει η κάθε εκπαιδευτική μονάδα.

Όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική μελέτη, οι δύο θεωρητικοί ΔΟΠ, Deming και Juran, στην ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας, δίνουν σημασία κυρίως στη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για τους εργαζόμενους (Ζαβλανός, Μ., 2003, σ. 52-53).

Για το λόγο αυτό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, πρέπει να μεριμνά ώστε να μεταφέρει τη γνώση και τις πληροφορίες στους υπαλλήλους του, να επενδύει στην εκπαίδευση προκειμένου να βελτιωθούν οι δεξιότητες του προσωπικού, να σχεδιάζει τις απαραίτητες αλλαγές που απαιτούνται για τη μετάβαση στη ΔΟΠ (Ζαβλανός, Μ., 2003, σ. 188).

Επίσης, μέσω νομοθετικών μεταρρυθμίσεων, πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα σε νεότερους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις, να εξελιχθούν σε διοικητικές θέσεις, προκειμένου ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, να εφαρμόσουν αρχές ΔΟΠ και να συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ηγέτες αυτοί, θα πρέπει να προέρχονται από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού και να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων (Leithwood, etall, 1999 στο Κατσαρός, 2008, σ.109).

Κρίνεται απαραίτητη η θεσμοθέτηση και εφαρμογή αντικειμενικού και αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης, με την καθιέρωση αντικειμενικών κριτηρίων και διαδικασιών, που θα διασφαλίζουν την αποδοχή του από το σύνολο των εκπαιδευτικών και θα δίνουν τη δυνατότητα ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Χρειάζεται επίσης, από την πλευρά της πολιτείας, να γίνουν οι απαραίτητες επιμορφωτικές παρεμβάσεις, που θα οδηγήσουν στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης και στην άρση των αντιδράσεων, προκειμένου να κατανοηθεί η αξία της και να υποστηριχθεί από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητα.

Όπως αποδεικνύεται από την παρούσα έρευνα, η εφαρμογή ΔΟΠ στην διοίκηση των σχολικών μονάδων, θα δώσει τη δυνατότητα, πρακτικές οι οποίες σήμερα εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες, έχοντας έναν άτυπο χαρακτήρα, να αξιοποιούνται λαμβάνοντας ουσιαστικό και θεσμοθετημένο χαρακτήρα, ώστε να συμβάλλουν στην αλλαγή κουλτούρας και την υιοθέτηση διαρκούς βελτίωσης της ποιότητα τόσο των εργασιακών συνθηκών του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο και της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που αποτελεί ζητούμενο της κοινωνίας σήμερα.

Καταλήγοντας, η παρούσα μελέτη προτείνει την αξιοποίηση αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ως μια μορφή εναλλακτικής διοίκησης στο χώρο της Α/θμιας Εκπαίδευσης, η οποία θα οδηγήσει στην διαρκή βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η πρόταση αυτή, όπως γίνεται φανερό, πιθανόν να μην συνιστά πανάκεια στην εκπαίδευση, αλλά παροτρύνει στην αξιοποίηση των αρχών της Ολικής Ποιότητας για δέσμευση της ανώτατης διοίκησης, καθολική συμμετοχή των εμπλεκομένων μερών, εμπνευσμένη ηγεσία και κατανόηση των προκλήσεων του περιβάλλοντος. Οι παράγοντες αυτοί, αποτελούν προϋποθέσεις βελτίωσης και διαρκούς επιτυχίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος στις νέες προκλήσεις και στο νέο κοινωνικό - οικονομικό περιβάλλον της κοινωνίας μας.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτουν από ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης μιας μόνο γεωγραφικής περιοχής, της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας. Συνεπώς, δε μπορούν να γίνουν γενικεύσεις, αφού ένα μεγαλύτερο πανελλαδικό δείγμα μπορεί να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα.

Επιπλέον, περιορίζεται η γενίκευση των συμπερασμάτων, αφού διατυπώθηκαν σε δεδομένη χρονική στιγμή κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και αποτυπώνουν την προσωπική στάση των ερωτώμενων στη δεδομένη χρονική στιγμή.

Επίσης, η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο που είχε τεθεί σε δημόσια διαβούλευση, από το Μάρτιο 2018, το νομοσχέδιο που αφορά τις νέες δομές υποστήριξης εκπαιδευτικού έργου (Ν. 4547/18). Το συγκεκριμένο νομοσχέδιο κατατέθηκε στη Βουλή τον Απρίλιο του 2018 και ο απόηχός του είναι πιθανό να επηρεάζει τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

Θα πρέπει ακόμη, να ληφθεί υπ' όψη το στοιχείο της υποκειμενικότητας των απαντήσεων για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Μπορεί κάποιος ερωτώμενος να υπερεκτίμησε κάποια ερώτηση και να την αξιολόγησε στο μέγιστο της κλίμακας likert ή και αντίστροφα να την υποβάθμισε. Αυτό είναι πιθανόν να συνέβη, επειδή οι ερωτώμενοι, δε γνώριζαν στο σύνολό τους, σε βάθος έννοιες όπως Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και συνεπώς απαντούσαν κατά προσέγγιση η κατά την προσωπική τους άποψη.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πιθανή δυσκολία των εκπαιδευτικών να απαντήσουν σε ερωτήσεις που εμπεριέχουν στοιχεία που δεν εφαρμόζονται στη δική τους σχολική μονάδα (ολιγοθέσια σχολεία, σχολεία απομακρυσμένων περιοχών).

### **Πρακτικές εφαρμογές της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να έχει ακαδημαϊκό και πρακτικό ενδιαφέρον, καθώς συμβάλει σε γνώση και δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή βασικών αρχών ΔΟΠ στη διοίκηση σχολικών οργανισμών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χώρος ο οποίος χρήζει μεγαλύτερης ερευνητικής ενασχόλησης εξαιτίας της σπουδαιότητάς του.

Πρακτικό όφελος της έρευνας, είναι ότι αυτή χρησιμοποιεί στοιχεία και δεδομένα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για τη λήψη αποφάσεων οι οποίες θα οδηγήσουν σε μελλοντικές αλλαγές, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσω της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών με οδηγό τη Δ.Ο.Π

### **Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και συζήτηση**

Η παρούσα μελέτη, ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις τους γύρω από τις αρχές της ΔΟΠ, την πρακτική εφαρμογή αρχών ΔΟΠ στους σχολικούς οργανισμούς, καθώς και τη διερεύνηση διευκόλυνσης από το υπάρχον εκπαιδευτικό νομικό πλαίσιο της εφαρμογής ΔΟΠ σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, εκφράζονται μια σειρά από προβληματισμοί οι οποίοι θα μπορούσαν στο μέλλον να αποτελέσουν αφορμή σχετικά με άλλες αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες.

Συγκεκριμένα, προτείνεται:



Εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου μελέτης σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών από ολόκληρη την ελληνική επικράτεια.

Επέκταση της έρευνας και διερεύνηση των απόψεων και των υπολοίπων εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. Σχολικοί Σύμβουλοι, γονείς).

Διερεύνηση του πρόσφατα θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού νομοθετικού πλαισίου, έτσι ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός συμβολής του στην δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που θα διευκολύνουν την εφαρμογή ΔΟΠ στην εκπαίδευση.

Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναφορικά με τα Συστήματα Διαχείρισης Ποιότητας και τη Δ.Ο.Π.

Εξέταση των επιδράσεων της οικονομικής κρίσης που διέρχεται η χώρα μας, στον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης των σχολικών μονάδων σε συνάρτηση με αρχές της Δ.Ο.Π.

Τέλος, δημιουργείται ο προβληματισμός αν αποτελεσματική διοίκηση σημαίνει οπωσδήποτε ποιοτική μάθηση και εκπαίδευση, οπότε ενδεχομένως, το ενδιαφέρον θα πρέπει να στραφεί, εκτός από το επίπεδο της διοίκησης και στο επίπεδο της διδασκαλίας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ - ΠΗΓΕΣ**

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

- Αθανασίου, Λ.(2007). *Μέθοδοι και τεχνικές Έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α.,etall (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αναστασιάδης, Π. (2012). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Βασικές Αρχές Σχεδιασμού και Υλοποίησης*. [www.epimorfosi.edu.gr](http://www.epimorfosi.edu.gr). Άντληση: 25/6/2018
- Ανδρέου, Α.,& Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Βαγιάτης, Γ.(2002). *Διοικητική Επιχειρήσεων και Οργανισμών. Οργανωσιακή Θεωρία και Συμπεριφορά* . Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2003). *Ανάπτυξη μεθοδολογίας και διδακτικού υλικού για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών του Εθνικού Προγράμματος Εκπαιδευτών*.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). *Η λήψη αποφάσεων στη διοίκηση του Δημοτικού σχολείου: Τυπικές ρυθμίσεις και άτυπες πραγματικότητες*. Διοικητική Ενημέρωση.
- Γκόβαρης, Χρ. &Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr). Άντληση: 10-7-2018.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1995). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Δερβιτσιώτη, Κ. (2001). *Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Interbooks (2η έκδοση)
- ΔΟΕ. (1993). *Οι θέσεις της ΔΟΕ για την Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΔΟΕ
- Δούκας & συν.(2007).*Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*.Μελέτη. Π.Ι. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Τεύχος 13.<http://www.pi-schools.gr>. Άντληση: 15/6/2018.
- Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ. (2013). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*.Εκπαιδευτικό υλικό.ΙΕΠ.
- Ζαβλανός,Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα:Σταμούλη
- Ιορδανίδης, Γ.(2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

- Καρυπίδου, Α. (2011). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης*. Πτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσίρη, Θέκλα Β. (2015). *Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών δημόσιων σχολείων α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική μελέτη.*"Παιδαγωγική Επιθεώρηση". 59/2015
- Καψάλης, Α.(2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γενικά εισαγωγικά θέματα*.Αθήνα: Σιδέρης.
- Κελπανίδης, Μ. (2006). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης*. 4ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πάτρα, 6-8 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/kelepanid.htm>
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουμέντος,Ι.(2017).7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. *Η συμβολή της Διοίκησης στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναζήτηση πλαισίου αξιών για την διοίκηση ποιότητας της εκπαίδευσης*. ΚΕΜΕΨΕ-ΕΚΠΑ, Αθήνα 15-18 Ιουνίου.
- Κουτούζης,Μ. "& συν." (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*.Πάτρα : ΕΑΠ.
- Κυθραιώτης, Αν. "& συν."(2010-2011).*Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης*.Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.minedu.gov.gr>
- Λακασάς, Α. (2016). *"Καμπανάκι"Κομισιόν για την ελληνική εκπαίδευση*. Καθημερινή, 24/11/2016. <http://www.kathimerini.gr>. Άντληση: 22/6/2018.
- Λογοθέτη, Ν. (1992). *Μανάτζμεντ ολικής ποιότητας*. Interbooks, Κεφ. 5ο, σελ. 141.
- Μακρυδημήτρης, Α.(1990). *Χαρακτηριστικά της ελληνικής διοικητικής κρίση*.Δημόσιος Τομέας, τ. 53. Φεβρουάριος.
- Μανιατέας, Ν. (2001). *Η εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση*. Πτυχιακή Εργασία. Πάτρα

- Μαρκογιαννάκη, Γ.&Κουτρούκης, Θ. Α. (2015). *Ηγεσία και Διοίκηση στα Σχολεία: Μια νέα προσέγγιση*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικόςκύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 3, 2015. <http://journal.educircle.gr>
- Μπουραντάς, Δ.(1992). *Μάνατζμεντ: Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική ΟΟΣΑ. (2011).*Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Συστάσειςγια την εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*.[www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda)
- Παναγιωτόπουλος, Γ.(2013). *Εκπαιδευτικό υλικό για την επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού επάρκειας εκπαιδευτικών Π.Ε. και Δ.Ε.*, Αθήνα: ΙΝ.ΕΠ. ΕΚΔΑΑ
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). *Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις Νεοτεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διοικητική Ενημέρωση, 41, 62-72.
- Παπαναούμ, Ζ. Π. (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τ. β', Αθήνα:Αυτοέκδοση.
- Πασιαρδής, Π.(2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου Ε. (2002). *Διοίκηση ποιότητας στην Εκπαίδευση*. Διοικητική Ενημέρωση. τ.22, Ιανουάριος.
- Πολέμη, Μ.&Τοδούλου (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων*.Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ρουκούδη, Χρ. (2016).*Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην ελληνική γενική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1982 – 2004. Οι προθέσεις του Κράτους και οι θέσεις των Εκπαιδευτικών*.Διπλωματική εργασία.Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Ρούση, Γ.(2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα
- Σαλτερής& Κρασάς (2018). *ΕΛΛΑΔΑ 2010 - 2014:Εκπαιδευτικές πολιτικές συγκρότησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση*. 11/7/2018. Αντληση: 14/7/2018

- Σαϊτης, Χρ.(1995). *Σκέψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των Υπηρεσιών Στήριξης της Εκπαίδευσης*. Διοικητική Ενημέρωση, τ.3
- Σαϊτης, Χρ. (1997). *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης*. Διοικητική Ενημέρωση, Τ.9ος, Σεπτέμβριος
- Σαϊτης, Χρ.(2000). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαϊτης, Χρ.(2001). *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαϊτης, Χρ.(2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτης, Χρ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτης, Θ.(2016). *Διερεύνηση Πρακτικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Οργανισμούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πτυχιακή Εργασία. Αγρίνιο
- Σπανός, Κ.(1996).*Το πρόβλημα της δημόσιας διοίκησης: Μια πρώτη προσέγγιση*. Αθήνα: IOBE
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος Α. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Στεφανάτος, Στ. (2000). *Ολική Ποιότητα*. Τόμος Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
- Χατζηπαναγιώτου,Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη : Τμήμα ΦΠΨ Αριστοτελείου Παν/μίου
- Χριστοφίδου,Ελ.(2011). *Κουλτούρα και κλίμα. Πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοπραχθέντων Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Π.Ι. Κύπρου.
- Χαραλάμπους,Δ. &Γκανάκας, Ι. (2006). *Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις*. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 7, σελ. 13-41
- Ψυχογιού, Αλ. (2001). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εμπιστοσύνη: Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης στις οργανώσεις*. Διοικητική Ενημέρωση, τ.19, Ιανουάριος.
- Υ. Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και

υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». (ΦΕΚ 1340, τ. Β' /16-10-2002)

### Ξενογλωσσηβιβλιογραφία

- Aczel, A. & Sounderpandian, J. (2016). *Στατιστική σκέψη στον κόσμο των επιχειρήσεων*. Nikosia Cyprus : Broken Hill Publishers LTD
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Deming E., (1999). *American Association of School Administrators Conference*. Washington D.C., January
- Dessler, C. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Κριτική.
- Everard K.- Morris G., (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Fields, J., (1993). *Total Quality For Schools, a suggestion for American Education*. American Society For Quality
- Gower, (1997). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Μετ. Νίκος Σαρρής, έκδοση 2η. Αθήνα: «Έλλην»
- Haller, H. S. (1987). *Statistical Business Management*. Statistical Studies Inc. presentation. Bay Village, Ohio
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Leithwood, J. (1994). *Leadership for school restructuring*. Educational Administration Quarterly.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Mary Uhi-Bien- John R. Schermerthorn, Jr. - Richard N., Osborn (2016). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Nikosia Cyprus : Broken Hill Publishers LTD.
- Murphy & Torrance (1987); Simons (1987); Norris (1990). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική*

- Μονάδα.Επιμέλεια–Εισαγωγή:Ιωσήφ Σολομών. Παιδαγωγικό  
Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, (1999) Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schermarhorn, J. (2011). *Εισαγωγήστο Management*. Nikosia Cyprus : Broken  
Hill Publishers LTD

### Ηλεκτρονικές πηγές

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή.(2016). “*Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2016 για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*”.22/11/2016. <https://www.esos.gr>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017). *Το μέλλον της Ευρώπης: Προς έναν ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης έως το 2025. Δελτίο Τύπου. 14/11/2017.*
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1304. *Για την Επιστημονική - Παιδαγωγική Καθοδήγηση και τη Διοίκηση στη Γενική, τη Μέση, Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.Αρ. Φύλλου 144. 7/12/1982.  
<http://aee.iep.edu.gr/>. Άντληση 15/5/2018
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α) - Π.Δ/γμα 45/1993. *Διορισμοί εκπαιδευτικού προσωπικού*. <http://dide.pre.sch.gr>. Άντληση:15/5/2018
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566/87. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.Αρ. Φύλλου 167. 30/9/1985. <https://www.esos.gr>. Άντληση 15/5/2018.
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2986/13-2-2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης... και άλλες διατάξεις*.  
Άρθρο 2.<https://www.e-nomothesia.gr>. Άντληση: 15/6/2018
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*.Τ. α'. ΦΕΚ 71. 19-5-2010.[www.esos.gr](http://www.esos.gr). Άντληση: 25/6/2018
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4473/17. *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης. Επιλογή Δ/ντών Σχολικών Μονάδων και Ε.Κ.* Άρθρο 1. 30-5-2017. [www.esos.gr](http://www.esos.gr). Άντληση 25/6/2018.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ.4547/18.Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.Αρ. Φύλλου:102, 12-6-2018.

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ 250/92. Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων.Άρθρο1. ΦΕΚ: 138/Α/1992.www.docman.gr. Άντληση: 22/6/2018.

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 152/2013. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.Αρ. φύλλου 240. <http://www.dide.ait.sch.gr> . Άντληση 15/5/2018

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘ.79/2017.Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.ΦΕΚ109/Α/1-8-2017.<https://www.minedu.gov.gr>.Άντληση: 25/2/2018

Το Σχέδιο Νόμου για τις νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.[www.minedu.gov.gr/nomot-koinon/nomothesia-new/nomodesia-genika-m/34193-24-04-18-to-sxedio-nomou](http://www.minedu.gov.gr/nomot-koinon/nomothesia-new/nomodesia-genika-m/34193-24-04-18-to-sxedio-nomou). Άντληση: 10/7/2018

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Πίνακας 8

Συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων που αφορούν την σχολική μονάδα

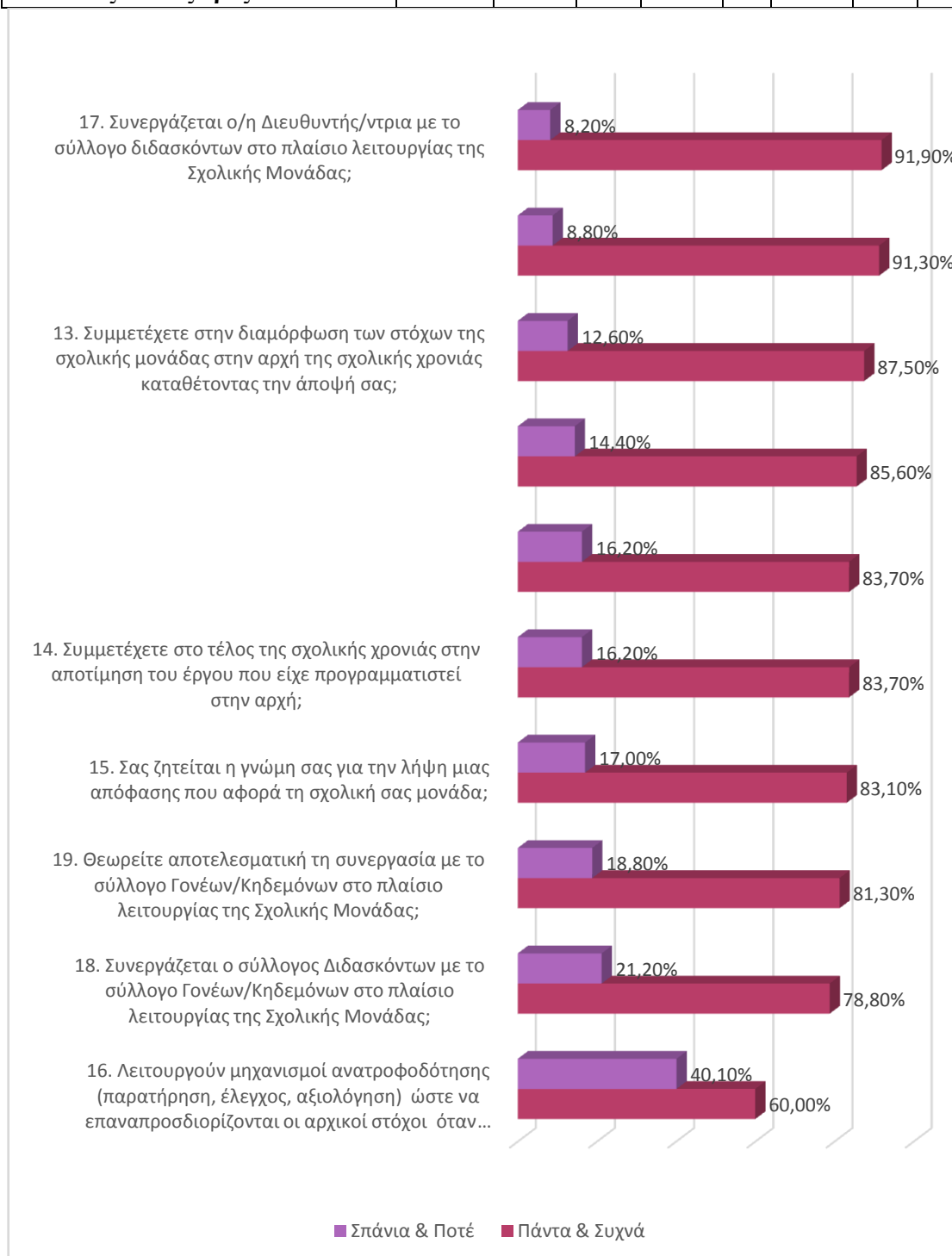
	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πάντα	Μέσος όρος
--	------	--------	-------	-------	------------



Γνώσεις, πρακτικές και αντιλήψεις Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)  
στην Α/θμια Εκπαίδευση

	N	%	N	%	N%	N %		
13. Συμμετέχετε στην διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας στην αρχή της σχολικής χρονιάς καταθέτοντας την άποψή σας;	6	3,8%	14	8,8%	85	53,1%	55 34,4%	2,99
14. Συμμετέχετε στο τέλος της σχολικής χρονιάς στην αποτίμηση του έργου που είχε προγραμματιστεί στην αρχή;	5	3,1%	21	13,1%	77	48,1%	57 35,6%	3,16
15. Σας ζητείται η γνώμη σας για την λήψη μιας απόφασης που αφορά τη σχολική σας μονάδα;	6	3,8%	21	13,2%	79	49,4%	54 34,0%	3,13
16. Λειτουργούν μηχανισμοί ανατροφοδότησης (παρατήρηση, έλεγχος, αξιολόγηση) ώστε να επαναπροσδιορίζονται οι αρχικοί στόχοι όταν υπάρχουν αποκλίσεις;	10	6,3%	54	33,8%	79	49,4%	17 10,6%	2,64
17. Συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με το σύλλογο διδασκόντων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας;	3	1,9%	10	6,3%	61	38,1%	86 53,8%	3,44
18. Συνεργάζεται ο σύλλογος Διδασκόντων με το σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας;	5	3,1%	29	18,1%	96	60,0%	30 18,8%	2,94
19. Θεωρείτε αποτελεσματική τη συνεργασία με το σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας;	8	5,0%	22	13,8%	96	60,0%	34 21,3%	2,97
20. Συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια και ο σύλλογος Διδασκόντων με τους Σχολικούς Συμβούλους στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας;	4	2,5%	19	11,9%	77	48,1%	60 37,5%	3,21
21. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους (π.χ. ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας, την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών κ.ο.κ.);	1	0,6%	25	15,6%	105	65,6%	29 18,1%	3,01

22. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών (π.χ. ενημέρωση γονέων σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους, προτάσεις για τη βελτίωση αυτής καθώς επίσης και για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών κ.ο.κ.);	0	,0%	14	8,8%	90	56,3%	56	35,0%	3,26
<b>Συνολικός Μέσος όρος</b>									<b>3,075</b>



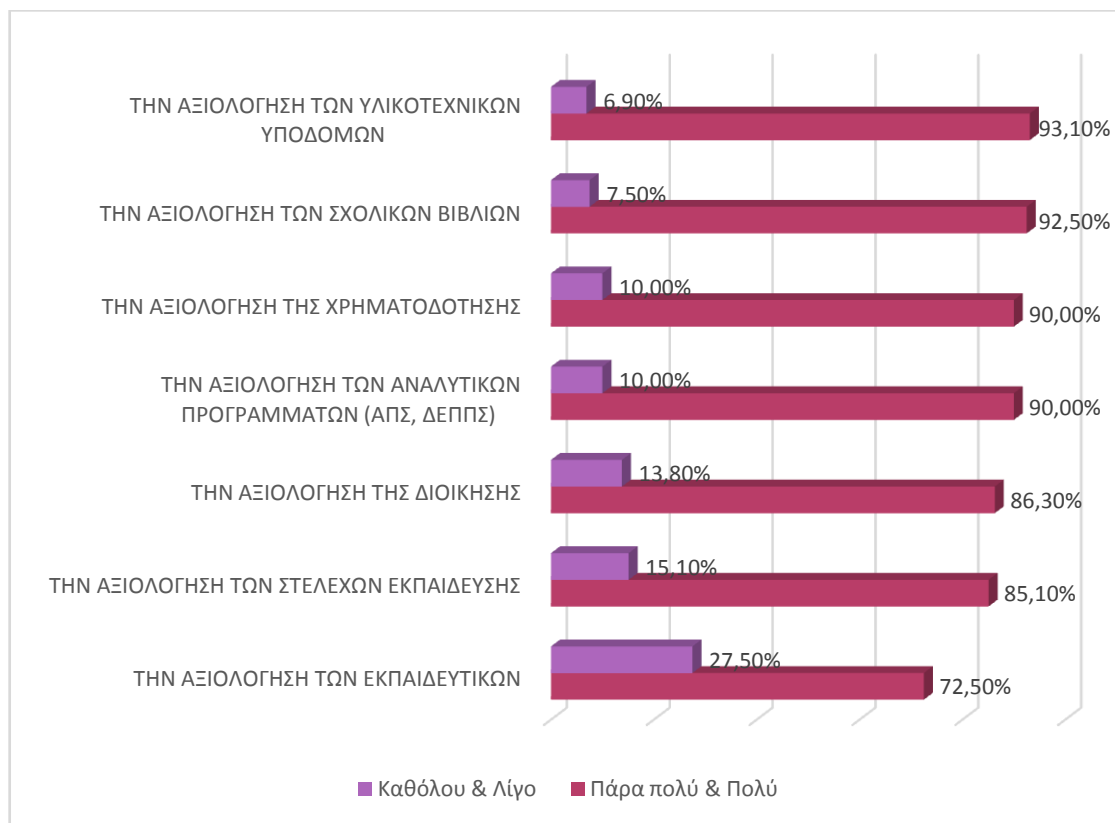
*Διάγραμμα 8*

**Πίνακας 11**

*Αξιολόγηση συντελεστών εκπαιδευτικής πολιτικής. Πόσο σημαντική θεωρείτε:*

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ		Μέσος όρος
	N	%	N	%	N	%	N	%	
ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	10	6,3%	12	7,5%	74	46,3%	64	40,0%	3,2
ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	10	6,3%	14	8,8%	70	43,8%	66	41,3%	3,2
ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	16	10,0%	28	17,5%	72	45,0%	44	27,5%	2,9
ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ (ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ)	7	4,4%	9	5,6%	60	37,5%	84	52,5%	3,4
ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ	4	2,5%	8	5,0%	48	30,0%	100	62,5%	3,5
ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ	5	3,1%	6	3,8%	60	37,5%	89	55,6%	3,45
ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ	5	3,1%	11	6,9%	56	35,0%	88	55,0%	3,42
<b>Συνολικός Μέσος όρος</b>									<b>3,78</b>

Γνώσεις, πρακτικές και αντιλήψεις Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)  
στην Α/θμια Εκπαίδευση



**Διάγραμμα 11**

**Πίνακας 13**

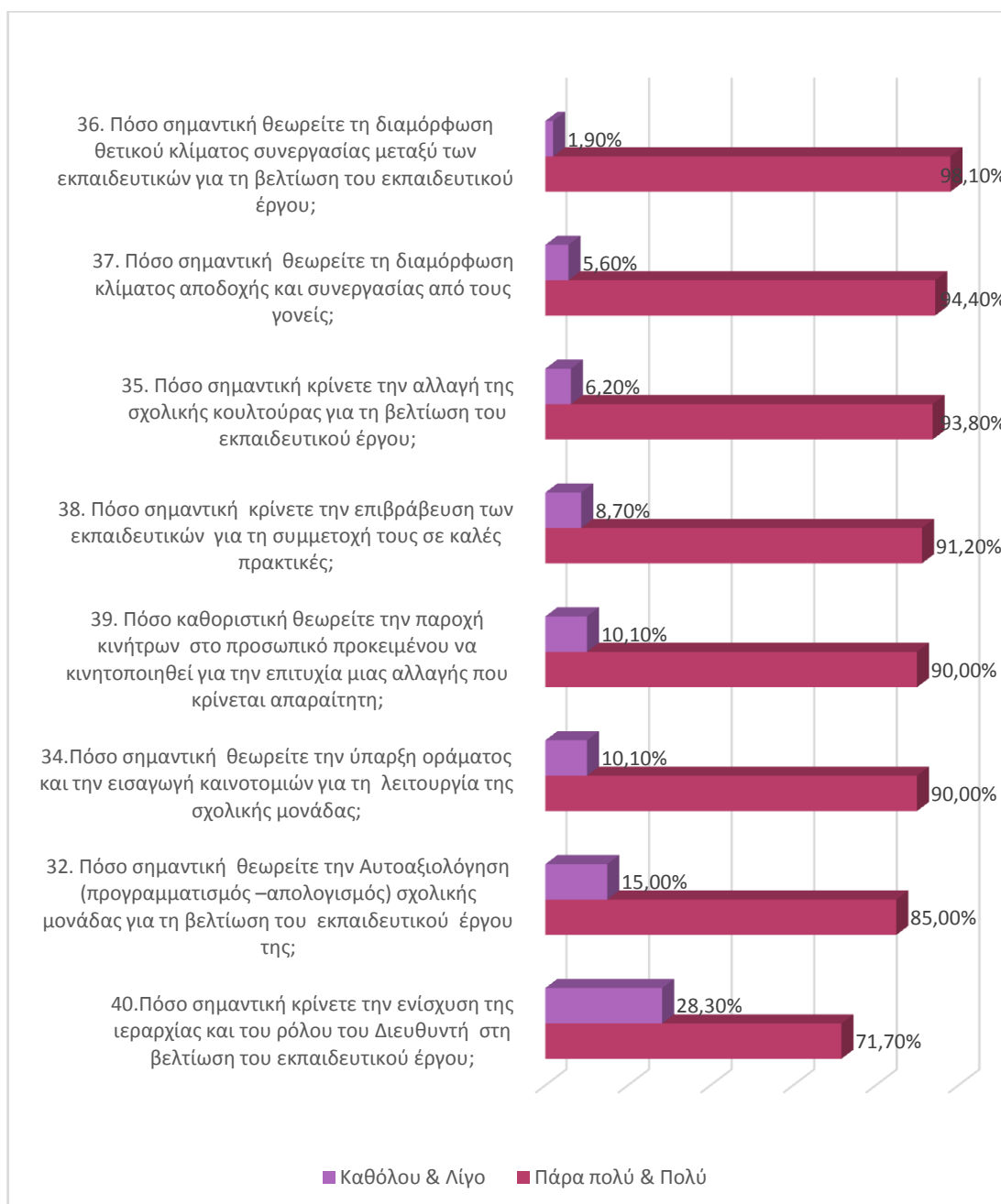
**Αξιολόγηση χαρακτηριστικών εκπαιδευτικής πολιτικής**

	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ		Μέσος όρος
	N	%	N	%	N	%	N	%	
32. Πόσο σημαντική θεωρείτε την Αυτοαξιολόγηση (προγραμματισμός – απολογισμός) σχολικής μονάδας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της;	3	1,9%	21	13,1%	7	8,1%	9	36,9%	2,83
34. Πόσο σημαντική θεωρείτε την ύπαρξη οράματος και την εισαγωγή καινοτομιών για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;	2	1,3%	14	8,8%	1	0,6%	3	39,4%	3,28
35. Πόσο σημαντική κρίνετε την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;	1	,6%	9	5,6%	0	0,0%	0	43,8%	3,37
36. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;	1	,6%	2	1,3%	6	2,5%	21	75,6%	3,76
37. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και συνεργασίας από τους γονείς;	1	,6%	8	5,0%	51	1,9%	00	62,5%	3,56

Γνώσεις, πρακτικές και αντιλήψεις Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)  
στην Α/θμια Εκπαίδευση

38. Πόσο σημαντική κρίνετε την επιβράβευση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε καλές πρακτικές;	1	,6%	13	8,1%	7	5,6%	9	55,6%	3,46
39. Πόσο καθοριστική θεωρείτε την παροχή κινήτρων στο προσωπικό προκειμένου να κινητοποιηθεί για την επιτυχία μιας αλλαγής που κρίνεται απαραίτητη;	2	1,3%	14	8,8%	9	6,9%	5	53,1%	3,42
40. Πόσο σημαντική κρίνετε την ενίσχυση της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;	13	8,2%	32	20,1%	7	2,1%	47	29,6%	2,93
<b>Συνολικός Μέσος όρος</b>									3,69

Γνώσεις, πρακτικές και αντιλήψεις Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)  
στην Α/θμια Εκπαίδευση



**Διάγραμμα 13**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Πάτρα, Απρίλιος 2018

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα Διοίκησης της Εκπαίδευσης και διερευνά τις γνώσεις, αντιλήψεις και πρακτικές εφαρμογής αρχών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στον τρόπο διοίκησης των Σχολικών Μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας.

Είναι ανώνυμο και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπ/σης όλων των ειδικοτήτων καθώς και Διευθυντές /ντριες. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωσή του διαρκεί λίγα λεπτά.

Όσοι/όσες ενδιαφέρεστε μπορείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας στέλνοντάς μου email: [nikos.dimak@gmail.com](mailto:nikos.dimak@gmail.com)

Νικόλαος Δημακόπουλος

### Α' ΜΕΡΟΣ: Ατομικά στοιχεία - Αποτύπωση γνώσεων

#### 1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

#### 2. Κατηγορία Εκπαιδευτικού:

Εκπ/κός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ 60, ΠΕ 70)

Εκπαιδευτικός Ειδικότητας

Υποδιευθυντής Σχολείου Α/θμιας Εκπαίδευσης

Διευθυντής Σχολείου Α/θμιας Εκπαίδευσης



**3. Χρόνια υπηρεσίας :**

1–10  11–15  16–20  21–30  30+

**4. Η Σχολική σας Μονάδα βρίσκεται σε περιοχή:**

Αστική (>10.000κατοίκους)  Ημιαστική (2.000-10.000 κατοίκους)   
Επαρχιακή (<2000κατοίκους)

**5. Αν είστε Διευθυντής/ντρια ή ΥποΔιευθυντής/ντρια γράψτε τα χρόνια υπηρεσίας σας σε αυτή τη θέση:.....**

**6. Άλλες σπουδές:**

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ–ΑΤΕΙ  Διδασκαλείο (Μαράσλειο κλπ.)   
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα  Διδακτορικό Δίπλωμα

**7. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα Διοίκησης;**

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ: Δηλώστε φορέα (π.χ. ΕΚΔΔΑ, κ.λ.π.) & ώρες: .....

**8. Έχετε προηγούμενη εμπειρία Διοίκησης ή έχετε υπηρετήσει σε θέση στελέχους εκπαίδευσης (Διεύθυνσης, Γραφείου, Σχολικού Συμβούλου) κατά το παρελθόν;**

Καθόλου  1 - 2 έτη  3 - 5 έτη  Πάνω από 5 έτη

**9. Πόσο καλά γνωρίζετε την Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη Σχολική Μονάδα;**

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ

**10. Γνωρίζετε (έχετε ενημερωθεί) για τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην Εκπαίδευση;**

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

**11. Αξιοποιούνται οι αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας στη σχολική σας μονάδα;**

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

12. Κρίνετε απαραίτητη την ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης σε θέματα Διοίκησης για όσους/σες κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και εκείνων που προορίζονται να καταλάβουν τις εν λόγω θέσεις;

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

**Β' ΜΕΡΟΣ: Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη Σχολική Μονάδα**

	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ
13. Συμμετέχετε στην διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας στην αρχή της σχολικής χρονιάς καταθέτοντας την άποψή σας;	1	2	3	4
14. Συμμετέχετε στο τέλος της σχολικής χρονιάς στην αποτίμηση του έργου που είχε προγραμματιστεί στην αρχή;	1	2	3	4
15. Σας ζητείται η γνώμη σας για την λήψη μιας απόφασης που αφορά τη σχολική σας μονάδα;	1	2	3	4
16. Λειτουργούν μηχανισμοί ανατροφοδότησης (παρατήρηση, έλεγχος, αξιολόγηση) ώστε να επαναπροσδιορίζονται οι αρχικοί στόχοι όταν υπάρχουν αποκλίσεις;	1	2	3	4
17. Συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με το σύλλογο διδασκόντων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας;	1	2	3	4
18. Συνεργάζεται ο σύλλογος Διδασκόντων με το σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας;	1	2	3	4
19. Είναι αποτελεσματική η συνεργασία με το σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας;	1	2	3	4

20.Συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια και ο σύλλογος Διδασκόντων με τους Σχολικούς Συμβούλους στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας;	1	2	3	4
21. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους (π.χ. ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας, την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών κ.ο.κ.);	1	2	3	4
22.Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών (π.χ. ενημέρωση γονέων σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους, προτάσεις για τη βελτίωση αυτής καθώς επίσης και για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών κ.ο.κ.);	1	2	3	4

**Γ' ΜΕΡΟΣ: Πρακτικές που εφαρμόζονται στη Σχολική Μονάδα**

23.Σχεδιάζονται και υλοποιούνται ομαδικές δραστηριότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας Μονάδας;

Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Πολύ συχνά

24.Σχεδιάζονται και υλοποιούνται καινοτόμες δραστηριότητες στη σχολική σας Μονάδα;

Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Πολύ συχνά

25.Είστε ικανοποιημένοι από το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και την επίδοση των μαθητών σας;

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

26 .Είναι ικανοποιημένοι οι γονείς από το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και την επίδοση των παιδιών τους;

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

27. Οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσα στη Σχολική Μονάδα;

Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Πολύ συχνά

28.Υπάρχει διαδικασία υποστήριξης για τους νεοεισερχόμενους στη σχολική σας μονάδα εκπαιδευτικούς;

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

29. Οργανώνονται εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς των μαθητών της Σχολικής Μονάδας σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης (π.χ. συμπεριφορά γονέων, προβλήματα παιδικής ηλικίας, μαθησιακές δυσκολίες κ.ο.κ.);

Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Πολύ συχνά

30. Ποια από τα παρακάτω μέσα διαπαιδαγώγησης θεωρείτε πιο σημαντικά για την επιβολή της πειθαρχίας στη Σχολική Μονάδα; (Κύκλωσε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Επαινος	1	2	3	4
Απειλή	1	2	3	4
Τιμωρία	1	2	3	4
Διαταγή	1	2	3	4
Παράδειγμα	1	2	3	4
Απαγόρευση	1	2	3	4
Παιχνίδι	1	2	3	4
Συμβουλή	1	2	3	4

**Δ' ΜΕΡΟΣ: Αξιολόγηση συντελεστών εκπαιδευτικής πολιτικής**

31. Επιλέξτε πόσο σημαντική θεωρείτε:

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Την αξιολόγηση της Διοίκησης;	1	2	3	4

Την αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης;	1	2	3	4
Την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	1	2	3	4
Την αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ);	1	2	3	4
Την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων;	1	2	3	4
Την αξιολόγηση των υλικοτεχνικών υποδομών;	1	2	3	4
Την αξιολόγηση της χρηματοδότησης;	1	2	3	4

**32. Πόσο σημαντική θεωρείτε την Αυτοαξιολόγηση (προγραμματισμός – απολογισμός) σχολικής μονάδας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της;**

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

**33. Πόσο συχνά πραγματοποιείτε συγκριτική αξιολόγηση συγκρίνοντας τις δράσεις σας με αντίστοιχες άλλων εκπαιδευτικών μονάδων της Περιφέρειά σας;**

Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Πολύ συχνά

**34. Πόσο σημαντική θεωρείτε την ύπαρξη οράματος και την εισαγωγή καινοτομιών για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;**

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

**35. Πόσο σημαντική κρίνετε την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;**

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

**36. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;**

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

**37. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και συνεργασίας από τους γονείς;**

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

**38. Πόσο σημαντική κρίνετε την επιβράβευση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε καλές πρακτικές;**

Καθόλου       Λίγο       Πολύ       Πάρα πολύ

**39. Πόσο καθοριστική θεωρείτε την παροχή κινήτρων στο προσωπικό προκειμένου να κινητοποιηθεί για την επιτυχία μιας αλλαγής που κρίνεται απαραίτητη;**

Καθόλου       Λίγο       Πολύ       Πάρα πολύ

**40. Πόσο σημαντική κρίνετε την ενίσχυση της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;**

Καθόλου       Λίγο       Πολύ       Πάρα πολύ

**41. Από τα παρακάτω κριτήρια, επιλέξτε τρία (3) που κρίνετε πιο σημαντικά για την επιλογή του/της Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας ώστε να θεωρείται αποτελεσματικός/ή:**

1. Συμμετοχή σε Υπηρεσιακά Συμβούλια
2. Συμμετοχή σε Επιστημονικά Συνέδρια
3. Συμμετοχή σε Επιτροπές εκπαιδευτικών θεμάτων
4. Συμμετοχή σε Επιμορφωτικά Σεμινάρια
5. Διδακτική κατάρτιση
6. Παιδαγωγική κατάρτιση
7. Επιστημονική κατάρτιση
8. Εκπαιδευτική πείρα
9. Διοικητική πείρα
10. Συγγραφικό και ερευνητικό έργο
11. Ηγετικά χαρίσματα (π.χ. να έχει όραμα, να εκφράζεται με ακρίβεια, να είναι αισιόδοξος, ήρεμος, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να διαθέτει αυτοπεποίθηση, να έχει σαφή εικόνα του στόχου)
12. Ξένες Γλώσσες
13. Σπουδές στον κλάδο της Διοίκησης ( management) της Εκπαίδευσης
14. Άλλο, ποιο;.....

**Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας**