

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΤΗΣ ΚΑΛΑΜΠΑΚΑΣ**

του  
Χρήστου Καραγεώργου

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται  
στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων  
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος  
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του Τμήματος  
Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Παν/μίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση  
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων».

Σπάρτη  
2011

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

---

1ος Επιβλέπων: Αθανάσιος Κριεμάδης, Καθηγητής

---

2ος Επιβλέπων: Ιωάννης Δουβής, Αναπλ. Καθηγητής

---

3ος Επιβλέπων: Αντώνιος Τραυλός, Επίκουρος Καθηγητής

---

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Χρήστος Καραγεώργος : Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η περίπτωση της πόλης της Καλαμπάκας

(Με την επίβλεψη του κ. Αθανάσιου Κριεμάδη, Καθηγητή)

Σκοπός της έρευνας είναι να εστιάσει το ενδιαφέρον στη μελέτη και κριτική ανάλυση της Ολικής Ποιότητας όπως αυτή διαμορφώνεται στην πόλη της Καλαμπάκας και να εξετάσει τους παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εν λόγω περιοχή.

Για τις ανάγκες της έρευνας δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο από έναν κατάλογο 43 ερωτήσεων (σε 5βάθμια κλίμακα Likert) σε ένα δείγμα 112 δασκάλων (55 άντρες, 57 γυναίκες) που εργάζονταν σε τυπικά – δημόσια σχολεία. Από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου προέκυψαν 5 παράγοντες και αφορούσαν α) Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού β) Ενέργειες και λειτουργία του σχολείου γ) Παρακίνηση για ανάπτυξη δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού δ) Αποτελεσματικότητα ηγεσίας του δημόσιου σχολείου και ε) Οικονομική διαχείριση.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε η θετική συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους. Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t δεν ανέδειξε διαφορές με βάση το φύλο. Από την ανάλυση διακύμανσης ANOVA με προσαρμογή κατά Bonferroni προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ηλικίας των εργαζομένων στους παράγοντες α) ικανοποίηση του εκπαιδευτικού (μεταξύ των ηλικιών 30< ετών και 51-60 ετών,  $p<.05$ ) και παρακίνηση για ανάπτυξη δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού (μεταξύ των ηλικιών 30< ετών και 31-40 ετών,  $p<.05$ ) β) ικανοποίηση του εκπαιδευτικού με βάση τους τίτλους σπουδών με τους δασκάλους που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών να εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από την γενικότερη εικόνα του σχολείου. Συμπερασματικά, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία, η παρούσα θέση εργασίας και ο τίτλος σπουδών αναδείχθηκαν σημαντικοί παράγοντες ως προς το μεγαλύτερο αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσης, και την περισσότερη προθυμία για συνεργασία, συμμετοχή και επιμόρφωση των δασκάλων.

*Λέξεις-κλειδιά: Διοίκηση, Ολική Ποιότητα, Δάσκαλοι, Περιοχή Καλαμπάκας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μαθητές δημοτικού.*

## **ABSTRACT**

Chris Karageorgos: Total Quality Management in Primary Education.

The case of Kalampaka city

(Under the supervision of Mr. Athanasios Kriemadis, Professor).

The purpose of this study was to observe and critically analyze Total Quality Management (TQM) in primary public schools of Kalampaka city and to examine the factors that determine the quality of education in the region.

A questionnaire was applied for the needs of the research comprised of 43 items - each one evaluated in a 5point Likert scale - on a sample of 112 educators (55 men, 57 women), all teachers working in public primary education schools. Factor analysis resulted to a 43 items' questionnaire consisted of 5 factors that explained 59.16% of the total variance concerning: a) satisfaction of educators b) actions and functionality of school c) motivation toward skills' development d) effectiveness of school leadership and e) financial management of public schools.

Results revealed a positive correlation among all factors. Independent samples t-test revealed no differences according to gender. ANOVA analysis with Bonferroni adjustment exhibited statistically significant differences according to: a) educators' age in the factors of teachers' satisfaction (between individuals <30 and 51-60 years old) and motivation to develop skills (between individuals <30 and 31-40 years old) b) education degree, with teachers holding a post-graduate degree exhibiting less satisfaction concerning general school image and functioning.

In conclusion, previous teaching experience, current job position and education degree emerged as significant factors leading to the higher perceived level of knowledge and greater willingness for cooperation, participation and training of teachers.

Keywords: Management, Total Quality, Teachers, Kalampaka Area, Primary Education, primary school students.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σε αυτή μου την προσπάθεια αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο επιβλέπων καθηγητή μου κ. Κριεμάδη Αθανάσιο για την ενθάρρυνση, την υποστήριξη, τον χρήσιμο σχολιασμό και την διόρθωση της πτυχιακής. Πολύτιμες ήταν επίσης οι παρατηρήσεις και διορθώσεις του μέλους της συμβουλευτικής επιτροπής επίκουρου καθηγητή κ. Αντώνη Τραυλού και του αναπληρωτή καθηγητή κ. Δουβή Ιωάννη. Καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών όπως και κατά τη διενέργεια και συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, σημαντική ήταν η συμπαράσταση της συζύγου μου Μαρίας και του γιου μου Γιώργου, που χωρίς την μεγάλη υπομονή και την αμέριστη συμπαράσταση τους δε θα είχε ποτέ ολοκληρωθεί.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT .....	iv
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	ix
ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ.....	xii

### Κεφάλαιο

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management) .....	1
1.2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση.....	2
1.3. Ερευνητικές Υποθέσεις.....	4
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	6
2.1. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας – Εννοιολογική Προσέγγιση.....	6
2.2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στον Επιχειρηματικό Τομέα .....	6
2.3. Συνεχής βελτίωση και ο κύκλος PDCA (Plan - Do – Check – Act).....	10
2.4. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση – Θεωρητικές Προσεγγίσεις.....	12
2.5. Βασικές λειτουργίες της σχολικής διοίκησης.....	14
2.6. Το EFQM Μοντέλο Αριστείας .....	16
2.7. Ευρωπαϊκές θέσεις, εφαρμογές και εξέλιξη της ΔΟΠ στην εκπαίδευση.....	20
2.8. Εφαρμογή και εξέλιξη της ΔΟΠ στην ελληνική εκπαίδευση.....	27
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3.1. Δείγμα.....	34
3.2. Εργαλεία Μέτρησης.....	34
3.3. Στατιστική Ανάλυση .....	35

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Παραγοντική Ανάλυση.....	37
Έλεγχος της εσωτερικής συνοχής και συσχέτιση μεταβλητών.....	39
Μη συσχετισμένος έλεγχος t.....	40
Ανάλυση διακύμανσης.....	41
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	48
Συμπεράσματα.....	48
Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας.....	49
Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	51
Προτάσεις.....	53
VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	56
VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	63
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης στα σχολεία της πόλης της Καλαμπάκας.....	64
Παράρτημα Β: Χορήγηση άδειας έρευνας από το Παιδαγωγικό.....	67

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 2.1</b>	Οι διαστάσεις της ποιότητας στα προϊόντα .....	9
<b>Πίνακας 2.2</b>	Ευρωπαϊκό δίκτυο Πανεπιστημίων του EFQM.....	17
<b>Πίνακας 2.3</b>	Οι Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας.....	22
<b>Πίνακας 2.4</b>	Δείκτες μέτρησης της προόδου.....	25
<b>Πίνακας 2.5</b>	Επίπεδα Αναφοράς Μέσων Ευρωπαϊκών Επιδόσεων .....	26
<b>Πίνακας 4.1</b>	Φορτίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου μετά και την ορθογώνια περιστροφή .....	37
<b>Πίνακας 4.2</b>	Εσωτερική συνοχή ερωτηματολογίου και συσχέτιση παραγόντων.....	40
<b>Πίνακας 4.3</b>	Διαφορές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων.....	40
<b>Πίνακας 4.4</b>	Διαφορές ως προς τον τίτλο σπουδών.....	42
<b>Πίνακας 4.5</b>	Διαφορές ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας.....	43
<b>Πίνακας 4.6</b>	Διαφορές ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων.....	45
<b>Πίνακας 4.7</b>	Διαφορές ως προς την διοικητική εμπειρία .....	46
<b>Πίνακας 4.8</b>	Διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας σε διοικητική θέση.....	47

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<b>Σχήμα 2.1</b>	Εξελικτική πορεία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	8
<b>Σχήμα 2.2</b>	Ιεραρχική Δομή των Στόχων Ποιότητας .....	10
<b>Σχήμα 2.3</b>	Ο κύκλος PDCA σε επίπεδο ΣΔΠ.....	11
<b>Σχήμα 2.4</b>	Ο κύκλος PDCA σε επίπεδο Διεργασίας.....	11
<b>Σχήμα 2.5</b>	Η διαρκής Αέναος κύκλος Αυτοαξιολόγησης & Αυτοβελτίωσης.....	19
<b>Σχήμα 2.6</b>	Παράμετροι ποιότητας του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης.....	29
<b>Σχήμα 4.1</b>	Μέσες τιμές (Μ) των παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών .....	41
<b>Σχήμα 4.2</b>	Μέσες τιμές (Μ) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με τον τίτλο σπουδών .....	42
<b>Σχήμα 4.3</b>	Μέσες τιμές (Μ) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία .....	44
<b>Σχήμα 4.4</b>	Μέσες τιμές (Μ) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	45
<b>Σχήμα 4.5</b>	Μέσες τιμές (Μ) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική ανάλογα με τη διοικητική εμπειρία.....	46
<b>Σχήμα 4.6</b>	Μέσες τιμές (Μ) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας σε διοικητική θέση .....	47



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>Γράφημα 4.1</b> Scree Plot της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου που συνηγορεί στη διατήρηση των 5 παραγόντων.....	39
---	----

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

A/θμια: Πρωτοβάθμια

B/θμια: Δευτεροβάθμια

ΔΟΠ: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

ΔΠ: Διασφάλιση Ποιότητας

ΚΠΑ: Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης

ΠΜΣ: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΣΔΠ: Σύστημα Διαχείρισης της Ποιότητας

EFQM: European Foundation Quality Management (Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας)

PDCA: (Plan - Do - Check - Act): Σχεδιασμός - Δράση - Έλεγχος - Νέα δράση

TQM: Total Quality Management (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας)

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ

- Anti-image Correlation matrix: αντι - εικονικός πίνακας συσχετίσεων
- Component Matrix: πίνακας φορτίσεων των μεταβλητών στους εξαχθέντες παράγοντες
- Correlation matrix: πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών
- Cronbach's Alpha: δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των προτάσεων του ερωτηματολογίου
- Bartlett's Test of Sphericity: Έλεγχος σφαιρικότητας
- df: βαθμοί ελευθερίας
- Eigenvalues τιμές: Ιδιοτιμές
- KMO (Kaiser-Meyer-Olkin): δείκτης σύγκρισης του σχετικού μεγέθους των συντελεστών συσχέτισης σε σχέση με τους μερικούς συντελεστές συσχέτισης
- M.O: μέσος όρος
- MSA: Measure of Sampling Adequacy
- N: μέγεθος δείγματος
- p: επίπεδο σημαντικότητας
- r: κριτήριο Pearson
- Rotated Component Matrix: πίνακας φορτίσεων των μεταβλητών στους εξαχθέντες παράγοντες μετά από ορθογώνια περιστροφή τους
- Sig: τιμή δείκτη ελέγχου σφαιρικότητας (Bartlett's Test of Sphericity)
- T.A: τυπική απόκλιση
- Varimax with Kaiser Normalization: μέθοδος ορθογώνιας περιστροφής των παραγόντων

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΤΗΣ ΚΑΛΑΜΠΑΚΑΣ

### 1.1. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (*Total Quality Management*)

Εκείνος που οριοθέτησε την ποιότητα με βάση τα τρία γνωρίσματα του προγραμματισμού, του ελέγχου και της βελτίωσης της ποιότητας ήταν ο Juran (1954). Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η ποιότητα θα πρέπει να προσχεδιάζεται και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να επαφίεται στην τύχη. Ο Αμερικανός Crosby (1979) εξέφρασε την φιλοσοφία του για τη διοίκηση της ποιότητας μέσα από τις «τέσσερις απόλυτες θέσεις» α) ορισμού της ποιότητας ως συμμόρφωση στις απαιτήσεις του πελάτη και όχι στο πόσο καλό είναι κάτι, β) επιτυχίας της ποιότητας με την πρόληψη λαθών και όχι με τον έλεγχο και την αξιολόγηση μετά το πέρας της παραγωγής, γ) πρότυπου απόδοσης οριζόμενου ως η πλήρης απουσία ελαττωμάτων και όχι ενός επιπέδου αποδεκτής ποιότητας και δ) μέτρησης της ποιότητας με βάση το κόστος της μη συμμόρφωσης στις απαιτήσεις του πελάτη και όχι με δείκτες.

Οι παραπάνω απόψεις για την ποιότητα έχουν αναπτυχθεί από τον Deming και αποτέλεσαν τις βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Οι πρώτοι που υιοθέτησαν αυτές τις αρχές ήταν οι Ιάπωνες βιομήχανοι οι οποίοι έκαναν θαύματα στο χώρο της βιομηχανίας. Εξίσου γνωστός στους Ιάπωνες, είναι και ο Feigenbaum (1951) με τα βιβλία του «Ολικός Έλεγχος Ποιότητας» και «Έλεγχος Ποιότητας: Αρχές, Πρακτικές και Διαχείριση», όπου μίλησε για μια «ολική» προσέγγιση της ποιότητας, κατά την οποία όλοι καθίστανται υπεύθυνοι σε κάθε διαδικασία παραγωγική ή μη. Τα στελέχη της ανώτατης διοίκησης σύμφωνα με τον Feigenbaum θα πρέπει να υποστηρίζουν ένα πρόγραμμα για την ποιότητα που θα αφορά την εκπαίδευση και τη συμμετοχή όλων και θα έχει ως στόχο την παρακίνηση του εργατικού δυναμικού.

Ο Imai (1986) χρησιμοποίησε την γιαπωνέζικη λέξη Kaizen που σημαίνει τη συνεχιζόμενη διαδικασία βελτίωσης στο χώρο εργασίας, ως όρο που περιγράφει οτιδήποτε

αφορά την εφαρμογή του μάνατζμεντ στην Ιαπωνία προς όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο.

Μια γενική προσέγγιση του όρου διοίκηση ολικής ποιότητας γίνεται από τους Neely, Gregory, και Platts (1995) που αναφέρεται σχεδόν σε όλες τις υπηρεσίες και έχει ως βασικό άξονα την εξυπηρέτηση των πελατών. Η ανάλυση της επιχειρησιακής ποιότητας κατά τους Dahlgaard και Dahlgaard-Park (2006, σελ.5) σχετίζεται με τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας τόσο σε θεσμικό όσο και σε επιχειρηματικό επίπεδο. Επομένως, η διοίκηση ολικής ποιότητας επικεντρώνεται στην εφαρμογή μιας διαδικασίας αλλαγής με συγκριμένες στρατηγικές που προσθέτουν αξία και βελτιώνουν την ποιότητα (McAdam & O' Neil 1999), δίνοντας έμφαση σε πρακτικές συστηματικής αξιολόγησης, ανάπτυξης μιας συνεχούς κουλτούρας βελτίωσης και καινοτομίας και προσαρμογής στις ανάγκες ενός οργανισμού (Mizikaci, 2006).

Σήμερα, μεταβλητές όπως η προσπάθεια για την επιτυχία, ο τρόπος εφαρμογής και ο τρόπος βέλτιστου αποτελέσματος (Kollberg, Elg, & Lindmark, 2005) και οι 8 βασικές δυνάμεις που επηρεάζουν το μέλλον της ποιότητας (συνεργασίες, συστήματα μάθησης, προσαρμοστικότητα και ταχύτητα στις αλλαγές, περιβαλλοντική σταθερότητα, διεθνοποίηση, εστίαση στη γνώση, προσαρμογή-διαφοροποίηση και δημογραφικές μεταβολές) σύμφωνα με την American Society for Quality (1999) έχουν μελετηθεί διεξοδικά και ως προς τη δύναμη που έχουν να επηρεάζουν τη μορφή του οικονομικού και κοινωνικού συστήματος και να οδηγούν σε ποιοτικές ή μη ποιοτικές αλλαγές.

## **1. 2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση**

Η μετάβαση της διοίκησης ολικής ποιότητας από το επιχειρηματικό πεδίο στην εκπαίδευση στηρίχθηκε αρχικά στη φιλοσοφία του Deming που εφαρμόστηκε αρχικά στη διοικητική πλευρά του σχολικού συστήματος και στη συνέχεια επεκτάθηκε και στην τάξη, δεδομένου ότι η τάξη αποτελεί χώρο στον οποίο ασκείται διοίκηση από πλευράς των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί καθίστανται υπεύθυνοι για την προώθηση της μάθησης των παιδιών. Κατά τον Imai (1986), το Kaizen στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης θα πρέπει να ξεκινάει από την κορυφή και να διαχέεται σ' ολόκληρο τον οργανισμό και απαιτεί ιδιαίτερα αφοσιωμένη διοίκηση που ξέρει να μεταδίδει τη δύναμη της συνεχούς βελτίωσης μέσα από τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της επικοινωνίας, της συμμετοχής και της διευκόλυνσης των σχολικών προγραμμάτων. Η ποιότητα στην εκπαίδευση οφείλει να χαροποιεί και να ευχαριστεί τους μαθητές μέσω της

διαδικασίας μάθησης κατά τον Tribus (1993). Τέλος, ο Hofstede (1996) έδειξε ότι η οργανωτική κουλτούρα κάθε δημόσιου οργανισμού άρα και του σχολείου περιέχει κάποιες εκδηλώσεις, που σχετίζονται με διάφορα σύμβολα όπως λέξεις, εικόνες, αντικείμενα με ιδιαίτερο νόημα για το τι είναι πολύτιμο, διάφοροι ήρωες όπως πρόσωπα με σπουδαία χαρακτηριστικά, που λειτουργούν ως επιθυμητά πρότυπα συμπεριφοράς και αποδοτικότητας.

Ο μετασχηματισμός του τρόπου λειτουργίας του σχολείου στην εποχή μας στις απαιτήσεις μιας νέας ψηφιακής πραγματικότητας είναι αναγκαίος προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά. Ένας τέτοιος μετασχηματισμός πρέπει να είναι προσανατολισμένος στη φιλοσοφία της διοίκησης της ολικής ποιότητας προσαρμοσμένης στο εκπαιδευτικό σύστημα, που αφορά μια συστημική προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων στα θέματα της εκπαίδευσης σε έναν οργανισμό που προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών-εργασιών, ώστε να ικανοποιούν ή να υπερβαίνουν τις προσδοκίες των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) ο όρος «οργανισμός» αναφέρεται σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους οι οποίοι δουλεύουν για ένα κοινό σκοπό βασισμένο σε καθιερωμένες αξίες. Το ίδιο ισχύει και για εκπαιδευτικούς οργανισμούς που ως βασικό στόχο έχουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα ουσιαστικά κοινά γνωρίσματα όλων των οργανισμών είναι: 1) τα άτομα που συνεργάζονται, 2) οι κοινοί σκοποί, 3) η δόμηση μιας οργάνωσης, μιας εξουσίας και μιας επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός σε σχέση με τους υπόλοιπους οργανισμούς διαφοροποιείται γιατί στην εκπαίδευση, ο σκοπός, η αποτελεσματικότητα, ο «πελάτης» και το «προϊόν» δεν μπορούν να καθοριστούν με σαφήνεια. Οι γνώσεις που παρέχονται, οι δεξιότητες που αναπτύσσονται, οι ηθικές αξίες που μεταδίδονται, η κοινωνικοποίηση, η σωματοπνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευμένων αποτελούν το «προϊόν» της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κουτούζης 1999). Αναλυτικότερα οι μαθητές/ σπουδαστές δουλεύουν για τους σκοπούς του οργανισμού, άρα είναι «εργαζόμενοι», δέχονται οφέλη από τις παρεχόμενες υπηρεσίες, άρα είναι και «πελάτες», και αποτελούν έκβαση του μόχθου του οργανισμού, άρα είναι «προϊόν» του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πετράκης, 2005).

Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση επομένως είναι η επίτευξη της ποιότητας παντού, δηλαδή η ικανοποίηση των αναγκών των αποδεκτών του εκπαιδευτικού έργου (μαθητών, γονέων, κοινωνίας και των εκπαιδευτικών) μέσω διαρκούς βελτιώσεως, με την αδιάλειπτη και πλήρη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της σχολικής κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό όλοι οι εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα περιβάλλον όπου

αναπτύσσεται η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η αυτονομία, διασφαλίζουν την ποιότητα. Στη ΔΟΠ, η ποιότητα είναι το κεντρικό σημείο σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες (Πετράκης, 2005) που αφορά το λειτουργικό προγραμματισμό αλλά και εναλλακτικές δράσεις/τρόπους επίτευξης του κάθε στόχου. Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης το πρότυπο του ποιοτικού προϊόντος (επιθυμητό αποτέλεσμα), π.χ. απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τους μαθητές/τριες.

Η αναγκαιότητα εφαρμογής της ΔΟΠ στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι πολύ σημαντική. Παρατηρείται ωστόσο ένα μεγάλο κενό μεταξύ θεωρίας και αληθινής εφαρμογής της ΔΟΠ στην πράξη, παρόλο που η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση γίνεται αντικείμενο μελέτης στο χώρο της εκπαίδευσης την τελευταία δεκαετία. Στην πράξη η εφαρμογή της ΔΟΠ στο χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζει σχετικά λίγη δράση, ενώ παρατηρείται αρκετή συζήτηση όπως υποστηρίζει ο Olson (1992).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας λογικής επιχειρείται στην παρούσα μελέτη η κριτική ανάλυση της Ολικής Ποιότητας στα δημόσια ελληνικά σχολεία και η υπογράμμιση της αναγκαιότητας της έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται στην πόλη της Καλαμπάκας, εξετάζοντας τους παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εν λόγω περιοχή.

### **1.3. Ερευνητικές Υποθέσεις**

Συγκεκριμένα, η εργασία αυτή αποσκοπεί να απαντήσει στις εξής ερευνητικές ερωτήσεις:

#### **Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού**

**Μηδενική Υπόθεση (H0):** Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ικανοποιημένος ούτε δυσαρεστημένος από τη γενικότερη εικόνα του σχολείου (τόσο ως προς τον εαυτό του όσο και προς τους γονείς).

**Υπόθεση 1 (H1):** Ο εκπαιδευτικός είναι ικανοποιημένος από τη γενικότερη εικόνα του σχολείου (τόσο ως προς τον εαυτό του όσο και προς τους γονείς).

**Υπόθεση 2 (H2):** Ο εκπαιδευτικός είναι δυσαρεστημένος από τη γενικότερη εικόνα του σχολείου (τόσο ως προς τον εαυτό του όσο και προς τους γονείς).

### **Ενέργειες και λειτουργίες του σχολείου**

**H0:** Ο εκπαιδευτικός ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με τις ενέργειες-χειρισμούς που κάνει το σχολείο για την εύρυθμη λειτουργία του

**H1:** Ο εκπαιδευτικός συμφωνεί με τις ενέργειες-χειρισμούς που κάνει το σχολείο για την εύρυθμη λειτουργία του

**H2:** Ο εκπαιδευτικός διαφωνεί με τις ενέργειες-χειρισμούς που κάνει το σχολείο για την εύρυθμη λειτουργία του

### **Παρακίνηση για ανάπτυξη δεξιοτήτων**

**H0:** Το σχολείο ούτε προάγει ούτε αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού

**H1:** Το σχολείο προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού

**H2:** Το σχολείο αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού

### **Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του δημόσιου σχολείου για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων**

**H0:** Η ηγεσία του σχολείου κρατά ουδέτερη στάση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού

**H1:** Η ηγεσία του σχολείου διευκολύνει και είναι αποτελεσματική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού

**H2:** Η ηγεσία του σχολείου δεν διευκολύνει και δεν είναι αποτελεσματική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού

### **Οικονομική διαχείριση του δημόσιου σχολείου**

**H0:** Η λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με την ΔΟΠ ούτε οδηγεί στη σωστή ούτε στη λανθασμένη οικονομική διαχείριση του σχολικού προϋπολογισμού

**H1:** Η λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με την ΔΟΠ οδηγεί στη σωστή οικονομική διαχείριση του σχολικού προϋπολογισμού

**H2:** Η λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με την ΔΟΠ οδηγεί στη λανθασμένη οικονομική διαχείριση του σχολικού προϋπολογισμού



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

#### **2.1. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας – Εννοιολογική Προσέγγιση**

Η διοίκηση ολικής ποιότητας έχει να κάνει με στρατηγικές και διαδικασίες για να εφαρμοστεί η ποιότητα επιτυχώς στις διάφορες υπηρεσίες (de Coninck - Smith, 1991). Αυτές αφορούν τη διαχείριση πελατών, το σχέδιο αξιολόγησης και τις καλά σχεδιασμένες μεθόδους αξιολόγησης των διοικητικών διαδικασιών, τη καταγραφή της διοικητικής προόδου, την επιχειρησιακή φιλοσοφία και κατά πόσο έχουν εφαρμόσει τους στόχους που έχουν θέσει (Dahlgaard & Dahlgaard-Park, 2005). Η ποιοτική ανάλυση στις επιχειρήσεις αφορά λειτουργίες διαρκούς βελτίωσης σε θεσμικό και επιχειρηματικό επίπεδο κατά τους Dahlgaard και Dahlgaard-Park (2005).

Πρόσθετες μεταβλητές που ερευνώνται αφορούν την προσπάθεια για την επιτυχία, τον τρόπο εφαρμογής και τον τρόπο βέλτιστου αποτελέσματος. Και οι τρεις είναι σημαντικές, αλλά σύμφωνα με τον Kollberg και συν. (2005) η τελευταία είναι η σημαντικότερη μια και αφορά τη βελτίωση της συνολικής ποιότητας.

#### **2.2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στον Επιχειρηματικό Τομέα**

Η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στον επιχειρηματικό κόσμο δημιουργήθηκε από τον Deming στη δεκαετία του '50. Στη συνέχεια, την αποδέχθηκαν οι Ιαπωνικοί οργανισμοί και σήμερα είναι από τις κυριότερες διοικητικές τεχνικές στην Ιαπωνία με τέσσερις διακριτές διαστάσεις στη φιλοσοφία της, δηλαδή, τη διοίκηση ποιότητας (quality management) στο κύκλο ζωής του προϊόντος/υπηρεσίας την δέσμευση, την εμπλοκή στα προγράμματα διασφάλισης και τον έλεγχο της ποιότητας από ολόκληρο τον οργανισμό (Wild, 1995). Μια επιχειρηματική φιλοσοφία και ένα πληρέστατο σύστημα διοίκησης είναι κατά βάση η διοίκηση ολικής ποιότητας με στρατηγικές που έχουν ως στόχο να ικανοποιήσουν τον πελάτη μέσα από διαδικασίες παραγωγικής βελτίωσης και

ενεργητικής συμμετοχής των εμπλεκομένων στον οργανισμό (Dahlgaard & Dahlgaard-Park, 2006).

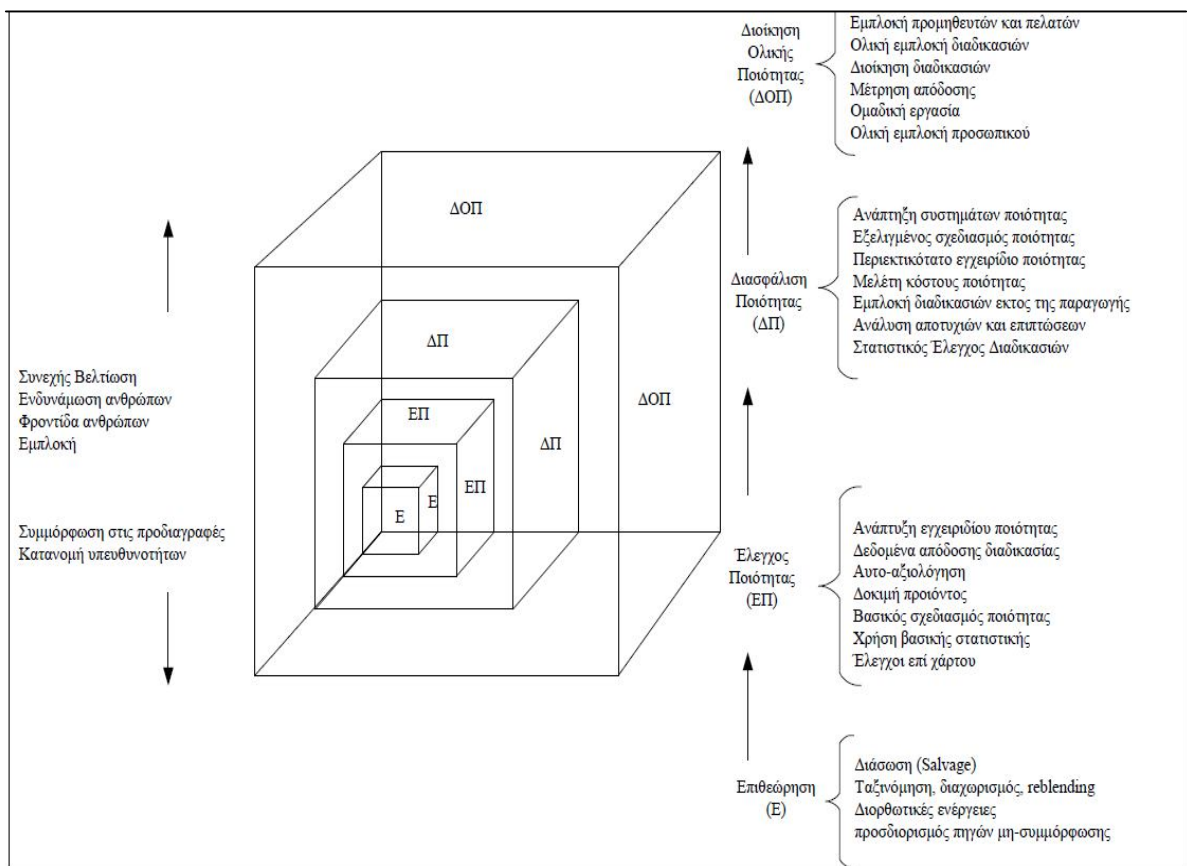
Σημαντικές αποτελούν οι τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιούνται προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των πελατών που κατά βάση είναι οι ανάγκες που οφείλει να τηρεί ο οργανισμός κατά τη διαδικασία της παραγωγής του προϊόντος. Οι τεχνικές αυτές αφορούν τον έλεγχο της διαδικασίας και του προϊόντος για τη διασφάλιση βελτίωσης της ποιότητας, την έγκαιρη παράδοση του προϊόντος και την εξυπηρέτηση/υποστήριξη του πελάτη (Karia & Asaari, 2006) μέσα από την τήρηση επτά βασικών αρχών που συνοψίζουν το νόημα και την ουσία της ΔΟΠ και αφορούν: α) την υποχρέωση των ανώτατων στελεχών της διοίκησης να υλοποιούν την ποιοτική προσπάθεια και την εφαρμογή της οργανωσιακής κουλτούρας που στοχεύει σε ποιοτικά αποτελέσματα β) την τοποθέτηση των απαιτήσεων των πελατών στο επίκεντρο, γ) την επιλογή προμηθευτή υλικών με βάση ποιοτικά και όχι ποσοτικά κριτήρια, δ) την ενδυνάμωση της εμπειρίας και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και την προώθηση συμμετοχικών διαδικασιών και ομαδικού πνεύματος μέσω της σύστασης ανάλογων δομών από τον οργανισμό, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα τους Κύκλους Ποιότητας, ε) την οργάνωση προγραμμάτων συνεχούς εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, ζ) την εμφύσηση αξιών για την επιδίωξη κοινών οργανωσιακών στόχων με παράλληλο παραγκωνισμό ατομικών συμφεροντολογικών βλέψεων και η) την βελτίωση των διαδικασιών και της αποτροπής λαθών με απώτερο στόχο την ολοκληρωτική βελτίωση (Dewhurst, Yang & Aplin, 1999; Λογοθέτης, 1992; Oakland, 2005)

Το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (2007) δημιούργησε τον Οδηγό Εφαρμογής του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης σε μία πρώτη προσπάθεια αντιμετώπισης της διαφορετικότητας των διοικητικών συστημάτων των κρατών - μελών της Ε.Ε., θέτοντας κοινά κριτήρια και ενιαία μέθοδο αξιολόγησης της ποιότητας παροχών στην Δημόσια Διοίκηση. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε γι' αυτόν τον σκοπό σχεδιάστηκε προκειμένου να παρέχει στις Δημόσιες Οργανώσεις τρόπους διερεύνησης της υφιστάμενης διοικητικής επιχειρησιακής λειτουργίας και πρακτικής και καταγραφής του τρόπου αντίληψης της λειτουργίας τους από το προσωπικό τους, τους πολίτες και τους φορείς. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 195 κλειστές ερωτήσεις αξιολόγησης ομαδοποιημένες σε 9 παράγοντες-κριτήρια, με την κάθε ερώτηση να αξιολογείται με την βοήθεια μίας πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (από 'καθόλου' έως 'απόλυτα'). Οι παράγοντες αφορούσαν την Ηγεσία, τη Στρατηγική και τον προγραμματισμό, τους Ανθρώπινους Πόρους, τις Συνεργασίες και Πόρους, τις

Διαδικασίες, τα Αποτελέσματα προσανατολισμένα στον πολίτη, το Ανθρώπινο Δυναμικό, την Κοινωνία και τέλος τα Κύρια Αποτελέσματα.

Κατά τον Hradesky (1994), η αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή της ανώτερης διοίκησης και τη δέσμευσή της για τη τήρηση των αρχών και των στόχων της. Αποτέλεσμα της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι οι διαδικασίες χωρίς λάθη οι οποίες παραδίδουν προϊόντα και υπηρεσίες τα οποία ικανοποιούν τις απαιτήσεις των πελατών, παραδίδονται έγκαιρα και έχουν ανταγωνιστική τιμή.

Στο Σχήμα 2.1, παρουσιάζει η Καραστεργίου (2008) την εξελικτική πορεία της ΔΟΠ σύμφωνα με τους Dale, Boaden, και Lascelles (1994).



**Σχήμα 2.1:** Εξελικτική πορεία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας  
(Πηγή: Μεταπτυχιακή εργασία της Καραστεργίου Β., 2008, σελ.3)

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η ποιότητα σε ένα οργανισμό περιλαμβάνει ένα σύνολο πληροφοριών από το οποίο γίνεται «άντληση» των πιο σημαντικών στοιχείων προκειμένου να χρησιμοποιηθούν μελλοντικά. Έτσι, προκύπτει η καλύτερη ποιότητα, ένα

σύνολο από αρκετές διαστάσεις που αξιολογείται. Αυτές οι διαστάσεις έχουν προσδιοριστεί από τον Garvin (1984, 1988) και φαίνονται στον παρακάτω πίνακα 2.1. αναλυτικά.

**Πίνακας 2.1.** Οι διαστάσεις της ποιότητας στα προϊόντα

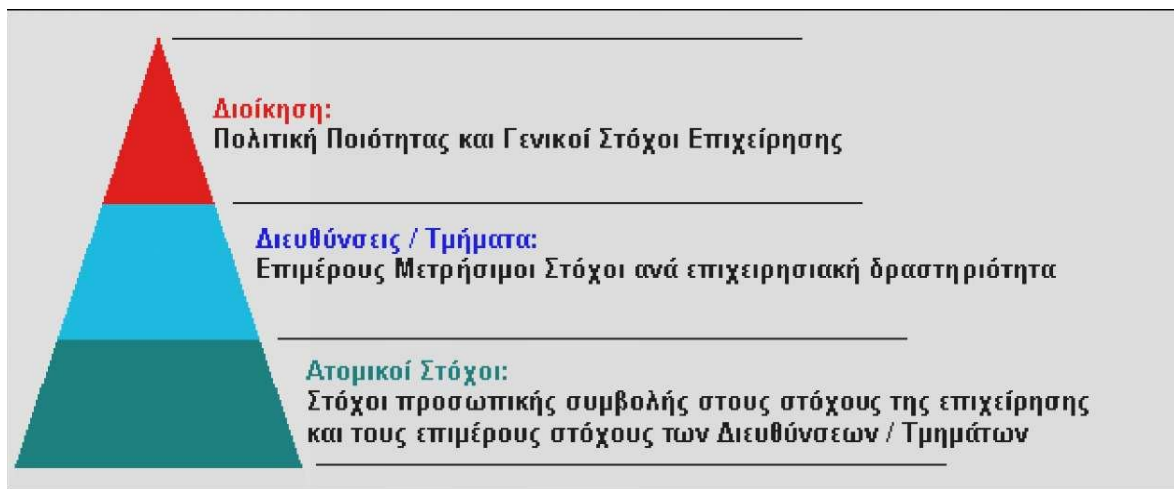
(Πηγή: Μεταπτυχιακή Διπλ. εργασία της Καραστεργίου Β., 2008, σελ.9)

Διάσταση	Σχόλια
Απόδοση (Performance)	Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του προϊόντος.
Χαρακτηριστικά (Features)	Δευτερεύοντα χαρακτηριστικά που συμπληρώνουν τη βασική λειτουργία του προϊόντος.
Αξιοπιστία (Reliability)	Η πιθανότητα που έχει το προϊόν να επιβιώσει σε μια καθορισμένη χρονική περίοδο υπό ορισμένες συνθήκες χρήσης.
Συμμόρφωση (Conformance)	Ο βαθμό των φυσικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών απόδοσης εκπληρούν προκαθορισμένα πρότυπα.
Διάρκεια (Durability)	Το ποσοστό χρήσης ενός προϊόντος πριν τη φυσική φθορά του ή πριν την αντικατάσταση του.
Λειτουργική κατάσταση (Serviceability)	Η ταχύτητα, η υπευθυνότητα και η ικανότητα επιδιόρθωσης.
Αισθητική (Aesthetics)	Αισθητικά χαρακτηριστικά (Εμφάνιση, αίσθηση, γεύση κλπ.).
Αντιληφθείσα Ποιότητα (Perceived quality)	Υποκειμενική αξιολόγηση της ποιότητας η οποία εξάγεται από την εικόνα του, τη διαφήμιση ή το εμπορικό σήμα του.

Βασική έννοια στη φιλοσοφία των Συστημάτων Διαχείρισης Ποιότητας στο πλαίσιο μιας επιχείρησης είναι ο συνεχής κύκλος βελτίωσης, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω των εξής σταδίων:

- τον προσδιορισμό των στόχων ποιότητας,
- τη λειτουργία της επιχείρησης ή του οργανισμού και τη μέτρηση στοιχείων που αφορούν την παρακολούθηση των Στόχων Ποιότητας και
- την αξιολόγηση των μετρήσεων

Ο κύκλος αυτός επαναλαμβάνεται θέτοντας νέες τιμές των Στόχων Ποιότητας στον επόμενο κύκλο, με την δομή του να αναπαρίσταται στο ακόλουθο Σχήμα 2.2:



**Σχήμα 2.2:** Ιεραρχική Δομή των Στόχων Ποιότητας

(Πηγή: Μεταπτυχιακή Διπλ. Εργασία του Καριοφύλλα Χ., 2008, σελ. 40)

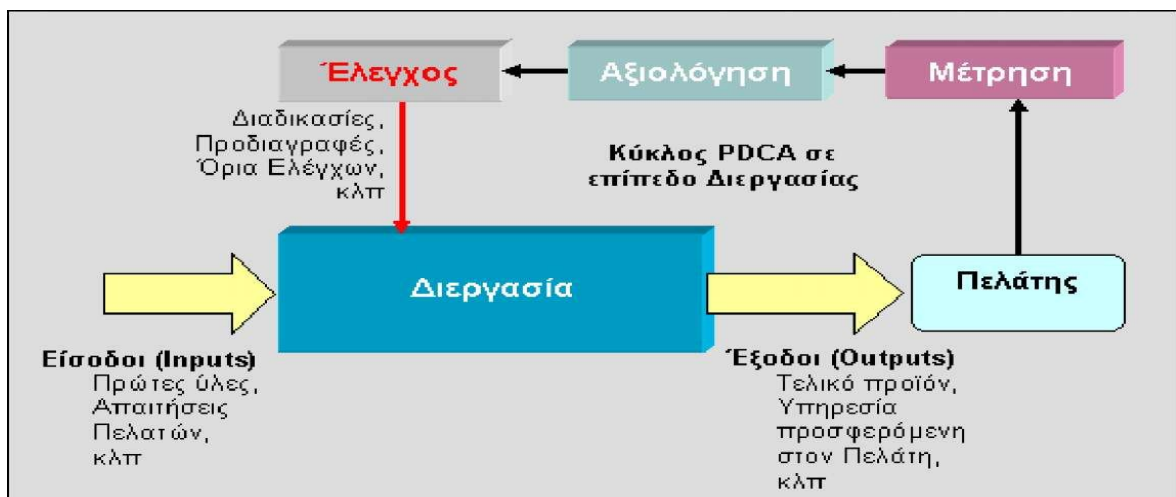
- Τόσο σε ανώτερα επίπεδα ενός συστήματος όσο και στο πλαίσιο των διεργασιών και των κατά μέρος διαδικασιών μπορούν να εφαρμοστούν οι κύκλοι βελτίωσης που είναι ιεραρχικοί. Ο πιο γνωστός είναι ο κύκλος PDCA ή Κύκλος Shewhart ή Κύκλος Deming (Puckett, 2004) που αναγνωρίστηκε από τις εργασίες του Dr. W. Edwards Deming. PDCA αναλυτικά σημαίνει:
- **Plan** (Σχεδιασμός των στόχων ποιότητας)
- **Do** (λειτουργία του οργανισμού)
- **Check** (έλεγχος στοιχείων που αφορούν τους στόχους της Ποιότητας)
- **Act** (αξιολόγηση της ποιότητας και επανακαθορισμό νέων στόχων). Ο Κύκλος PDCA και γενικότερα οι κύκλοι βελτίωσης, αποτελούν κλασικά παραδείγματα συστημάτων με ανάδραση σε επίπεδο Συστήματος και αναπαρίσταται γραφικά στο Σχήμα 2.3:



**Σχήμα 2.3.** Ο κύκλος PDCA σε επίπεδο ΣΔΠ

( Πηγή: Μεταπτυχ. Διπλ. Εργασία του Καριοφύλλα Χ., 2008, σελ. 41)

Ο κύκλος PDCA, έχει προκαθορισμένη διάρκεια δηλαδή καλύπτει μια σταθερή χρονική περίοδο και οι μετρήσεις των στοιχείων λαμβάνονται στα πλαίσια της χρονικής αυτής περιόδου. Σε επίπεδο Διεργασίας αναπαρίσταται γραφικά στο επόμενο σχήμα. Όπως προκύπτει από το σχήμα, πρόκειται ουσιαστικά για ένα σύστημα ελέγχου με ανάδραση και αντιστοιχεί ακριβώς στην έννοια του Ελέγχου Διεργασίας (Process Control) ως ένα σύστημα μετρήσεων και δράσεων με στόχο να διασφαλισθεί ότι η έξοδος (output) της διεργασίας, θα συμμορφώνεται προς τις σχετικές θεθείσες προδιαγραφές (Σχήμα 2.4.).



**Σχήμα 2.4.** Ο κύκλος PDCA σε επίπεδο Διεργασίας ( Πηγή: Καριοφύλλας Χ., 2008, σελ. 43)

## **2.4. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση – Θεωρητικές Προσεγγίσεις**

Στο χώρο της εκπαίδευσης η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας έχει στηριχτεί σε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις δηλαδή, μπορεί να είναι κλασική, στηριζόμενη στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των ανθρωπίνων σχέσεων, επιχειρησιακή, συστημική και ολική.

### **Η κλασική προσέγγιση (Scientific Management)**

Πατέρας της προσέγγισης αυτής που εμφανίστηκε το 1911 στην Αμερική υπήρξε ο Frederick Taylor ο οποίος επηρεασμένος από την αύξηση της παραγωγικότητας ανέπτυξε μια φιλοσοφία για τη διοίκηση η οποία αναπτύχθηκε περαιτέρω από τους Frank και Lillian Gilberth, τον Henry Gantt και τον Fayol, με βασικό στοιχείο τη χρησιμοποίηση της επιστημονικής μεθόδου (Κουτούζης, 1999; Πασιαρδής, 2004) με βάση τις εξής αρχές:

- Να προγραμματίζεται η καθημερινή εργασία των εργαζομένων επιβραβεύοντας μισθολογικά τις επιτυχημένες εργασίες και επιβάλλοντας κυρώσεις σε αποτυχημένες προσπάθειες.
- Να εξειδικεύονται οι τυποποιημένες συνθήκες εργασίες σε μεγάλους οργανισμούς.
- Να αντικαθιστάται η εμπειρική γνώση από αντικειμενική γνώση που παρέχει η επιστήμη.
- Να επιδιώκεται η αρμονική συνεργασία μεταξύ των ατόμων (Κουτούζης, 1999; Πασιαρδής, 2004).

### **Η ψυχολογική προσέγγιση (Human relations approach)**

Εμφανίστηκε στα 1930 επηρεαζόμενη από τη θεωρία του συμπεριφορισμού του Skinner, συμβάλλοντας ιδιαίτερα στην προσέγγιση αυτή οι Mayo, Roethlisberger και Dickson σύμφωνα με τον Πασιαρδή, (2004). Το κέντρο βάρους της θεωρίας είναι η ικανοποίηση του εργαζομένου καθώς και το ηθικό της ομάδας. Υποστηρίζεται ότι η παραγωγικότητα των εργαζομένων θα αυξηθεί, εάν ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες τους στο χώρο εργασίας, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές, αντιμετωπίζοντάς τους με ανθρώπινο και έντιμο τρόπο και επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

## **Η προσέγγιση της διοικητικής επιστήμης - επιχειρησιακή έρευνα.**

Τα πρώτα σημάδια αυτής της προσέγγισης εντοπίζονται κατά το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, για τη λύση στρατιωτικών επιχειρησιακών προβλημάτων. Με τη λήξη του πολέμου, οι μάνατζερ συνειδητοποίησαν ότι μπορούν να λύνουν προβλήματα με τη βοήθεια διαφόρων επιστημόνων, όπως οικονομολόγων, μαθηματικών, και ψυχολόγων, με την τελική ευθύνη για την οριστική, σωστή και επιστημονικά τεκμηριωμένη απόφαση να αντιστοιχεί ωστόσο στους διοικούντες, οι οποίοι παίρνουν και τις αποφάσεις. Συμπερασματικά η διοικητική επιστήμη βελτιώνεται συστηματικά, όταν μαζί με την έρευνα για τους οργανισμούς χρησιμοποιεί γνώσεις και από άλλες επιστήμες και πιο συγκεκριμένα από τα μαθηματικά (Κουτούζης, 1999).

## **Η συστημική προσέγγιση**

Εμφανίστηκε τη δεκαετία του 60' και έχει ως βασικό στόχο την ολιστική προσέγγιση των πραγμάτων που αποτελούνται από διάφορα μέρη που αλληλεξαρτώνται. Το σύστημα δέχεται εξωτερικά ερεθίσματα και εισροές, τα οποία επεξεργάζεται και αντιδρά ή παράγει αποτελέσματα ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ικανότητες των μερών του. Τα συστήματα έχουν τρία βασικά γνωρίσματα, την προσαρμογή, την ισορροπία και την ανατροφοδότηση, με τη σχολική μονάδα να λειτουργεί ως κοινωνικό σύστημα που έχει τα παραπάνω χαρακτηριστικά (Πασιαρδής, 2004; Everard & Morris, 1999).

## **Η Διοίκηση Ολικής ποιότητας (Total Quality Management - TQM)**

Η ανάπτυξη των επιστημών της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, οι διαρκώς αυξανόμενοι οικονομικοί πόροι που διατίθενται για την εκπαίδευση και η απαίτηση των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας για βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση έκαναν επιτακτική την ανάγκη για μια αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα και ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, καθώς και για λογοδοσία από μέρους των εκπαιδευτικών οργανισμών και μονάδων (Πασιαρδής, 2004).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μία φιλοσοφία με βασικές αρχές που στόχο έχει τη συνεχή βελτίωση με την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων και την κατάλληλη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Όλο το ανθρώπινο προσωπικό συμμετέχει ενεργητικά με σωστό χειρισμό στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και πρόκειται για ένα παράγοντα ιδιαίτερης στρατηγικής σημασίας γι' αυτό και



ονομάζεται «ολική», (Φασούλης, 2001). Σύμφωνα με τον Φασούλη επιτυγχάνεται καλύτερα η ποιότητα όταν γίνεται προσπάθεια να αποφευχθούν τα λάθη παρά με τη διόρθωσή τους.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας βασίζεται στις παρακάτω παραδοχές:

- Η ποιότητα είναι η συνέπεια μιας διαμορφωτικής διαδικασίας συνεχούς βελτίωσης του προϊόντος ή της παρεχόμενης υπηρεσίας προς τους πελάτες. Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι μαθητές οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι οι πελάτες.
- Η συμμετοχή και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εργαζομένων είναι αναγκαία, ώστε να είναι ικανοί να συμβάλλουν στη διαδικασία της διοίκησης βελτιώνοντας το προϊόν και τις υπηρεσίες.
- Η διοίκηση βασίζεται σε στοιχεία και επιστημονικές αναλύσεις (Κουτούζης, 1999).

Κατά τον Πασιαρδή (2004), η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας προσφέρει ένα σύνολο από αρχές και εργαλεία διοίκησης που εκσυγχρονίζουν στην ουσία τη συστημική θεωρία και τα οποία, όταν συνδυαστούν, παρέχουν μια ευέλικτη και αποτελεσματική μέθοδο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας παρέχει νέα ιδεολογία και τεχνικές διοίκησης, παρόλα αυτά δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να λειτουργεί επιβαρυντικά στους στόχους και στις σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού (Κουτούζης, 1999).

## **2.5. Βασικές λειτουργίες της σχολικής διοίκησης**

Σε μια σχολική μονάδα οι εμπλεκόμενοι στη λειτουργία της είναι τα διοικητικά στελέχη (διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων), τα διαχειριστικά (σχολική επιτροπή) και υποστηρικτικά στελέχη (σύλλογος γονέων, μαθητικές κοινότητες, επιτροπή παιδείας του Δήμου). Οι βασικές λειτουργίες της σχολικής διοίκησης είναι α) να σχεδιάζει τις βασικές κατευθύνσεις και τους στόχους και να διαμορφώνει ένα αρχικό πλάνο προσέγγισής τους, β) να οργανώνει τις απαραίτητες δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων πραγματοποιώντας την ομαδοποίησή τους, αναθέτοντας τους στόχους σε συγκεκριμένες ομάδες ή ανθρώπους και διαμορφώνοντας βαθμίδες εξουσίας και ευθύνης, γ) να διευθύνει, εποπτεύει και καθοδηγεί τους υφιστάμενους για την επίτευξη των σκοπών, δ) να ελέγχει, να αξιολογεί και να διορθώνει τις δραστηριότητες των υφισταμένων προκειμένου να εφαρμοστεί ο σχεδιασμός και ε) να δίνει ανατροφοδότηση (feedback) και

να οδηγεί σε τροποποίηση είτε όλης της διαδικασίας από την αρχή είτε συγκεκριμένων φάσεων που αποδείχτηκαν λιγότερο αποτελεσματικές (Πασιαρδής, 2004).

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε μια σχολική κοινότητα έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί μπορεί να εξελίξουν ή να οδηγήσουν σε καταστροφή έναν οργανισμό (Κουτούζης, 1999). Επειδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, στο δημόσιο σχολείο λαμβάνονται αποφάσεις σε επίπεδο κυρίως λειτουργικό με τις διοικητικές αποφάσεις να διακρίνονται σε προγραμματισμένες και απρογραμμάτιστες. Οι προγραμματισμένες είναι αποφάσεις ρουτίνας και λαμβάνονται εύκολα και από άτομα που βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα ιεραρχίας (π.χ. παραγγελίες βιβλίων). Οι απρογραμμάτιστες είναι αυτές που δεν μπορούν να προβλεφθούν.

Τα μοντέλα λήψης αποφάσεων βασίζονται στις παρακάτω παραδοχές:

- Ορίζεται το πρόβλημα.
- Αναλύεται συστηματικά το πρόβλημα.
- Καταγράφονται οι εναλλακτικές ιδέες, λύσεις και πιθανές δράσεις.
- Καθορίζεται ο τρόπος και τα κριτήρια αξιολόγησης πιθανών λύσεων του προβλήματος.
- Επιλέγεται μία λύση μεταξύ των προτεινόμενων.
- Εφαρμόζεται η λύση που έχει επιλεγεί.
- Γίνεται ποιοτικός και ποσοτικός έλεγχος και αξιολόγηση της εφαρμογής με ανατροφοδότηση (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου, 1994; Everard & Morris, 1999).

Η δυναμική μιας ομάδας στη λήψη των αποφάσεων έχει μεγάλη σημασία. Η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης αυξάνει την παραγωγικότητα, γι' αυτό ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τη δυναμική των ομάδων και να τις χειρίζεται αποτελεσματικά. Γενικά, το καλό που θα συμβεί στον οργανισμό από τη συγκεκριμένη απόφαση πρέπει να είναι μεγαλύτερο από την πιθανή ζημιά (Πασιαρδής, 2004).

Η μόνη προϋπόθεση είναι να υπάρχει στρατηγικός προγραμματισμός δηλαδή μία διοικητική διαδικασία ανάπτυξης και διατήρησης ενός βιώσιμου συνδυασμού μεταξύ των στόχων, των δυνατοτήτων και του περιβάλλοντος του σχολείου μέσα στο οποίο αυτό λειτουργεί (Kotler, 1991) με στόχο την αξιολόγηση και εφαρμογή λειτουργικών αποφάσεων σχετικών με τη μελλοντική κατεύθυνση του σχολικού οργανισμού (Melcher & Kerzner, 1988). Αυτή η διαδικασία προσδιορισμού των αξιών, του οράματος, της πολιτικής, του σκοπού, της ανάλυσης του σχολικού περιβάλλοντος και των μακροπρόθεσμων στόχων του (David, 1988) αποτελούν την στρατηγική διατύπωση μίας

πολιτικής του οργανισμού που εκφράζεται από τους κανονισμούς που διέπουν την λειτουργία του (Bryson, 1998; Rowe, Hundleby & Garnett, 1989) προς μία γενική κατεύθυνση – όραμα προς την οποία κινείται ο σχολικός οργανισμός προκειμένου να αποκομίσει συγκεκριμένα οφέλη. Τα οφέλη αυτά αφορούν τη διευκρίνηση της μελλοντικής κατεύθυνσης του σχολείου, την πρόβλεψη και προσαρμογή των αλλαγών στο εξωτερικό περιβάλλον, την ανάπτυξη των δυνατών σημείων και βελτίωση των αδυναμιών και την βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού (Steiner, 1979; Bryson, Freeman, & Roering, 1986).

## **2.6. Το EFQM Μοντέλο Αριστείας**

Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας (EMΔΑ) του οργανισμού European Foundation for Quality Management (EFQM, 1988) αποτελεί έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό ο οποίος ιδρύθηκε το 1988. Συγκεκριμένα, 14 διευθυντές, αντιπρόσωποι ευρωπαϊκών επιχειρήσεων (Nabitz & Klazinga, 1999; Moeller & Sonntag, 2001; Jackson, 2001; Eggli & Halfon, 2003) με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συζήτησαν το ζήτημα της ποιότητας και ανέπτυξαν ένα πολυδιάστατο ποιοτικό πρότυπο όπου σήμερα, είναι ευρέως διαδεδομένο στην Ευρώπη και είναι γνωστό ως το μοντέλο του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (EFQM, 1988), που εισήγαγε την αρχή της αυτό-αξιολόγησης και του ευρωπαϊκού προγράμματος βραβείων ποιότητας (Vernero, Bragonzi, & Rebelli, 2004; Vernero, et al, 2004).

Οι Δημόσιοι και οι Μη Κερδοσκοπικοί Οργανισμοί, ανεξαρτήτως τομέα ευθύνης ή μεγέθους για ν' αυξήσουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών και την αποτελεσματικότητά τους θα πρέπει να υιοθετήσουν βασικές αρχές διοικητικής αριστείας όπως αυτές του EFQM (1988). Σήμερα, είναι ο κύριος φορέας στην Ευρώπη που παρέχει εργαλεία και μεθόδους για την επίτευξη αριστείας σε οργανισμούς πάσης φύσεως - ανεξάρτητα μεγέθους, είδους ή χαρακτήρα, δημοσίων ή ιδιωτικών - που θέλουν να βελτιώσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους μέσα από την τήρηση αρχών που αφορούν τον προσανατολισμό στα αποτελέσματα, την επικέντρωση στον πελάτη, την αποτελεσματική ηγεσία και σταθερότητα ως προς την επίτευξη του σκοπού, την διοίκηση μέσω διαδικασιών, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την διαρκή μάθηση,

καινοτομία και βελτίωση, την σύναψη των αναγκαίων συνεργειών και την κοινωνική ευθύνη (Κριεμάδης & Χρηστάκης, 2009).

Βασιζόμενο στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (TQM) όπως αυτές διατυπώνονται και εξειδικεύονται στο Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας του οργανισμού EFQM, το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (Κ.Π.Α), σύμφωνα με τη Διεύθυνση Ποιότητας και Αποδοτικότητας του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (2007), αποτελεί ένα εκ των πλέον διαδεδομένων μοντέλων αξιολόγησης της διοικητικής μεταρρύθμισης με σημείο αναφοράς τους Ευρωπαϊκούς δημόσιους και μη κερδοσκοπικούς φορείς. Η πρώτη ολοκληρωμένη έκδοση του Κ.Π.Α. προέκυψε ως αποτέλεσμα της συνεργασίας των Υπουργών Δημόσιας Διοίκησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκεκριμένα, η ευθύνη για τη διαμόρφωση του μοντέλου αποδόθηκε στην Ομάδα Καινοτόμων Δημοσίων Υπηρεσιών αφού προηγήθηκε σχετική συνεννόηση με τους Γενικούς Διευθυντές των Υπουργείων Δημόσιας Διοίκησης. Κύρια αποστολή του Κ.Π.Α. είναι η διευκόλυνση της περιοδικής αυτοαξιολόγησης των δημοσίων φορέων με στόχο την αποκάλυψη των δυνατών-αδύνατων σημείων τους και την ενεργοποίηση των κατάλληλων τεχνικών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για τη βελτίωση της συνολικής τους επίδοσης.

Ως κύριος Ευρωπαϊκός φορέας για την επίτευξη αριστείας μέσα από ένα Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (Κ.Π.Α) το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας συνεργάζεται στενά με παρόμοιους φορείς διεθνώς. Το Πανεπιστήμιο Πειραιώς συμμετέχει ως ιδρυτικό μέλος του Ευρωπαϊκού Δικτύου των Πανεπιστημίων που αποτελούν το Ακαδημαϊκό Συμβούλιο (Academic Board) του EFQM, από το 1990 όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα 2.2.

**Πίνακας 2.2 :** Ευρωπαϊκό δίκτυο Πανεπιστημίων του EFQM (Academic Board,1990)

Αγγλία	-- Bradford University
	-- Sheffield Hallam University
Γαλλία	-- University of Versailles
Γερμανία	-- Technical University Berlin
	-- University of Kaiserslautern
	-- University of Wuppertal
Ελλάδα	-- University of Piraeus
Ιρλανδία	-- University of Limerick

Ισπανία	-- Politecnic University of Catalonia -- University Complutense de Madrid
Ιταλία	-- University of Rome Tor Vergata
Λιθουανία	-- Vilnius University
Ρωσία	-- St.Petersburg Electrot. -- University LETI
Σουηδία	-- Linkoping University
Εκτός Ευρώπης	--Georgetown University, Washington, DC, USA

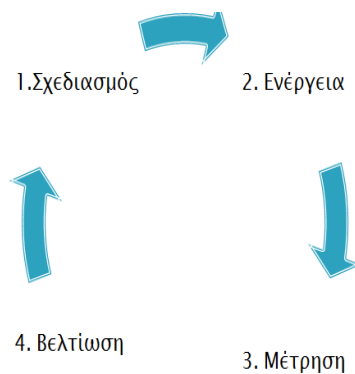
Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο των Πανεπιστημίων οδήγησε στη δημιουργία ενός «οργανωτικού μοντέλου ποιότητας – αριστείας», το E.F.Q.M. Excellence Model, που είναι το πλέον διαδεδομένο στην Ευρώπη και αποτελεί τη βάση για την πλειονότητα των εθνικών ή περιφερειακών βραβείων ποιότητας μέσα από μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιεί ως σημείο αναφοράς ένα συγκεκριμένο μοντέλο ποιότητας – αριστείας και αποτελεί μία περιεκτική, συστηματική και τακτική επισκόπηση των αποτελεσμάτων (στόχων, σκοπών) που παράγει ένας Οργανισμός και των δραστηριοτήτων (ενεργειών, διεργασιών) που αναπτύσσει. Εντοπισμός δυνατών και αδύνατων σημείων που χρειάζονται βελτίωση γίνεται μέσω των μηχανισμών της αυτοαξιολόγησης. Στο χώρο της εκπαίδευσης η αυτοαξιολόγηση δεν έχει ως στόχο τη διάκριση των εκπαιδευτικών σε «καλούς» και «κακούς», αλλά τη ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Βασίζεται στην αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν είναι απλό αλγεβρικό άθροισμα διδακτικών παρεμβάσεων – θετικών και αρνητικών – ενός εκάστου των εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά το αποτέλεσμα διαρκούς αλληλεπιδράσεως πολλών παραγόντων που απαρτίζουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό (όπως: υλικοτεχνική υποδομή, κλίμα και σχέσεις στη σχολική κοινότητα, κτλ.). Σε αυτήν τη διαδικασία, τα ίδια τα άτομα - μέλη της σχολικής κοινότητας θεωρούνται άξια εμπιστοσύνης, πρόθυμα και ικανά να αντιμετωπίσουν κριτικά το συνολικό εκπαιδευτικό έργο και να προχωρήσουν στην υιοθέτηση νέων μέτρων.

Το μοντέλο αριστείας χρησιμοποιείται για να απεικονίσει συστηματικά το επίπεδο απόδοσης του οργανισμού και για να προσδιορίσει σε ποιους τομείς θα έπρεπε να επικεντρωθούν οι βελτιωτικές κινήσεις. Ένας οργανισμός θα πρέπει να χρησιμοποιεί, λοιπόν το μοντέλο αριστείας του E.F.Q.M για να εντάξει σε ένα ενιαίο (οργανωτικό) πλαίσιο διάφορες δραστηριότητες, για να ενθαρρύνει τη διάχυση και εμπέδωση βέλτιστων

πρακτικών που υπάρχουν εντός και εκτός του οργανισμού. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε σχολεία όπου εφαρμόστηκε με τρόπο προσεκτικό και συστηματικό έδειξε να προσφέρει αρκετά οφέλη που σχετίζονταν με την α) ενθάρρυνση δημιουργικών πρωτοβουλιών και δράσεων στο σχολείο, β) διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και συναντίληψης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, γ) κινητοποίηση του ενδιαφέροντος αδρανών μελών της σχολικής κοινότητας και ενεργοποίησης των δυνάμεών τους, δ) σημαντική ενίσχυση του κύρους των εκπαιδευτικών κάνοντάς τους να συνειδητοποιήσουν άγνωστες για αυτούς πτυχές της επαγγελματικής τους ταυτότητας, και ε) ενίσχυσης της αυτοαντίληψης μαθητών και εκπαιδευτικών.

Η επιτυχία αυτής της διαδικασίας διαρκούς αυτοαξιολόγησης και βελτίωσης προϋποθέτει ότι η εκάστοτε σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί συστημικά μέσα σε ένα εξωτερικό περιβάλλον και αντιδρά με αυτό, απαρτίζεται από αλληλοσυνδεόμενα μέρη και έχει μια κεντρική λειτουργία ή σκοπό (James, 1997), σύμφωνα με το παρακάτω Σχήμα 2.5.



**Σχήμα 2.5.** Η διαρκής αέναος κύκλος αυτοαξιολόγησης & αυτοβελτίωσης

(Πηγή: Κονδύλης Κ. Ε. – Συνέδριο: «Διαχείριση ποιότητας και ελληνικά σχολεία» 22-1-2008)

Η συνδυασμένη προσπάθεια παράγει αποτελέσματα που είναι μεγαλύτερα από το άθροισμα των ατομικών επιδόσεων και αντανάκλα τη λειτουργία της διαδικασίας αξιολόγησης. Αν λοιπόν η δραστηριότητα είναι εμφανής σε κάθε σχολείο χωρίς την αντανάκλαση (reflection), η δραστηριότητα είναι «απληροφόρητη». Η αξιολόγηση επομένως πρέπει να ενσωματώνει την αντανάκλαστική λειτουργία (reflective function) της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Clarke, 1996).

## **2.7. Ευρωπαϊκές θέσεις, εφαρμογές και εξέλιξη της ΔΟΠ στην εκπαίδευση**

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση είχε αρχίσει σε διεθνείς οργανισμούς (Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνής Τράπεζα, U.N.E.S.C.O.) αλλά και σε μεμονωμένα κράτη (π.χ. Η.Π.Α., Μ. Βρετανία, Γαλλία) πολύ νωρίτερα από ό,τι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του '70, προσελκύοντας σταδιακά το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών λειτουργών της πράξης (Bonser, 1992; Brigham, 1993; De Cosmo και συν., 1991; Ewell, 1993; Heverly, 1994; Heverly & Cornesky, 1992; Rhodes, 1992; Sherr & Lozier, 1991; Tribus, 1994) και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Bostingl, 1992; Byrnes, 1992; Morgan & Murgatroyd, 1994; Murgatroyd & Morgan, 1993; Saylor, 1992). Τα ερωτήματα τι είναι «καλό σχολείο» και «καλή εκπαίδευση», αν και γενικά, αντικατοπτρίζουν σε κάποιο βαθμό τους πρώτους προβληματισμούς σχετικά με την καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης.

Η Εκπαίδευση διαφέρει από το βιομηχανικό τομέα σε 4 τομείς, δηλαδή, στους στόχους, τις διαδικασίες, τις εισροές και τις εκροές. Παρά το γεγονός ότι στην βιομηχανία το κέρδος αποτελεί τον πιο συχνά χρησιμοποιούμενο δείκτη μέτρησης της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση ωστόσο οι στόχοι δεν είναι τόσο απλοποιημένοι. Σύμφωνα με τον Tribus, (1994), ο αντικειμενικός σκοπός κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού είναι να παρέχει σε κάθε εκπαιδευόμενο τη γνώση (knowledge), την τεχνογνωσία (know-how), την οξυδέρκεια (wisdom) ιεράρχησης προτεραιοτήτων και τον χαρακτήρα (character) διάθεσης για συνεργασία και αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της κοινωνίας. Προκειμένου επομένως να εξετάσει κανείς τη συμβατότητα εφαρμογής της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση θα πρέπει να δώσει απάντηση στα εξής ερωτήματα: α) ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ της εκπαίδευσης και της βιομηχανίας και μπορούν αυτές να εμποδίσουν την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, β) ποια είναι η μοναδική και υπέρτερη των άλλων θεωριών του μάνατζμεντ, συνεισφορά της ΔΟΠ στη εκπαίδευση και γ) αν υπάρχουν δεδομένα και τεκμηριωμένα στοιχεία που να υποστηρίζουν την πρακτική εφαρμογή της ΔΟΠ σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και να μεταφέρουν την εμπειρία αυτή σε παρόμοιους οργανισμούς (Kwan, 1996).

Όπως επισημαίνει ο Neave (1988), μελετητής της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής. Η παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως το εθνικό εγχείρημα του μέλλοντος, και οι νέοι στόχοι της (παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα και

λογοδοσία) δανείζονται την ορολογία από τη σφαίρα του χώρου της οικονομίας, είναι στην πραγματικότητα «τεχνικοί» και διατυπωμένοι σε ένα διαχειριστικό ορθολογικό πλαίσιο, το οποίο απορρέει από το βιομηχανικό παρά το κοινοτικό-συλλογικό μοντέλο οργάνωσης. Πολλοί μιλούν για μια «παγκόσμια παιδαγωγική επιστήμη» (Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995) που χρησιμοποιεί περισσότερο τη γλώσσα της οικονομίας παρά της κοινωνικής πολιτικής (Ρουσσάκης, 2002). Ήδη από την αρχή της δεκαετίας του '90 τα ζητήματα αξιολόγησης και ποιότητας στην εκπαίδευση κατέχουν υψηλές θέσεις στην ατζέντα της Ε.Ε.: «η εξέλιξη αυτή συμπίπτει ή/και συνδέεται με την αλλαγή των αντιλήψεων για το ρόλο του κράτους στην Ευρώπη, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και η ενίσχυση των νέοφιλελεύθερων αντιλήψεων περί μείωσης του μεγέθους και ενίσχυσης του διαχειριστικού/στρατηγικού ρόλου του κράτους σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς» (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006).

Πρώιμες εφαρμογές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση εντοπίζονται στη Μ. Βρετανία και Βόρεια Αμερική, σχετιζόμενες με την ενδυνάμωση της θέσης του χρήστη μαθητή – σπουδαστή και τη δημιουργία συνείδησης υπευθυνότητας χρήστη – προμηθευτή (Murgatroyd & Morgan, 1993). Ταυτόχρονα με τον προσανατολισμό στις ανάγκες των μαθητών – σπουδαστών (χρήστες της εκπαίδευσης) και τον ορισμό προδιαγραφών των υπηρεσιών ξεκίνησε στα σχολεία μια συστηματική προσέγγιση στο μάνατζμεντ της ποιότητας.

Μελέτες μέχρι το 1993 αναφορικά με την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε σχολεία της Μ. Βρετανίας και Αμερικής είχαν καλύψει τις ακόλουθες θεματικές ενότητες: προσδιορισμό των χρηστών – πελατών της εκπαίδευσης, στόχοι της ποιότητας σχετικά με τη γνωστή αλυσίδα του πελάτη – προμηθευτή, προσδιορισμό προδιαγραφών στον τομέα υπηρεσιών, ενδυνάμωση των μαθητών – σπουδαστών, πραγματοποίηση ακροάσεων και θέματα που αφορούν τους χρήστες της εκπαίδευσης, προσδιορισμό των σχολικών διαδικασιών (τυποποίηση διαδικασίας, παρακολούθηση και αξιολόγηση διαδικασίας) καθώς και τοποθέτηση προωθημένων στόχων. Τα χαμηλά επίπεδα των εργαζομένων ως προς τις προσδοκίες και τις βραχυπρόθεσμες και δογματικές απόψεις τους ήταν μερικά από τα εμπόδια για την επιτυχή εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας που έχουν αναφερθεί (Goetsch & Davis, 1997). Σε άλλες χώρες, από την έρευνα των Toremen και Karakus (2007) για την ποιότητα στην Α/θμια Εκπαίδευση, έχει διαπιστωθεί πως τα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα βελτίωσης και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού



συστήματος για την αποτελεσματική διαχείριση των αρχών της ΔΟΠ, την εκπαίδευση του προσωπικού και την αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων.

Αν και δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα, που να δείχνουν ακριβώς πόσα σχολεία και κολέγια έχουν επισήμως υιοθετήσει την πολιτική της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η εκτίμηση των συγγραφέων είναι ότι ένα στα χίλια σχολεία εφαρμόζουν τη Διοίκηση αυτή, σε μία προσπάθεια των εκπαιδευτικών οργανισμών όλων των βαθμίδων να αντιμετωπίσουν την πίεση για βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, με όρους αποδοτικότητας, μέσα σε ένα κλίμα έντονου ανταγωνισμού. Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ασπάστηκαν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ για πολλούς από τους ίδιους λόγους που οι επιχειρήσεις εφάρμοσαν προγράμματα ποιότητας. Αυτό που αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι σε επίπεδο υιοθέτησης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η τριτοβάθμια εκπαίδευση σε Μ. Βρετανία και Βόρεια Αμερική βρίσκεται μπροστά από ότι τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η βασική εξέλιξη για την ποιότητα στη σχολική εκπαίδευση στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα είναι η έκθεση η οποία συντάχθηκε που περιλαμβάνει 16 δείκτες ποιότητας, που αναφέρονται σε τέσσερις τομείς, Πίνακας 2.3.

**Πίνακας 2.3:** Οι Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008, σελ. 38)

Κατηγορία	Δείκτες
Επιδόσεις	1. Μαθηματικά
	2. Αναγνωστικές ικανότητες
	3. Θετικές Επιστήμες
	4. Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)
	5. Ξένες Γλώσσες
	6. Ικανότητα του μανθάνειν
	7. Αγωγή του πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	8. Εγκατάλειψη του σχολείου
	9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β/θμιας Εκ/σης
	10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης
	12. Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών
	14. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση
	15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή
	16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Η επιλογή των δεικτών έγινε με στόχο να συνταιριάζουν με μια σειρά δεικτών ποιότητας σχολικής εκπαίδευσης, ώστε να διευκολυνθεί σε εθνικό επίπεδο η διαδικασία αξιολόγησης των συστημάτων. Οι δείκτες της ποιότητας μας δίνουν επιπρόσθετα στοιχεία που επιτρέπουν να γίνει σύγκριση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η εκπαίδευση στα κράτη της ευρωπαϊκής ένωσης. Στην έκθεση της ομάδας αναφέρονται τα εξής: «*Η πρόκληση της γνώσης ...η έκρηξη των πληροφοριών απαιτεί ριζική επανεξέταση των παραδοσιακών συλλήψεων για τη γνώση, τη μετάδοσή της, την παράδοσή της από τους δασκάλους και την απόκτησή της από τους μαθητές. Θέτει ερωτήματα γύρω από το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και τη θέση κάποιων θεμάτων ως σημαντικότερων καθώς και τη διδασκαλία των κλάδων γνώσης ξεχωριστά.*»

Στην έκθεση που ακολούθησε την προηγούμενη, σχετικά με την ποιότητα αναφέρεται ότι όλα τα κράτη μέλη κρίνουν αναγκαία την αύξηση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισής τους. Αυτό ισχύει για την ποιότητα της διαδικασίας μάθησης τόσο για τους νέους όσο και για τους ενηλίκους, για την ποιότητα της διαδικασίας διδασκαλίας, με τις συνέπειες για την αρχική και την ενδούπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και της υποστήριξης των επιμορφωτών που ασχολούνται με μειονεκτούσες ομάδες ή με ενηλίκους και για την ποιότητα των οργάνων και του υλικού διδασκαλίας που διατίθεται για να βοηθηθούν οι άνθρωποι να μάθουν (The Lisbon Special European Council, 2000). Σε αυτό το πλαίσιο, ενισχύεται το ενδιαφέρον και η διεκδίκηση αυξημένου ρόλου και παρεμβατικότητας στα εκπαιδευτικά πράγματα από τα κοινοτικά θεσμικά όργανα (The Lisbon Special European Council, 2000).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως στόχο με βάση τις αποφάσεις που πάρθηκαν κατά την έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας να γίνει η οικονομία της γνώσης παγκοσμίως πιο ανταγωνιστική και δυναμική για μια βιώσιμη ανάπτυξη της οικονομίας με πιο μεγάλη κοινωνική συνοχή, με πιο καλές και περισσότερες θέσεις εργασίας (The Lisbon Special European Council, 2000). Υποτομέας της ευρωπαϊκής πολιτικής αποτελεί η προσπάθεια να αναπτυχθεί μια συνολικότερη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική που θα είναι συνδεδεμένη με την κάθε εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει δυναμικά η ποιότητα της εκπαίδευσης (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006). Σύμφωνα με τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση το 2001, η εκπαίδευση υψηλού επιπέδου (quality-education) θεωρείται σημαντική υπό το πρίσμα των πολιτικών για την αγορά εργασίας, για την

ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων και την αναγνώριση διπλωμάτων και διδακτικών ικανοτήτων. Συγχρόνως η απόδοση, η αξιολόγηση και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων συνδέονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης, πρόκειται για στοιχεία που ξεπερνούν τα σύνορα των εθνοτήτων και φυσικά είναι υπεράνω των σχολικών συστημάτων.

Η βασική πηγή στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών – μελών της ευρωπαϊκής ένωσης αποτελούν οι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων όπως έχουν καθοριστεί από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης (European Council, 2001) και εγκριθεί από το Συμβούλιο της Παιδείας της Ε.Ε. Η έκθεση αποτελούνταν από τρία μέρη, με το πρώτο να αφορά στις προκλήσεις που επηρεάζουν το διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον, στο δεύτερο να αναφέρονται αναλυτικά οι στόχοι του «Προγράμματος 2010» και στο τρίτο να περιγράφεται ο μελλοντικός ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και η συμβολή τους στην προώθηση των επιδιώξεων της Λισαβόνας. Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» περιλαμβάνει 3 στρατηγικούς σκοπούς, οι οποίοι αναλύονται σε 13 επιμέρους συναφείς στόχους ως εξής:

1. *Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων Εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.*
  - Να βελτιωθεί η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
  - Να αναπτυχθούν δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης.
  - Εξασφάλιση πρόσβασης σε όλους στις Τεχνολογίες Πληροφορίας-Επικοινωνιών.
  - Να αυξήσει την προέλευση των ατόμων στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές.
  - Να βελτιώσει τη χρήση των πόρων.
  
2. *Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση δια βίου.*
  - Να προσφέρει ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης.
  - Να κάνει τη μάθηση ελκυστικότερη.
  - Να υποστηρίξει την ενεργοποίηση του πολίτη σε θέματα ισότητας ευκαιριών και κοινωνικής συνοχής.
  
3. *Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στην ευρύτερη κοινωνία και στον κόσμο.*
  - Να ενισχύσει τους δεσμούς με την αγορά εργασίας και την έρευνα.
  - Να αναπτύξει επιχειρηματικό πνεύμα.
  - Να βελτιώσει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών.
  - Να αυξήσει την κινητικότητα και τις ανταλλαγές.
  - Να ενισχύσει την ευρωπαϊκή συνεργασία.

Σε συνέχεια των αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Στοκχόλμης και ως προϊόν συνεργασίας των αρμοδίων Υπουργών Παιδείας και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Council of E.U. & European Commission, 2002) κατατίθεται στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το Λεπτομερές Πρόγραμμα για την εφαρμογή των συμφωνημένων στρατηγικών στόχων και των επιμέρους δεικτών. Σε αυτό παρουσιάζονται κεντρικά ζητήματα για κάθε επιμέρους στόχο και προσδιορίζεται η οργάνωση των επακόλουθων ενεργειών με ενδεικτικούς δείκτες για τη μέτρηση της προόδου (Πίνακας 2.4.).

**Πίνακας 2.4:** Δείκτες μέτρησης της προόδου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

1)	Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση.
2)	Εκπαίδευση ειδικών αναγκών.
3)	Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο.
4)	Γραμματισμός στην ανάγνωση, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες.
5)	Γλωσσικές δεξιότητες.
6)	Δεξιότητες Τ.Π.Ε.
7)	Ικανότητα του πολίτη
8)	Δεξιότητες μεθοδολογίας της μάθησης
9)	Ποσοστά ολοκλήρωσης της ανώτερης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους νέους
10)	Διαχείριση σχολείου.
11)	Σχολεία ως πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης.
12)	Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
12)	Διαστρωμάτωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.
14)	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
16)	Διαστρωμάτωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.
17)	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
18)	Μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού
19)	Επενδύσεις για την εκπαίδευση και κατάρτιση
20)	Αποδόσεις των επενδύσεων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση

Το Λεπτομερές Πρόγραμμα για την εφαρμογή των συμφωνημένων στρατηγικών στόχων αφορά επίσης θέματα σχετικά με την ανταλλαγή εμπειριών, ορθών πρακτικών και αξιολόγησης. Οι στρατηγικοί στόχοι και τα κεντρικά ζητήματα συμπληρώνονται από τους δείκτες μέτρησης για κάθε στρατηγικό και επιμέρους στόχο, όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα 2.5.

**Πίνακας 2.5:** Επίπεδα Αναφοράς Μέσων Ευρωπαϊκών Επιδόσεων (Παιδ. Ινστιτούτο, 2008)

Επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων	Δείκτες μέτρησης
Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.	Το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο να είναι κατώτερο του 10%.
Απόφοιτοι Μαθηματικών, Θετικών Επιστημών και Τεχνολογικών Σπουδών.	Να μειωθεί τουλάχιστον στο ήμισυ το ποσοστό της διαφοράς εκπροσώπησης των δύο φύλων σε ο,τι αφορά στους αποφοίτους των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλιστεί αύξηση κατά 15% του συνολικού αριθμού των αποφοίτων, σε σχέση με το 2000.
Ολοκλήρωση της ανώτερης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.	Ο μέσος όρος των ατόμων ηλικίας 25-64 ετών που έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, να φτάσει < και να υπερβεί το ποσοστό του 80%.
Βασικές δεξιότητες.	Να μειωθεί τουλάχιστον κατά 20%, σε σύγκριση με το 2000, το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική ικανότητα, στα Μαθηματικά και στις Θετικές Επιστήμες.
Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση.	Να αυξηθεί σε ποσοστό 15% (και οπωσδήποτε σε καμιά χώρα το ποσοστό δεν πρέπει να είναι χαμηλότερο του 10%) η συμμετοχή του ενήλικου παραγωγικού πληθυσμού (25-64 ετών) στη δια βίου μάθηση.

Μια διαδικασία ενεργειών συνεχούς βελτίωσης με στόχο την μακροπρόθεσμη επιτυχία όλων των εμπλεκομένων στην σχολική μονάδα τόσο ως προς το περιβάλλον εργασίας (work environment), την παροχή υπηρεσιών (services), όσο και ως προς τις ενέργειες (processes) αποτελεί στις μέρες μας αυτό που περικλείει ο όρος «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» (Baim & Dimperio, 2001).

## **2.8. Εφαρμογή και εξέλιξη της ΔΟΠ στην ελληνική εκπαίδευση**

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με την εισαγωγή της διοίκησης ολικής ποιότητας στα σχολεία παρά μόνο μεμονωμένες περιγραφικές αναφορές, όπως το βιβλίο του Ζαβλανού (2003), που αναφέρεται στην έννοια, τις αρχές, τα βασικά εργαλεία της ολικής ποιότητας, καθώς και σε παραδείγματα εισαγωγής της ολικής ποιότητας σε πανεπιστήμια και σχολεία. Η διοίκηση είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει σύνθετες λειτουργίες με βάση τον Κουτουζή (1999) και περιλαμβάνει: σχεδιασμό, οργάνωση, έλεγχο, αξιολόγηση, διαρκή βελτίωση και ανατροφοδότηση (feedback). Σημαντική αναφορά στο μάνατζμεντ ολικής ποιότητας αποτελεί και η δημοσίευση του Σαΐτη (1997) στην οποία επιχειρείται η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης και η προσπάθεια αξιολόγησης του υφιστάμενου διοικητικού συστήματος υπό το πρίσμα της διοίκησης ολικής ποιότητας.

Μέχρι σήμερα, λοιπόν η επιστημονική κοινότητα έχει ασχοληθεί διεξοδικά με τη μελέτη της ποιότητας σε κερδοσκοπικούς οργανισμούς, όμως οι μελέτες είναι πολύ λιγότερες στις εκπαιδευτικές μονάδες. Παρατηρείται το φαινόμενο της ολιγορίας σε θέματα θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης της ποιότητας των στελεχών εκπαίδευσης. Με ελάχιστες εξαιρέσεις (όπως προγράμματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μαθήματα μέσω του διαδικτύου), η εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο περιορίζεται σήμερα σε (α) μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών Διοίκησης Ποιότητας (Quality Management) όπως είναι το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management) του Πανεπιστημίου Πειραιώς και το πρόγραμμα στη Διαχείριση Ποιότητας του ΤΕΙ Πειραιά (σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Paisley), (β) μεμονωμένα μαθήματα (κυρίως μεταπτυχιακά σε Σχολές Διοίκησης και σε Πολυτεχνεία) όπως Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας, Έλεγχος Χημικών Διεργασιών, Περιβαλλοντική Διαχείριση) και (γ) εκπαιδευτικά σεμινάρια κατάρτισης / επιμόρφωσης σε θέματα ανάπτυξης, εφαρμογής και επιθεώρησης-αξιολόγησης Συστημάτων Διαχείρισης Ποιότητας (ISO 9000), Διαχείρισης Περιβάλλοντος (ISO 14000 και EMAS) και Διαχείρισης Ασφάλειας Τροφίμων (HACCP).

Ελάχιστη αναφορά σε εργαλεία στατιστικής παρέχουν τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία κατά βάση επικεντρώνονται σε περιεχόμενα που αφορούν τη διοίκηση ποιότητας. Ωστόσο, στον κλάδο της παραγωγής και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση της διαχείρισης της ποιότητας πρέπει εκτός από μαθήματα διοίκησης της ποιότητας να περιλαμβάνεται και ένα σύνολο μαθημάτων τα οποία καλύπτουν τις βασικές

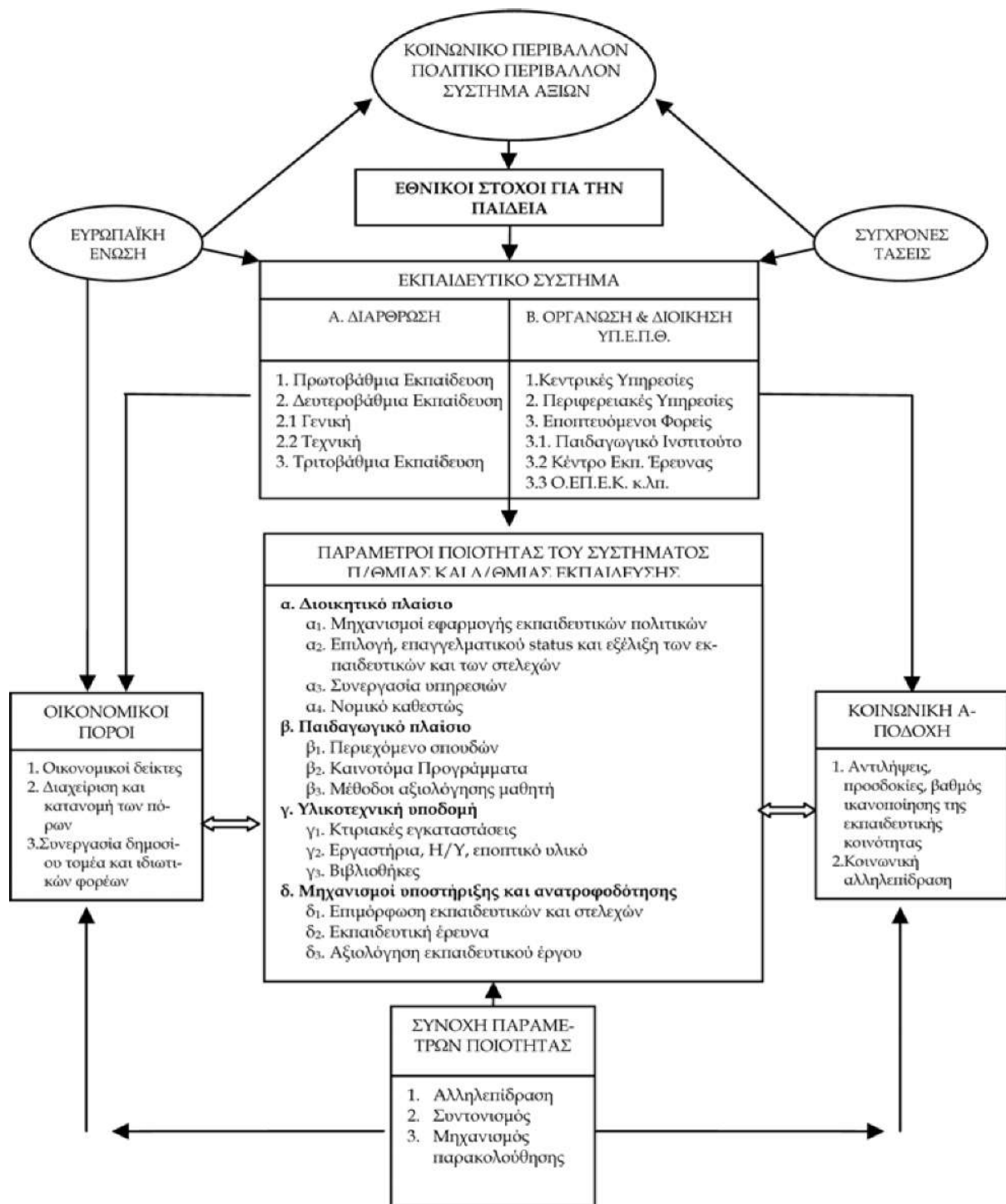
στατιστικές μεθόδους και άλλα τεχνικά εργαλεία της ευρείας περιοχής των στατιστικών επιστημών που παίζουν σημαντικό ρόλο στον έλεγχο και τη βελτίωση της ποιότητας.

Το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, άρχισε, στις αρχές του 2005, ένα ερευνητικό πρόγραμμα με αντικείμενο την «Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» σε όλη τη χώρα. Με βάση τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008) η έννοια της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ορίστηκε ως συνάρτηση πολλών μεταβλητών (παραμέτρων ή παραγόντων), οι οποίες θα πρέπει να καλύπτουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις θεσμικές προϋποθέσεις, που ορίζουν για την εκπαίδευση το Σύνταγμα και οι νόμοι, αλλά και τις αναγκαιότητες που υπαγορεύει η απαίτηση για ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας.

Στο Σχήμα 2.6. φαίνονται οι παράμετροι ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως έχουν οριστεί στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, και περιλαμβάνουν το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, την υλικοτεχνική υποδομή και το μηχανισμό υποστήριξης και ανατροφοδότησης. Στο ίδιο διάγραμμα φαίνεται η εξάρτηση των παραμέτρων αυτών από τους οικονομικούς πόρους, την κοινωνική αποδοχή και τη συνοχή των παραμέτρων. Οι ευρύτεροι στόχοι της εκπαίδευσης τίθενται σε εθνικό επίπεδο, επηρεαζόμενοι από τη χρονική συγκυρία και τις γενικότερες διεθνείς τάσεις αλλά και από τους ιδιαίτερους εθνικούς στόχους.

Σύμφωνα με το σχήμα, η πολιτική της εκπαίδευσης αφορά τις δομές και διαδικασίες εφαρμογής που παρατηρούνται στο χώρο της διοίκησης (νομοθεσία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί). Επιπλέον, στο πλαίσιο των παιδαγωγικών δομών ορίζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οι διδακτικές μέθοδοι και παιδαγωγικές προσεγγίσεις καθώς και το κατάλληλο διδακτικό υλικό.

Η ανατροφοδότηση, η υποστήριξη και η μετεξέλιξη είναι στοιχεία που συμβάλλουν την αναβάθμιση των δομών. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών, η εκπαιδευτική έρευνα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όλες οι παραπάνω δομές υποστηρίζονται από τους διατιθέμενους οικονομικούς πόρους, ενώ τον τελευταίο λόγο σε μια δημοκρατική κοινωνία έχει η κοινωνική αποδοχή ολόκληρου του συστήματος.



**Σχήμα 2.6.** Παράμετροι ποιότητας του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Έρευνα, 2008)

Ένα σημαντικό στοιχείο της συγκεκριμένης έρευνας είναι το ότι επιχείρησε να εξετάσει την κατάσταση της ποιότητας του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω μιας συμμετοχικής διαδικασίας η οποία επικεντρώνεται στη σχολική μονάδα και στηρίζεται στην αλληλεπίδραση με την



εκπαιδευτική κοινότητα. Η ερευνητική αυτή μέθοδος εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση. Στα συμπεράσματα της έρευνας ανήκει η αντίληψη ότι η ποιοτική παρέμβαση δεν σημαίνει απλώς μεταβολή του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών. Η δυσκολία έγκειται στο να γνωρίζει κανείς «πώς, για ποιους και πότε» πρέπει να εφαρμοσθούν οι συγκεκριμένες αλλαγές και, ακόμη, πώς θα ενταχθεί η γνώση μέσα στη ζωντανή κατάσταση που είναι η σχολική τάξη που με την σειρά της εντάσσεται κι' αυτή μέσα στον ευρύτερο πολιτισμό.

Ο σκοπός είναι να βελτιωθεί η ικανότητα των νέων ανθρώπων να ερμηνεύουν την πραγματικότητα, να κρίνουν και να αναθεωρούν τις ερμηνείες που δίνουν, να σκέφτονται πώς και γιατί σκέφτονται έτσι. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορούν να προχωρούν αναστοχαστικά εξετάζοντας ταυτόχρονα το τι σκέφτονται αλλά και το πώς σκέφτονται. Αυτό αποτελεί τεκμήριο της «μεταγνώσης» και αποτελεί το κύριο συστατικό κάθε έγκυρης και ποιοτικής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι αν η διοίκηση θεωρηθεί ως μια διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, μέσων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων και όχι ως άσκηση εξουσίας σε βάρος των ανθρώπινων αναγκών και επιθυμιών, μάλλον πρόκειται για μια διαδικασία συμβατή με το χώρο της εκπαίδευσης. Εξάλλου είναι γνωστό ότι ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αποδοτικότητά τους. Τα σχολεία πρέπει να είναι αυτοδιοικούμενες κοινότητες με την εξουσία ισομερώς κατανομημένη στο προσωπικό και ο διευθυντής να είναι επαγγελματικά πρώτος μεταξύ ίσων (Everard & Morris, 1999).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η διασφάλιση της ποιότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι κεντρικό ζήτημα για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με το άρθρο 149 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης υπεύθυνη είναι η πολιτική ηγεσία κάθε κράτους-μέλους, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου. Η Ελλάδα, όπως και τα άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θεωρεί απαραίτητη την πρωταρχική θέση στους πολιτικούς στόχους της την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ανταποκρινόμενο στις προκλήσεις, δήλωσε επίσημα την πρόθεση να εκσυγχρονίσει την ελληνική εκπαίδευση, όσον αφορά στους στόχους, στο περιεχόμενο αλλά και στη διοίκηση. Στα μέσα της δεκαετίας του '90, στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» που υποβλήθηκε στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 29

Απριλίου 1994 για χρηματοδότηση (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 1994), καθορίζει τρεις βασικούς στόχους εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν την:

- Αποκατάσταση ουσιαστικής σύνδεσης και αποτελεσματικού συντονισμού μεταξύ όλων των επιμέρους βαθμίδων και λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Διασφάλιση του ενιαίου χαρακτήρα του σχεδιασμού και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος σε σταθερή και ουσιαστική σύνδεση με το παραγωγικό και κοινωνικό περιβάλλον.
- Αναβάθμιση της ποιότητας και του Περιεχομένου Σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ως συνέχεια αυτής της προσπάθειας για εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης η Διεύθυνση Ποιότητας και Αποδοτικότητας του ΥΠΕΔΔΑ προχώρησε στην σύνταξη ερωτηματολογίων από τον Οδηγό Εφαρμογής του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (2007). Ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων που περιλαμβάνονταν στον Οδηγό Εφαρμογής ανέρχονταν στις 195 ερωτήσεις που αξιολογούνταν με βάση 9 γενικότερα κριτήρια που έχουν τεθεί από το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας για την διασφάλιση της ποιότητας των δημοσίων και μη κερδοσκοπικών οργανισμών, μέσα όμως από ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης (Κριεμάδης & Χρηστάκης, 2009).

Στο πλαίσιο της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της αυτοαξιολόγησης αναγνωρίζεται η ανάγκη αύξησης των δαπανών για την παιδεία, κάλυψης των διδακτικών αναγκών σε διδακτικό προσωπικό, ενίσχυσης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών και βελτίωσης των αμοιβών των εκπαιδευτικών, καθώς και βελτίωσης των κτιριακών εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής, βελτίωσης των Α.Π.Σ., των σχολικών βιβλίων και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Αναγνωρίζεται επίσης η ανάγκη ανάπτυξης ενός «ανοικτού» αντί «κλειστού» Προγράμματος Σπουδών που θα επιτρέπει την αυτονομία, την πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάγκη ανάπτυξης του «πολλαπλού βιβλίου», των σχολικών βιβλιοθηκών και των δικτύων πληροφοριών. Παράλληλα, αναγνωρίζεται η ανάγκη αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσω της επαγγελματικής ανέλιξής του και τονίζεται η ανάγκη για την κατάρτιση εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της συνεχούς επιμόρφωσης, ειδικά στα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και ψυχολογικά ζητήματα. Τέλος, όσον αφορά στην προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα αναγνωρίζεται η ανάγκη σύνδεσης της σχολικής ζωής με την καθημερινή ζωή, τις επιστημονικο-τεχνολογικές εξελίξεις και

την παραγωγή, καθώς και η ανάγκη ενίσχυσης διακρατικών σχέσεων με τα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ωστόσο, από τη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας διαπιστώνεται ότι απουσιάζει από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο η οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας καθ' αυτή στην εκπαίδευση. Όταν και όπου συναντάται ο όρος, συνήθως συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι ως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία» (άρθρο 8, παρ. 1). Αντίστοιχα, ο Νόμος 2986/2002 ορίζει ότι «σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (άρθρο 4, παρ. 1).

Αν και οι δύο έννοιες, ποιότητα και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συνδέονται, δεν υπάρχει σαφής διατύπωση επίσημων θέσεων για την αποτίμηση της ποιότητας ή τη βελτίωση της μέσα από διαδικασίες συνολικής αξιολόγησης. Αυτή η ασάφεια και η σύγχυση έχουν ως αποτέλεσμα η ποιότητα να ταυτίζεται με την αξιολόγηση και να θεωρείται αποτέλεσμα αυτής.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα φαίνεται πως δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις εξελίξεις που αφορούν τις προτάσεις της ευρωπαϊκής ένωσης για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Τα κείμενα-προτάσεις της ευρωπαϊκής ένωσης παρέμειναν απλά κείμενα μια και η ευρωπαϊκή ένωση δεν έχει δυνατότητα παρέμβασης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία ελέγχονται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, οι οποίες καθορίζουν και την εκπαιδευτική πολιτική. Μελετώντας ωστόσο τα νομοθετικά κείμενα που εισάγουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση το ΔΕΠΠΣ (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' 303 / 13-3-2003 και Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' 304 / 13-3-2003) διαφαίνεται ένα διαθεματικό πλαίσιο σπουδών, όπου για τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης σε σχέση με τις παγκόσμιες οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις αναφέρονται τα εξής:

*«... ο σχεδιασμός αυτός πρέπει να οδηγεί στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και να απαντά στις προκλήσεις της εποχής μας ...προς την κατεύθυνση αυτή θεωρείται αναγκαίο να προωθηθούν:*

*α. Η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του...*

*β. Η δημιουργία συνθηκών που παρέχουν σε κάθε άτομο τη δυνατότητα της δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων.*

γ. Η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών, της πληροφορίας και της επικοινωνίας.

δ. Η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών.

ε. Η καλλιέργεια της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας.

στ. Η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.

Εξάλλου τα νέα «διαθεματικά» βιβλία και ευρύτερα το «πακέτο της διαθεματικότητας» αποτελούν συγχρηματοδοτούμενο έργο της Ελληνικής Πολιτείας και του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, με ποσοστά 25% και 75% αντίστοιχα. Ανάλογος είναι και ο προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση. Η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρώπης. Στο πλαίσιο αυτό και με γνώμονα την αναγκαιότητα ανάπτυξης της ποιότητας της εκπαίδευσης πρέπει να ενταχθεί και το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα με τις κατάλληλες προσαρμογές που θα το καταστήσουν περισσότερο ποιοτικό, περισσότερο δυναμικό, περισσότερο αποτελεσματικό.

Οι προβληματισμοί, λοιπόν σχετίζονται με τους κοινούς ευρωπαϊκούς, εκπαιδευτικούς στόχους, την ανταπόκριση της ελληνικής εκπαίδευσης στις ανάγκες της κοινωνίας και με την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε ένα σύστημα που προσπαθεί να μετρήσει την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων του στο χώρο του δημόσιου δημοτικού σχολείου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1. Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από 112 συμμετέχοντες (55 άντρες και 57 γυναίκες), όλοι δάσκαλοι Πρωτοβάθμιας που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Καλαμπάκας.

#### 3.2. Εργαλείο Μέτρησης

Για τις ανάγκες της έρευνας δόθηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο 55 ερωτήσεων - κάθε μία από τις οποίες αξιολογούνταν σε μία 5βάθμια κλίμακα Likert (από διαφωνώ απόλυτα =1 έως συμφωνώ απόλυτα=5 και για τα θέματα που αφορούσαν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από πολύ απογοητευμένος=1 έως πολύ ικανοποιημένος=5). Από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου προέκυψε ένα ερωτηματολόγιο 43 ερωτήσεων αποτελούμενο από πέντε παράγοντες οι οποίοι εξηγούσαν το 59,2% της συνολικής διακύμανσης. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν:

- Την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τη γενικότερη εικόνα του σχολείου (τόσο ως προς τον εαυτό του όσο και προς τους γονείς), π.χ. Ερωτ. 27: “Ως εκπαιδευτικός είμαι ικανοποιημένος από την εικόνα του δημόσιου σχολείου”.
- Τις ενέργειες και λειτουργία του σχολείου, που αφορά τις δράσεις που γίνονται στα πλαίσια του σχολείου με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του σε διοικητικό, επιμορφωτικό και συνεργατικό επίπεδο, π.χ. Ερωτ. 5.: “Το δημόσιο σχολείο για τη λειτουργία του συλλέγει πληροφορίες σχετικές με τις παρούσες και μελλοντικές ανάγκες των συναδέλφων- μελών του”.
- Την παρακίνηση για ανάπτυξη δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού, π.χ. Ερωτ. 36.: “Πιστεύω ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού του δημόσιου σχολείου οδηγεί στην απόδοση”.
- Την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του δημόσιου σχολείου για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, π.χ. Ερωτ.3.: “Η ηγεσία του δημόσιου σχολείου έχει

σαφές σχέδιο δράσης και προγραμματισμού για να υποστηρίξει τους υπαλλήλους και να τους παρακινήσει να δράσουν ως πρότυπα ρόλου”.

- Την οικονομική διαχείριση του δημόσιου σχολείου π.χ. Ερωτ. 14.: “ Το δημόσιο σχολείο κάνει ενέργειες για να διαχειρίζεται υπεύθυνα τα οικονομικά”.

### ***Διαδικασία***

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν από τον ερευνητή με τη βοήθεια 2 ειδικών στη σύνταξη ερωτηματολογίων από τον Οδηγό Εφαρμογής του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (2007) της Διεύθυνσης Ποιότητας και Αποδοτικότητας του ΥΠΕΔΔΑ. Ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων που περιλαμβάνονταν στον Οδηγό Εφαρμογής ανέρχονταν στις 195 ερωτήσεις που αξιολογούνταν με βάση 9 γενικότερα κριτήρια. Από τις 195 ερωτήσεις, επιλέχθηκαν 55 ερωτήσεις για τη σύνταξη του νέου ερωτηματολογίου με κριτήριο τη συνάφεια των ερωτημάτων με το περιεχόμενο της έρευνας. Τα ερωτήματα δόθηκαν σε δύο ανεξάρτητους ερευνητές ειδικούς στο χώρο τους και τους ζητήθηκε να ελέγξουν την εγκυρότητα του περιεχομένου.

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 4 καθηγητές (2 άνδρες και δύο γυναίκες) και τους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν και να αναφέρουν τις παρατηρήσεις τους, τα προβλήματα που συνάντησαν κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, προβλήματα σύνταξης, κατανόησης κλπ. Μετά από αυτό το στάδιο της διαδικασίας 12 ερωτήματα αφαιρέθηκαν διότι το περιεχόμενό τους επικάλυπτονταν με άλλες ερωτήσεις.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου των 43 ερωτήσεων δόθηκε από τον ερευνητή στους συμμετέχοντες στην έρευνα στο χώρο εργασίας τους. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο στην αίθουσα των εκπαιδευτών έχοντας λάβει εκ των προτέρων τη διαβεβαίωση ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε μεταξύ 10 - 15 λεπτών.

### ***3.3. Στατιστική Ανάλυση***

Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου Κοινωνικών Επιστημών (SPSS 15, θέλει κάτι ακόμα ) και περιλάμβανε: (1) παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, (2) ανάλυση συσχέτισης (Pearson r) των μεταβλητών μεταξύ τους και έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου (Cronbach's  $\alpha$ ), (3) μη συσχετισμένο έλεγχο t (independent samples t-test) για την εξέταση τυχόν διαφορών στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο, και (4) ανάλυση

διακύμανσης (ANOVA) για την εξέταση της επίδρασης στους παράγοντες του ερωτηματολογίου και προσαρμογή κατά Bonferroni με βάση (α) τους τίτλους σπουδών (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό τίτλο, Μαράσλειο σχολή), (β) τη διδακτική εμπειρία (χρόνια διδασκαλίας), (γ) την ηλικία, και (δ) τη διοικητική εμπειρία (σε έτη).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

*Παραγοντική ανάλυση.* Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο εξαγωγής κυρίων παραγόντων (principal components), ενώ επιλέχθηκε η ελάττωση της εξαγωγής των παραγόντων σε πέντε παράγοντες. Η περιστροφή των αξόνων παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation), ενώ και το γράφημα του Scree-plot συνηγορούσε για τη διατήρηση των πέντε παραγόντων. Επίσης, σαν κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών επιλέχθηκε οι ιδιοτιμές τους (eigenvalues) να είναι μεγαλύτερες της μονάδας. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .40 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα διότι όπως υποστηρίζεται μια φόρτιση των ερωτήσεων μεγαλύτερη του .40 επεξηγεί καλύτερα το συγκεκριμένο παράγοντα (Bortz, 1993). Οι πέντε παράγοντες που εξήχθησαν με την παραπάνω μέθοδο και με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας ερμήνευαν το 59.16% της συνολικής διακύμανσης (KMO=.88, Bartlett's Test of Sphericity =3375.60,  $p<.001$ ). Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα, όπου εμφανίζονται οι ερωτήσεις με τιμές πάνω από .40.

**Πίνακας 4.1.** Φορτίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου μετά και την ορθογώνια περιστροφή.

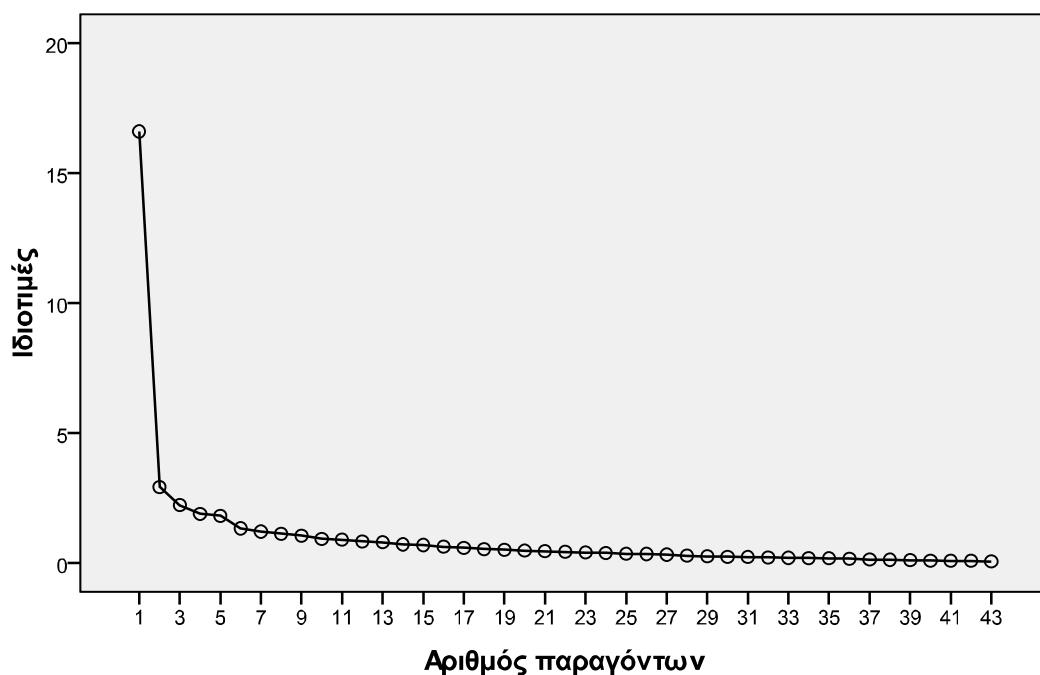
Παράγοντες	F1	F2	F3	F4	F5	M.O	T.A.
<b>F1 Ικανοποίηση Εκπαιδευτικού</b>							
20. Θεωρώ ότι οι γονείς με τη συνολική εικόνα του δημόσιου σχολείου είναι:	.563					3.00	.900
22. Οι γονείς του δημόσιου σχολείου ως προς τη πρόσβασή τους στις δομές του σχολείου είναι:	.462					3.09	.722
23. Οι γονείς του δημόσιου σχολείου ως προς τα προγράμματα και υπηρεσίες του σχολείου είναι:	.735					3.08	.840
24. Θεωρώ ότι η προσέγγιση του γονέα-πολίτη από το σχολείο είναι τόσο καλή που αναβαθμίζει τη συνολική εικόνα του σχολείου.	.710					3.04	.900
25. Θεωρώ ότι η προσέγγιση του γονέα-πολίτη από το σχολείο είναι τόσο καλή που ενθαρρύνει τη συμμετοχή.	.619					3.13	.871
26. Θεωρώ ότι η προσέγγιση του γονέα-πολίτη από το σχολείο προάγει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και υπηρεσιών.	.566					3.03	.875



27. ...την εικόνα του δημόσιου σχολείου	.585					2.78	.908
28. ...την απόδοση του δημόσιου σχολείου	.699					2.96	.986
29. ...τις σχέσεις του δημόσιου σχολείου με την κοινωνία και τους πολίτες	.544					3.21	.969
30. ...το βαθμό συμμετοχής μου στη λειτουργία του δημόσιου σχολείου	.461					3.54	.848
31. ...τη διοίκηση και τα συστήματα διοίκησης	.449					2.91	.926
41. Θεωρώ ότι το δημόσιο σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά για την επίτευξη των στόχων του.	.695					2.98	2.98
<b>F 2 Ενέργειες και λειτουργία του σχολείου</b>							
5. ...συλλέγει πληροφορίες σχετικές με τις παρούσες και μελλοντικές ανάγκες των συναδέλφων-μελών του	.777					2.69	.940
6. ...προγραμματίζει και αναπτύσσει τη στρατηγική και σχεδιασμό του	.708					3.19	.899
7. ...εφαρμόζει τη στρατηγική και τον προγραμματισμό του	.610					3.10	.968
8. ...διοικεί και βελτιώνει το εκπαιδευτικό δυναμικό του	.612					2.98	.977
9. ...χρησιμοποιεί τις ικανότητες των εκπαιδευτικών εναρμονίζοντας τα άτομα και τις ομάδες	.564					2.92	.969
10. ...παρακίνησει το διάλογο του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού	.624					2.99	.963
11. ...αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με άλλους δημόσιους φορείς	.696					3.13	.865
12. ...αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς/πολίτες	.469					3.18	.681
18. ...παρέχει υπηρεσίες και αναπτύσσει προγράμματα με τη συμμετοχή γονέων/πολιτών	.500					3.02	.890
19. ...υιοθετεί καινοτόμες ιδέες που οδηγούν στον εκσυγχρονισμό των διαδικασιών	.588					2.83	.939
<b>F 3 Παρακίνηση του εκ/κού δυναμικού για ανάπτυξη δεξιοτήτων</b>							
35. ...στην ικανοποίηση			.753			3.42	.955
36. ...στην απόδοση			.824			3.55	.948
37. ...στην ανάπτυξη δεξιοτήτων			.802			3.37	.986
38. ...στην παρακίνηση			.833			3.47	.977
39. ...στη συμμετοχή			.817			3.57	.927
40. ...στη καλλιέργεια της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών			.650			3.58	.926
41. ...στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών			.698			3.78	.744
<b>F 4 Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του δημόσιου σχολείου για ανάπτυξη δεξιοτήτων</b>							
1. ....ως προς την αποστολή του σχολείου και τις αξίες του				.516		3.29	.983
2. ....ως προς την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός συστήματος διοίκησης του σχολείου				.598		3.21	.864
3. ....για να υποστηρίξει τους υπαλλήλους και να τους παρακινήσει να δράσουν ως πρότυπα ρόλου				.679		2.88	.950
4. ....διαχείρισης των σχέσεων με τους πολιτικούς και άλλες ομάδες επιρροής				.582		2.79	.922
15. ... διαχειρίζεται αποτελεσματικά την τεχνολογία				.597		3.11	.924
32. ...τις συνθήκες εργασίας στο δημόσιο σχολείο				.410		3.00	.968
33. ...τις δυνατότητες σταδιοδρομίας που δίνονται από το δημόσιο σχολείο				.502		2.69	.930

34. ...τις δυνατότητες που μου δίνονται για ανάπτυξη των δεξιοτήτων μου				.612		2.83	.967
43. Θεωρώ ότι η λειτουργία του δημόσιου σχολείου οδηγεί στη σωστή εκτέλεση της οικονομικής διαχείρισης του σχολικού προϋπολογισμού.				.535		3.14	.919
<b>F 5 Οικονομική διαχείριση του δημόσιου σχολείου</b>							
13. ...διαχειρίζεται επαρκώς τη διανομή γνώσης					.427	3.18	.851
14. ...διαχειρίζεται υπεύθυνα τα οικονομικά					.779	3.48	.920
16. ...διαφυλάττει και διαχειρίζεται τα κτίρια και τα περιουσιακά του στοιχεία					.612	3.59	.812
17. ...απλοποιεί και διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις διαδικασίες βάσει των οποίων λειτουργεί					.633	3.26	.836
21. Οι γονείς του δημόσιου σχολείου ως προς τη συμμετοχή τους στα δρώμενα του σχολείου είναι					.480	3.10	.722
Ιδιοτιμές παραγόντων	8.90	3.25	2.50	2.19	1.80	20.19	
Εξήγηση της διακύμανσης σε ποσοστά %	26.19	9.57	7.36	6.44	5.28	<b>59.16</b>	

**Scree Plot**



Γράφημα 4.1 Scree Plot της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου που συνηγορεί στη διατήρηση των 5 παραγόντων.

*Συσχέτιση Παραγόντων και εσωτερική συνοχή των παραγόντων.* Η ανάλυση Cronbach's  $\alpha$  ανέδειξε υψηλή εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων που εκφράζουν κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση όλων των παραγόντων μεταξύ τους (Πίνακας 4.2).

**Πίνακας 4.2.** Εσωτερική συνοχή ερωτηματολογίου και συσχέτιση παραγόντων

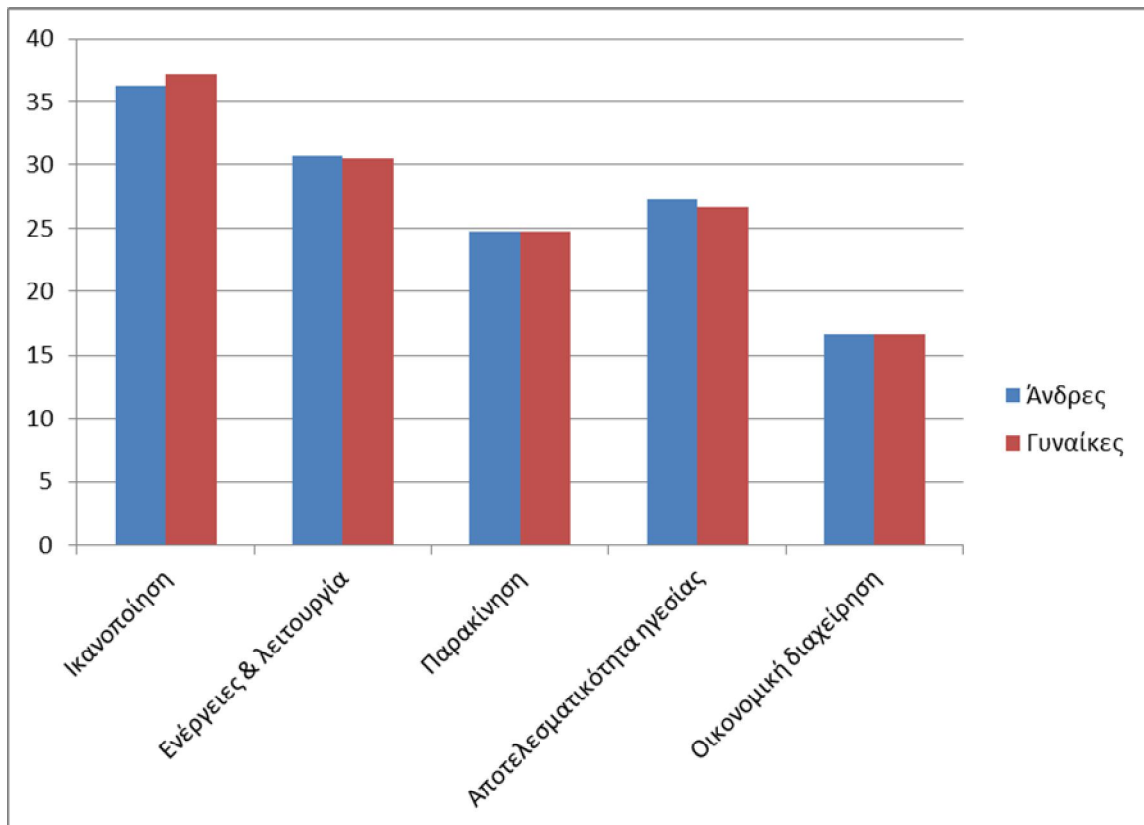
Παράγοντες	1	2	3	4	Cronbach's α
1.Ικανοποίηση					.920
2.Ενέργειες & λειτουργία	.688**				.898
3.Παρακίνηση	.642**	.536**			.935
4.Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας	.668**	.652**	.508**		.848
5.Οικονομική διαχείριση	.640**	.577**	.527**	.575**	.797

\*\*  $p < .001$

*Φύλο Εκπαιδευτικών.* Οι μη συσχετισμένοι έλεγχοι t-test δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανέναν από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο (Πίνακας 4.3). Οι μέσες τιμές των 5 παραγόντων ανάλογα με το φύλο απεικονίζονται στο Γράφημα 4.1.

**Πίνακας 4.3.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (T.A), αριθμός ατόμων (N), t-test και επίπεδο σημαντικότητας (p) των 5 παραγόντων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων (άνδρες N=55, γυναίκες N=57, df = 110).

Παράγοντες	Φύλο	M.O.	T.A.	N	t	p
Ικανοποίηση	Άνδρες	36.27	7.80	55	-.622	.535
	Γυναίκες	37.19	7.86	57		
Ενέργειες & λειτουργία	Άνδρες	30.67	6.04	55	.159	.874
	Γυναίκες	30.47	7.13	57		
Παρακίνηση	Άνδρες	24.75	5.31	55	.008	.993
	Γυναίκες	24.74	5.70	57		
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	Άνδρες	27.27	5.32	55	.597	.552
	Γυναίκες	26.63	6.02	57		
Οικονομική διαχείριση	Άνδρες	16.62	2.90	55	.037	.971
	Γυναίκες	16.60	3.28	57		



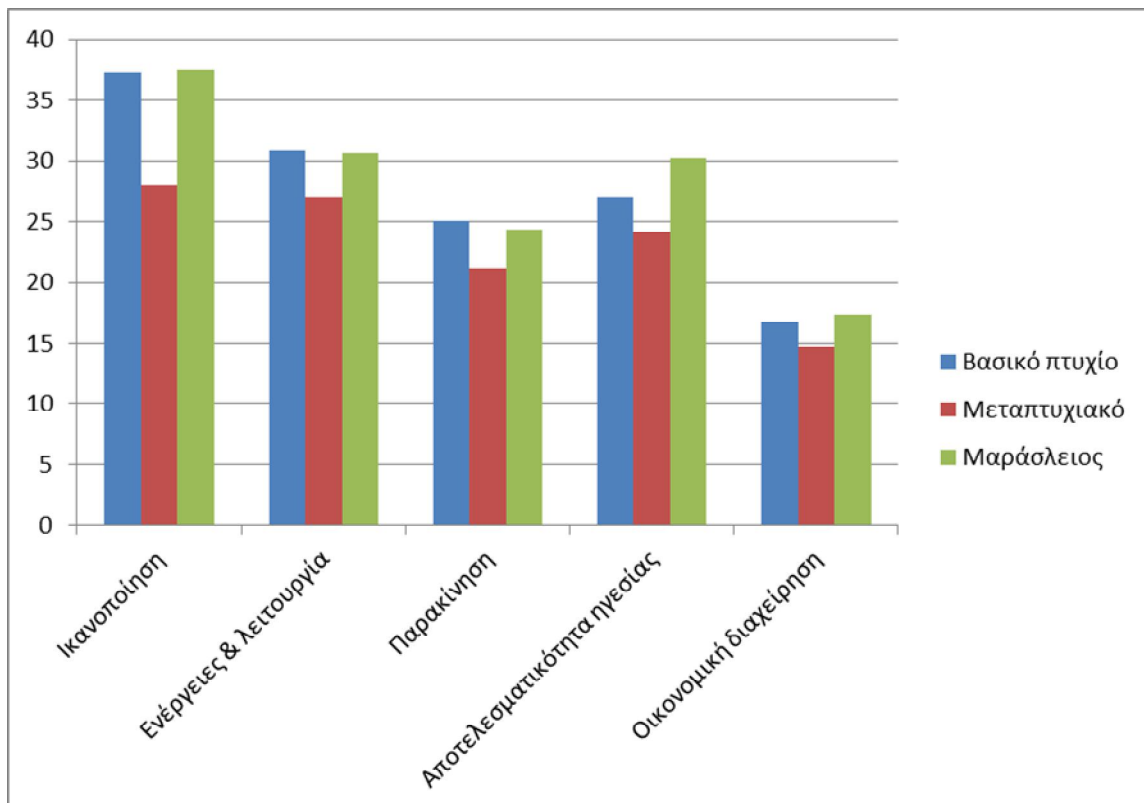
Σχήμα 4.1 Μέσες τιμές (M) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

*Τίτλοι Σπουδών.* Η απλή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) ανέδειξε διαφορές για τους τίτλους σπουδών (Βασικό πτυχίο [ $N = 99$ ], Μεταπτυχιακό [ $N = 7$ ], Μαράσλειος [ $N = 6$ ]) μόνο για τον παράγοντα ικανοποίηση εκπαιδευτικού ( $F_{2, 109} = 5.02, p = .008$ ). Οι υπόλοιπες αναλύσεις διασποράς δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (βλ. Πίνακα 4.4). Η Bonferroni post hoc ανάλυση έδειξε ότι οι δάσκαλοι που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ( $M = 28.00, TA = 5.03$ ) είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη γενικότερη εικόνα του σχολείου σε σύγκριση με τους δασκάλους που είχαν βασικό πτυχίο σπουδών ( $M = 37.31, TA = 7.70$ ). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα. Οι μέσες τιμές των 5 παραγόντων ανάλογα με τον τίτλο σπουδών απεικονίζονται στο Σχήμα 4.2.

**Πίνακας 4.4.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (TA), πηλίκο F, επίπεδο σημαντικότητας (p), και  $\eta^2$  των 5 παραγόντων ως προς τον τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών (df = 2, 109).

Παράγοντες	Βασικό πτυχίο (N=99)		Μεταπτυχιακό (N=7)		Μαράσλειος (N=6)		F	p	$\eta^2$
	M	TA	M	TA	M	TA			
Ικανοποίηση	37.31	7.70	28.00	5.03	37.50	6.75	5.02	.008*	.084
Ενέργειες & λειτουργία	30.82	6.54	27.00	8.21	30.67	4.97	1.10	.336	.082
Παρακίνηση	25.02	5.32	21.14	7.58	24.33	5.39	1.66	.195	.082
Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας	26.95	5.58	24.14	7.36	30.17	3.82	1.85	.162	.084
Οικονομική διαχείριση	16.70	3.05	14.71	3.99	17.33	2.07	1.54	.219	.086

\* p < .50

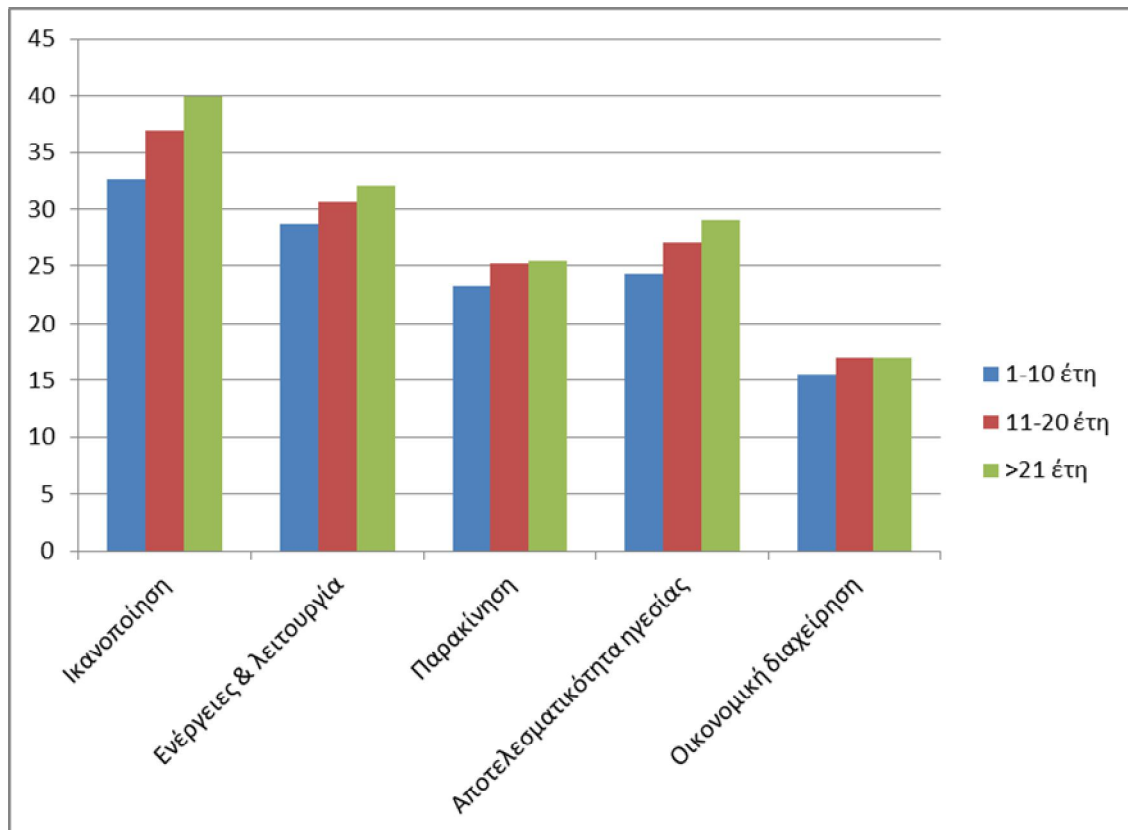


Σχήμα 4.2 Μέσες τιμές (M) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με τον τίτλο σπουδών.

*Διδακτική εμπειρία.* Τα αποτελέσματα των αναλύσεων διασποράς ως προς τη διδακτική εμπειρία (χρόνια διδασκαλίας) έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τους παράγοντες *ικανοποίηση εκπαιδευτικού* ( $F_{2, 109} = 8.31, p < .001$ ) και *αποτελεσματικότητα ηγεσίας* ( $F_{2, 109} = 6.36, p = .002$ ). Οι υπόλοιπες αναλύσεις διασποράς δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (βλ. Πίνακα 4.5). Η Bonferroni post hoc ανάλυση για την *ικανοποίηση εκπαιδευτικού* έδειξε ότι οι δάσκαλοι που έχουν μέχρι 10 χρόνια διδακτική εμπειρία ( $M = 32.68, TA = 7.67$ ) εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μέχρι 20 ( $M = 36.93, TA = 7.25$ ) και πάνω από 21 χρόνια εμπειρίας ( $M = 40.00, TA = 7.16$ ). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα. Οι συγκρίσεις ζευγών με τη μέθοδο Bonferroni για τον παράγοντα *αποτελεσματικότητα ηγεσίας* έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τους εκπαιδευτικούς μέχρι και 10 χρόνια εμπειρίας ( $M = 24.35, TA = 5.70$ ) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 21 χρόνια διδακτικής εμπειρίας ( $M = 29.08, TA = 5.61$ ), υποδηλώνοντας ότι όσο αυξάνουν τα έτη διδασκαλίας τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τη λειτουργία του σχολείου. Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα.

**Πίνακας 4.5.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (TA), πλήικο F, επίπεδο σημαντικότητας (p), και  $\eta^2$  των 5 παραγόντων ως προς τη διδακτική εμπειρία (χρόνια διδασκαλίας) ( $df = 2, 109$ ).

Παράγοντες	1 -10 έτη (N=31)		11 – 20 έτη (N=45)		>21 έτη (N=36)		F	p	$\eta^2$
	M	TA	M	TA	M	TA			
Ίκανοποίηση	32.68	7.67	36.93	7.25	40.00	7.16	8.32	.000	.64
Ενέργειες & λειτουργία	28.71	7.13	30.67	6.72	32.06	5.66	2.20	.115	.18
Παρακίνηση	23.16	6.60	25.24	5.24	25.47	4.60	1.81	.168	.50
Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας	24.35	5.70	27.02	5.61	29.08	4.90	6.36	.002	.42
Οικονομική διαχείριση	15.58	3.42	16.98	2.66	17.03	3.16	2.43	0.92	.24

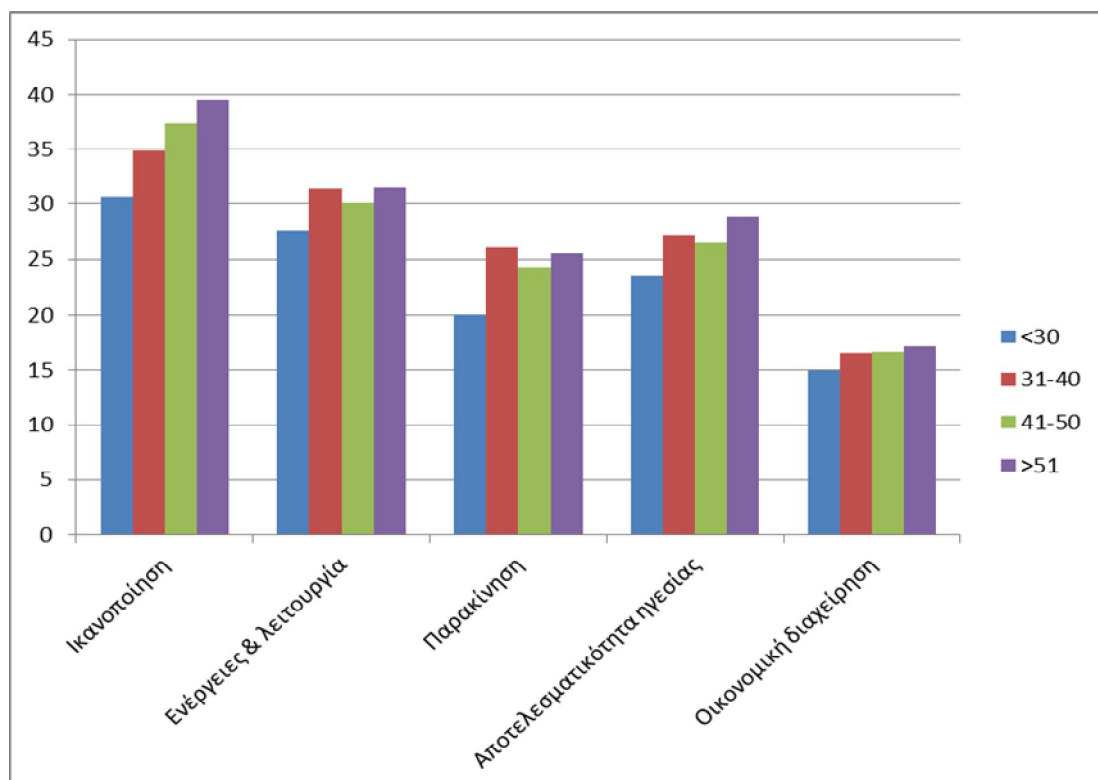


Σχήμα 4.3 Μέσες τιμές (M) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία.

*Ηλικία εκπαιδευτικών.* Με βάση την ηλικία των δασκάλων, οι αναλύσεις διασποράς έδειξαν σημαντικές διαφορές για τους παράγοντες *ικανοποίηση εκπαιδευτικού* ( $F_{3, 108} = 3.25, p = .025$ ) και *παρακίνηση του εκπαιδευτικού* ( $F_{3, 108} = 2.67, p = .026$ ). Οι υπόλοιπες αναλύσεις διασποράς δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (βλ. Πίνακα 4.6). Η Bonferroni post hoc ανάλυση για την *ικανοποίηση εκπαιδευτικού* έδειξε ότι οι δάσκαλοι με ηλικία κάτω των 30 χρόνων ( $M = 30.57, TA = 4.86$ ) εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς με ηλικία πάνω από 51 χρόνων ( $M = 39.55, TA = 7.20$ ). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα. Οι συγκρίσεις ζευγών με τη μέθοδο Bonferroni για τον παράγοντα *παρακίνηση εκπαιδευτικού* έδειξαν οριακή διαφορά ( $p = .051$ ) για τους εκπαιδευτικούς με ηλικία κάτω των 30 ( $M = 20.00, TA = 3.41$ ) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν ηλικία 31 – 40 χρόνων ( $M = 26.07, TA = 5.53$ ). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα.

**Πίνακας 4.6.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (TA), πηλίκο F, επίπεδο σημαντικότητας (p), και  $\eta^2$  των 5 παραγόντων ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών (df = 3, 108).

Παράγοντες	<30 (N=7)		31-40 (N=29)		41-50 (N=54)		>51 (N=22)		F	p	$\eta^2$
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA			
Ικανοποίηση	30.57	4.86	34.90	8.23	37.39	7.62	39.55	7.20	3.25	.025	.64
Ενέργειες & λειτουργία	27.57	5.97	31.45	7.04	30.07	6.47	31.59	6.46	.932	.428	.18
Παρακίνηση	20.00	6.38	26.07	5.53	24.31	5.28	25.55	5.12	2.68	.026	.50
Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας	23.57	3.41	27.24	6.25	26.44	5.72	28.86	4.83	1.88	.138	.42
Οικονομική διαχείριση	15.00	2.71	16.55	3.50	16.61	2.64	17.18	3.62	.888	.450	.24



Σχήμα 4.4 Μέσες τιμές (M) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

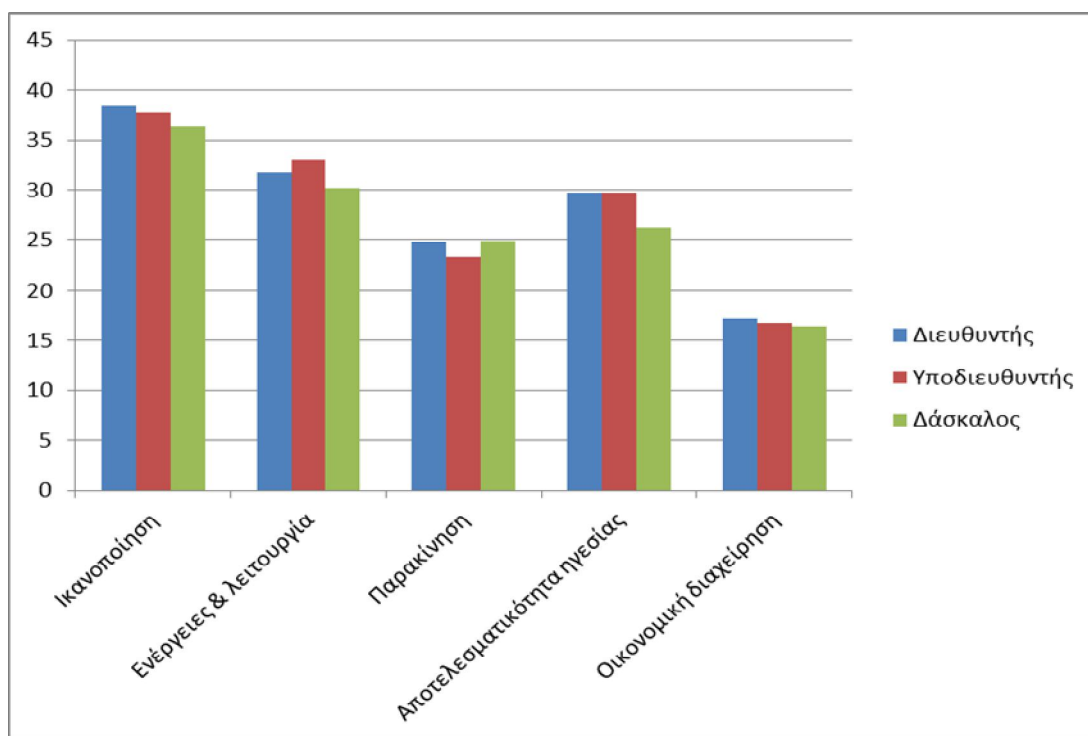
*Διοικητική θέση.* Με βάση τη διοικητική θέση οι αναλύσεις διασποράς έδειξαν σημαντικές διαφορές στον παράγοντα αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $F_{2, 109} = 3.69$ ,  $p = .028$ ). Οι υπόλοιπες αναλύσεις διασποράς δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (Βλ. Πίνακα 4.7). Οι συγκρίσεις ζευγών με τη μέθοδο Bonferroni για την αποτελεσματικότητα ηγεσίας έδειξε ότι οι δάσκαλοι ( $M = 26.20$ ,  $TA = 5.85$ ) εμφανίζονται



λιγότερο ικανοποιημένοι από την αποτελεσματικότητα ηγεσίας του σχολείου σε σύγκριση με τους διευθυντές (M = 29.67, TA = 4.34) και τους υποδιευθυντές (M = 29.67, TA = 3.08).

**Πίνακας 4.7.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (TA), πηλίκο F, επίπεδο σημαντικότητας (p), και  $\eta^2$  των 5 παραγόντων ως προς τη διοικητική θέση (df = 2, 109).

Παράγοντες	Διευθυντής (N=18)		Υποδιευθυντής (N=6)		Δάσκαλος (N=88)		F	p	$\eta^2$
	M	TA	M	TA	M	TA			
Ικανοποίηση	38.39	6.02	37.67	8.60	36.34	8.10	.554	.576	.009
Ενέργειες & λειτουργία	31.78	5.01	33.00	6.60	30.16	6.86	.880	.418	.008
Παρακίνηση	24.72	4.78	23.33	4.27	24.84	5.74	.208	.813	.001
Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας	29.67	4.34	29.67	3.08	26.20	5.85	3.69	.028	.051
Οικονομική διαχείριση	17.28	2.54	16.83	2.32	16.45	3.23	.544	.582	.010

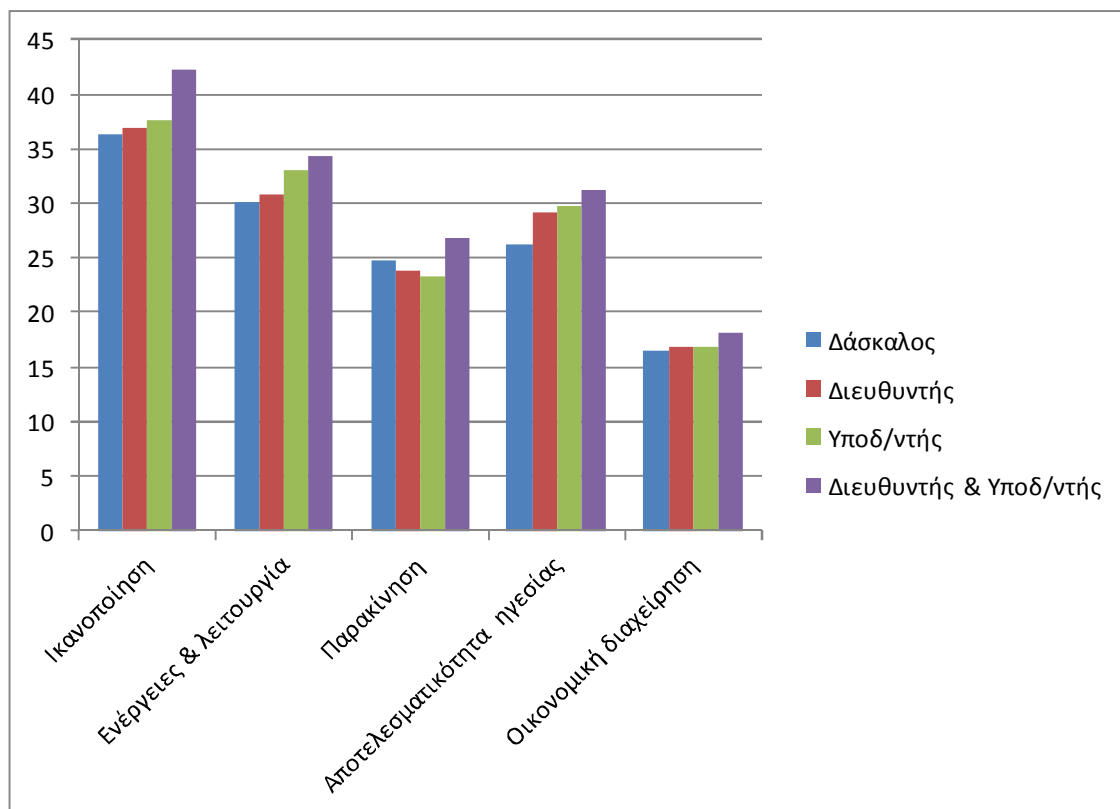


Σχήμα 4.5 Μέσες τιμές (M) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με τη διοικητική θέση.

*Έτη υπηρεσίας σε διοικητική θέση.* Με βάση τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε διοικητική θέση δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες του ερωτηματολογίου (Βλ. Πίνακα 4.8).

**Πίνακας 4.8.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (TA), πηλίκο F, επίπεδο σημαντικότητας (p), και  $\eta^2$  των 5 παραγόντων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας σε διοικητική θέση (df=3, 108).

Παράγοντες	Δάσκαλος (N=88)		Διευθυντής (N=13)		Υποδ/ντής (N=6)		Διευθυντής & Υποδ/ντής (N=5)		F	p	$\eta^2$
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA			
Ικανοποίηση	36.34	8.10	36.92	5.92	37.67	8.60	42.20	4.87	.920	.434	.064
Ενέργειες & λειτουργία	30.16	6.87	30.80	4.62	33.00	6.60	34.40	5.56	.952	.418	.018
Παρακίνηση	24.84	5.74	23.92	5.04	23.33	4.27	26.80	3.70	.463	.709	.050
Αποτελεσματικό τητα της ηγεσίας	26.20	5.85	29.08	4.25	29.67	3.08	31.20	4.66	2.62	.054	.042
Οικονομική διαχείριση	16.45	3.23	16.92	2.78	16.83	2.32	18.20	1.64	.565	.639	.024



**Σχήμα 4.6** Μέσες τιμές (M) των 5 παραγόντων Ικανοποίηση, Ενέργειες και Λειτουργία, Παρακίνηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας και Οικονομική Διαχείριση ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας σε διοικητική θέση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα έχει δείξει ότι η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τη γενικότερη εικόνα του σχολείου στο οποίο εργάζεται, εξαρτάται άμεσα από την παρακίνηση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του που λαμβάνει από τη Διοίκηση καθώς και από την αντίληψη που έχει ως προς την αποτελεσματικότητα της Διοίκησης και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό, επιμορφωτικό, οικονομικό και συνεργατικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τον ισχυρισμό του Imai (1986) ότι η διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να ξεκινάει από την κορυφή με μία αφοσιωμένη διοίκηση που ξέρει να παρακινεί και να μεταδίδει στο εκπαιδευτικό προσωπικό τη δύναμη της συνεχούς βελτίωσης μέσα από τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της επικοινωνίας, της συμμετοχής και της διευκόλυνσης των σχολικών προγραμμάτων.

Η αλληλεπίδραση όλων των επιμέρους παραγόντων της εργασίας που καθορίζουν την έννοια της Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση επιβεβαιώνει και τη θεωρία της ΔΟΠ που υποστηρίζει ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι το αποτέλεσμα διαρκούς αλληλεπίδρασης όλων των επιμέρους στοιχείων που απαρτίζουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Κατά τον Πετράκη (2005) η ποιότητα πρέπει να είναι το κεντρικό σημείο σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες μέσα σε ένα περιβάλλον αυτονομίας, δημιουργικότητας, και συνεργασίας με την αδιάλειπτη και πλήρη συμμετοχή όλων όσων συνθέτουν αυτόν τον οργανισμό και εμπλέκονται στο έργο της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού που αφορά την παροχή «εκπαίδευσης» σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις (Κουτούζης, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έδειξαν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την συνολικότερη ποιότητα στην εκπαίδευση και τη γενικότερη εικόνα του σχολείου που εργάζονται σε σύγκριση με τους δασκάλους που είχαν βασικό πτυχίο σπουδών. Η ίδια απογοήτευση διατυπώθηκε και από τους νεότερους εκπαιδευτικούς με λιγότερη διδακτική εμπειρία κάτι που δείχνει ότι υπάρχει μία

υποβόσκουσα απαίτηση των περισσότερο καταρτισμένων και νεότερων δασκάλων για αλλαγή στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα που δεν ικανοποιεί με την ποιότητά του, τη γενικότερη λειτουργία του και την αποτελεσματικότητα των παλαιότερων συναδέλφων. Ως γενικό συμπέρασμα, διαφαίνεται ότι όσο ανεβαίνει το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών τόσο ελαττώνεται η ικανοποίηση που αισθάνονται από τη γενικότερη εικόνα του σχολείου. Οι διαφορές που βρέθηκαν μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και της ηλικίας των εργαζομένων σε σχέση με τη διοικητική αποτελεσματικότητα συνάδουν με τις απόψεις – πορίσματα ερευνών όπως του Roberts (1990).

Ο προβληματισμός των νεότερων δασκάλων που μόλις εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να αποφευχθεί προκειμένου να μη διαιωρίζεται μία παγιωμένη και μη υγιής κατάσταση. Γι' αυτό και είναι κεφαλαιώδους σημασίας ο καθορισμός και η αναγνώριση κριτηρίων ποιότητας για τα προγράμματα σπουδών, την έρευνα, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την επιστημονική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, τη διδακτική προσέγγιση και ιδίως τη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των παλαιότερων εκπαιδευτικών που χρειάζεται να έρθουν σε μεγαλύτερη επαφή με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως την ΔΟΠ. Σύμφωνα με τον Scholtes (1998), η αδυναμία πολλές φορές κατανόησης της ΔΟΠ από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της μεμονωμένης μη παρακολούθησης των γεγονότων, με τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τα συμπτώματα και όχι τις βαθιές αιτίες του προβλήματος και να μην κατανοούν ότι μια μεσολάβηση σε ένα «τμήμα» του οργανισμού μπορεί να προκαλέσει ζημιά σε ένα άλλο «τμήμα» του σχολείου σε διαφορετικό χρόνο.

Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων θεωρούν ότι η ηγεσία τους είναι αποτελεσματική ωστόσο αυτή η άποψη δεν συμφωνεί με την άποψη που έχουν οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί γι' αυτούς. Αυτό δείχνει ότι η αυτοαξιολόγηση των Διευθυντών στηρίζεται σε μία καθαρά προσωπική και μη ρεαλιστική άποψη που δεν λαμβάνει υπόψη ή δεν επικοινωνεί στον βαθμό που θα έπρεπε με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που διοικεί. Η αξιολόγηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών επομένως δεν μπορεί να βασίζεται σε προσωπικές απόψεις για τις ικανότητες που πιστεύει ότι έχει ο καθένας για τον εαυτό του αν θέλουμε να προοδεύσει ο εκδημοκρατισμός και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας. Αυτό που απαιτείται είναι μία συνεχής αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την καταγραφή των προβλημάτων και τη διατύπωση προτάσεων, ώστε να επιτευχθεί η απαραίτητη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008), δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της

προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Φαίνεται ότι η κατανομή της εξουσίας και ευθύνης σε επίπεδο διοίκησης εξακολουθεί τη γραφειοκρατική οργάνωση που στηρίζεται στη γνωστή διοικητική αρχή της «ιεραρχικής κλίμακας» του Fayol (1949) σύμφωνα με την οποία η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού, τον Υπουργό Παιδείας και απολήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας το διευθυντή σχολικής μονάδας. Στην οργάνωση και λειτουργία του ελληνικού συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, διαπιστώνεται μια έλλειψη του στοιχείου της ορθολογικής οργάνωσης, σύμφωνα με το οποίο η επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής ωφέλειας στο σχολείο στηρίζεται στην αξιοποίηση του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού που ωστόσο από την έρευνα φαίνεται να στερείται παρακίνησης και των λίγων διαθέσιμων υλικών πόρων με συνέπεια ο διοικητικός μηχανισμός της εκπαίδευσης να χαρακτηρίζεται δύσκαμπτος, πολύπλοκος και αναποτελεσματικός. Η εφαρμογή αυτής της παλαιότερης ‘κλασσικής’ προσέγγισης προϋποθέτει ότι ο καθορισμός ενός καθημερινού φορτίου εργασίας για κάθε εργαζόμενο θα πρέπει τουλάχιστον να συνοδεύεται με μισθολογική επιβράβευση (Πασιαρδής, 2004) κάτι που στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εκλείπει με αποτέλεσμα να εκλείπει σε μεγάλο βαθμό και το κίνητρο συμμετοχής στα δρώμενα. Το γεγονός ότι ούτε κυρώσεις υπάρχουν σε περίπτωση αποτυχίας χειροτερεύει και διαιωνίζει μία παθογόνα κατάσταση που δεν επιτρέπει την εφαρμογή ακόμα και αυτής της ξεπερασμένης ‘κλασσικής’ προσέγγισης πόσο μάλλον της διοίκησης ολικής ποιότητας. Κατά τον Σαΐτη (2005), για να υπάρξει διοίκηση ολικής ποιότητας το ελάχιστο που πρέπει να γίνει είναι να επιχειρηθεί η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης και να γίνει προσπάθεια αξιολόγησης του υφιστάμενου διοικητικού συστήματος υπό το νέο ποιοτικό πρίσμα.

Η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας επιζητεί λιγότερο τον τύπο του διευθυντή – διαχειριστή που δίνει έμφαση στην τήρηση των κανόνων και των διοικητικών ρυθμίσεων και περισσότερο το διαπροσωπικό τύπο διευθυντή που δίνει έμφαση στη δημιουργία καλού κλίματος με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του προσωπικού. Η παρακίνηση – κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο ανάπτυξης της ηγεσίας του κάθε οργανισμού ή επιχείρησης, δεδομένου ότι η ηγεσία ως οργανωσιακό χαρακτηριστικό του οργανισμού προσδιορίζει το «ποιόν» (το τι είναι) και το «γίγνεσθαι» (το τι και πως κάνει) του οργανισμού. Οι υλικές αμοιβές, όπως μισθός, αποδοχές, επιδόματα, όταν είναι

«κακές» προκαλούν οπωσδήποτε δυσαρέσκεια, όταν όμως είναι «καλές» το μόνο που κάνουν είναι να εξασφαλίζουν τη μη δυσαρέσκεια και ανοχή αλλά δεν αλλάζουν την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τις ελλείψεις που παρουσιάζονται στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η έκθεση National Study of the Changing Workforce που εκπονήθηκε από το Families & Work Institute (1998) των ΗΠΑ αναφέρει ότι οι αποδοχές και τα κέρδη σχετίζονται σε ποσοστό μόλις 2% με την ικανοποίηση και την αποδοτικότητα των ανθρώπων από την εργασία τους, ενώ η ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος και η συναδελφικότητα επηρεάζουν τον παράγοντα της ικανοποίησης κατά 70%. Οι αποφάσεις για την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών οργανισμών λαμβάνονται αποκλειστικά και μόνο από την κεντρική διοίκηση, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι προτάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για την πραγματική κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία της χώρας, εξαιτίας της προβληματικής επικοινωνίας που υπάρχει (Τύπας, 1999).

Ο πρώτος περιορισμός της έρευνας αφορά αρχικά το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το δείγμα προερχόταν από δασκάλους Α/θμιας εκπαίδευσης ημιαστικών περιοχών και για αυτό το λόγο τα αποτελέσματα περιορίζονται σε αντίστοιχα δείγματα. Η χρήση ερωτηματολογίων στην έρευνα βασίζεται αποκλειστικά στην υποκειμενική αντίληψη και αξιολόγηση του συμμετέχοντα που απαντάει στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου χωρίς να του δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσει-αφαιρέσει περαιτέρω με δικά του λόγια τα ερωτήματα που απαντάει. Ο περιορισμός αυτός φυσικά ισχύει για όλους τους ερευνητικούς σχεδιασμούς που χρησιμοποιούν αποκλειστικά ερωτηματολόγια και όχι μόνο για τη συγκεκριμένη εργασία.

Στα δυνατά σημεία αυτής της έρευνας συγκαταλέγεται η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου επικεντρωμένου αποκλειστικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και την αποτελεσματικότητα των δομών που την απαρτίζουν. Το εργαλείο αυτό διαπιστώθηκε ότι είναι αξιόπιστο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα, σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές (αγροτικές, αστικές κλπ.) αλλά και σε διαφορετική βαθμίδα Εκπαίδευσης (Δευτεροβάθμια) για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με τη γενικότερη εικόνα του σχολείου.

Τα στοιχεία της έρευνας μας δείχνουν μία «αίσθηση ελλείμματος συμμετοχής» των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον αποκλεισμό τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων που καλούνται κάθε φορά να υλοποιήσουν. Εκτίμηση είναι ότι η διοίκηση του σχολείου πρέπει να ασκείται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι θέλουν να

αναλάβουν διοικητικές ευθύνες και διαθέτουν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που απαιτεί η θέση, ανεξάρτητα αν τη θέση αυτή κατέχει άνδρας ή γυναίκα αφού άλλωστε το φύλο δεν έδειξε να αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της αντίληψης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Αυτό που προέχει είναι η ορθή και αντικειμενική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού σε όλες τις βαθμίδες ευθύνης ενός σχολείου και η διαμόρφωση μίας κουλτούρας που στηρίζεται σε διάχυτες δραστηριότητες αλληλεπίδρασης όλων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και όχι σε προσδιορισμένα καθήκοντα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έμφαση που δίνεται από την πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας που θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία της σχολικής μονάδας. Η έννοια της κουλτούρας, αναφέρεται σ' ένα σύστημα κοινών αξιών, πιστεύω, αρχών, παραδοχών που προσδιορίζουν το πώς σκέφτονται και το πώς συμπεριφέρονται οι άνθρωποι ως προς την οργάνωση, την ποιότητα, τις καινοτομίες, τις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργασία, τους συναδέλφους και το περιβάλλον. Η αλλαγή κουλτούρας ως θεμελιώδη αρχή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας συνιστά ένα «κρίσιμο στρατηγικά άυλο στοιχείο», που προσδιορίζει τις προτεραιότητες, τις επιλογές, τις αποφάσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων μιας εκπαιδευτικής μονάδας για θέματα στρατηγικής σημασίας, όπως είναι οι καινοτομίες, οι αλλαγές, η ανάληψη πρωτοβουλιών και κινδύνων, η συνεχής μάθηση, η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, η έμφαση στην ομαδική συνεργασία και την εμπιστοσύνη και η έμφαση στα αποτελέσματα και τη μακροπρόθεσμη επιτυχία.

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων που εργάζονται στην ευρύτερη περιοχή της Καλαμπάκας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό την γενικότερη κοινή αντίληψη των Ελλήνων εκπαιδευτικών για έλλειψη ποιότητας στην εκπαίδευση, κάτι που κάνει αναγκαία την προώθηση και εφαρμογή της Ολικής Ποιότητας στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία. Αυτό προϋποθέτει κατανόηση των αντικειμενικών στόχων της σχολικής μονάδας από τους συμμετέχοντες σε αυτήν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), σχεδιασμοί στρατηγικών, καινοτόμα προγράμματα, έλεγχος, αξιολόγηση, επανακαθορισμός στόχων, με βάση τον κύκλο του Deming (1986) και τα βασικά σημεία της θεωρίας του τα οποία έχουν συνάφεια με τη συνεχή βελτίωση και την ποιότητα στην εκπαίδευση, όπως:

- Αποδοχή της φιλοσοφίας της Ποιότητας της Εκπαίδευσης από τη διοίκηση του σχολείου ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική.

- Συνεχής βελτίωση της σχολικής ζωής, των μεθόδων εργασίας και του έργου του εκπαιδευτικού και του μαθητή.
- Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, δεξιοτήτων, ποιοτικής διαχείρισης προβλημάτων και δημιουργία ποιοτικού περιβάλλοντος μάθησης.
- Επιβράβευση, ενθάρρυνση και κίνητρα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- Συλλογική συμμετοχή των ενδιαφερόμενων σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή στο σύνολο της.
- Προώθηση στόχων και μοντέλων εργασίας που ανταποκρίνονται στις συνθήκες του ανταγωνισμού και διασφαλίζουν την ποιότητα.
- Συνεχή επιμόρφωση και προώθηση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών.
- Βιωματική μάθηση.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν γίνει κατανοητή η σημασία της και η χρήση της τόσο σε προσωπικό όσο και εργασιακό επίπεδο. Η λογική της συνεχούς βελτίωσης οφείλει να γίνει στάση και φιλοσοφία ζωής, δημιουργώντας προοδευτικούς, αναστοχαστικούς, πνευματικά ελεύθερους πολίτες που θα μπορούν να αντιμετωπίσουν μετά το σχολείο τις οικονομικοκοινωνικές προκλήσεις κάθε εποχής. Μία συνεχής βελτίωση και αυτοβελτίωση, σε μία κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται δημιουργώντας αλλαγές προς το καλύτερο και όχι στασιμότητα.

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας απαιτεί επένδυση στην παιδεία και μία στροφή προς την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, δράσεις οι οποίες ενισχύουν την ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η σχολική εκπαίδευση έχει ανάγκη από ένα αποτελεσματικό διοικητικό μηχανισμό που να παρέχει όχι μόνο τις σωστές λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα, αλλά και να λειτουργεί χωρίς υπερβολικό κόστος και σπατάλη κοινωνικών πόρων. Στον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός της διοικητικής δομής και ο ορθολογικός καταμερισμός εξουσίας μεταξύ κεντρικής διοίκησης και περιφερειακών υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, για τη βελτίωση της ποιοτικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, προτείνονται τα παρακάτω :

- ❖ Η ύπαρξη «λιτής» και «ευέλικτης» διοικητικής δομής με λίγα ιεραρχικά επίπεδα, απλές και ταχύτατες διεργασίες, συνεχείς βελτιώσεις, καινοτομίες και έμφαση στις



λειτουργικές σχέσεις Διεύθυνσης Εκπαίδευσης – Σχολικής μονάδας, ώστε να επιτυγχάνεται η ευελιξία, το χαμηλό κόστος και η ταχεία ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

- ❖ Η μεταβολή του ρόλου της κεντρικής διοίκησης. Το Υπουργείο Παιδείας με τις κεντρικές του υπηρεσίες οφείλει να υπηρετήσει τον επιτελικό του ρόλο, που συνίσταται στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο στρατηγικό έλεγχο, την παρακολούθηση και αξιολόγηση του αποτελέσματος, αντί του λεπτομερούς ελέγχου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.
- ❖ Η ουσιαστική ενίσχυση της αποκέντρωσης του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης με εκχώρηση σημαντικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών από την κορυφή της πυραμίδας προς τα κατώτερα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης (McBeath, Oduro, & Waterhouse, 2004).
- ❖ Η εφαρμογή της διαδικασίας του προγραμματισμού που μπορεί να χαρακτηριστεί ως «πυξίδα» για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, οριοθετώντας τους στόχους που θα προσπαθήσει να επιτύχει, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα φτάσει σε αυτούς.
- ❖ Η εφαρμογή της αξιολόγησης στους τομείς που σχετίζονται με διαδικασίες σε επίπεδο ατόμου (π.χ. σχολικές επιδόσεις, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών, προορισμοί μαθητών). Διαδικασίες που αναφέρονται σε επίπεδο τάξης (π.χ. ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας, στήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες), διαδικασίες που αναφέρονται σε επίπεδο σχολείου (π.χ. το σχολείο ως χώρος μάθησης, ως κοινωνικός χώρος και ως επαγγελματικός χώρος) και τέλος διαδικασίες που σχετίζονται με το περιβάλλον π.χ. το σπίτι, την τοπική κοινωνία και την εργασία.
- ❖ Η διαμόρφωση άμεσα ενός αξιόπιστου θεσμικού πλαισίου, που θα είναι προϊόν εκτεταμένης επιστημονικής έρευνας και συναινετικής αποδοχής από πλευράς εκπαιδευτικής κοινότητας και θα ανταποκρίνεται θετικά στην απαλλαγή της εκπαίδευσης από τα δεσμά του κομματικού ελέγχου.
- ❖ Η ενίσχυση της εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία μπορεί να αξιοποιήσει τα ευρήματα των υφιστάμενων ερευνών και τα πορίσματα από τις διεθνείς συγκριτικές μελέτες στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών.
- ❖ Στο πλαίσιο της ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, πρέπει να γίνει συνολικός σχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και κατάργηση των επιμέρους επιμορφωτικών προγραμμάτων μικρής διάρκειας.

Ιδιαίτερα πρέπει να τονιστεί η θεμελιώδης σημασία της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού στις νέες τεχνολογίες και την επίδρασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθόσον η ικανότητα χειρισμού της τεχνολογίας και της γνώσης τόσο στην προσωπική, όσο και στην επαγγελματική ζωή τείνει να γίνει σήμερα περισσότερο σημαντική απ' ό,τι ήταν η ικανότητα ανάγνωσης πριν δεκαετίες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα επισκέψεων σε σχολικές μονάδες των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να μαθαίνουν τις καλές πρακτικές, να μετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα της Κοινότητας και να χρησιμοποιούν τα Ευρωπαϊκά Δίκτυα. Προτείνεται η δημοσίευση καλών πρακτικών, στους τομείς της διοικητικής υποστήριξης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ωφελούμενους όλους τους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην αντίληψη των εκπαιδευτικών οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας κρίνονται πολύ σημαντικές, δεδομένου ότι το σπίτι και το σχολείο αποτελούν δύο κατεξοχήν χώρους μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών. Γι' αυτό το σκοπό το σχολείο οφείλει να ενεργοποιήσει τους γονείς μέσα από ομάδες σεμιναριακών συναντήσεων για μια καλύτερη γονική εκπαίδευση και διαρκή επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς. Το μήνυμα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να φτάσει στη σκέψη και τις καρδιές όλων των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και τούτο προϋποθέτει καθολική δέσμευση και συμμετοχή όλων, διοίκησης και διδακτικού προσωπικού σε μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης μέσα από τη συνεχή γνώση και επιμόρφωση καθώς και την αλλαγή νοοτροπίας σ' όλα τα επίπεδα οργάνωσης. Η πολυπόθητη ποιότητα της Παιδείας προϋποθέτει γενναία χρηματοδότηση των πόρων της και αυτή με τη σειρά της προϋποθέτει θαρραλέα πολιτική βούληση. Η πρόταση για την εισαγωγή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ως μια μορφή εναλλακτικής διοίκησης στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πιθανόν να μη συνιστά την πανάκεια στην εκπαίδευση, χρειάζεται ωστόσο η αξιοποίηση των αρχών της Ολικής Ποιότητας για δέσμευση της ανώτατης διοίκησης, καθολική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών, εμπνευσμένη ηγεσία και κατανόηση των προκλήσεων του περιβάλλοντος ως προϋποθέσεις επιβίωσης και διαρκούς επιτυχίας στο νέο οικονομικό περιβάλλον της παγκοσμιοποιημένης πια κοινωνίας.

Τέλος, προτείνεται η επέκταση αυτής της έρευνας και σε άλλες πόλεις και περιφέρειες της Ελλάδας και η συσχέτιση της εφαρμογής της ΔΟΠ με άλλες διαστάσεις της διοικητικής επιστήμης όπως η ηγεσία του σχολείου, η ενδυνάμωση του προσωπικού, η αποτελεσματική εκπαίδευση του προσωπικού, η ικανοποίηση του προσωπικού και η ικανοποίηση των μαθητών.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Society for Quality – ASQ (1999). Retrieved 10-05-2010 from <http://asq.org/>.
- Baim, J., & Dimperio J. C. (2001). Total Quality: A Gifted Idea May Be Failing. *School Administrator*, 58, May, 51-54.
- Bonser, C. F. (1992). Total quality education? *Public Administration Review*, 52, 504–512.
- Bonstingl, J. (1992). The total quality classroom. *Educational Leadership*, 49(6), 66-70.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. New York: Springer.
- Brigham, S. (1993). TQM lessons we can learn from industry. *Change*, May-June, 42-48.
- Bryson, J. M. (1998). Strategic planning for public and nonprofit organizations. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bryson, J. M., Freeman, R. E., & Roering, W. D. (1986). Strategic planning in the public sector: approaches and directions. In B. Checkoway (Ed.), *Strategic perspectives on planning practice* (pp.65-85). Lexington, MA: Lexington Books.
- Byrnes, J. A. (1992). Management's new gurus. *Business Week*, (August 4), 44-52.
- Clarke, P. (1996). “The first Irish accounting publication: Ammonet, 1696”, in *Disorder and Harmony: 20th Century Perspectives on Accounting History*, CGA Research foundation, Research Monograph No. 23..
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is Free*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Dahlgaard, J. J., & Dahlgaard-Park S. M. (2005). The metrology of TQM. In *The Best on Quality* (International Academy of Quality, Milwaukee, WI: ASQ Press).
- Dahlgaard, J. J., & Dahlgaard-Park, S. M. (2006). Lean production, six sigma quality, TQM and company culture-a critical review. *The TQM Magazine*, 18(3), 263-281.
- Dale, B.G., Boaden, R.J., & Lascelles, D. M. (1994). Total quality management: an overview. In B. G. Dale, (Ed.), *Managing Quality* (2nd ed.) (pp. 3-40). New York, NY: Prentice-Hall.
- de Coninck - Smith, N. (1991). Restructuring for Efficiency in the Public Sector. *The McKinsey Quarterly*, 4, 133-150.
- DeCosmo, R. D., Parker, J. S., & Heverly, M. A. (1991). Total quality management goes to community colleges. In L. A. Sherr, & D. J. Teeter (Eds.), *Total Quality Management in Higher Education. New Directions for Institutional Research, Number 71* (pp. 27-37). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Study.
- Dewhurst, D. N., Yang, Y., & Aplin, A. C. (1999). Permeability and fluid flow in natural mudstones. In A. C. Aplin, A. J. Fleet, & J. H. S. Macquaker, (Eds.), *Muds and mudstones: physical and fluid flow properties* (pp 23-44). London, UK: Geological Society, Special Publication 158.
- EFQM. (1988). European Foundation for Quality Management. Retrieved 15-05-2010 from <http://www.efqm.org/>.
- Eggl, Y., & Halfon, P. (2003). A conceptual framework for hospital quality management. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 16(1), 29-36.
- European Council. (2001). *Presidency Conclusions*. Stockholm.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, (Επ. Επιμ. στα Ελληνικά, Α. Αθανασούλα – Ρέππα). Πάτρα, Αχαΐας: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ewell, P.T. (1993). Total Quality and Academic Practice: The idea we've been waiting for? *Change*, May/June, 49-55.
- Families and Work Institute. (1998). *National Study of the Changing Workforce*. Retrieved 15-05-2010 from <http://www.familiesandwork.org/site/newsroom/releases/2008nse.html>.
- Fayol, H. (1949). *General and Industrial Administration*. London: Sir Issac Piton & Sons, Ltd.
- Feigenbaum, A. V. (1951). *Quality control: principles, practice, and administration*, New York, NY: McGraw-Hill.
- Feigenbaum, A. V. (1983). *Quality control*, (3<sup>rd</sup> ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Garvin, D. A. (1984). What does 'product quality' really mean? *Sloan Management Review*, 26(1), 25-43.
- Garvin, D. A. (1988). *Managing Quality*. New York, NY: The Free Press.
- Goetsch, D. L., & Davis, S. B. (1997). *Introduction to total quality: quality management for production, processing, and services*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Heverly, M. A, & Cornesky, R.A. (1992). Total quality management: increasing productivity and decreasing costs. *New Directions for Institutional Research*, 19, 103-114.

- Heverly, M. A. (1994). *Applying total quality to the teaching/learning process*. Paper presented at the 34<sup>th</sup> Annual Forum of the Association for Institutional Research. New Orleans, LA. (ED 373 847).
- Hofstede, G. (1996). An American in Paris: the Influence of nationality on organization theories. *Organization Studies*, 17(3), 525 – 537.
- Hradesky, J. (1994). *Total quality management handbook*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Imai, M. (1986). *Kaizen : The key to Japan's competitive success*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ishikawa, K. (1968). *Quality control circle activities*. Tokyo, Japan: Union of Japanese Scientist and Engineers.
- Jackson, S. (2001). Achieving clinical governance in Women's Services through the use of the EFQM Excellence Model. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 13(4), 182-190.
- James, C. A. (1997). The effects of a TQM program in the public sector on employee perceptions of job characteristics. *Dissertation Abstracts International*, 58(5-B), 2731.
- Juran, J. M. (1954). Universals in management planning and controlling. *Management Review*, 43 (11), 748-761.
- Karia, N., & Asaari, M. H. A. H. (2006). The effects of total quality management practices on employees' work-related attitudes. *The TQM Magazine*, 18(1), 30-43.
- Kollberg, B., Elg, M., & Lindmark, J. (2005). Design and implementation of a performance measurement system in Swedish health care services: a multiple case study of six development teams. *Quality Management in Health Care*, 14(2), 95-111.
- Kotler, P. (1991). *Marketing management: analysis, planning, implementation, and control* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McAdam, R., & O'Neil, E. (1999). Taking a critical perspective to the European Business Excellence Model using a balanced scorecard approach: a case study in the service sector. *Managing Service Quality*, 9(3), 191-197.
- McBeath, J., Oduro, G. K. T., & Waterhouse, J. (2004). Distributed leadership in action: a study of current practice in schools. Nottingham, UK: NCSL.
- Melcher, B. H., & Kerzner, H. (1988). *Strategic planning: Development and implementation*. Blue Ridge Summit, PA: TAB Books.
- Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37 – 53.

- Moeller, J., & Sonntag, A. K. (2001). Evaluation of health services organizations: German experiences with the EFQM excellence approach in healthcare. *The TQM Magazine*, 13(5), 361-366.
- Morgan, C., & Murgatroyd, S. P. (1994). *Total quality management in the public sector*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Murgatroyd, S. P. & Morgan, C. (1993). *Total quality management and the school*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Nabitz, U., & Klazinga, N. (1999). EFQM approach and the Dutch quality award. *International Journal of Healthcare Quality Assurance*. 12(2), 65–70.
- Neave, G. (1988). ‘On the cultivation of quality, efficiency, and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986–1988’, *European Journal of Education*, 23(1/2), 7–23.
- Neely, A. D., Gregory, M. J., & Platts, K. W. (1995). Performance measurement system design: a literature review and research agenda. *International Journal of Operations & Production Management*, 15(4), 80-116.
- Oakland, J. (2005). *ISO 9001 and total quality management*. Retrieved 15-05-2010 from [http://EzineArticles.com/?expert=John\\_Oakland](http://EzineArticles.com/?expert=John_Oakland). <http://EzineArticles.com/24277>.
- Olson, L. (1992). Quality-management movement spurs interest in new awards for education. *Education Week*, 11, 8.
- Puckett, R. P. (2004). *Food service manual for health care institutions* (3<sup>rd</sup> ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rhodes, L. A. (1992). On the road to quality. *Educational Leadership*, 49(6), 76-80.
- Roberts, H. (1990). Performance and outcome measures in the Health Service. In M. Cave, M. Kogan, & R. Smith (Eds), *Output and performance measurement in government: the state of the art* ( pp. 60-85). London, UK: Jessica Kingsley.
- Rowe, J., Hundleby, M., & Garnett, L. (1989). *Child care now – a survey of placement patterns*. London, UK: British Agencies for Adoption & Fostering.
- Saylor, J. H. (1992). *TQM Field Manual*. New York: McGraw-Hill.
- Scholtes, P. R. (1998). *The team handbook*. Madison, WI: Joiner Associates.
- Sherr, L. A., & Lozier, G. G. (1991). Total quality management in higher education. *New Directions for Institutional Research*, 71(Fall), 3-11.
- Shewhart, W. A. (1939). *Statistical method from the viewpoint of quality control*. Washington, DC: US Department of Agriculture.

- Sobek, D. K., & Jimmerson, C. (2004). *A3 Reports: Tool for Process Improvement and Organizational Transformation*. Proceedings of the 2004 Industrial Engineering Research Conference, Houston, TX, p. 7.
- Steiner, G. (1979). *Strategic planning: what every manager should know*. New York, NY: Free Press.
- The Lisbon Special European Council (2000). Towards a Europe of Innovation and Knowledge. Retrieved from [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_en.htm)
- Toremen, F., & Karakus, M. (2007). The obstacles of synergy in schools: a qualitative study on teamwork. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 639-645.
- Tribus, M. (1993). Quality management in education. *Journal for Quality and Participation*, 16(1), 12-21.
- Tribus, M. (1994). Total quality management in education: the theory and how to put it to work. In G. D. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education* (pp.83-105). London, UK: Routledge.
- Vernero, S., Bragonzi, G., & Rebelli, A. (2004). *The EFQM excellence model application in Udine Hospital through a two level self-assessment process*. Proceedings of ISQUA's 21st International Conference, Oct19-22. Amsterdam: North-Holland; No: 156.
- Vernero, S., Favaretti, C., Orlandini, D., Pavan, P., Pilati, G., Poletti, P., Teodori, C. & Wienand U. (2004). *The EFQM Excellence Model application and benchmarking in seven Italian healthcare organizations*. Proceedings of ISQUA's 21st International Conference, Oct19-22. Amsterdam: North-Holland; No: 152.
- Wild, C. J. (1995). Continuous improvement of teaching: a case study in a large statistics course," *International Statistical Review*, 63, 49-68.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Αττικής: Έλλην.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Αττικής: Λιβάνη.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Αττικής: Εκδ. Σταμούλης.
- Καζαμιάς, Α. και Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος.

- Καραστεργίου Β. (2008). *Διοίκηση-Διαχείριση του έργου «Μέγαρο μουσικής Θεσσαλονίκη - Κατασκευή κτιρίου Β' «Με τις αρχές της Ολικής Ποιότητας»*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πολυτεχνική Σχολή Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου. Θεσσαλονίκης. Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών. Θεσσαλονίκη.
- Καριοφύλλας Χ. (2008). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς: Η περίπτωση της Αργολίδας*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Σχολή Επιστημών Διοίκησης και Οικονομίας Τμήμα Οικονομικών Επιστημών. Τρίπολη.
- Κονδύλης Κ. Ε. (2010). *Διαχείριση ποιότητας και Ελληνικά σχολεία*. Παρουσίαση συνεδρίου. Θέατρο Αμερικάνικου Κολλεγίου την 22-23 Ιανουαρίου 2010. Αθήνα
- Κουτουζής, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Τόμος Α' Πάτρα, Αχαΐας: ΕΑΠ.
- Κριεμάδης, Θ., & Χρηστάκης, Μ. (2009). *Αρχές και πρότυπα μάνατζμεντ για τη δημόσια διοίκηση και τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς*. Αθήνα, Αττικής: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Λογοθέτης, Ν. (1992). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας*. Αθήνα, Αττικής: Interbooks.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο: Εισηγήσεις διημερίδων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Αττικής: Μεταίχμιο.
- Πετράκης, Π. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ρουσσάκης, Ι. (2002). Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Ουσία και επίφαση. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.). *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Ρουσσάκης, Ι., & Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση ποιότητας στην εκπαίδευση: η προσέγγιση της ευρωπαϊκής ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 9, 21-51.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης* (4<sup>η</sup> εκ.). Αθήνα, Αττικής: αυτοέκδοση.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*.



(Διδακτορική διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, Αττικής, GR.

Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (2007). *Οδηγός Εφαρμογής του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Διεύθυνση Ποιότητας & Αποδοτικότητα.

Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: κριτική προσέγγιση στο σύστημα διοίκησης ολικής ποιότητας - Δ.Ο.Π.. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-197.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:** Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα σχολεία της πόλης της Καλαμπάκας

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:** Χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:** Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα σχολεία της πόλης της Καλαμπάκας

**ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ**

Ημερομηνία : \_\_\_\_\_ Τοποθεσία: \_\_\_\_\_

**Οδηγίες:** Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο σας ζητάμε να συμπληρώσετε στοιχεία σχετικά με τις παραμέτρους που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Παρακαλώ σε κάθε ερώτηση σημειώστε την απάντηση που θεωρείτε ότι εκφράζει περισσότερο την άποψή σας.

**Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω δημογραφικά στοιχεία:**

Φύλο: Άνδρας:  Γυναίκα:

Διοικητική εμπειρία ως:

Επιπλέον Τίτλοι Σπουδών: \_\_\_\_\_

Διευθυντής :  \_\_\_\_\_ έτη

Συνολικά χρόνια υπηρεσίας : \_\_\_\_\_

Υποδιευθυντής:  \_\_\_\_\_ έτη

Ηλικία: έως 30  31-40  41-50  51-60  άνω των 61

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Ερωτήσεις		Παρακαλώ να κυκλώσετε <b>μία μόνο</b> απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
<b>Η ηγεσία του δημόσιου σχολείου έχει σαφές σχέδιο δράσης και προγραμματισμού....</b>						
1.	ως προς την αποστολή του σχολείου και τις αξίες του	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
2.	ως προς την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός συστήματος διοίκησης του σχολείου	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
3.	για να υποστηρίξει τους υπαλλήλους και να τους παρακινήσει να δράσουν ως πρότυπα ρόλου	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
4.	διαχείρισης των σχέσεων με τους πολιτικούς και άλλες ομάδες επιρροής	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Ερωτήσεις		Παρακαλώ να κυκλώσετε <b>μία μόνο</b> απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
<b>Το δημόσιο σχολείο για τη λειτουργία του...</b>						
5.	συλλέγει πληροφορίες σχετικές με τις παρούσες και μελλοντικές ανάγκες των συναδέλφων-μελών του	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
6.	προγραμματίζει και αναπτύσσει τη στρατηγική και σχεδιασμό του	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
7.	εφαρμόζει τη στρατηγική και τον προγραμματισμό του	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Ερωτήσεις		Παρακαλώ να κυκλώσετε <b>μία μόνο</b> απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
<b>Το δημόσιο σχολείο κάνει ενέργειες για να...</b>						
8.	διοικήσει και βελτιώσει το εκπαιδευτικό δυναμικό του	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
9.	χρησιμοποιήσει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών εναρμονίζοντας τα άτομα και τις ομάδες	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
10.	παρακινήσει το διάλογο του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Ερωτήσεις		Παρακαλώ να κυκλώσεις <b>μία μόνο</b> απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
<b>Το δημόσιο σχολείο κάνει ενέργειες για να...</b>						
11.	αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με άλλους δημόσιους φορείς	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
12.	αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς/πολίτες	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
13.	διαχειρίζεται επαρκώς τη διανομή γνώσης	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
14.	διαχειρίζεται υπεύθυνα τα οικονομικά	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
15.	διαχειρίζεται αποτελεσματικά την τεχνολογία	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
16.	διαφυλάττει και διαχειρίζεται τα κτίρια και τα περιουσιακά του στοιχεία	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
17.	απλοποιεί και διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις διαδικασίες βάσει των οποίων λειτουργεί	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
18.	παρέχει υπηρεσίες και αναπτύσσει προγράμματα με τη συμμετοχή γονέων/πολιτών	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
19.	υιοθετεί καινοτόμες ιδέες που οδηγούν στον εκσυγχρονισμό των διαδικασιών	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Ερωτήσεις		Παρακαλώ να κυκλώσεις <b>μία μόνο</b> απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
20.	Θεωρώ ότι οι γονείς με τη συνολική εικόνα του δημόσιου σχολείου είναι:	Πολύ απογοητευμένοι	Απογοητευμένοι	Αδιάφοροι	Ικανοποιημένοι	Πολύ ικανοποιημένοι
21.	Οι γονείς του δημόσιου σχολείου ως προς τη συμμετοχή τους στα δρώμενα του σχολείου είναι:	Πολύ απογοητευμένοι	Απογοητευμένοι	Αδιάφοροι	Ικανοποιημένοι	Πολύ ικανοποιημένοι
22.	Οι γονείς του δημόσιου σχολείου ως προς τη πρόσβασή τους στις δομές του σχολείου είναι:	Πολύ απογοητευμένοι	Απογοητευμένοι	Αδιάφοροι	Ικανοποιημένοι	Πολύ ικανοποιημένοι
23.	Οι γονείς του δημόσιου σχολείου ως προς τα προγράμματα και υπηρεσίες του σχολείου είναι:	Πολύ απογοητευμένοι	Απογοητευμένοι	Αδιάφοροι	Ικανοποιημένοι	Πολύ ικανοποιημένοι

Ερωτήσεις		Παρακαλώ να κυκλώσεις <b>μία μόνο</b> απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
24.	Θεωρώ ότι η προσέγγιση του γονέα-πολίτη από το σχολείο είναι τόσο καλή που αναβαθμίζει τη συνολική εικόνα του σχολείου.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
25.	Θεωρώ ότι η προσέγγιση του γονέα-πολίτη από το σχολείο είναι τόσο καλή που ενθαρρύνει τη συμμετοχή.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
26.	Θεωρώ ότι η προσέγγιση του γονέα-πολίτη από το σχολείο προάγει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και υπηρεσιών.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Ερωτήσεις		Παρακαλώ να κυκλώσεις <b>μία μόνο</b> απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
<b>Ως εκπαιδευτικός είμαι ικανοποιημένος από..</b>						
27.	την εικόνα του δημόσιου σχολείου	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
28.	την απόδοση του δημόσιου σχολείου	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
29.	τις σχέσεις του δημόσιου σχολείου με την κοινωνία και τους πολίτες	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
30.	το βαθμό συμμετοχής μου στη λειτουργία του δημόσιου σχολείου	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
31.	τη διοίκηση και τα συστήματα διοίκησης	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

32.	τις συνθήκες εργασίας στο δημόσιο σχολείο	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
33.	τις δυνατότητες σταδιοδρομίες που δίνονται από το δημόσιο σχολείο	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
34.	τις δυνατότητες που μου δίνονται για ανάπτυξη των δεξιοτήτων μου	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Ερωτήσεις		Παρακαλώ να κυκλώσεις <b>μία μόνο</b> απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
<b>Πιστεύω ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού του δημόσιου σχολείου οδηγεί...</b>						
35.	στην ικανοποίηση	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
36.	στην απόδοση	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
37.	στην ανάπτυξη δεξιοτήτων	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
38.	στην παρακίνηση	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
39.	στη συμμετοχή	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Ερωτήσεις		Παρακαλώ να κυκλώσεις <b>μία μόνο</b> απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
<b>Πιστεύω ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού του δημόσιου σχολείου οδηγεί...</b>						
40.	στη καλλιέργεια της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
41.	στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Ερωτήσεις		Παρακαλώ να κυκλώσεις <b>μία μόνο</b> απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
42.	Θεωρώ ότι το δημόσιο σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά για την επίτευξη των στόχων του.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
43.	Θεωρώ ότι η λειτουργία του δημόσιου σχολείου οδηγεί στη σωστή εκτέλεση της οικονομικής διαχείρισης του σχολικού προϋπολογισμού.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α' ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: <http://www.yperth.gr>  
Πληροφορίες: Ρ. Γεωργακόπουλος  
Τηλέφωνο: 210 344 2248  
Fax: 210 344 3288  
e-mail: [spudonpe@yperth.gr](mailto:spudonpe@yperth.gr)

Να διατηρηθεί μέχρι  
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 19 - 03 – 2010

Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
Φ15/ 295 / 21962 /Γ1

ΠΡΟΣ: κ. Χρήστο Καραγεώργο  
Πατριάρχου Δημητρίου 42  
42 200 Καλαμπάκα

ΚΟΙΝ: 1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Μεσογείων 406  
153 41 Αγ. Παρασκευή  
2. Αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο  
(Μέσω της Δ/σης Π.Ε Τρικάλων)  
3. Δ/ντή Εκπ/σης Π.Ε Τρικάλων.

### Θέμα: Έγκριση έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 2/2010 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: «*Η διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Π/θμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση της πόλης της Καλαμπάκας*», η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στη Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
5. Ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα είναι εκτός ωρολογίου προγράμματος, μετά από συνεννόηση με το σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου.
6. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα.

Ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον οποίο κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλείται να ενημερώσει σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

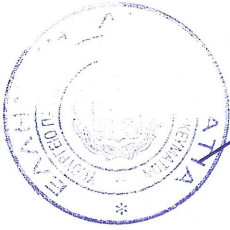
**Συν:** 2 φύλλα

**Εσωτ. Διανομή**  
Δ/ση Σπουδών Π.Ε  
Τμήμα Α'

**Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ**

Πιστό Αντίγραφο  
Από τη Διεύθυνση Εκπαιδευτικού  
Τμήμα Σπουδών & Υποστηρίξεων



**ΚΟΤΖΑΜΠΑΣΑΚΗΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ**