



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση Δημοσίων
Υπηρεσιών, Δημοσίων Οργανισμών και Επιχειρήσεων**

Μεταπτυχιακή Εργασία

**Διοίκηση Ολικής Ποιότητας:
Διερεύνηση απόψεων Εκπαιδευτικών/Διευθυντών
της Περιφέρειας Πελοποννήσου για πτυχές του
εκπαιδευτικού μας συστήματος**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Κατσίρη Θέκλα, Α.Μ.μαρμ11027

Επιβλέπων: Καθηγητής Λιαργκόβας Παναγιώτης

Τρίπολη

Φεβρουάριος 2013

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ολοκλήρωση αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας οφείλεται στη βοήθεια που μου προσέφεραν, χωρίς ανταπόδοση, φίλοι, συνάδελφοι, αλλά και ανώνυμοι Διευθυντές/Εκπαιδευτικοί της πρώτης γραμμής και γονείς μαθητών, που αγωνιούν για το αύριο της εκπαίδευσης και πασχίζουν, συχνά χωρίς υποστήριξη, να το βελτιώσουν.

Συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή της είχα την καθοδήγηση του επιβλέποντος καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κ. Λιαργκόβα Παναγιώτη, τον οποίο ευχαριστώ για τη βοήθεια.

Καθοριστική υπήρξε η συμβολή των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας και Λακωνίας, οι οποίοι διευκόλυναν την προσπάθειά μου στη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων της έρευνας, αλλά και όλων των ανώνυμων συναδέλφων Διευθυντών σχολείων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ανωτέρω Περιφερειακών Ενοτήτων, που ανταποκρίθηκαν με ευγένεια στο κάλεσμά μου για βοήθεια, αφιερώνοντας χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	i
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	ii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	x
ABSTRACT.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	xii

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Ποιότητας.....	1
---	---

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

2.1. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (TOTAL QUALITY MANAGEMENT).....	8
2.2. Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	13
2.3. Προσεγγίσεις της ΔΟΠ-Οι θεμελιωτές της.....	15
2.3.1. William Edward Deming.....	15
2.3.1.1. Τα 14 σημεία της φιλοσοφίας του Deming για αποτελεσματική διοίκηση..	17
2.3.1.2. Τα επτά θανάσιμα νοσήματα.....	19
2.3.1.3. Ο Κύκλος του Deming.....	20
2.3.2. Joseph Juran.....	21
2.3.3. Philip Crosby.....	22
2.4. Παραδοσιακό management και management Ολικής Ποιότητας.....	24
2.5. Ποιότητα Διοικητικών Αποφάσεων.....	27
2.6. ΔΟΠ και ανθρώπινο παράγοντας.....	28

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1. Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Τεϋλορισμός.....	34
3.2. Εκπαιδευτική Διοίκηση σήμερα.....	38
3.3. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.....	40
3.4. Λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα.....	46

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση.....	53
4.2. Προσεγγίζοντας την έννοια της Ποιότητας στην Εκπαίδευση.....	57
4.3. Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου και η Ποιότητα στην Εκπαίδευση.....	61
4.4. Ευρωπαϊκή Ένωση και Ποιότητα Εκπαιδευτικών Συστημάτων.....	67

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

5.1. Η Ποιότητα στην Α/θμια Εκπαίδευση-Προσδιοριστικοί παράγοντες που διασφαλίζουν την Ποιότητα στην Εκπαίδευση.....	73
5.2. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση-Έρευνα για την αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.....	75
5.2.1. Παράμετροι Ποιότητας.....	75
5.2.2. Βασικές παραδοχές της έρευνας.....	77
5.2.3. Βασικά συμπεράσματα της έρευνας.....	77
5.2.4. Προτάσεις της έρευνας.....	88

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6.1. Η αναγκαιότητα εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση.....	91
6.2. Η επέκταση της φιλοσοφίας του Deming στην Εκπαίδευση	93
6.3. Υλοποίηση της ΔΟΠ σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.....	98

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Σκοπός της έρευνας-Επιμέρους Στόχοι-Ερευνητικά Ερωτήματα.....	101
7.2. Μεθοδολογία έρευνας.....	103
7.2.1. Το δείγμα της έρευνας.....	103
7.2.2. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων.....	106
7.2.3. Διαδικασία.....	107
7.2.4. Στατιστική Ανάλυση.....	109

8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	110
8.1.1. Οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	110
8.1.2. Οι διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	121
8.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	126
8.2.1. Οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	126
8.2.2. Οι διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη βαθμίδα	

εκπαίδευσης.....	134
8.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου, με βάση τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους.....	138
8.3.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με το φύλο τους.....	138
8.3.2. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε Δημοτικά σχολεία για θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	140
8.3.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με την ηλικία τους.....	142
8.3.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.....	143
8.3.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους.....	144
8.3.6. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε Δημοτικά σχολεία για θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	146
8.3.7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με την ηλικία τους.....	148
8.3.8. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.....	152
8.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου, με βάση τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους.....	158
8.4.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με το φύλο τους.....	158
8.4.2. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε Γυμνάσια για θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	159
8.4.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με την ηλικία τους.....	161
8.4.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.....	164
8.4.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους.....	165
8.4.6. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε Γυμνάσια για θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	167
8.4.7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με την ηλικία τους.....	169
8.4.8. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.....	

τους.....	170
8.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ, με βάση τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους.....	172
8.5.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με το φύλο τους.....	172
8.5.2. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε ΓΕΛ για θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	173
8.5.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με την ηλικία τους.....	175
8.5.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.....	175
8.5.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους.....	176
8.5.6. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε ΓΕΛ για θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	177
8.5.7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με την ηλικία τους.....	178
8.5.8. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.....	179
9^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
9.1. Ευκαιρίες επιμόρφωσης και αξιοποίησή τους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.....	180
9.2. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.....	188
9.3. Η επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών.....	193
9.4. Η επίδραση των ατομικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.....	197
9.4.1. Η επίδραση των ατομικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών σχολείων.....	197
9.4.2. Η επίδραση των ατομικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων.....	200
9.4.3. Η επίδραση των ατομικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ.....	203
ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ.....	205
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	209
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	221

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1:	Επιπτώσεις από τη βελτίωση της ποιότητας στο περιβάλλον της επιχείρησης.....	6
Σχήμα 2:	Ο Κύκλος του Deming.....	21
Σχήμα 3:	Κατανομή του δείγματος βάσει τύπου σχολείου.....	103
Σχήμα 4:	Κατανομή του δείγματος βάσει φύλου.....	104
Σχήμα 5:	Κατανομή του δείγματος βάσει ηλικιακής ομάδας.....	104
Σχήμα 6:	Κατανομή του δείγματος βάσει ετών υπηρεσίας.....	105
Σχήμα 7:	Κατανομή του δείγματος βάσει θέσης ευθύνης στη σχολική μονάδα.....	105
Σχήμα 8:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την επάρκεια της προσφερόμενης επιμόρφωσης, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους.....	111
Σχήμα 9:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών τους από τον αριθμό των προγραμμάτων για τα οποία ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου.....	112
Σχήμα 10:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τις ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση, που προσφέρει η πολιτεία.....	113
Σχήμα 11:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών σχετικά με το ότι η επιμόρφωση πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού τους ωραρίου.....	114
Σχήμα 12:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την επιδίωξη αυτοεκπαίδευσης/αυτοεπιμόρφωσης.....	115
Σχήμα 13:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την αξιοποίηση των ευκαιριών επιμόρφωσης.....	115
Σχήμα 14:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη φροντίδα να ενημερώνονται από μόνοι τους για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται.....	116
Σχήμα 15:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την επαρκή ενημέρωσή τους από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται.....	116
Σχήμα 16:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.....	117
Σχήμα 17:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.....	117
Σχήμα 18:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την επιμόρφωση μέσω δειγματικών διδασκαλιών στο σχολικό περιβάλλον.....	118
Σχήμα 19:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για αυτοβελτίωση μέσω της ανταλλαγής απόψεων με συναδέλφους για θέματα που αφορούν το διδακτικό/διοικητικό έργο.....	118
Σχήμα 20:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το αν η επιμόρφωση πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου.....	119
Σχήμα 21:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το αν η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα.....	120

Σχήμα 22:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το αν η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης.....	120
Σχήμα 23:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας.....	127
Σχήμα 24:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν την τάξη τους.....	128
Σχήμα 25:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν την τάξη τους.....	128
Σχήμα 26:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για ανάληψη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής τάξης.....	129
Σχήμα 27:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.....	129
Σχήμα 28:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την καλλιέργεια αισθήματος ατομικής ευθύνης από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.....	130
Σχήμα 29:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας.....	131
Σχήμα 30:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας.....	131
Σχήμα 31:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας.....	132
Σχήμα 32:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας.....	132
Σχήμα 33:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για ανάληψη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.....	133
Σχήμα 34:	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας.....	134

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1:	Παραδοχές του management Ολικής Ποιότητας και του παραδοσιακού management.....	24
Πίνακας 2:	Κριτήρια αποτελεσματικότητας management Ολικής Ποιότητας έναντι παραδοσιακού management.....	26
Πίνακας 3:	Διαχείριση ανθρώπινων πόρων στο παραδοσιακό management και στο management Ολικής Ποιότητας.....	29
Πίνακας 4:	Συστήματα απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών.....	60
Πίνακας 5:	Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανά βαθμίδα.....	122
Πίνακας 6:	Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανά βαθμίδα.....	135
Πίνακας 7:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με το φύλο τους.....	139
Πίνακας 8:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε Δημοτικά για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	141
Πίνακας 9:	Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τη δήλωση που αφορά στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές του Δημοτικού, ανά ηλικιακή ομάδα.....	142
Πίνακας 10:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους.....	145
Πίνακας 11:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε Δημοτικά για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	147
Πίνακας 12:	Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού στη λήψη αποφάσεων, ανά ηλικιακή ομάδα.....	149
Πίνακας 13:	Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού στη λήψη αποφάσεων, βάσει των χρόνων υπηρεσίας.....	153
Πίνακας 14:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με το φύλο τους.....	158
Πίνακας 15:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε Γυμνάσια για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	160
Πίνακας 16:	Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές του Γυμνασίου, ανά ηλικιακή ομάδα.....	162

Πίνακας 17:	Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τη δήλωση που αφορά στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές του Γυμνασίου, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.....	164
Πίνακας 18:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους.....	166
Πίνακας 19:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε Γυμνάσια για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	168
Πίνακας 20:	Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τη δήλωση που αφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίου στη λήψη αποφάσεων, ανά ηλικιακή ομάδα.....	169
Πίνακας 21:	Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου στη λήψη αποφάσεων, βάσει των χρόνων υπηρεσίας.....	171
Πίνακας 22:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε ΓΕΛ για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	174
Πίνακας 23:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους.....	176
Πίνακας 24:	Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε ΓΕΛ για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν.....	178

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μεταπτυχιακή αυτή εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο βρίσκουν εφαρμογή στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δύο βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, που αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς και στη διευκόλυνση που τυγχάνουν από τους προϊσταμένους τους.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 919 εκπαιδευτικοί/διευθυντές δημόσιων, αστικών και ημιαστικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων της Περιφέρειας Πελοποννήσου, Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας και Λακωνίας.

Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε τυχαία δειγματοληψία με χρήση κοινού ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς/διευθυντές, ενώ για τη στατιστική επεξεργασία τους χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό πακέτο SPSS 20.

Από τη μελέτη των ερευνητικών δεδομένων συμπεραίνουμε πως οι δύο αυτές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας βρίσκουν εφαρμογή σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Πελοποννήσου, αλλά χρειάζονται πολλά ακόμα να γίνουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών/διευθυντών το έδαφος είναι πρόσφορο. Η Πολιτεία οφείλει να κατανοήσει την αναγκαιότητα επίτευξης ποιότητας και διασφάλισής της στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ώστε να τη θέσει στο επίκεντρο των ενεργειών και προσπαθειών της.

ABSTRACT

This thesis constitutes an attempt to investigate the degree to which two principles of Total Quality Management can be made applicable to education, and more specifically to the first two levels, the Primary and Secondary sectors. These principles pertain to the participation of educators in the decision-making at school-unit level and attendance of refresher courses in the framework of their vocational training, as well as to the facilitation received by their superiors.

The sample survey included 919 teachers / headmasters in public, urban and semi-urban school units of Primary and Secondary education from the four Regional Sections of the Regional Authorities of Peloponnese: Argolis, Arcadia, Corinth and Laconia.

The method of random sampling with the use of a common questionnaire was employed during the data collection process for teachers / headmasters, while for the statistical processing the Statistical software SPSS 20 was utilized.

The survey findings lead to the conclusion that these two principles of Total Quality Management are sufficiently applied to the school units of Peloponnese, despite the fact that more progress needs to be made in this respect. From the teachers / headmasters point of view, there is propitious breeding ground for improvement. The State owes to comprehend the necessity for achievement of higher quality and safeguard measures in the educational system, in order to place it at the heart of its actions and efforts.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Η εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό μέσο για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη»

Διεθνής Τράπεζα, Προτεραιότητες και Στρατηγικές για την Εκπαίδευση, 1995.

Οι προκλήσεις που δέχεται η εκπαίδευση στη σημερινή κοινωνία επιβάλλουν ένα νέο πλαίσιο ανάπτυξης και λειτουργίας της, που θα αναβαθμίσει το ρόλο της στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των ραγδαίων κοινωνικών, τεχνολογικών, επιστημονικών και οικονομικών αλλαγών.

Όροι όπως Αποτελεσματικό Σχολείο, Δείκτες Ποιότητας στην Εκπαίδευση και Απόδοση Λόγου για όλα τα στάδια και επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελούν βασικά σημεία συζήτησης μεταξύ ακαδημαϊκών και πολιτικών κύκλων σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης πληθαίνουν οι αναφορές για επένδυση στην εκπαίδευση. Η διαδρομή κάθε κράτους – μέλους προς την Κοινωνία της Γνώσης θα πρέπει να υποστηριχθεί μέσα από την εκπαίδευση. Η διαδρομή αυτή είναι ο μόνος τρόπος, ώστε η Ευρωπαϊκή Ένωση (εφεξής θα αναφέρεται και Ε.Ε.) να καταστεί ανταγωνιστική, γι' αυτό τα κράτη – μέλη πρέπει να επενδύσουν στους ανθρώπινους πόρους που διαθέτουν, μέσα από την εκπαίδευση και κατάρτισή τους. Επενδύοντας σε ανθρώπινο κεφάλαιο επιτυγχάνεται οικονομική ανάπτυξη, αλλά προκειμένου αυτή η επένδυση να αποδώσει στο μέγιστο βαθμό, πρέπει να διακρίνεται από ποιότητα στους πόρους, στις διαδικασίες και στα μέσα.

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων εξαρτάται από τον προγραμματισμό, την οργάνωση και το συντονισμό των ενεργειών, που

αποτελούν, κατά κύριο λόγο, ευθύνη του Διευθυντή ο οποίος οφείλει να κινητοποιήσει και να εντάξει στις διαδικασίες όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, διοικητικό προσωπικό. Στη χώρα μας, η διοίκηση των σχολικών μονάδων υπόκειται στη φιλοσοφία της δημόσιας διοίκησης με όλες τις αδυναμίες και δυσλειτουργίες που απορρέουν, γραφειοκρατία, πολυνομία, συγκεντρωτισμό, αναχρονιστικές διοικητικές διαδικασίες. Αυτό δυσχεραίνει τη διαχείριση, εμποδίζει την επίτευξη ποιότητας και αποθαρρύνει κάθε προσπάθεια βελτίωσης στοιχείων ποιότητας, που τυχόν υπάρχουν.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (εφεξής θα αναφέρεται και ως ΔΟΠ), αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση στη σκέψη και πρακτική του management, που βρίσκει εφαρμογές στη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολικών μονάδων, συμβάλλοντας σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών, με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των πελατών. Η πορεία προς την επίτευξη ποιότητας συνιστά συνεχή και αδιάλειπτη διαδικασία, που προϋποθέτει την ουσιαστική και ενεργητική συμμετοχή και δέσμευση όλων, όσων με κάποιο τρόπο μετέχουν της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Δεδομένης της πολυεπίπεδης και πολυδιάστατης αξίας της εκπαίδευσης στη ζωή κάθε ατόμου, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτέλεσε προϊόν προβληματισμού αναφορικά με τους τρόπους και τη δυνατότητα βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των διαδικασιών, που συντελούνται στα πλαίσια αυτής από όλους τους εμπλεκόμενους, φορείς ή φυσικά πρόσωπα.

Αποσκοπεί στο να διερευνήσει το βαθμό εφαρμογής βασικών αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία επιδιώκει να απαντήσει, είναι τα εξής:

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές σχολικών μονάδων θεωρούν ότι τους προσφέρονται ευκαιρίες επιμόρφωσης και πώς τις αξιοποιούν, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης;

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές σχολικών μονάδων θεωρούν ότι συμμετέχουν στις αποφάσεις, που αφορούν τη σχολική μονάδα και σχολική τάξη και πόσο ενεργό ρόλο επιθυμούν στη λήψη αυτών των αποφάσεων, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης;

Σε ποιο βαθμό η βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές σχολικών μονάδων, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους αναφορικά με (I) τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρονται και τον τρόπο που τις αξιοποιούν, (II) τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων;

Σε ποιο βαθμό τα ατομικά (φύλο, ηλικία) και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών/διευθυντών σχολικών μονάδων (χρόνια υπηρεσίας, θέση ευθύνης που κατέχουν), που υπηρετούν σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με (I) τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρονται και τον τρόπο που τις αξιοποιούν, (II) τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων;

Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τυχαία δειγματοληψία με τη χρήση ερωτηματολογίου, ενώ για τη στατιστική επεξεργασία του εφαρμόστηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences).

Δεδομένης της έλλειψης ερευνητικών στοιχείων για τη δυνατότητα εφαρμογής των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η ερευνητική αυτή προσπάθεια έρχεται να

καλύψει ένα σημαντικό κενό στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και να κάνει προτάσεις για την υιοθέτηση των αρχών της ΔΟΠ από τη διαμορφωμένη κουλτούρα των σχολικών οργανισμών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η μεταπτυχιακή εργασία διαρθρώνεται με τον εξής τρόπο:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση της ποιότητας, με αναφορά στους επικρατέστερους ορισμούς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, αναφέρονται οι αρχές της, οι σημαντικότεροι θεμελιωτές της και η φιλοσοφία τους, γίνεται σύγκριση του παραδοσιακού management με το management Ολικής Ποιότητας και τονίζεται η σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην επίτευξη Ολικής Ποιότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον τρόπο, που ασκείται η εκπαιδευτική διοίκηση στη χώρα μας, στην εφαρμογή των αρχών του Taylor στη διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, γίνεται αναφορά στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και στις θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται έρευνες, που αφορούν στη διερεύνηση της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο έκτο κεφάλαιο αναφέρεται η αναγκαιότητα εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, η επέκταση της φιλοσοφίας του Deming στην εκπαιδευτική διοίκηση και οι φάσεις υλοποίησης της ΔΟΠ σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας (δείγμα, εργαλείο συλλογής δεδομένων), η διαδικασία που ακολουθήθηκε και η στατιστική ανάλυση που έγινε.

Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, που είχαν τεθεί και

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας από τη συνολική θεώρηση των ερευνητικών ευρημάτων, σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα συναφών ερευνών.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Ποιότητας

Η ποιότητα, όπως και η ομορφιά, είναι υποκειμενική γι' αυτό επαφίεται σε μεγάλο βαθμό στον κριτή. Είναι μια έννοια, που αν και πολύ εύκολα γίνεται αντιληπτή από τον καθένα, ωστόσο ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με την οπτική γωνία που αντιμετωπίζεται.

Ετυμολογικά προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «ποιότης» με ρίζα (ποιός – τι λογής) και σημαίνει το ποιόν, τη φύση, την εσωτερική υπόσταση ενός προσώπου ή προϊόντος, σε σχέση με την αξία του και τις ιδιότητες που το χαρακτηρίζουν σε σχέση με τα όμοιά του (Πρασιανάκης, Βαρουφάκης και Μάτσας, χ.χ.).

Αρκετοί είναι οι ορισμοί της ποιότητας, που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς:

Σύμφωνα με τον Philip B. Crosby (1995) ποιότητα για ένα είδος (προϊόν ή υπηρεσία) είναι η συμμόρφωσή του με τις προδιαγραφές του/απαιτήσεις του πελάτη. Για τον Crosby η ποιότητα δεν κοστίζει, εκείνο που κοστίζει είναι η απουσία της.

Κατά τον Juran (1981) ποιότητα είναι η καταλληλότητα για χρήση ενός προϊόντος ή υπηρεσίας.

Η στόχευση τόσο στις τωρινές όσο και στις μελλοντικές ανάγκες των πελατών, είναι ο ορισμός της ποιότητας που δίνει ο Deming (1986). Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών μπορεί να εκφραστεί με την ακόλουθη σχέση:

Ικανοποίηση = Τωρινή απόδοση – Αναμενόμενη απόδοση

Η ικανοποίηση του πελάτη μεγαλώνει όταν η τωρινή απόδοση είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη. Επιπλέον, για τον Deming ποιότητα είναι η προβλέψιμη ομοιομορφία και αξιοπιστία του προϊόντος ή της υπηρεσίας σε χαμηλό κόστος και η καταλληλότητά του για την αγορά.

Για τον Feigenbaum (1983) ποιότητα είναι τα χαρακτηριστικά του προϊόντος ή της υπηρεσίας, που αφορούν ολοκληρωμένες και αποτελεσματικές τεχνικές και διευθυντικές διαδικασίες, οι οποίες συντονίζουν και καθοδηγούν τους ανθρώπους, τις μηχανές και τις πληροφορίες, ώστε να εξασφαλιστεί η ικανοποίηση του πελάτη.

Ο Δερβιτσιώτης (2001) αναφέρει πως η ποιότητα ενός προϊόντος ή υπηρεσίας είναι η αξία που προσφέρεται στον πελάτη κατά τη διάρκεια χρήσης του σε σχέση με το συνολικό, οικονομικό και ψυχολογικό κόστος για τον κύκλο ζωής του συγκεκριμένου προϊόντος ή της υπηρεσίας.

Σύμφωνα με τον Κέφη (2005) ο πρώην Πρόεδρος του Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδας, Κ. Λιάσκας έχει ορίσει την ποιότητα ως τη διαδικασία κατά την οποία η εταιρεία ακολουθεί και εφαρμόζει συγκεκριμένες προδιαγραφές στο μάρκετινγκ, σχεδίαση, παραγωγή και συντήρηση, ώστε το τελικό προϊόν να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του πελάτη και να τον ικανοποιεί μέσα στα πλαίσια ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου κόστους.

Στο Ευρωπαϊκό Πρότυπο EN ISO 8402:1996 η ποιότητα, ορίζεται ως το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας, ενός προϊόντος ή υπηρεσίας, που της αποδίδουν την ιδιότητα να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες του χρήστη π.χ. του καταναλωτή (Στεφανάτος,

2000). Τον ορισμό αυτόν έχει υιοθετήσει και ο Ελληνικός Οργανισμός Τυποποίησης (ΕΛ.Ο.Τ).

Επιπλέον, ποιότητα είναι «Ο βαθμός στον οποίο ένα σύνολο έμφυτων χαρακτηριστικών ικανοποιεί απαιτήσεις (ISO 9000:2000)» (Κέφης, 2005:37).

Από τους παραπάνω ορισμούς φαίνεται ότι η ποιότητα σχετίζεται στενά με τις προσδοκίες, τις ανάγκες και απαιτήσεις των πελατών, εκείνων δηλαδή που θα καταναλώσουν/χρησιμοποιήσουν το προϊόν/υπηρεσία. Αυτοί οι πελάτες, στη συνέχεια, ανάλογα με το αν θα συνεχίσουν να καταναλώνουν/χρησιμοποιούν το προϊόν/υπηρεσία, θα αποτελέσουν δείκτη ποιότητας για την εταιρεία που το παράγει/παρέχει.

Ο Δερβιτσιώτης (2005: 36-37) δίνοντας ένα γενικό ορισμό της ποιότητας αναφέρει ότι «Πέραν της αναγνωρισμένης απαίτησης ότι ένα προϊόν υψηλής ποιότητας πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες και προσδοκίες των πελατών με την πιο ευνοϊκή σχέση προσφερόμενης αξίας για την τιμή που καταβάλλει, δηλ. το κόστος του είδους, είναι σκόπιμο η έννοια της ποιότητας να διευρυνθεί περιλαμβάνοντας τις διαστάσεις του χρόνου και του τόπου. Η υψηλή ποιότητα για ένα προϊόν υπάρχει όταν τούτο καλύπτει:

- i. τις ανάγκες και προσδοκίες των πελατών,
- ii. με την πιο ευνοϊκή σχέση προσφερόμενης αξίας για την τιμή που καταβάλλει, δηλ. το κόστος του είδους, σε σχέση με τους ανταγωνιστές,
- iii. στον κατάλληλο χρόνο και τόπο που χρειάζεται,
- iv. για τον κύκλο ζωής στη διάρκεια της χρήσης του.»

Για τον Πράις (2001, στο Lock, 2001:19) η έννοια της ποιότητας συνοψίζεται ως εξής: «Ποιότητα είναι να δίνουμε στον πελάτη αυτό που θέλει σήμερα, σε μια τιμή που δέχεται πρόθυμα να πληρώσει, με ένα κόστος

που να μπορούμε να διατηρούμε, ξανά και ξανά και ξανά, και αύριο να του δίνουμε κάτι ακόμα καλύτερο. Ποιότητα είναι ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ της προσδοκίας και της πραγματικότητας ή για να το θέσω πιο απλά: Αυτό που παίρνει κανείς να είναι αυτό που θέλει. Η προσδοκία έναντι της εκπλήρωσης. Η Ποιότητα είναι αόρατη όταν είναι καλή, αδύνατον να αγνοηθεί όταν είναι κακή. Μια αόρατη εισροή... Ποιότητα ΔΕΝ είναι κοινωνική θέση, βαθμίδα ή τάξη.»

Ο Λιαρμακόπουλος (1998) υποστηρίζει ότι οι καταναλωτές δίνουν διαφορετική σημασία στην ποιότητα από τους υπεύθυνους της διεύθυνσης παραγωγής. Για τους καταναλωτές η ποιότητα σχετίζεται με το κόστος αγοράς, τη λειτουργική αξιοπιστία και την αισθητική του προϊόντος, ενώ για τους υπεύθυνους της διεύθυνσης παραγωγής η ποιότητα αφορά στις τεχνικές προδιαγραφές, στο βαθμό ανοχής του προϊόντος-προτύπου και στη δυνατότητα του συστήματος παραγωγής να παράγει τις προγραμματισμένες μονάδες με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές και ανοχές.

Η στρατηγική σημασία της βελτίωσης της ποιότητας έγκειται στις θετικές επιπτώσεις που αυτή συνεπάγεται, τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης. Έτσι, για τιμές που είναι συγκρίσιμες έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ ποιότητας και μεριδίου αγοράς. Η βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων ενισχύει την ανταγωνιστική θέση της επιχείρησης, γιατί η ζήτηση των προϊόντων αυξάνεται λόγω της ποιοτικής υπεροχής τους, συγκριτικά με εκείνα των ανταγωνιστών της. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στην επιχείρηση να διαθέσει τα προϊόντα της σε μεγαλύτερες τιμές και να πετύχει αύξηση του μεριδίου της αγοράς. Τα έσοδα της επιχείρησης αυξάνονται, είτε γιατί διαθέτει άφοβα τα προϊόντα της σε μεγαλύτερες τιμές, είτε γιατί σημειώνονται αυξημένες πωλήσεις, είτε γιατί συνδυάζονται και τα δύο. Αυτή η αύξηση των εσόδων, λόγω ποιοτικής υπεροχής, όταν υπερέχει της

αύξησης του κόστους, συνεπάγεται την αύξηση της κερδοφορίας της επιχείρησης. Συχνά, η βελτίωση της ποιότητας οδηγεί σε μείωση του κόστους παραγωγής, από τη μείωση του ποσοστού των ελαττωματικών προϊόντων, τη μείωση του κόστους αξιολόγησης της ποιότητας και τη μείωση του κόστους από ελαττωματικά. Το κόστος που σχετίζεται με την ποιότητα – κόστος αξιολόγησης της ποιότητας σε διάφορες φάσεις της παραγωγικής διαδικασίας και κόστος που προκαλούν οι ελαττωματικές μονάδες προϊόντος, που δεν πληρούν τις προδιαγραφές της σχεδίασης - ανέρχεται στο 25-30% των πωλήσεων. Η βελτίωση της ποιότητας οδηγεί σε μείωση του ποσοστού των ελαττωματικών μονάδων προϊόντος και επομένως στην αύξηση της παραγωγικότητας, που ισοδυναμεί με μείωση του κόστους παραγωγής. Έτσι, για σταθερές τιμές αυξάνεται το περιθώριο κέρδους ανά μονάδα προϊόντος. Παράλληλα, μειώνεται το κόστος αξιολόγησης της ποιότητας και το κόστος από ελαττωματικά. Επιπροσθέτως, η βελτίωση της ποιότητας αυξάνει τη ζήτηση του προϊόντος, που με τη σειρά της οδηγεί σε αύξηση της παραγωγής και οικονομίες κλίμακας. Εξίσου σημαντικό με όσα αναφέρθηκαν είναι πως η βελτίωση της ποιότητας δημιουργεί στο εσωτερικό της επιχείρησης ένα περιβάλλον, που ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων και ικανοποιεί τις βαθύτερες ψυχολογικές τους ανάγκες (Δερβιτσιώτης, 2005).

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται οι επιπτώσεις, που έχει η βελτίωση της ποιότητας, στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης.



Σχήμα 1: Επιπτώσεις από τη βελτίωση της ποιότητας στο περιβάλλον της επιχείρησης

Πηγή: Δερβιτσιώτης (2005:23)

Το πώς αποτιμούν οι πελάτες την ποιότητα των προϊόντων και την εξυπηρέτηση που απολαμβάνουν, φαίνεται μέσα από έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες: Η μία στις τέσσερις συναλλαγές μιας επιχείρησης με τους πελάτες της είναι προβληματική. Από τους πελάτες, που δεν ικανοποιούνται, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 70% με 90% δεν το αναφέρει στην επιχείρηση, πράγμα που σημαίνει ότι για κάθε παράπονο, που αναφέρεται, αντιστοιχούν επιπλέον τρεις πελάτες, που αν και δεν ικανοποιήθηκαν δεν το ανέφεραν. Από αυτούς τους δυσαρεστημένους πελάτες μόνο ένας στους δέκα θα προχωρήσει σε νέα συναλλαγή με την επιχείρηση στο μέλλον. Για την επιχείρηση κοστίζει πέντε φορές περισσότερο να προσελκύσει ένα νέο πελάτη από το να διατηρήσει έναν παλιό πελάτη. Το πώς η επιχείρηση αντιμετωπίζει τους πελάτες, που εκφράζουν παράπονα για τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες της, επηρεάζει τη μελλοντική τους συμπεριφορά. Οι τέσσερις στους πέντε πελάτες, που

τυχαίνουν άσχημης συμπεριφοράς, δεν επιστρέφουν στην εταιρεία, αντίθετα το 70-90% όσων αντιμετωπίζονται καλά, επιστρέφουν για νέες συναλλαγές. Ο πελάτης, που δεν ικανοποιείται με κάποιο συγκεκριμένο προϊόν ή υπηρεσία, αξιολογεί αρνητικά όλα τα προϊόντα και τις υπηρεσίες της εταιρείας. Ένα μεγάλο ποσοστό του λειτουργικού κόστους μιας επιχείρησης, που αντιστοιχεί στο 20-50%, σχετίζεται με προβλήματα ποιότητας τα οποία δεν θα υφίσταντο, αν κάθε δραστηριότητα γινόταν σωστά από την αρχή (Δερβιτσιώτης, 2001).

Η ποιότητα αποτελεί πολυσύνθετη έννοια, που αφορά όλες τις επιχειρηματικές και οικονομικές διαστάσεις, από τη σχεδίαση και παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών μέχρι τη συνολική λειτουργία και διοίκηση των επιχειρήσεων. Ο ανταγωνισμός των τιμών έδωσε τη θέση του στον ανταγωνισμό της ποιότητας, αφού η ποιότητα αποτελεί πλέον προϋπόθεση για είσοδο και επιτυχημένη παραμονή στις αγορές, ιδίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που το μέλλον τους είναι εξαιρετικά επισφαλές λόγω των έντονων ανταγωνιστικών πιέσεων που δέχονται από λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες με χαμηλό εργατικό κόστος. Σε αυτό το περιβάλλον καλούνται να δραστηριοποιηθούν οι σύγχρονες επιχειρήσεις, οι οποίες πρέπει να κερδίσουν τη μάχη του ποιοτικού και διαφοροποιημένου προϊόντος και των εξειδικευμένων αγορών υψηλών απαιτήσεων. Η μετατόπιση από τον ανταγωνισμό των τιμών στον ανταγωνισμό της ποιότητας αποτελεί αναγκαστική στρατηγική επιλογή, που θα διασφαλίσει την επιβίωση. (Καλογήρου, χ.χ.).

2° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

2.1. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (TOTAL QUALITY MANAGEMENT)

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια νέα προσέγγιση στη διοίκηση επιχειρήσεων και οργανισμών του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα. Το άνοιγμα των αγορών και η διεθνοποίησή τους, ο διαρκής ανταγωνισμός, οι αυξημένες ανάγκες και απαιτήσεις των πελατών, η αύξηση των επενδυτικών κινδύνων, η απαίτηση για διαφοροποίηση και καινοτομία, η ανάγκη ευαισθητοποίησης σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος, είναι παράγοντες που επιβάλλουν την προσαρμογή των επιχειρήσεων και των ενεργειών τους στο σύγχρονο γίνεσθαι, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητά τους. Οι επιχειρήσεις πρέπει να διακρίνονται από ταχύτητα, ικανότητα προσαρμογής και εκμάθησης, δυνατότητα βελτίωσης, συνεργατική διοίκηση και επικοινωνία, καινοτόμα προσέγγιση και προσανατολισμό στους πελάτες. Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) μπορεί να εγγυηθεί την προσαρμογή των επιχειρήσεων στα νέα δεδομένα.

Στη ΔΟΠ η ποιότητα δεν αναφέρεται μόνο στη βελτίωση των παρεχόμενων προϊόντων και υπηρεσιών, αλλά σε όλες τις δραστηριότητες και λειτουργίες της επιχείρησης αποσκοπώντας στην ολοκληρωτική κάλυψη των αναγκών και απαιτήσεων των πελατών, εξασφαλίζοντας, ταυτόχρονα, τη δέσμευση όλων μέσα στον οργανισμό για συμμετοχή στην προσπάθεια βελτίωσης. Η δημιουργία μιας επιχειρηματικής-εργασιακής κουλτούρας, που συνεπάγεται την ενεργό υποστήριξη όλων σε όλα τα διοικητικά επίπεδα, αποτελεί βασικό στοιχείο της ΔΟΠ. Επομένως, η ΔΟΠ προσανατολίζεται στην καλύτερη δυνατή ικανοποίηση του πελάτη, μέσω της ενεργοποίησης όλου

του διαθέσιμου δυναμικού της επιχείρησης με το μικρότερο δυνατό κόστος (Μερτζεμεκίδης, 2007).

Η υιοθέτηση της ΔΟΠ μεταφράζεται σε ένα νέο τρόπο συμπεριφοράς και λειτουργίας της επιχείρησης με συνέπειες σε βάθος χρόνου για όλα τα τμήματα, τις δραστηριότητες και τους εργαζόμενους. Η επιτυχία της εφαρμογής της ΔΟΠ έγκειται στη δημιουργία κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος και στην αποδοχή της ανάγκης για βελτίωση. Ένα αρνητικό εργασιακό κλίμα, όπου οι εργαζόμενοι εξαναγκάζονται να εφαρμόσουν προαποφασισμένες διαδικασίες, χωρίς να έχουν πεισθεί για την αναγκαιότητά τους, από τη μια, ενώ οι βελτιώσεις έχουν βραχυπρόθεσμη και ευκαιριακή στόχευση, από την άλλη, δε συνάδει με τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, που αποβλέπει σε βελτιώσεις για επιβίωση και ανταγωνιστικότητα με μακροπρόθεση προοπτική, έχοντας τη δέσμευση όλων των εμπλεκομένων (Δερβιτσιώτης, 2001).

Με όσα αναφέρθηκαν φαίνεται να συμφωνεί και ο Όκλαντ (2001, στο Lock, 2001) ο οποίος αναφέρει ότι η ποιότητα πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή εξέταση υπό το πρίσμα των τρεχουσών συνθηκών. Η προσέγγιση του παραδοσιακού management κατά την οποία η προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας περιοριζόταν στην πρόσληψη περισσότερων επιθεωρητών, στα αυστηρότερα πρότυπα και στην αύξηση των ομάδων επιδιόρθωσης, αποκατάστασης και τροποποίησης, περιοριζόταν μόνο στην ανίχνευση της ποιότητας και όχι στην πρόληψή της. Ο Όκλαντ μιλά για τον πολλαπλασιαστή της αποτυχίας, καθώς τα λάθη που αφορούν την ποιότητα, έχουν έναν τρόπο να πολλαπλασιάζονται και να οδηγούν σε λάθη και σε άλλα μέρη του συστήματος. Το συνολικό κόστος θα ήταν πολύ μικρότερο, αν όλα είχαν γίνει σωστά από την πρώτη φορά. Η ποιότητα δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως μια τελική και απομονωμένη λειτουργία, που λαμβάνει χώρα μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας. Πρέπει να σχεδιαστεί σε όλα

τα συστήματα του οργανισμού και να αποτελέσει συνείδηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού του. Η ΔΟΠ αποτελεί τρόπο διοίκησης, που στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας μιας επιχείρησης στο σύνολό της. Δεν επικεντρώνεται μόνο στην τελική επιθεώρηση για εντοπισμό και διόρθωση των ελαττωματικών, αλλά δίνει έμφαση στη δέσμευση όλων των ατόμων της επιχείρησης για ποιότητα σε κάθε τμήμα, επίπεδο και δραστηριότητα. Γι' αυτό και είναι σημαντική η ομαλή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των τμημάτων, αφού κάθε άτομο και δραστηριότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από τα υπόλοιπα. Η εφαρμογή της ΔΟΠ βοηθά τις επιχειρήσεις να επικεντρώνονται στις ανάγκες των πελατών τους, να εξασφαλίζουν υψηλή ποιότητα σε όλους τους τομείς, να ελέγχουν συνεχώς όλες τις επεξεργασίες, ώστε να απομακρύνουν μη παραγωγικές δραστηριότητες και να περιορίζουν τις σπατάλες, να επισημαίνουν τις αναγκαίες βελτιώσεις και να προχωρούν σε αυτές, να επιβιώνουν στον ανταγωνισμό, να επικοινωνούν με τους εσωτερικούς και εξωτερικούς τους πελάτες και να αναπτύσσουν στρατηγικές για συνεχή βελτίωση. Η ΔΟΠ προσανατολίζεται στην πρόληψη της αποτυχίας και στο πρότυπο της σωστής λειτουργίας με την πρώτη φορά. Απαιτεί αλλαγή της νοοτροπίας και πλήρη αφοσίωση από την πλευρά της διοίκησης, που πρέπει να επεκταθεί σε όλους τους υπαλλήλους και σε όλα τα επίπεδα. Αν η διοίκηση δεν κατανοήσει την ανάγκη εφαρμογής της ΔΟΠ, καμία προσπάθεια δε θα ευοδωθεί.

Ο James (1998) μιλώντας για τη ΔΟΠ αναφέρεται σε εστιασμένη δράση, που βελτιώνει την ποιότητα της εργασίας και του οργανισμού συνολικά, επιτρέποντας στον οργανισμό να ικανοποιήσει τις προσδοκίες, ανάγκες και απαιτήσεις των πελατών του. Βέβαια, κατά τον James η ΔΟΠ απαιτεί από τον οργανισμό να έχει ξεκάθαρες αρχές, αξίες και κανόνες, αποδεκτές από όλους, σαφή προσανατολισμό αναφορικά με την αποστολή του, την πολιτική ποιότητας, που θα εφαρμόσει και τους στόχους ποιότητας που θα

επιτύχει, με αποτελεσματικές διαδικασίες και μεθόδους, επεξεργασμένες εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις ως προς τους πελάτες και τους προμηθευτές του και αποδεδειγμένη κυριότητα επί των διαδικασιών και των προβλημάτων, που ανακύπτουν.

Σύμφωνα με το European Foundation for Quality Management (EFQM), η ΔΟΠ είναι όλοι οι τρόποι με τους οποίους ο οργανισμός ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και στις ανάγκες των πελατών, του προσωπικού, των μετόχων και της κοινωνίας γενικότερα (EFQM, χ.χ.).

Στο πρότυπο ΕΛΟΤ EN ISO 8402 η ΔΟΠ αναφέρεται ως ο τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού που εστιάζει στην ποιότητα, βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών του και στοχεύει στην επιτυχία μακροπρόθεσμα, μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του οργανισμού και στην κοινωνία. Το Βρετανικό πρότυπο BS 7850, που αναπτύχθηκε από την Επιτροπή Πολιτικής για τα Πρότυπα Ποιότητας, Μάνατζμεντ και Στατιστικών του BSI, ορίζει τη ΔΟΠ ως φιλοσοφία διοίκησης και επιχειρηματικές πρακτικές, που αποσκοπούν στην αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων και των υλικών με τον αποτελεσματικότερο τρόπο, ώστε να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί στόχοι του οργανισμού (Στεφανάτος, 2000).

Η ΔΟΠ, ως βασικό εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας, χρησιμοποιεί τη διαδικασία του στατιστικού ελέγχου. Ωστόσο, απαιτεί κάτι περισσότερο από στατιστικά εργαλεία, όπως ανώτατη διοίκηση, ηγετική ικανότητα, εκπαίδευση-επιμόρφωση και ομαδικό πνεύμα (Ακριβός και Ψαρόπουλος, 2008).

Επισημαίνεται από τον James (1998) ότι για την επιτυχή εφαρμογή και υλοποίηση της ΔΟΠ κάποιες παράμετροι, από αυτές που ήδη αναφέρθηκαν,

έχουν βαρύνουσα σημασία, όπως η υιοθέτηση και εφαρμογή της ΔΟΠ να γίνει σε ολόκληρο τον οργανισμό και όχι τμηματικά. Για τον Oakland (1989) η ΔΟΠ είναι ένας τρόπος οργάνωσης και συμμετοχής ολόκληρου του οργανισμού, μέσω της βελτίωσης της επιχειρηματικής αποτελεσματικότητας και ευελιξίας. Η τμηματική εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ δυσχεραίνει το συντονισμό, την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των τμημάτων, στοιχεία απαραίτητα για τη βελτίωση της ποιότητας και ανταγωνιστικότητας, που αποτελούν το ζητούμενο.

Η θετική στάση της διοίκησης απέναντι στη ΔΟΠ και η δέσμευση για εφαρμογή της σε όλα τα επίπεδα και δραστηριότητες της επιχείρησης είναι, επίσης, σημαντική γι' αυτό πρέπει να εξασφαλιστεί από την αρχή.

Η αλλαγή στον τρόπο σκέψης των εργαζομένων και στην κουλτούρα της επιχείρησης είναι καθοριστική. Πολλές φορές, όμως, η κουλτούρα του οργανισμού δεν μπορεί να υποστηρίξει τις αλλαγές που απαιτούνται για την επιτυχή εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ. Σε αυτές τις περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή της. Η ποιότητα είναι θέμα νοοτροπίας και χτίζεται μέσω των αποτελεσματικών ανθρώπινων σχέσεων. Η εφαρμογή της ΔΟΠ πρέπει να στηρίζεται στη συμμετοχή ολόκληρης της επιχείρησης και να μην εμποδίζεται από την περιχαράκωση καθηκόντων και τμημάτων. Η συνολική προσπάθεια και δέσμευση πρέπει να διατρέχει όλους μέσα στην επιχείρηση, γι' αυτό απαιτείται συνεχής παρακίνηση μέσω των managers και επιμόρφωση των εργαζομένων. Ο Oakland (1989) μιλώντας για τα πλεονεκτήματα της συλλογικής προσέγγισης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, αναφέρει ότι μπορούν να λυθούν προβλήματα, που μεμονωμένα άτομα ή τμήματα αδυνατούν να επιλύσουν. Κι αυτό γιατί εκτίθενται σε μεγαλύτερη ποικιλία γνώσεων και δεξιοτήτων. Επίσης, αντιμετωπίζονται ευκολότερα ζητήματα, που αφορούν περισσότερα τμήματα ή λειτουργίες της επιχείρησης, τονώνεται το ηθικό των εργαζομένων και οι προτάσεις της ομάδας έχουν περισσότερες πιθανότητες να υλοποιηθούν από τις προτάσεις μεμονωμένων ατόμων.

Επομένως, οι λόγοι που επιβάλλουν την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) από τις επιχειρήσεις, προκειμένου να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, είναι η ανάγκη για ανάπτυξη και επιβίωση στον διαρκώς αυξανόμενο ανταγωνισμό, η ανάγκη για ποιοτική υπεροχή των προϊόντων/υπηρεσιών τους, η αντιμετώπιση των αδυναμιών και της αναποτελεσματικότητας των συμβατικών τεχνικών βελτίωσης και εξασφάλισης της ποιότητας και η αναγκαιότητα συνολικής προσέγγισης της ποιότητας των προϊόντων/υπηρεσιών.

2.2. Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Ο Δερβιτσιώτης (2005) υποστηρίζει ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ είναι απαραίτητη η τήρηση πέντε γενικών αρχών, με πρώτη την υποστήριξη, ενεργό συμμετοχή και δέσμευση της διοίκησης για συνεχή βελτίωση της ποιότητας. Το συμβατικό management, στοχεύοντας σε βραχυπρόθεσμα κέρδη, δίνει προτεραιότητα πρώτα στο κόστος, έπειτα στην έγκαιρη διεκπεραίωση και παράδοση και τέλος στην ποιότητα. Απόρροια αυτής της προσέγγισης είναι η παροχή προϊόντων και υπηρεσιών χαμηλής ποιότητας, που δυσαρεστούν τους πελάτες και μειώνουν το μερίδιο αγοράς. Αντίθετα, το management ολικής ποιότητας έχει ως πρώτη προτεραιότητα τη βελτίωση της ποιότητας, η οποία όσο περισσότερο επιτυγχάνεται, τόσο περιορίζονται τα προβλήματα με αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση του χρόνου διεκπεραίωσης και παράδοσης και τη μείωση του κόστους.

Η δεύτερη αρχή της ΔΟΠ είναι η εστίαση στις ανάγκες και προσδοκίες των πελατών. Η έννοια του πελάτη αναφέρεται τόσο στους εξωτερικούς πελάτες, δηλαδή όσους καταναλώνουν τα προϊόντα ή χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες, όσο και στους εσωτερικούς πελάτες, εκείνους δηλαδή που άμεσα ή έμμεσα συμμετέχουν στη δημιουργία των προϊόντων και διασφαλίζουν την ποιότητά τους. Η εστίαση στις ανάγκες των πελατών

προϋποθέτει τη γνώση, από την πλευρά της επιχείρησης, των πελατών της, των αναγκών τους και των προσδοκιών τους. Αυτό απαιτεί μια δραστική αλλαγή νοοτροπίας στην αντιμετώπιση των πελατών, από μέρους των στελεχών και των εργαζομένων.

Σύμφωνα με την τρίτη αρχή της ΔΟΠ, έμφαση δίνεται στις συνεχείς βελτιώσεις των διαδικασιών και της ποιότητας, ώστε να καλύπτονται οι διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις των πελατών. Αυτό προϋποθέτει την ικανότητα προσαρμογής της επιχείρησης στις εκάστοτε συνθήκες.

Η τέταρτη αρχή αναφέρεται στη συνολική και συστηματική συμμετοχή των εργαζομένων. Η ανάληψη ευθύνης για την ποιότητα και η εκχώρηση αρμοδιότητας στους εργαζόμενους να παρεμβαίνουν στη διαδικασία παραγωγής για την αποφυγή ελαττωματικών, μειώνουν τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την παραδοσιακή προσέγγιση της ποιότητας, όπου οι εργαζόμενοι έχουν ελάχιστη ή καθόλου συμμετοχή στη διασφάλισή της, ενώ ο έλεγχος της ποιότητας λαμβάνει χώρα σε μεταγενέστερη χρονική περίοδο από αυτήν της παραγωγής. Ως συνέπεια αυτού, είναι η δυσκολία στον εντοπισμό των αιτιών των προβλημάτων ποιότητας και η αύξηση του κόστους. Επιπλέον, αναπτύσσεται ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα και καλλιεργείται το αίσθημα της ατομικής ευθύνης του προσωπικού.

Η τελευταία αρχή της ΔΟΠ, κατά τον Δερβιτσιώτη, αφορά στη λήψη αποφάσεων με αντικειμενικά στοιχεία, προκειμένου να εντοπίσουμε το πρόβλημα, να αναλύσουμε τα γενεσιουργά αίτια και να λάβουμε αποφάσεις για την επίλυσή του.

Στις παραπάνω αρχές ο Κέφης (2005) συμπεριλαμβάνει τη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση όλου του προσωπικού, ως το βασικότερο όπλο για την αλλαγή της νοοτροπίας της επιχείρησης. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να πραγματοποιείται είτε κατά τη διάρκεια της εργασίας (on the job training methods), είτε εκτός εργασίας (off the job training methods).

Επιπλέον, αναφέρεται στο όραμα (Vision) και στην αποστολή της επιχείρησης. Το όραμα αφορά στα ιδανικά και στις επιδιώξεις, βάσει των οποίων διατυπώνονται και συντονίζονται οι ειδικότεροι στόχοι κάθε επιχείρησης, ενώ ο λόγος ύπαρξης της επιχείρησης αποτελεί την αποστολή της.

2.3. Προσεγγίσεις της ΔΟΠ - Οι θεμελιωτές της

2.3.1. William Edward Deming

Ο Deming σταδιοδρόμησε ως ειδικός στη στατιστική, σε θέματα στατιστικού ελέγχου της ποιότητας, αλλά είναι ευρύτερα γνωστός ως θεμελιωτής της ΔΟΠ. Η προσέγγισή του δίνει έμφαση στην ανάγκη για αλλαγή του τρόπου διοίκησης των επιχειρήσεων. Ως φοιτητής εργαζόταν στην εταιρεία Western Electric Company στο Σικάγο, όπου διαπίστωσε πως εφαρμόζονταν οι αρχές και η φιλοσοφία διοίκησης του Taylor, σύμφωνα με την οποία οι εργάτες έπρεπε να εργάζονται σκληρά, εκτελώντας μηχανιστικά και επαναληπτικά τα καθήκοντά τους, χωρίς το δικαίωμα να σκέφτονται πάνω στον τρόπο που δούλευαν. Οι managers είχαν το αποκλειστικό δικαίωμα και υποχρέωση να σκέφτονται, ώστε να κατευθύνουν τους εργάτες, που πληρώνονταν βάσει της ποσότητας που παρήγαγαν. Τα λάθη εντοπίζονταν μετά την ολοκλήρωση της παραγωγικής διαδικασίας, ενώ οι managers ενδιαφέρονταν για την παραγόμενη ποσότητα και καθόλου για την ποιότητα. Ο Deming πολύ σύντομα διαπίστωσε πως αυτή η θεώρηση υποβαθμίζει τον ανθρώπινο παράγοντα και δεν προάγει την παραγωγική διαδικασία. Υποστήριξε πως, αν οι εργάτες εκπαιδευτούν κατάλληλα, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται και να ελέγχουν την εργασία τους, θα βελτιωθεί σημαντικά η ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων. Αξιοποιώντας την κυκλική διαδικασία των τριών βημάτων του Shewhart, προδιαγραφές, παραγωγή, επιθεώρηση, έθεσε τις βάσεις της

φιλοσοφίας της ΔΟΠ. Η φιλοσοφία του δεν εκτιμήθηκε από τους Αμερικανούς, που μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, λόγω των αυξημένων αναγκών, έδωσαν έμφαση στην ποσότητα εις βάρος της ποιότητας. Το 1950 ήταν από τους πρώτους Αμερικανούς ειδικούς, που κλήθηκε στην Ιαπωνία γιατί τα ιαπωνικά προϊόντα ήταν λιγότερο ανταγωνιστικά από εκείνα της Αμερικής και της Ευρώπης. Στους Ιάπωνες βιομηχάνους τόνισε πως η βελτίωση της ποιότητας θα επιτευχθεί με την υποστήριξη της διοίκησης και εισήγαγε μια καινούρια έννοια, που δέχεται τον πελάτη ως τον πιο σημαντικό παράγοντα στην παραγωγική διαδικασία. Η συμβολή του στη δημιουργία του βιομηχανικού ιαπωνικού θαύματος ήταν καθοριστική, ώστε οι Ιάπωνες καθιέρωσαν το βραβείο Deming, ένα βραβείο ποιότητας, που απονέμεται κάθε χρόνο στην εταιρεία με τη μεγαλύτερη δραστηριότητα στον τομέα της βελτίωσης της ποιότητας των προϊόντων της. Μέχρι το 1980 στην Αμερική εφαρμόζονταν οι αρχές του Taylor, όταν η εμφανής υπεροχή των ιαπωνικών προϊόντων έκανε τους Αμερικανούς managers να ζητήσουν τη συμβολή του. Ο Deming διατύπωσε «την αλυσίδα αντίδρασης», που συνδέει την ποιότητα με την παραγωγικότητα, το μερίδιο αγοράς και την εργασία. Η βελτιωμένη ποιότητα μειώνει το κόστος, που οφείλεται σε λάθη και καθυστερήσεις και κατ' επέκταση βελτιώνει την παραγωγικότητα, που με τη σειρά της αυξάνει το μερίδιο αγοράς, εξασφαλίζει τη βιωσιμότητα της επιχείρησης και δημιουργεί νέες θέσεις εργασίας. Για τον Deming τα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας ευθύνονται για τη βελτίωση της ποιότητας σε ποσοστό 85%, ενώ οι εργαζόμενοι σε ποσοστό 15% (Ζαβλανός, 2003).

Για τον Deming η ποιότητα συνδέεται άρρηκτα με τη συνεχή βελτίωση ενός παραγωγικού συστήματος, που βρίσκεται σε σταθερή κατάσταση λειτουργίας. Σταθερή κρίνεται η κατάσταση ενός συστήματος όταν οι διακυμάνσεις στις τιμές κάποιων βασικών χαρακτηριστικών π.χ. το ποσοστό των ελαττωματικών, διατηρούνται μέσα σε προκαθορισμένα

γνωστά όρια. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, το σύστημα που παράγει ένα προϊόν και τα υποστηρικτικά συστήματα πρέπει στη λειτουργία τους να χαρακτηρίζονται, διαχρονικά, από σταθερότητα με τη στατιστική έννοια του όρου. Επιπλέον, οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε αυτά τα συστήματα, πρέπει να βελτιώνονται συνεχώς με τον περιορισμό των διακυμάνσεων στις τιμές κάποιων βασικών χαρακτηριστικών (Δερβιτσιώτης, 2001).

2.3.1.1. Τα 14 σημεία της φιλοσοφίας του Deming για αποτελεσματική διοίκηση

Ο Deming ανέπτυξε τη φιλοσοφία του εστιάζοντας σε 14 σημεία, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για τη μετατροπή της αμερικάνικης βιομηχανίας. Τα σημεία αυτά συμπυκνώνουν τις θέσεις του Deming για αποτελεσματική διοίκηση μέσα από τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας. Η εφαρμογή αυτών των σημείων θα βελτιώσει τα άτομα του οργανισμού και θα αποφέρει τεράστια οφέλη στον οργανισμό.

- i. Διατύπωση σταθερών στόχων σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας προϊόντων και υπηρεσιών, αποσκοπώντας όχι σε βραχυπρόθεσμα κέρδη, αλλά στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας και τη μακρόχρονη παραμονή στο χώρο.
- ii. Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση και αποδοχή της ανάγκης για αλλαγή.
- iii. Η διασφάλιση της ποιότητας πρέπει να αποσυνδεθεί από τη μαζική, τελική επιθεώρηση των προϊόντων, γιατί δεν πηγάζει από αυτήν αλλά από τη βελτίωση των διεργασιών. Η ποιότητα πρέπει να είναι ενσωματωμένη στην παραγωγική διαδικασία από την αρχή και για τον έλεγχο και τη βελτίωσή της να εφαρμόζονται στατιστικές τεχνικές.
- iv. Κατάργηση της πρακτικής κατά την οποία η επιλογή των προμηθευτών γίνεται με μοναδικό κριτήριο την τιμή. Η πρακτική αυτή

αποτελεί στοιχείο κοντόφθαλμης προσέγγισης. Αποκλεισμός των προμηθευτών, που δεν υποβάλλουν τεκμήρια ικανοποιητικού στατιστικού ελέγχου των διαδικασιών τους.

- v. Συνεχής βελτίωση του συστήματος παραγωγής και των υπηρεσιών για βελτίωση της ποιότητας και παραγωγικότητας και μείωση του κόστους.
- vi. Καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης και επανεκπαίδευσης στο χώρο εργασίας για όλους, ως αναπόσπαστο τμήμα της εργασιακής δεοντολογίας, με την εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών και τη διάθεση πόρων για ανάπτυξη των προσόντων των εργαζομένων.
- vii. Υιοθέτηση αποτελεσματικής ηγεσίας, που βοηθά και στηρίζει τους εργαζόμενους.
- viii. Αποβολή του φόβου και ενθάρρυνση αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ υπαλλήλων και διοίκησης.
- ix. Κατάργηση εμποδίων μεταξύ διαφόρων τμημάτων της επιχείρησης και ενθάρρυνση της ομαδικής προσέγγισης σε τομείς όπως η έρευνα.
- x. Κατάργηση σλόγκανς, παροτρύνσεων, συνθημάτων, που πιέζουν για αύξηση παραγωγικότητας χωρίς να παρέχουν καλύτερες μεθόδους. Οι εξωπραγματικοί στόχοι αποθαρρύνουν τους εργαζόμενους από το να εργαστούν σκληρότερα.
- xi. Κατάργηση των αριθμητικών ποσοστών στην παραγωγή και των αριθμητικών στόχων στη διοίκηση. Είναι προτιμότερη η εμπνευσμένη ηγεσία και η συνεχής βελτίωση των διαδικασιών.
- xii. Απομάκρυνση των εμποδίων που δεν αφήνουν τους εργαζόμενους να νιώθουν υπερήφανοι για την εργασία τους. Η έλλειψη εκπαίδευσης, η συχνή αλλαγή των κανόνων, οι συγκρούσεις μεταξύ τμημάτων, η συμπεριφορά των επιστατών, εμποδίζουν τους εργαζόμενους να νιώθουν υπερήφανοι για τη δουλειά τους.
- xiii. Ενθάρρυνση συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης των εργαζομένων.

- xiv. Ανάλυση δράσης για την πραγματοποίηση του μετασχηματισμού, που απαιτεί δέσμευση της διοίκησης και μακροπρόθεσμο προσανατολισμό, αλλά και συμμετοχή όλων των εργαζομένων στην εφαρμογή των ανωτέρω σημείων (Deming, 1986).

Για το Δερβιτσιώτη (2005) η φιλοσοφία των 14 σημείων του Deming συμπυκνώνεται στα παρακάτω. Η διοίκηση πρέπει να εστιάζει σε μακροπρόθεσμα προγράμματα βελτίωσης της ποιότητας, που θα οδηγήσουν σε ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και όχι στην αύξηση των βραχυπρόθεσμων κερδών. Η έμφαση της διοίκησης πρέπει να δοθεί στην αποτελεσματική ηγεσία, την εκπαίδευση και ανάπτυξη των εργαζομένων και όχι σε ποσοτικούς στόχους παραγωγής και πρότυπους χρόνους εργασίας, που μπλοκάρουν κάθε απόπειρα βελτίωσης της ποιότητας. Η ποιότητα πρέπει να ενσωματώνεται από την αρχή στις διαδικασίες παραγωγής και όχι να ελέγχεται μετά την παραγωγή. Η δραστηριοποίηση των εργαζομένων στα διάφορα τμήματα της επιχείρησης βελτιώνει την ποιότητα και τους βοηθά να νιώθουν υπερήφανοι για τη δουλειά τους. Αξιοποιώντας μεθόδους στατιστικού ποιοτικού ελέγχου για τον περιορισμό των διακυμάνσεων στα βασικά χαρακτηριστικά ποιότητας, εξασφαλίζεται μεγαλύτερη ικανοποίηση του πελάτη.

2.3.1.2. Τα επτά θανάσιμα νοσήματα

Ο Deming αναφέρθηκε και σε επτά θανάσιμα νοσήματα, που εμποδίζουν την εφαρμογή της ποιότητας και δημιουργούν προβλήματα στις επιχειρήσεις:

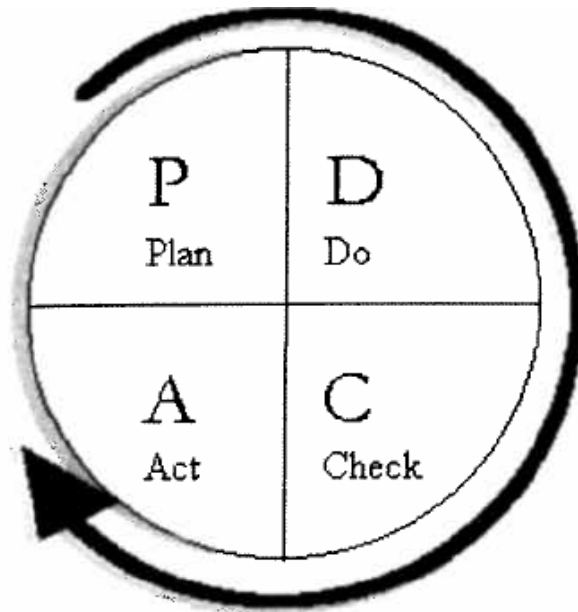
- i. Έλλειψη σταθερότητας σκοπού
- ii. Έμφαση σε βραχυπρόθεσμα κέρδη
- iii. Αξιολόγηση επιδόσεων ή ετήσια επισκόπηση
- iv. Κινητικότητα ανώτατων διευθυντικών στελεχών

- v. Λειτουργία της επιχείρησης βάσει ορατών μόνο μεγεθών
- vi. Υπερβολικό κόστος νοσηλείας
- vii. Υπερβολικό κόστος εγγυήσεων

Η αξιολόγηση της επίδοσης, σε κάποιες περιπτώσεις, υπονομεύει τη σχέση των υπαλλήλων μεταξύ τους και τη σχέση τους με τη διοίκηση, καθώς καταστρέφει το ομαδικό πνεύμα, προκαλεί φόβο και μειώνει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό. Το κόστος νοσηλείας των υπαλλήλων αποτελεί νόσημα για τη ΔΟΠ γιατί αυξάνει το τελικό κόστος των προϊόντων και υπηρεσιών, ενώ η απουσία των υπαλλήλων λόγω ασθενειών, επηρεάζει μακροπρόθεσμα την ανταγωνιστικότητα της επιχείρησης. Επιπρόσθετα, το κόστος των εγγυήσεων, των ασφαλειών και των υποχρεώσεων, που δημιουργείται από τους δικηγόρους, αυξάνει σημαντικά το τελικό κόστος (James 1998, Ζαβλανός 2003).

2.3.1.3. Ο Κύκλος του Deming

Ο Deming περιέγραψε μια κυκλική διαδικασία διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας, η οποία περνά από τέσσερα στάδια: Plan, Do, Check, Act (Σχήμα 2). Όλα ξεκινούν από το σχεδιασμό (Plan), στη συνέχεια εφαρμόζεται το σχέδιο (Do), ακολουθούν οι απαραίτητοι έλεγχοι και δοκιμές (Check) και τέλος γίνονται οι απαιτούμενες διορθωτικές ενέργειες (Act). Η πορεία του κύκλου είναι συνεχής και βασίζεται στην αρχή της ΔΟΠ για συνεχή και διαρκή βελτίωση των διαδικασιών (Λογοθέτης, 1992).



Σχήμα 2: Ο Κύκλος του Deming

Πηγή: Ακριβός και Ψαρόπουλος (2008:9)

2.3.2. Joseph Juran

Ο Juran, όπως και ο Deming, υποστήριξε πως η ενεργός συμμετοχή και δέσμευση της διοίκησης για συνεχή βελτίωση της ποιότητας είναι απαραίτητη στην αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ. Κατά τον Juran μπορούμε να βελτιώσουμε την ποιότητα μελετώντας κρίσιμα προβλήματα ποιότητας και διατυπώνοντας προτάσεις για την αντιμετώπιση των αιτιών των ελαττωματικών προϊόντων. Η επιλογή των προτάσεων, που θα υλοποιηθούν, θα γίνει με κριτήριο την απόδοση της επένδυσης για βελτίωση της ποιότητας. Το βασικό σημείο της φιλοσοφίας του εστιάζεται στην τριλογία της ποιότητας, που αναφέρεται στις λειτουργίες του σχεδιασμού, του ελέγχου και της βελτίωσης της ποιότητας. Έτσι, ικανοποιούνται οι απαιτήσεις του πελάτη, αυξάνεται η παραγωγικότητα και βελτιώνεται μακροχρόνια η ανταγωνιστική θέση της επιχείρησης. Ο Juran καθιέρωσε το κόστος ποιότητας ως βασικό δείκτη του επιπέδου ποιότητας

μιας επιχείρησης και των βελτιώσεων, που λαμβάνουν χώρα με τη μείωση του κόστους (Δερβιτσιώτης, 2001).

2.3.3. Philip Crosby

Η φιλοσοφία του Crosby συμπυκνώνεται στο «φτιάξε το προϊόν σωστά την πρώτη φορά» - «παραγωγή με μηδέν ελαττωματικά» - «zero defects» και εκφράζεται με «Τέσσερις Απόλυτες Θέσεις»:

- i. Ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη και όχι το πόσο καλό είναι το προϊόν. Τότε η ποιότητα είναι δωρεάν. Ευθύνη του manager είναι να προσδιορίσει τις απαιτήσεις.
- ii. Η ποιότητα επιτυγχάνεται με την πρόληψη των ελαττωματικών και όχι με έλεγχο και αξιολόγηση, που ακολουθεί την παραγωγή του προϊόντος. Αυτό αυξάνει το κόστος, ιδίως όταν ο έλεγχος απέχει χρονικά από την επεξεργασία του προϊόντος.
- iii. Ο μηδενισμός των ελαττωματικών και όχι κάποιο επίπεδο αποδεκτής ποιότητας πρέπει να αποτελεί standard. Ο Crosby δε δέχεται ότι «το σφάλειν είναι ανθρώπινο», ούτε ότι «κανείς δεν είναι τέλειος». Πιστεύει ότι η χαλάρωση σε θέματα ποιότητας οφείλεται αποκλειστικά στη διοίκηση και όχι στη νοοτροπία και στις κακές συνήθειες των εργαζομένων και απορρίπτει το επιχείρημα ότι το κόστος για το μηδενισμό των ελαττωματικών είναι πολύ ψηλό. Ο σκοπός είναι η διαρκής και συντονισμένη προσπάθεια όλων μέσα στην επιχείρηση για μηδενισμό των ελαττωματικών. Επομένως, κάθε εργαζόμενος αποδέχεται ότι δε θα φτιάξει κάτι ελαττωματικό εν γνώσει του. Αυτό συνεπάγεται την υποχρέωση της διοίκησης για εκπαίδευση και διάθεση στους εργαζόμενους των απαραίτητων μέσων, προκειμένου να επιτευχθεί το «μηδέν ελαττωματικά».
- iv. Η ποιότητα πρέπει να αξιολογείται όχι με δείκτες αλλά με το κόστος της μη συμμόρφωσης στις απαιτήσεις του πελάτη. Τα λάθη κοστίζουν

στην επιχείρηση. Το κόστος παραγωγής μειώνεται σημαντικά κάνοντας τα πράγματα σωστά από την πρώτη φορά. Γι' αυτό επενδύεις τώρα στην ποιότητα για να μην πληρώσεις αργότερα.

Ο Crosby ανέπτυξε 14 σημεία, που αφορούν ζητήματα υλοποίησης για τη βελτίωση της ποιότητας, αντίθετα από τα 14 σημεία του Deming, που αναφέρονται στη φιλοσοφία που πρέπει να διακρίνει τα στελέχη.

- i. Δέσμευση διευθυντικών στελεχών
- ii. Δημιουργία ομάδας βελτίωσης της ποιότητας
- iii. Μέτρηση ποιότητας
- iv. Αξιολόγηση κόστους ποιότητας
- v. Ενημέρωση για την ποιότητα
- vi. Διορθωτική δράση
- vii. Προγραμματισμός μηδενικών ελαττωματικών
- viii. Εκπαίδευση επιστατών
- ix. Ημέρα μηδενικών ελαττωματικών
- x. Διατύπωση στόχων
- xi. Διαπίστωση προβλημάτων και εξάλειψη αιτιών
- xii. Αναγνώριση για τα άτομα που προσφέρουν
- xiii. Συμβούλια ποιότητας
- xiv. Κάντε το ξανά. Το πρόγραμμα βελτίωσης είναι μια δυναμική διαδικασία που δεν τελειώνει ποτέ, πρέπει να είναι μόνιμο και συνεχές.

Τα 14 σημεία του Crosby εστιάζονται σε τέσσερις βασικούς άξονες, που αφορούν στη δέσμευση της διοίκησης για συλλογική βελτίωση της ποιότητας, στη συμμετοχή όλων, στην εκπαίδευση στελεχών, εργαζομένων και προμηθευτών σε θέματα ποιότητας και στη μείωση του κόστους χαμηλής ποιότητας. Αυτά τα 14 σημεία στοχεύουν στην υιοθέτηση μιας νοοτροπίας από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, που θα οδηγήσει σε μια νέα «επιχειρησιακή κουλτούρα» για τον εντοπισμό των πηγών που προκαλούν ελαττωματικά και την απομάκρυνσή τους, διαφορετικά η ποιότητα θα

βελτιωθεί παροδικά. Ο Crosby υποστηρίζει το management ποιότητας από πάνω προς τα κάτω, με εκπαίδευση του προσωπικού στην ποιότητα, ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχει στην επιχείρηση (Δερβιτσιώτης 2001, Ζαβλανός 2003, Λιαρμακόπουλος 2003, James 1998).

2.4. Παραδοσιακό management και management Ολικής Ποιότητας

Το management Ολικής Ποιότητας αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας, όχι μόνο κατά τη διαδικασία της παραγωγής αλλά κατά την εκτέλεση όλων των λειτουργιών της επιχείρησης. Αυτό συνεπάγεται το σχεδιασμό ενός συστήματος ποιότητας κατά τη σχεδίαση του προϊόντος, την παραγωγική διαδικασία και το marketing, προκειμένου να ενημερωθεί επαρκώς ο πελάτης για την ποιοτική υπεροχή του, τον τρόπο χρήσης του και το after sale service, με στόχο την ικανοποίησή του.

Ένα πρόγραμμα ΔΟΠ προκειμένου να υλοποιηθεί αποτελεσματικά, πρέπει να προσδιορίζει τον τρόπο οργάνωσης της συνολικής προσπάθειας, την εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα και του ρόλου του στην επίτευξη ποιότητας, τη συστηματική μέτρηση όλων των δεικτών ποιότητας, που είναι βασικοί για τον πελάτη, και την προσπάθεια εργαζομένων και διοίκησης για συνεχή βελτίωση της ποιότητας. Η επιτυχημένη εφαρμογή της ΔΟΠ προϋποθέτει την αποδοχή παραδοχών, που διαφοροποιούνται από εκείνες του παραδοσιακού management, ώστε να επιτευχθεί και η αλλαγή της εργασιακής κουλτούρας. Οι παραδοχές του management Ολικής Ποιότητας διαφοροποιούνται από εκείνες του παραδοσιακού management στα παρακάτω σημεία, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1:

Παραδοσιακό Management	Management Ολικής Ποιότητας
Προτεραιότητα στο κόστος και στην ποσότητα	Προτεραιότητα στην ποιότητα

Η ποιότητα στοιχίζει	Η ποιότητα κερδίζει
Ικανοποίηση προδιαγραφών	Συνεχής βελτίωση ποιότητας
Αντιδραστική αντιμετώπιση	Προληπτική αντιμετώπιση
Ποιότητα ή ποσότητα	Ποιότητα και ποσότητα
Κόστος ή ποιότητα	Κόστος και ποιότητα
Ανώτατα στελέχη αμέτοχα ευθύνης για ποιότητα	Ανώτατα στελέχη συνυπεύθυνα για ποιότητα
Έλεγχος	Πρόληψη
Αποδεκτό επίπεδο ελαττωματικών	Μηδενισμός ελαττωματικών
Προσανατολισμός στο προϊόν	Προσανατολισμός στην επιχείρηση
Ποιος φταίει;	Πώς λύνεται το πρόβλημα;
Έμφαση στην παραγωγή	Έμφαση στη σχεδίαση προϊόντος, διαδικασιών και στην παραγωγή
Υποψίες για το κόστος ποιότητας	Συστηματική μέτρηση του κόστους ποιότητας
Πηγές κακής ποιότητας: οι εργαζόμενοι παραγωγής	Πηγές κακής ποιότητας: τα διοικητικά στελέχη
Επιδιόρθωση ή απόκρυψη ελαττωματικών	Εντοπισμός και διαφώτιση προβλημάτων ποιότητας
Ευθύνη για ποιότητα στο τμήμα ελέγχου ποιότητας	Ευθύνη για ποιότητα σε όλες τις λειτουργίες της επιχείρησης
Η ποιότητα είναι τεχνικό πρόβλημα	Η ποιότητα είναι διοικητικό πρόβλημα

Πίνακας 1: Παραδοχές του management Ολικής Ποιότητας και του παραδοσιακού management

Πηγή: Δερβιτσιώτης (2005:57)

Επιπλέον, τα κριτήρια αποτελεσματικότητας του management Ολικής Ποιότητας διαφοροποιούνται έναντι του παραδοσιακού management (Πίνακας 2).

Προτεραιότητα	Παραδοσιακό Management	Management Ολικής Ποιότητας
1 ^η	Κόστος	Ποιότητα
2 ^η	Έγκαιρη παράδοση	Ελάχιστος χρόνος παράδοσης
3 ^η	Έσοδα/Κέρδη	Ικανοποίηση πελάτη
4 ^η	Ποιότητα	Κόστος

Πίνακας 2: Κριτήρια αποτελεσματικότητας management Ολικής Ποιότητας έναντι παραδοσιακού management

Πηγή: Λιαρμακόπουλος (2003:29)

Το παραδοσιακό management το χαρακτηρίζει η ιεραρχική δομή σε σχήμα πυραμίδας, η κατακόρυφη ροή των πληροφοριών, η συγκεντρωτική εξουσία, ο αυστηρός έλεγχος από τα ανώτερα στελέχη, οι σαφείς διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των τμημάτων και η έμφαση στη μαζική παραγωγή. Οι αδυναμίες αυτής της μορφής διοίκησης αφορούν στη δυσκολία επικοινωνίας, συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των διαφόρων τμημάτων, με αποτέλεσμα την αύξηση του χρόνου λήψης αποφάσεων, στο ότι κάθε τμήμα της επιχείρησης επιδιώκει, κυρίως, την πραγματοποίηση των στόχων του και όχι τους γενικούς στόχους, με αποτέλεσμα την υποβάθμισή τους, στο ότι μόνο τα ανώτερα στελέχη επωμίζονται την ευθύνη για την απόδοση της επιχείρησης. Επιπλέον, τα στελέχη λειτουργούν με εσωτερικά κριτήρια απόδοσης-κόστος ανά μονάδα προϊόντος-, αγνοώντας έτσι τα εξωτερικά κριτήρια που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα. Όλα αυτά επιδρούν αρνητικά στην ποιότητα και στο κόστος παραγωγής και διανομής. Η λήψη αποφάσεων καθυστερεί και η επιχείρηση αδυνατεί να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της

αγοράς. Αυτό πλήττει την ανταγωνιστικότητά της, περιορίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης και τις προοπτικές επιβίωσης.

Αντίθετα, στο management Ολικής Ποιότητας το ανθρώπινο δυναμικό και τα μέσα συνδέονται μεταξύ τους με κριτήριο τις ολοκληρωμένες διαδικασίες. Ο επιμέρους διαχωρισμός των διαδικασιών γίνεται με τέτοιο τρόπο και σε τέτοιο σημείο, ώστε να μη δημιουργούνται νέες ιεραρχίες, που συνεπάγονται τα προβλήματα του παραδοσιακού management. Το σύστημα γίνεται οριζόντιο και όλοι στοχεύουν στην ικανοποίηση του πελάτη. Η επικοινωνία και συνεργασία των τμημάτων είναι επιτακτική και ουσιώδης. Τα κριτήρια απόδοσης είναι εξωτερικά-ποιότητα, ελάχιστος χρόνος παράδοσης-και όχι εσωτερικά, ενώ η λήψη αποφάσεων γίνεται όπου χρειάζεται, ανεξάρτητα από την ιεραρχία, με αποτέλεσμα να είναι εύκολος και έγκαιρος ο εντοπισμός προβλημάτων αναφορικά με την ποιότητα, τις καθυστερήσεις στην εκτέλεση παραγγελιών, τη δημιουργία ανεπιθύμητων αποθεμάτων κ.α. Η ανάθεση ευθυνών και αρμοδιοτήτων συνοδεύεται από τον προσδιορισμό των στόχων, των πόρων και μέσων για την πραγματοποίησή τους και των δεικτών απόδοσης, ώστε το προσωπικό να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των πελατών. Τέλος, η διοίκηση επιδιώκει και ενθαρρύνει την ανάπτυξη του προσωπικού και της ικανότητάς του για μάθηση στην καινοτομία και στη βελτίωση της ποιότητας του προϊόντος (Κέφης 2005, Λιαρμακόπουλος 2003).

2.5. Ποιότητα Διοικητικών Αποφάσεων

Οι ραγδαίες αλλαγές και εξελίξεις στο οικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον καθιστούν αναγκαία τη διεύρυνση και εστίαση της ΔΟΠ, πέρα από την ποιότητα των διαδικασιών, στην ποιότητα των διοικητικών αποφάσεων, που αφορούν την καινοτομία, την ταχύτητα εισαγωγής σε νέες αγορές, τη βελτιστοποίηση της λειτουργίας της αλυσίδας ανεφοδιασμού, την ευελιξία και προσαρμοστικότητα της επιχείρησης. Ο Δερβιτσιώτης

(2005:58) αναφέρει πως «Η μετεξέλιξη αυτή της ΔΟΠ...καθιστά αναγκαία τη θεμελίωσή της όχι μόνο σε οικονομικά, στατιστικά ή τεχνολογικά δεδομένα και θεωρίες, αλλά στην αυξημένη ικανότητα της διοίκησης για σωστό σχεδιασμό και υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης με βάση τη συστηματική ανάλυση, την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία, ώστε να αξιοποιούνται πιο εύστοχα θέματα, που αφορούν τις αξίες και τη συμπεριφορά διαφορετικών σε πολιτισμική παράδοση «πελατών» και εργαζομένων σε διαφορετικές χώρες».

2.6. ΔΟΠ και ανθρώπινος παράγοντας

Η επιδίωξη της ποιότητας στην παραγωγή αγαθών και στην παροχή υπηρεσιών δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ποιοτικούς εργαζόμενους. Κατά συνέπεια η ανάπτυξη πρακτικών ποιότητας συνεπάγεται την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και την ανάγκη ενός αποτελεσματικού συστήματος διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, που διαθέτει η επιχείρηση. Οι ανθρώπινοι πόροι, συγκριτικά με τους υπόλοιπους τομείς ενός οργανισμού, έχουν την πιο ανεπαρκή διαχείριση. Ίσως γιατί είναι αντιφατικοί, άστατοι και απρόβλεπτοι, αντίθετα από τα υλικά και τις μηχανές. Η ποιότητα των μηχανών μπορεί να μετρηθεί σχετικά εύκολα, όχι όμως και η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου. Για τον Κέφη (2005) «ποιοτικός εργαζόμενος» είναι εκείνος που έχει επιλεγεί για τις γνώσεις, την εμπειρία, το ήθος και την προσφορά του στη συγκεκριμένη επιχείρηση ή αλλού. Έχει την ικανότητα να ακούει και να μαθαίνει, πιστεύει στην επιχείρηση και στο προϊόν της, στην ομαδική εργασία και εργάζεται για τη βελτίωση των σχέσεων, τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού.

Ο O' Dell (1986) συγκρίνει τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων στο παραδοσιακό management και στο management Ολικής Ποιότητας, Πίνακας 3:

Κριτήρια	Management Ολικής Ποιότητας	Παραδοσιακό Management
Φιλοσοφία	Ομαδική εργασία, κοινή κατανόηση και δέσμευση	Ατομικός προσανατολισμός- ανταμοιβή για ατομική εργασία
Στόχοι ποιότητας	Προσανατολισμός σε κάθε τομέα και επίπεδο δραστηριότητας του οργανισμού	Προσανατολισμός στον έλεγχο της παραγωγής
Συμμετοχή των εργαζομένων	Μεγάλη - κουλτούρα προσανατολισμένη στους ανθρώπους	Μικρή - κουλτούρα προσανατολισμένη στο σύστημα
Εκπαίδευση και επιμόρφωση	Προσανατολισμός σε πολλαπλές δεξιότητες	Ανάπτυξη δεξιοτήτων για συγκεκριμένες θέσεις εργασίας
Δομή ανταμοιβών	Την κυριότητα και διαχείριση έχουν επίσημα από κοινού τα στελέχη και οι εργαζόμενοι	Την κυριότητα και διαχείριση έχουν τα στελέχη
Διαρθρωτικός προσανατολισμός	Αποκεντρωμένος	Συγκεντρωτικός

Πίνακας 3: Διαχείριση ανθρώπινων πόρων στο παραδοσιακό management και στο management Ολικής Ποιότητας

Πηγή: James (1998:241)

Το παραδοσιακό management προσανατολίζεται στο σύστημα, ενώ το management Ολικής Ποιότητας στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στις ανθρώπινες σχέσεις, που περιλαμβάνουν ζητήματα ομαδικών και

οργανωτικών διαδικασιών, ηγεσίας, παρακίνησης κ.α. Η επανάσταση της ποιότητας επηρέασε σημαντικά το management στον τρόπο που προσεγγίζει και διαχειρίζεται τους ανθρώπινους πόρους στο χώρο εργασίας.

Ο James (1998) θεωρεί την εκπαίδευση και ανάπτυξη των εργαζομένων απαίτηση στις επιχειρήσεις, που είναι προσανατολισμένες στην ποιότητα. Η εκπαίδευση του προσωπικού είναι κάτι αντίστοιχο της συντήρησης των μηχανημάτων και της αναβάθμισης των συστημάτων και του εξοπλισμού, που όταν γίνεται συστηματικά μπορεί να αποτελέσει τη βάση για συνεχείς βελτιώσεις. Η εκπαίδευση στην ποιότητα μπορεί να αποτελέσει ανταγωνιστικό όπλο, όταν περιλαμβάνει ανθρώπινες, τεχνικές και ηγετικές πτυχές της λειτουργίας του οργανισμού και όταν εστιάζεται στην εξισορρόπηση αυτών των πτυχών. Οι ανθρώπινες πτυχές αφορούν στην κουλτούρα του οργανισμού, στη συλλογικότητα και επικοινωνία μέσα σε αυτόν. Οι τεχνικές πτυχές στο στατιστικό έλεγχο των διεργασιών, στις δεξιότητες βελτίωσης των διεργασιών και στη συγκριτική στάθμιση απόδοσης, ενώ οι ηγετικές πτυχές αφορούν στη διαχείριση αλλαγών, ενδυνάμωση, καθοδήγηση και στην παροχή συμβούλων.

Η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί αναγκαιότητα, που επιβάλλουν οι ραγδαίες τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις. Ο Norman Rickard της Xerox αναφέρει ότι η συνεχής ενδυνάμωση και ανάπτυξη του εργατικού τους δυναμικού αποτελεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, αφού το προσωπικό, λόγω της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, μπορεί να προσαρμόζεται στις εξωτερικές αλλαγές. Ο αντιπρόεδρος και CEO της Motorola, Gary Tooker, φαίνεται να συμφωνεί με αυτό, αφού υποστηρίζει ότι η ικανότητα των ατόμων για μάθηση και η προσαρμοστικότητά τους στις αλλαγές, προσδίδει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Άρα, η ποιότητα επιτυγχάνεται μόνο μέσω των ανθρώπων. Ο Jack Schnitzius της Johnson Matthey θεωρεί ευθύνη της επιχείρησης να

προσφέρει ό,τι καλύτερο – εκπαίδευση, εξοπλισμό, πρώτες ύλες - στους ανθρώπους που κάθε μέρα έρχονται στην εργασία τους με σκοπό να κάνουν το καλύτερο, ώστε να βελτιώνονται συνεχώς και να αποβλέπουν στην ικανοποίηση των πελατών. Ο Hisao Yuasa της Ricoh Corporation υποστηρίζει ότι μόνο όταν είναι ευχαριστημένοι οι εργαζόμενοι μας, θα είναι ευχαριστημένοι και οι πελάτες μας. Για την επίτευξη υψηλής ποιότητας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ικανοποίηση από την εργασία. Γι' αυτό τα ανώτατα διοικητικά στελέχη πρέπει να φροντίζουν για την απομάκρυνση όλων εκείνων των εμποδίων, που δεν επιτρέπουν στους εργαζόμενους να αποδώσουν βάσει των δυνατοτήτων τους (Κέφης, 2005).

Την άποψη ότι το ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να αποτελέσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για επιβίωση της επιχείρησης αποδέχεται και ο Λιαρμακόπουλος (2003), σύμφωνα με τον οποίο η σημασία της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού στις νέες μεθόδους και τεχνικές δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως δαπάνη που επιβαρύνει το κόστος παραγωγής, αλλά ως επένδυση, αφού μέσω αυτής οι εργαζόμενοι αυξάνουν τις ικανότητές τους και αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Είναι φανερό πως η εκπαίδευση και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί αναγκαία και συνεχή απαίτηση στους οργανισμούς, που είναι προσανατολισμένοι στην ποιότητα, γιατί αποτελεί αφετηρία για συνεχείς βελτιώσεις. Εξίσου σημαντική είναι η συμμετοχή του εργατικού δυναμικού και η δέσμευσή του στους στόχους του οργανισμού. Αποτέλεσμα αυτής της αναγκαιότητας είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων συμμετοχής των εργαζομένων, όπως οι κύκλοι ποιότητας, που είναι εθελοντικές ομάδες εργαζομένων με προσανατολισμό στα προβλήματα, ώστε να δώσουν λύσεις σε διαδικασίες που ελέγχουν. Τα προγράμματα συμμετοχής προσανατολίζουν τους εργαζόμενους στη συλλογική και ομαδική εργασία, αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, δεσμεύουν τους

εργαζόμενους στους στόχους του οργανισμού και εδραιώνουν κουλτούρα ποιότητας στην επιχείρηση και στις διαδικασίες.

Είναι σαφές πως το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα στην προσπάθεια επίτευξης Ολικής Ποιότητας, γι' αυτό πολλές επιχειρήσεις προσπαθούν να ικανοποιήσουν ή ακόμα και να προλάβουν τις ανάγκες του. Αρκετές αμερικανικές εταιρείες μελετούν τη συμπεριφορά των εργαζομένων τους, προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν προβλήματα που τους απασχολούν. Έτσι, προβαίνουν στη λήψη μέτρων προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν τους κινδύνους του εργασιακού άγχους, της κατάθλιψης, των οικογενειακών ή άλλων προβλημάτων, που όπως έχει διαπιστωθεί αποτελούν αιτία μείωσης της αποδοτικότητας των εργαζομένων. Άλλες πάλι εφαρμόζουν μια συγκεκριμένη πολιτική πρόνοιας, «τη διαχείριση της ζωής μιας οικογένειας», σύμφωνα με την οποία η επιχείρηση τίθεται στη διάθεση της οικογένειας για μια ολόκληρη εβδομάδα, αναλαμβάνοντας υποχρεώσεις όπως πληρωμή λογαριασμών, καθαριότητα σπιτιών, μελέτη μαθητών, ιατρική παρακολούθηση κ.α., ώστε να απαλλάξουν τον εργαζόμενο από υποχρεώσεις πέραν των επαγγελματικών, εξασφαλίζοντας έτσι την αποκλειστική ενασχόληση με την εργασία του. Μια τέτοια πολιτική, βέβαια, έχει και πολλούς επικριτές που αναφέρονται σε απώλεια της προσωπικής ζωής και πλήρη έλεγχο από τους εργοδότες (Κέφης, 2005).

Η παροχή κινήτρων στα διοικητικά στελέχη και στους εργαζόμενους αποτελεί για το Δερβιτσιώτη (2001) την πιο σημαντική προϋπόθεση για αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ. Βέβαια, για να διαμορφωθεί μια στρατηγική κινήτρων, πρέπει αρχικά να προσδιορίσουμε τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν και να θέσουμε τους στρατηγικούς στόχους της επιχείρησης, ώστε στη συνέχεια να διαμορφώσουμε τα κίνητρα, που θα επιφέρουν τις επιθυμητές αλλαγές στη συμπεριφορά και νοοτροπία των

εργαζομένων. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες κινήτρων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τη διοίκηση, προκειμένου να υποκινηθούν τα στελέχη και οι εργαζόμενοι: οικονομικά – υλικά κίνητρα, όπως αποδοχές, πριμ αποδοτικότητας, διάθεση εταιρικού αυτοκινήτου κ.α., κοινωνικά κίνητρα, που σχετίζονται με διαπροσωπικές σχέσεις και αφορούν στην αναγνώριση του εργαζόμενου από συναδέλφους, πελάτες, ανταγωνιστές και τέλος κίνητρα για επιθυμητές μορφές δραστηριοποίησης, που ανταποκρίνονται στην ανάγκη συμμετοχής σε δραστηριότητες που έχουν αξία για τον εργαζόμενο. Μια στρατηγική κινήτρων, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να διαγνώσει σωστά τις προσωπικές ανάγκες των ατόμων και να παρέχει κίνητρα που ταιριάζουν σε αυτές, να προσφέρει ποικιλία κινήτρων, να τα συσχετίζει με τους στρατηγικούς-επιχειρηματικούς στόχους και να τα προσαρμόζει στις συνθήκες του περιβάλλοντος, που επικρατούν σε κάθε περίπτωση.

Είναι εμφανές, ότι για να επιτευχθεί αποτελεσματική μετάβαση από το παραδοσιακό management στο management Ολικής Ποιότητας, απαιτούνται αλλαγές στη νοοτροπία της διοίκησης, αναφορικά με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1. Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Τεϋλορισμός

Ο Παπακωνσταντίνου (2007) σε ένα ενδιαφέρον άρθρο του με τίτλο «Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις Νεο-τεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» αναλύει την εμφάνιση και λειτουργία των αρχών του Τεϋλορισμού στην οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, τα βασικά σημεία του οποίου θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, ο Taylor, (1890) εκπρόσωπος της κλασικής σχολής της διοίκησης, είναι αυτός που έβαλε τα θεμέλια στην πλήρη εκμετάλλευση της εργασίας και της υποταγής του ανθρώπου στην τεχνολογία, την οποία θεωρούσε πηγή πλούτου, σε αντίθεση με την αντίληψη της εποχής του. Στις αρχές του 20ου αιώνα, έχοντας ως βασικές αρχές την ιεραρχία και τον ορθολογισμό στην οργάνωση της εργασίας, υποκατέστησε τον εμπειρισμό και την εργασία στο «ατελιέ» με την ορθολογική οργάνωση της εργασίας, παρατηρώντας συστηματικά τη συμπεριφορά των εργαζομένων και μετρώντας το χρόνο, που χρειάζονταν για την εκτέλεση των επιμέρους εργασιών. Σύμφωνα με τις αρχές που αποδέχεται το μοντέλο της επιστημονικής οργάνωσης της εργασίας - Τεϋλορισμός- υπάρχει μόνο μία καλή μέθοδος για την εκτέλεση μιας εργασίας και για την εφαρμογή της είναι βασική η επιστημονική ανάλυση. Η κατάτμηση της εργασίας στηρίζεται στο ότι το έργο, που ανατίθεται στον εργαζόμενο, είναι το σημαντικότερο στοιχείο στην επιστημονική διοίκηση και ο ίδιος ο ικανότερος για την εκτέλεσή του. Η σκέψη και η σύλληψη του προϊόντος ή της υπηρεσίας γίνεται στο γραφείο και διαχωρίζεται από την εκτέλεσή του, που γίνεται στο ατελιέ. Έτσι, διαχωρίζεται η διεύθυνση, που κατέχει τη γνώση, από την παραγωγή και τους εργαζόμενους σε αυτή. Τέλος, εισάγεται η έννοια της παραγωγικότητας με το διαφορικό μισθό, που

συνδέει το βασικό μισθό με τις μονάδες προϊόντος που παράγει ο εργαζόμενος.

Η θεωρία του Taylor, που για πολλούς συμβολίζει τη μοντέρνα βιομηχανική κοινωνία, έχει αποτελέσει αντικείμενο κριτικής καθώς απουσιάζει από αυτήν η μελέτη της ψυχολογίας του ανθρώπου στον εργασιακό χώρο και προσεγγίζει μηχανιστικά την ορθολογική οργάνωση της επιχείρησης, όπου κάτω από τον απόλυτο διαχωρισμό και καταμερισμό της εργασίας, κάποιιο αποφασίζουν και διατάζουν και κάποιιοι άλλοι απλά εκτελούν.

Οι μέθοδοι επιστημονικής οργάνωσης της εργασίας, που εφαρμόστηκαν σε μεγάλες επιχειρήσεις της εποχής, υιοθετήθηκαν και στα εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου οι κυβερνήσεις να τα ελέγχουν για λόγους ιδεολογικούς και πολιτικούς.

Πρώτα από όλα τυποποιήθηκε η παροχή της εκπαίδευσης, προκειμένου να επιτευχθεί ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αυτό που στην παραγωγή επιτυγχάνεται με την τμηματοποίηση, στην εκπαίδευση αντιστοιχεί σε ενιαίο πρόγραμμα σπουδών, αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και ορισμό του περιεχομένου τους, ορισμό του χρόνου διδασκαλίας τους, ενιαία μέθοδο διδασκαλίας με τη χρήση ενός και μόνο βιβλίου, συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης της ποσότητας της γνώσης που αφομοιώθηκε από τους μαθητές, εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με τις προδιαγραφές, χωρίς περιθώρια αυτενέργειας ή επιλογής άλλης διδακτικής μεθόδου και που ελέγχονται από εκείνους που έχουν επιφορτιστεί με το έργο αυτό. Επειδή πολλές φορές το μέγεθος του εκπαιδευτικού συστήματος δυσκολεύει την τυποποίηση του προϊόντος, αυτή πρέπει να διασφαλιστεί μέσω προδιαγεγραμμένων και ομοιόμορφων διαδικασιών, δηλ. ομοιόμορφων πολλαπλών ελέγχων, εξετάσεων και αξιολόγησης σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και κατά τη μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα.

Ο διαχωρισμός και η κατανομή των εργασιών μεταξύ αυτών που διατάζουν και εκείνων που εκτελούν, γίνεται με παρεμβολή από την «τεχνοδομή», δηλ. ειδικευμένα σε εκπαιδευτικά θέματα στελέχη, που μελετούν και αναλύουν το εκπαιδευτικό σύστημα, προγραμματίζουν το εκπαιδευτικό έργο θέτοντας στόχους, τυποποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία, στοχεύοντας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ανοιχτό στις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος. Την «τεχνοδομή» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η επιθεώρηση παίζει βασικό ρόλο στην εξασφάλιση ομοιόμορφου ποιοτικού προϊόντος στο Τεϋλοριστικό μοντέλο. Στην εκπαίδευση η επιθεώρηση εγγυάται την ομοιομορφία στην παροχή υπηρεσιών από τους εργατές-εκπαιδευτικούς και εισάγει την έννοια της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας, που μεταφράζεται, κυρίως, ποσοτικά αφού δίνει έμφαση στον αριθμό των τελειόφοιτων σε σχέση με τους πόρους που διατίθενται και όχι στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών μεθόδων.

Αποτέλεσμα της εφαρμογής του Τεϋλορισμού στην εκπαίδευση ήταν και η εμφάνιση στην κορυφή της ιεραρχίας και στην «τεχνοδομή» στελεχών εξειδικευμένων στη διοίκηση της εκπαίδευσης, τα οποία αποκομμένα από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σώμα διαμόρφωσαν εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους, διαδικασίες αξιολόγησης και ελέγχου μαθητών και εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την καθετοποίηση της εργασίας και την αυστηρά δομημένη ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, δημιουργήθηκε από τη μια η ομάδα των «experts» της εκπαίδευσης, που κατέχουν τις μεθόδους τυποποίησης και μέτρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και από την άλλη η ομάδα των εκπαιδευτικών, που εφαρμόζουν τις ιδέες των προηγούμενων.

Διαμορφώθηκε το μοντέλο του εκπαιδευτικού, που εκτελεί προκαθορισμένες και τυποποιημένες διαδικασίες στο πλαίσιο μιας γραφειοκρατικής και Τεϋλοριστικής οργάνωσης, χωρίς τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας και επιλογής παιδαγωγικής μεθόδου, που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Το εκπαιδευτικό έργο κατάντησε μηχανικό, τυπικό, αδιάφορο και ανιαρό.

Τα τελευταία 25 χρόνια ο Τεϋλορισμός κάνει την επανεμφάνισή του με νέα μορφή, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύσσονται και επικρατεί η άποψη πως, αν και ανήκουν στο δημόσιο τομέα, πρέπει να διέπονται από τη λογική και τις αρχές των επιχειρήσεων. Ο νεο-τεϋλορισμός ή μετα-τεϋλορισμός περιλαμβάνει αυστηρότερους ελέγχους και σε διαφορετικά επίπεδα, αναλυτικότερη περιγραφή των εργασιών των εκπαιδευτικών, τυποποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, χρονικές προδιαγραφές στην εκπαιδευτική πράξη, λήψη αποφάσεων στην κορυφή της ιεραρχίας, στενή εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου με τη χρήση ποσοτικών δεικτών, μεγαλύτερη εμπλοκή των «experts» της εκπαίδευσης. Στοιχείο νεο-τεϋλορισμού με ανάδειξη της τυποποίησης στην παροχή εκπαίδευσης, αποτελεί η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εκείνη που λαμβάνουν στη διάρκεια της εργασίας τους. Στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να λειτουργούν σύμφωνα με το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και της αντίστοιχης βαθμίδας.

Στην πραγματικότητα, οι εργασίες στο σχολείο εντάσσονται σε ένα μηχανιστικό μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στη μείωση της δημιουργικότητας και αυτοτέλειας του εκπαιδευτικού, ενισχύοντας την «τεχνοδομή», η οποία καθορίζει διαδικασίες, αναμενόμενες συμπεριφορές και εργαλεία αξιολόγησης. Αυτό επιτυγχάνεται και μέσω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που

επιχειρούνται, οι οποίες ενσωματώνουν προτάσεις της «τεχνοδομής» άμεσα σχετιζόμενες με το χώρο της αγοράς, όπως προφίλ κατάρτισης, εξωτερική αξιολόγηση, απόδοση σπουδών, παραγωγικότητα, ποσοτικοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων, που στη συνέχεια αξιολογούνται και είναι εξωτερικά μετρήσιμοι. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, συνήθως, αποτελούν αντικείμενο σύγκρουσης, γιατί οι όποιες αποφάσεις λαμβάνουν χώρα στο ανώτερο διοικητικό επίπεδο, χωρίς τη συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

3.2. Εκπαιδευτική Διοίκηση σήμερα

Στον ελληνικό χώρο η διοίκηση των δημοσίων υπηρεσιών ακολουθεί τις αρχές του Taylor. Οι εργαζόμενοι διεκπεραιώνουν τμήμα της εργασίας, χωρίς καμία δικαιοδοσία παρέμβασης στην παραγωγή του αγαθού ή στην παροχή των υπηρεσιών. Η διοίκηση ακολουθεί την ιεραρχική δομή και νομιμοποιείται στην παροχή εντολών, οδηγιών και κατευθύνσεων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει. Η λήψη των αποφάσεων γίνεται στα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας, μη λαμβάνοντας υπόψη τις περισσότερες φορές παραμέτρους που επηρεάζουν την ποιότητα των προσφερόμενων αγαθών και υπηρεσιών.

Οι αρχές του Taylor βρίσκουν εφαρμογή και στη διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο η έμφαση εξακολουθεί να δίνεται, κυρίως, στην ποσοτική διάσταση της εκπαίδευσης και λιγότερο έως καθόλου στην ποιοτική της διάσταση. Η διοικητική κουλτούρα στηρίζεται σε μια οργάνωση γραμμική, συγκεντρωτική και ιεραρχική, που εξασφαλίζει στο Υπουργείο Παιδείας τον απόλυτο έλεγχο. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2007), οργανώθηκε, αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε πάνω σε ένα αυστηρά γραφειοκρατικό

σύστημα, που προωθούσε την ομοιογένεια χωρίς επί της ουσίας να ενδιαφέρεται για την εξασφάλιση της ποιότητας.

Αυτή η νοοτροπία διοίκησης περνά και στη διαχείριση της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς και εκφράζεται με την αδυναμία παρέκκλισης από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα περιορισμένα περιθώρια αυτενέργειας, τον προσανατολισμό των μαθητών στη στείρα απομνημόνευση χωρίς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Έτσι, όσοι μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι επιφορτισμένοι με τη διεκπεραίωση της εργασίας, που τους έχουν αναθέσει οι ιεραρχικά ανώτεροί τους, χωρίς τη δυνατότητα να παρέμβουν σε αυτή. Η κοινωνία, ως τελικός αποδέκτης του προϊόντος του εκπαιδευτικού συστήματος, βιώνει τη χαμηλή ποιότητα αγαθών και υπηρεσιών, που απορρέει από τη χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης, που η ίδια παρέχει. Δεν είναι τυχαίο πως στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αν και είναι αρκετά υψηλό το ποσοστό των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εισάγονται στην τριτοβάθμια βαθμίδα, από τη μια, και οι ελληνικές οικογένειες επενδύουν σημαντικά κεφάλαια στην εκπαίδευση των παιδιών τους, από την άλλη, εντούτοις οι δείκτες ποιότητας είναι σε χαμηλά επίπεδα, κάτι που οφείλεται στις ελλείψεις και αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διοίκησης. Αυτές οι αδυναμίες σχετίζονται με την ελλιπή ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης στους μαθητές, τη δυσκολία οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδεδεμένων με τους εκπαιδευτικούς στόχους, την απουσία βιωματικής μάθησης, την έλλειψη κατάλληλων υποδομών, την έμφαση στην ποσότητα της ύλης αγνοώντας τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών, την απουσία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη, την πληθώρα επιμορφωτικών προγραμμάτων χωρίς δυνατότητα εφαρμογής στη σχολική πραγματικότητα (Ηργής και Μακρή, 2009).

Οι αδυναμίες αυτές είναι διαχρονικές αφού, όπως αναφέρθηκε, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες δεν υποστηρίχθηκαν, γιατί δε διαχύθηκαν στην εκπαιδευτική βάση. Και αυτό συμβαίνει τη στιγμή που πολλές χώρες επαναπροσδιορίζουν τους στόχους των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, αξιολογούν και βελτιώνουν τις παιδαγωγικές τους διαδικασίες, επενδύουν στην ποιότητα, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στον ανταγωνισμό και να δώσουν ένα δυναμικό παρόν στο διεθνές γίγνεσθαι. Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, οικονομίας και κοινωνίας ήταν πάντα αμφίδρομη. Οι δυναμικές οικονομίες πάντα αντλούσαν την ισχύ τους από την ποιότητα της εκπαίδευσης των πολιτών και την ικανότητά τους να προσαρμόζονται δυναμικά και άμεσα στις αλλαγές που συντελούνταν. Έτσι εξηγείται η αδυναμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος να διαχειριστεί τις διεθνείς μεταβολές, να προσαρμοστεί σε αυτές και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ανταγωνισμού, μέσα από πρακτικές συνεχούς βελτίωσης και εξασφάλισης της ποιότητας. Η διαμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα δεν υποστηρίζει τέτοιες πρακτικές. Γι' αυτό η ποιότητα πρέπει να αποτελέσει στοιχείο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να αποκτήσει συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αντανakλά την κουλτούρα και την παιδεία των πολιτών μας (Ηργης και Μακρή, 2009).

3.3. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη

Δεδομένου ότι διεθνείς οργανισμοί θέτουν στο επίκεντρο των συζητήσεων τους τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ολοένα και περισσότερο έρχονται στο προσκήνιο ζητήματα και προβληματικές, που αφορούν στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού αποτελούν σημαντικές παραμέτρους στην ενίσχυση και αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η αντίληψη ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την αναβάθμιση της ενδοϋπηρεσιακής τους κατάρτισης, βελτιώνει τις

εκπαιδευτικές υπηρεσίες και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, παραμένει κυρίαρχη.

Η επιμόρφωση αποτελεί συστηματική, συνεχή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, που υπάγεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και εξασφαλίζει κατάλληλες προϋποθέσεις για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Hargreaves, 1994). Είναι θεσμοθετημένη ή όχι οργανωμένη διαδικασία, που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώνουν και να επικαιροποιούν τη βασική τους εκπαίδευση και κατάρτιση, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, ώστε να βελτιώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο, να γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί και να εξελίσσονται επαγγελματικά και προσωπικά (Φώκιαλη και Ράπτης, 2008). Αποτελεί, όχι απλά υποχρέωση ή ευκαιρία επαγγελματικής ανόδου, αλλά και επαγγελματικό δικαίωμα, όπως και ελπίδα για εκσυγχρονισμό και ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Χατζηδήμου και Στραβάκου, 2005).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προσεγγίζοντας το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τονίζει την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών. Συγκεκριμένα, καλεί τους εκπαιδευτικούς να προωθήσουν νέες μορφές και προϊόντα μάθησης, να επανασχεδιάσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ενσωματώνοντας τις Νέες Τεχνολογίες, να λειτουργούν ως επιστήμονες επαγγελματίες και να εργάζονται «πέρα από την τάξη»: στο σχολείο ή στο επιμορφωτικό κέντρο μαζί και με άλλους κοινωνικούς εταίρους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι εκείνη η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν διαρκώς την πρακτική

τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Συνδέεται με τη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που οι συνεχείς αλλαγές στα μαθησιακά περιβάλλοντα την καθιστούν αναγκαία και επιτακτική. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του έργου τους, αφού η επαγγελματική τους μάθηση θα υποστηρίζεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Για τους Fullan και Hargreaves (1992) είναι η διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σε γνωστικά και παιδαγωγικά θέματα, πέραν των βασικών τους σπουδών, βελτιώνουν τη διδακτική τους ικανότητα, συνειδητοποιούν το ρόλο τους στην κοινωνία και αναπτύσσουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Σύμφωνα με μία διευρυμένη θεώρηση, η επαγγελματική ανάπτυξη συμπεριλαμβάνει όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, που ωφελούν άμεσα ή έμμεσα το άτομο, την ομάδα, το σχολείο και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να επανεξετάσουν και να επικαιροποιήσουν τους διδακτικούς στόχους, να επεκτείνουν τη δέσμευσή τους για συνολικότερη βελτίωση του σχολείου και να ισχυροποιήσουν τη θέση τους ως φορείς αλλαγών. Επομένως, εκτός από έρευνα, αναζήτηση και αναστοχασμό χρειάζεται κριτική ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης, που διαθέτουν, ώστε να διευκολυνθεί η διάδραση με τους μαθητές και συναδέλφους τους σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας. Με δεδομένο ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενέχει θεσμικές παρεμβάσεις και παρεμβάσεις στα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης που προσφέρει η διοίκηση, από τη μια, όπως και προσωπικές εμπειρίες μάθησης και άτυπες ευκαιρίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, από την άλλη, η πολυπλοκότητά της είναι εμφανής (Υφαντή και Βοζαΐτης, 2007).

Για τον Lieberman (1996) η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί συνισταμένη άμεσων μορφών εκπαίδευσης (σεμιναρίων, διαλέξεων),

μορφών μάθησης στο σχολείο (συνεργατική μάθηση μεταξύ εκπαιδευτικών, οργάνωση ομάδων επίλυσης προβλημάτων) και μορφών μάθησης εκτός σχολείου (συνεργασίες σχολείων με Πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, δημιουργία εκπαιδευτικών δικτύων με αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο και αντίστοιχο στάδιο επαγγελματικής σταδιοδρομίας).

Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια δια βίου διαδικασία με μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, που οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν μέσα από ανεπίσημες βιωματικές ευκαιρίες μάθησης στο χώρο του σχολείου και δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης από θεσμοθετημένους φορείς.

Από τη μέχρι τώρα εμπειρία, είναι γεγονός πως οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν σε διοικητικό επίπεδο δεν ενθάρρυναν και δεν ενίσχυσαν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Αν και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 σε διεθνές επίπεδο αναπτύχθηκαν εναλλακτικές στρατηγικές με στόχο την επιμόρφωση και επίκεντρο τη σχολική μονάδα, καμία αλλαγή στα προγράμματα και στη μεθόδευση της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς να συνεπικουρείται από πολιτικές, που ευνοούν αλλαγές στις δομές και στους θεσμούς που ρυθμίζουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών και πολιτικές συμβατές με το διαμορφωμένο όραμα για τη μάθηση των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως διερευνητική και συνεργατική δραστηριότητα που διεξάγεται δια βίου (Darling-Hammond και McLaughlin, 1999).

Στη χώρα μας τα νομοθετήματα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνδέθηκαν, κατά κύριο λόγο, με την επιμόρφωσή τους. Το θεσμικό πλαίσιο, που διέπει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών τα τελευταία 130 χρόνια, αντανakλά το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Από το 1880 η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιείται στις διοικητικές περιφέρειες του εκπαιδευτικού συστήματος με την ευθύνη όσων δίδασκαν στα Διδασκαλεία, παραγωγικές σχολές Δασκάλων, τις παιδαγωγικές επιστήμες ή με την ευθύνη Δασκάλων με αυξημένα προσόντα. Αυτό γινόταν όποτε το απαιτούσαν οι συνθήκες. Παιδαγωγικά συνέδρια οργανώνονταν σε ετήσια βάση από τους επιθεωρητές των εκπαιδευτικών περιφερειών και τις ενώσεις Δασκάλων.

Με το Νόμο 3718/1910 ιδρύθηκε το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης στην Αθήνα, που αποτέλεσε και την πρώτη συστηματική προσπάθεια για επιμόρφωση. Το 1922 με το Νόμο 2857/1922 ξεκίνησε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών αρχικά και στη συνέχεια στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, αντίστοιχη προσπάθεια για τους Δασκάλους με φοίτηση σε διετείς σχολές μετεκπαίδευσης, που έδινε τη δυνατότητα βαθμολογικής εξέλιξης.

Μέχρι και το 1964 η επιμόρφωση παρέχόταν με το ίδιο καθεστώς, οπότε και ανατίθεται με το Νόμο 4379/1964 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Με το Νόμο 129/1967 ιδρύεται το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, που παρέχει διετή μετεκπαίδευση σε Δασκάλους και Νηπιαγωγούς, ενώ αντίστοιχα στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέχρι το 1981, όπου και καταργείται με το Νόμο 1566/1985.

Το 1972 ιδρύεται στην Αθήνα το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, ως σχολή παραγωγής στελεχών διετούς φοίτησης. Με το Νόμο 2327/1995 εντάχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και ιδρύθηκε αντίστοιχο στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Με μεταγενέστερους Νόμους Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης ιδρύονται και σε άλλα Πανεπιστήμια της χώρας.

Από το 1979 λειτούργησαν οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, αντίστοιχα, κάτω από τον άμεσο έλεγχο της πολιτικής εξουσίας.

Με το Νόμο πλαίσιο 1566/1985 αντικαθίστανται οι Σχολές Επιμόρφωσης από τα Π.Ε.Κ., Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, τα οποία λειτουργούν από το 1992 μέχρι και σήμερα και σηματοδότησαν την εξακτινωμένη επιμόρφωση στην περιφέρεια. Τα τελευταία χρόνια στα Π.Ε.Κ. πραγματοποιείται υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Από το 1997 έως και το 1999 λειτούργησε ως ανεξάρτητο πρόγραμμα η ενδοσχολική επιμόρφωση, με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και σχετική εξάρτηση από Πανεπιστήμια, Π.Ε.Κ. και Σχολικούς Συμβούλους.

Οι ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση διευρύνθηκαν με τη χρηματοδότηση προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση και την υλοποίησή τους από Πανεπιστήμια, Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Νομικά πρόσωπα ιδιωτικού ή δημόσιου δικαίου κ.α. Έτσι, προσφέρθηκαν περισσότερο ελκυστικά προγράμματα, που ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και κάλυπταν εκτεταμένη θεματολογία.

Με το Νόμο 2986/2002 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Ο.ΕΠ.ΕΚ. που ανέλαβε, μέχρι και το 2012 οπότε και καταργήθηκε, το συντονισμό όλων των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων όλων των τύπων σχολείων, χωρίς κανενός είδους αξιολόγηση του έργου του (Υφαντή και Βοζαΐτης 2007, Υφαντή και Βοζαΐτης 2009, Γεωργιάδης, Παπαδόπουλος και Τρίκος 2005).

Αποτιμώντας τα έως τώρα επίσημα επιμορφωτικά προγράμματα, εντοπίζουμε ελλείψεις, προβλήματα και αδυναμίες. Οι σχετικές μελέτες δείχνουν πως η στάση των εκπαιδευτικών ήταν θετική, αλλά η ποιότητα τους αμφίβολη. Ο σχολειοκεντρικός χαρακτήρας τους, η συγκεντρωτική

λειτουργία τους, τα σχετικά με τους επιμορφωτές και το επιμορφωτικό υλικό προβλήματα, η μη ανταπόκριση των προγραμμάτων στις αντικειμενικές και καταγεγραμμένες ανάγκες των επιμορφούμενων, συνιστούν κάποιες από τις αδυναμίες τους. Επιπλέον, στερούνταν συνέχειας, συνέπειας και συστηματικότητας, αφού χαρακτηρίζονταν από έλλειψη συντονισμού, αποσπασματικότητα και μεταφορά προτύπων από το εξωτερικό χωρίς καμία προσπάθεια προσαρμογής στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των εκπαιδευτικών λειτουργών. Ελάχιστα επιμορφωτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη τους επιμορφούμενους στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγησή τους. Η έλλειψη κινήτρων εξακολουθεί να τα καθιστά μη ελκυστικά, ενώ απουσιάζουν η ευελιξία και η πολυτυπία αφού εξαντλούνται σε σεμιναριακής μορφής, σύντομη ή μακρά, επιμόρφωση, χωρίς κανενός είδους διαφοροποίηση ανάλογα με τα υποκείμενα (Δάρα και Σαϊτής 2010, Ρεσ 2006α, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιορίστηκε σε απλό αποδέκτη και εκτελεστή οδηγιών και εντολών στο γραφειοκρατικό πλαίσιο μιας διαχειριστικής διοίκησης. Στο μεγαλύτερο μέρος τους τα επίσημα σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, οργανώθηκαν σε βραχυχρόνια βάση και διεξήχθησαν σε ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο, που ανέστειλε κάθε προσπάθεια ανάπτυξης αυτενέργειας και πρωτοβουλίας στο εκπαιδευτικό έργο (Υφαντή και Βοζαΐτης, 2007).

3.4. Λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα

Στο πλαίσιο κάθε οργάνωσης η λήψη ορθολογικών αποφάσεων αποτελεί βασική διαδικασία για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας της. Ένα σύστημα λήψης αποφάσεων εξασφαλίζει στην οργάνωση,

θεωρητικά τουλάχιστον, την αυτορρύθμισή της και την προσαρμογή της στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντός της. Η αυτορρύθμιση αφορά στην εξασφάλιση και διατήρηση μιας σταθερής κατάστασης μεταξύ των στοιχείων της οργάνωσης, η οποία προϋποθέτει μηχανισμούς ανατροφοδότησης και αναπροσαρμογής, ώστε η οργάνωση να μπορεί να ανταλλάσσει πληροφορίες με το περιβάλλον της με στόχο τη διατήρηση της ισορροπίας της. Η λήψη αποφάσεων αποτελεί κεντρική έννοια στη σύγχρονη θεωρία των οργανώσεων. Τοποθετείται αμέσως μετά τη λειτουργία του προγραμματισμού και συνδέεται στενά με αυτήν, αφού κατά τον προγραμματισμό λαμβάνονται καθοριστικές αποφάσεις για τη στρατηγική και τους σκοπούς της οργάνωσης. Ο Simon, θεωρητικός της εμπειρικά προσανατολισμένης σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας, υποστηρίζει πως μια σειρά παραγόντων είναι ικανή να εμποδίσει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων ή και να αλλοιώσει τα χαρακτηριστικά τους. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι η αναποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οργάνωσης, οι άτυπες ομάδες που συχνά γεννώνται στο εσωτερικό της, η χρήση από τα άτομα μη ορθολογικών κριτηρίων που εδράζονται σε κίνητρα, αξίες και δοξασίες τους. Η οργανωτική δομή κάθε οργανισμού και οι τυπικές και άτυπες διαδικασίες στο πλαίσιο της λειτουργίας του, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του, που με τη σειρά της διαμορφώνει το περιεχόμενο και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Γιαννακοπούλου, 2008).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε έναν οργανισμό, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών οργανισμών, κατηγοριοποιούνται με βάση διάφορα κριτήρια. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που μετέχουν στη διαδικασία λήψης, διακρίνονται σε ατομικές και συλλογικές, ανάλογα με το βαθμό σταθερότητας διακρίνονται σε προγραμματισμένες και απρογραμματίστες, πρόκειται για αποφάσεις που λαμβάνονται σε έκρυθμες καταστάσεις,

ανάλογα με τις συνθήκες λήψης διακρίνονται σε αυτές που λαμβάνονται σε συνθήκες βεβαιότητας, όπου εκ των προτέρων είναι γνωστές οι παράμετροι που επηρεάζουν το θέμα για το οποίο λαμβάνεται η απόφαση και εκείνες που λαμβάνονται σε συνθήκες αβεβαιότητας, όπου οι παράμετροι δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν (Σαΐτης, 2005). Τέλος, ανάλογα με τα επίπεδα όπου γίνεται η λήψη των αποφάσεων, διακρίνονται σε στρατηγικές, διαχειριστικές και λειτουργικές. Οι στρατηγικές λαμβάνονται στο ανώτερο επίπεδο και αφορούν την πορεία του οργανισμού, οι διαχειριστικές λαμβάνονται στο μεσαίο επίπεδο, όπου εξειδικεύονται και εφαρμόζονται οι στρατηγικές, ενώ οι λειτουργικές λαμβάνονται στο κατώτερο επίπεδο και ρυθμίζουν παραμέτρους για την υλοποίηση των προηγούμενων. Οι αποφάσεις, που λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εντάσσονται στην κατηγορία των λειτουργικών αποφάσεων (Κουτούζης, 1999). Όσες αφορούν μακροπρόθεσμους εκπαιδευτικούς στόχους, υπηρετούν το στρατηγικό προγραμματισμό, ενώ όσες αφορούν μεσοβραχυπρόθεσμους εκπαιδευτικούς στόχους, υπηρετούν το λειτουργικό προγραμματισμό (Παγανός, 1998).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο σε μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου, με συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και αποφάσεις, που εκπορεύονται από την κεντρική διοίκηση. Οι σχολικές μονάδες, ως απολήξεις του κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου συστήματος διοίκησης, διαθέτουν ελάχιστη αυτονομία. Η διοίκησή τους γίνεται βάσει κανόνων και όχι βάσει στόχων (Λαΐνας, 2000). Οι αποφάσεις που αναφέρονται σε αυτές, αν και λαμβάνονται κεντρικά, συνήθως είναι αποσπασματικές και δεν αποτελούν μέρος ενός συνολικού και μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, που να αντιμετωπίζει τη σχολική μονάδα ως κύτταρο της εκπαίδευσης. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, αφορούν

κυρίως σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και δράσεις που στοχεύουν στην υποστήριξη του διδακτικού έργου.

Τα εντεταλμένα από την Πολιτεία όργανα για να λαμβάνουν αποφάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας, είναι ο Διευθυντής-Υποδιευθυντής, μονομελές όργανο και ο Σύλλογος Διδασκόντων, συλλογικό όργανο. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, αναλώνεται σε διεκπεραιωτικές δραστηριότητες γραφειοκρατικής φύσεως, αποκτώντας απλά συντονιστικό ρόλο και όχι το ρόλο του ηγέτη που αναπτύσσει πρωτοβουλίες και διαμορφώνει μια δυναμική ενεργοποίησης και εμπλοκής όλων των συνισταμένων της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Προσπαθεί να ανταποκριθεί στο σύγχρονο ρόλο του αποδυναμωμένος, όμως, από τις εξουσίες και τα κίνητρα που τον ενισχύουν.

Ο Σύλλογος διδασκόντων, θεσμοθετημένο συλλογικό όργανο λήψης αποφάσεων, αν και είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό της διδακτικής πράξης και της σχολικής ζωής, περιορίζει τις αρμοδιότητές του σε δευτερεύοντα ζητήματα. Χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενθουσιασμού και απροθυμία διάθεσης χρόνου, από μέρους των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μετέχουν ουσιαστικά ώστε να ενισχύσουν το ρόλο του. Έτσι, καθίσταται όργανο ρουτίνας, που περιορίζεται σε απλή επικύρωση των αποφάσεων που ήδη έχουν ληφθεί από τη διοικητική ιεραρχία (Φασούλης, 2000). Ως απόρροια αυτής της πραγματικότητας, η σχολική μονάδα αναλαμβάνει να εκτελεί και να εφαρμόζει τις εκάστοτε κεντρικά διαλαμβανόμενες αποφάσεις, αδυνατώντας να αναπτύξει μια καινοτόμα κουλτούρα που θα αξιοποιεί την εμπειρία της και θα ανταποκρίνεται στις μαθησιακές και τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες.

Οι Vroom και Yetton (1973) διακρίνουν ένα μοντέλο λήψης αποφάσεων, ανάλογα με τον τρόπο που ασκείται η εξουσία κατά τη διαδικασία λήψης της απόφασης και εκτέλεσής της. Η έμφαση δίνεται στο «ποιος» και «πώς»

λαμβάνει την απόφαση. Το μοντέλο αυτό, που χαρακτηρίζει τη λήψη αποφάσεων και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, διακρίνει τρία στυλ διοίκησης: Το αυταρχικό στυλ, όπου ο ηγέτης-διευθυντής παίρνει αποφάσεις μόνος του με τα στοιχεία-πληροφορίες που διαθέτει ή τον τροφοδοτούν οι υφιστάμενοί του, το συμβουλευτικό στυλ, όπου ο ηγέτης-διευθυντής αναζητά και ανταλλάσσει απόψεις με τους υφισταμένους του αλλά στο τέλος αποφασίζει μόνος του και το συμμετοχικό στυλ, όπου ο ηγέτης-διευθυντής αναλύει το πρόβλημα με τους υφισταμένους του και αποφασίζουν από κοινού.

Σύμφωνα με τις επιταγές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η αναβάθμιση της ποιότητας του παραγόμενου προϊόντος προϋποθέτει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, κάτι που έχει εφαρμογή και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού έργου. Κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 εμφανίστηκε στην Ευρώπη η τάση για συλλογική διοίκηση των σχολικών μονάδων και αναπτύχθηκαν συμμετοχικά μοντέλα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ενισχύει τον ενθουσιασμό τους για τα εκπαιδευτικά έργα και σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν λόγο ως προς το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του έργου τους και ταυτόχρονα ένα αίσθημα αυτονομίας (Πασιαρδής, 2004). Η συμμετοχική συμφωνία, που αφορά τόσο στους βραχυπρόθεσμους όσο και στους μακροπρόθεσμους στόχους της σχολικής μονάδας και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αποφάσεων, βελτιώνει την επικοινωνία και τις ανθρώπινες σχέσεις στον εκπαιδευτικό οργανισμό, προάγει τη δημοκρατική σκέψη, αναβαθμίζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς εμπειρία σε θέματα σχολικής διοίκησης και τονώνει το ηθικό τους (Σαΐτης, 2001). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διαμόρφωσης της πολιτικής του σχολείου, αυξάνει από τη μια την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και

συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη από την άλλη, άποψη που επιβεβαιώνουν τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα (Preedy, 1993). Η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων υπηρετεί και την αποτελεσματική εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη σχολική μονάδα, αφού της προσδίδει δημοκρατικό χαρακτήρα, εξασφαλίζει τη συνεργασία όλων των μερών, τη δέσμευση και αφοσίωσή τους στην υλοποίηση των στόχων, που προήλθαν από συλλογικές προτάσεις και αποφάσεις (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Επιπλέον, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει στη λήψη κάποιων αποφάσεων, αποτελεί ισχυρό κίνητρο ώστε να τις τηρούν και να τις εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συνέπεια, αλλά και να εποπτεύουν την εφαρμογή τους από τους υπόλοιπους. Απόρροια της συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων, είναι και το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα, όπου τα μέλη της έχουν κοινούς στόχους και κοινή δράση για την εκπλήρωσή τους.

Ωστόσο, η συμμετοχική διαδικασία μπορεί να παρουσιάσει τα μειονεκτήματα των ομάδων. Το ενδεχόμενο των διαφωνιών, αντιθέσεων και συγκρούσεων είναι υπαρκτό, αφού κάθε ομάδα αναπτύσσει τη δική της δυναμική, που οφείλεται στο διαφορετικό σύστημα αξιών, στη διαφορετική ιεράρχηση των στόχων ή ακόμα και σε συγκρούσεις συμφερόντων μεταξύ των μελών της (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Σε αυτές τις περιπτώσεις ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να διαχειριστεί την κατάσταση εξισορροπώντας αντίθετες απόψεις και συμφέροντα. Η επιτυχία του θα εξαρτηθεί από τις κατάλληλες γνώσεις και τεχνικές χειρισμού των ομάδων, που οφείλει να κατέχει και από το χαρακτήρα του. Απαιτείται να διαθέτει διοικητική οξυδέρκεια, συναισθηματικό αυτοέλεγχο και ικανότητες, ώστε να συμβάλει στη σύγκλιση των αντικρουόμενων απόψεων σε μια ωφέλιμη για τον οργανισμό απόφαση.

Αν και ο Νόμος 1566/1985 έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν έχει αφήσει τα περιθώρια στη σχολική μονάδα να αποκτήσει εμπειρία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Οι ριζοσπαστικές αλλαγές, που βιώνουν οι σύγχρονες κοινωνίες, επιβάλλουν την αναγκαιότητα συνολικών και συνθετότερων προσεγγίσεων στη διαχείριση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Η διασφάλιση της ποιότητας προϊόντων και υπηρεσιών, μέχρι πρότινος, αποτελούσε έννοια που συναντούσε κανείς στην αγορά εργασίας. Σήμερα, η έννοια της ποιότητας έχει παρεισφρήσει και στο δημόσιο τομέα, προκειμένου να λειτουργήσει σύμφωνα με τις αρχές του ιδιωτικού τομέα, ώστε να γίνει ανταγωνιστικότερος και να εξασφαλίσει την επιβίωσή του. Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν κι αυτά υποταχθεί στους κανόνες της αγοράς εργασίας και η εκπαίδευση έχει μετατραπεί σε μονάδα παραγωγής γνώσης, η οποία αποτελεί, πλέον, εμπορικό προϊόν που διατίθεται στην υπηρεσία της αγοράς. «Η εκπαίδευση λειτουργεί πλέον ως παραγωγική διαδικασία και το σχολείο ή το πανεπιστήμιο ως παραγωγική μονάδα, η οποία πρέπει να παράγει και να μεταδίδει γνώση. Μάλιστα, η λογική της επιχείρησης που θέλει να διαπραγματεύεται τα πάντα στο πλαίσιο του οικονομικού περιβάλλοντος, θα προσπαθεί όλο και περισσότερο στο πλαίσιο του εθνικού και διεθνούς ανταγωνισμού να επιβάλει την οικονομική και παραγωγική λογική στην αγορά της εκπαίδευσης, από την οποία προμηθεύεται το βασικό προϊόν της, που είναι η εργασία και την οποία επιδιώκει να έχει σε ποσότητες και ποιότητες, που μεταφράζονται σε ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να της αποφέρουν το μεγαλύτερο δυνατό κέρδος με το μικρότερο κόστος. Προοδευτικά η εκπαίδευση, ως παραγωγικός τομέας συνδεδεμένος με την αγορά, θα παράγει ανθρώπινους πόρους τους οποίους θα αποδίδει στην υπηρεσία των επιχειρήσεων... Έτσι, η εκπαίδευση θα μετατραπεί σε ένα αποτελεσματικό εργαλείο παραγωγής γνώσης στην υπηρεσία των

πολιτών και της κοινωνίας , αλλά κυρίως των επιχειρήσεων ως εισροή στην παραγωγική τους διαδικασία» (Παπακωνσταντίνου, 2007:63). Με την οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης φαίνεται να συμφωνεί και ο Neave (1988), μελετητής της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, ο οποίος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση καθίσταται τομέας της οικονομικής πολιτικής περισσότερο και λιγότερο της κοινωνικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, πλέον, όπως παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, λογοδοσία, δανείζονται από τον οικονομικό χώρο, είναι τεχνικοί και τοποθετούνται σε ένα διαχειριστικό ορθολογικό πλαίσιο, που απορρέει από το βιομηχανικό παρά το κοινοτικό-συλλογικό μοντέλο οργάνωσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Αναμφίβολα, η εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούν μέσο κοινωνικής και πολιτισμικής συνοχής, καθώς και όπλο για την ενδυνάμωση των σύγχρονων οικονομιών, προκειμένου να επιβιώσουν στον ανταγωνισμό. Οι κοινωνικοοικονομικές και άλλες ανακατατάξεις, που κυριαρχούν στο ευρωπαϊκό και διεθνές σκηνικό, επιβάλλουν την εκπαίδευση και κατάρτιση ως αφετηρία των αλλαγών που συντελούνται σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο. Ο δημόσιος εκπαιδευτικός λόγος χαρακτηρίζεται, πλέον, από έννοιες και πρακτικές παρακολούθησης και επιδίωξης της ποιότητας, αποσκοπώντας στον εφοδιασμό των νέων με ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες για την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία της γνώσης, δεδομένης της αύξησης των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού ως απόρροια του μεταναστευτικού ρεύματος. Έτσι, η ποιότητα της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως προϋπόθεση για την εξασφάλιση της κοινωνικής ομαλότητας, που συχνά θεωρείται ως εννοιολογικός αντίποδας της ισότητας.

Διεθνείς φορείς θέτουν μακροπρόθεσμο στόχο τον περιορισμό της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των νέων, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική συνοχή και ενδυναμώνοντας τους στην προσπάθεια για αυτοολοκλήρωση και ενσωμάτωση στην κοινωνία ως ενεργά μέλη.

Δεν είναι τυχαίο πως στο διευρυμένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης η βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων συμπεριλαμβάνεται ανάμεσα στους στρατηγικούς της στόχους. Τα κράτη-μέλη καλούνται να εναρμονιστούν σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας έμπρακτα πολιτικές αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ώστε να εξασφαλιστεί η παροχή ανθρωπιστικής παιδείας προς όλους, η με ίσους όρους συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας, η καλλιέργεια των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης, στοχεύοντας έτσι στην επίτευξη μιας κοινής δυναμικής προόδου και εξέλιξης.

Οι στρατηγικοί στόχοι στους οποίους εστιάζουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα αναφέρονται στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητάς τους, στο άνοιγμά τους στη σύγχρονη κοινωνία, στη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση. Η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, συνεπάγεται την εξισορρόπηση κοινωνικών πόρων και αναγκών, ώστε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να επιτελέσουν το διαφοροποιημένο και συνθετότερο, σε σχέση με το παρελθόν, μορφωτικό τους ρόλο. Απαιτούνται ευέλικτες εκπαιδευτικές δομές, που μπορούν να επιδέχονται συνεχείς αλλαγές, καθιέρωση θεσμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας, αναμόρφωση, εκσυγχρονισμό και αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα εκπαιδευτικά ζητήματα

σήμερα απαιτούν συνολικότερες και συνθετότερες προσεγγίσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Στη χώρα μας, συνήθη πρακτική του παρελθόντος αποτέλεσαν οι αλλαγές στις εκπαιδευτικές δομές, στο περιεχόμενο, στα μέσα, στις διαδικασίες και μεθόδους με στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, χωρίς όμως να τεκμηριώνεται ερευνητικά η ανάγκη λήψης των συγκεκριμένων κάθε φορά μέτρων, χωρίς την καθιέρωση ενός συστήματος παρακολούθησης και ελέγχου κάθε προσπάθειας αλλαγής και, κυρίως, χωρίς ανατροφοδότηση. Σπανίως προωθήθηκαν αλλαγές με κριτήριο συγκεκριμένους όρους ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Όλα αυτά καθιστούν κοινά αποδεκτή την παραδοχή ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνεται έλλειμμα σε πρότυπα, διαδικασίες και μηχανισμούς ελέγχου της ποιότητάς του.

Για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων απαιτείται ο ορισμός των παραμέτρων ποιότητας, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και η αλληλεπίδραση με τους εξωτερικούς παράγοντες, που τις επηρεάζουν, ο εντοπισμός και η αποτύπωσή τους στα υπό μελέτη συστήματα εκπαίδευσης, η λήψη αποφάσεων για το σχεδιασμό των απαραίτητων για τη βελτίωσή τους παρεμβάσεων και η ανάπτυξη μηχανισμών συστηματικής παρακολούθησης και μέτρησης της προόδου που συντελείται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Ωστόσο, πολλοί είναι εκείνοι που διατυπώνουν επιφυλάξεις απέναντι στις θεωρήσεις περί ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως όσοι, για καθαρά ιδεολογικούς λόγους, δε συμμερίζονται την οικονομική άποψη της εκπαίδευσης και όσοι θεωρούν ότι η εισβολή στην εκπαιδευτική διαδικασία προτύπων, κριτηρίων και μηχανισμών ποιότητας από την αγορά, ακυρώνει το ζωτικό της ρόλο (Ματθαίου, 2000). Σύμφωνα με άλλους, η

προσπάθεια αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δαπανηρή και μπορεί να οδηγήσει στο διδακτικό και ερευνητικό κομφορμισμό ή σχετίζεται με φαινόμενα που ακυρώνουν βασικές αρχές της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας π.χ. διαχωρισμός μαθητών ανάλογα με την επίδοση, επικέντρωση της διδασκαλίας στους καλούς μαθητές, παραγκωνισμός των αδύνατων μαθητών, που συνήθως προέρχονται από λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές τάξεις (Δαγκλής, 2008).

4.2. Προσεγγίζοντας την έννοια της Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η δημόσια συζήτηση, που έλαβε χώρα στο δυτικό κόσμο στα χρόνια μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, εστίασε στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στα πλαίσια του κράτους πρόνοιας, που ήταν το ζητούμενο της εποχής. Αυτό οδήγησε σε ευρείας κλίμακας εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, με χρονική επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συζήτηση, που λαμβάνει χώρα σήμερα στις σύγχρονες κοινωνίες που προσπαθούν να εναρμονιστούν με τις επιταγές της παγκοσμιοποίησης, αφορά στην ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, στον επαναπροσδιορισμό της αποτελεσματικότητάς τους και στην προσαρμογή τους στα σύγχρονα δεδομένα.

Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έννοια της ποιότητας είναι υποκειμενική, γι' αυτό δύσκολα μπορεί να οριστεί. Ομοίως, είναι δύσκολο να οριστεί η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς οι απόψεις για τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, διαφέρουν (Δούκας, 1997). Ο ορισμός και η αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελούν εξαιρετικά πολύπλοκο θέμα, που επηρεάζεται από κοινωνικές, ιστορικές συγκυρίες και τις εκάστοτε πολιτικές επιλογές.

Σύμφωνα με πολλές μελέτες, η αντίληψη της ποιότητας είναι σχετική και πολυπαραγοντική. Εμπερικλείει την ποιότητα των εισροών - ως εισροές μπορούν να θεωρηθούν το αναλυτικό πρόγραμμα και η χρηματοδότηση - την ποιότητα των διαδικασιών και την ποιότητα των εκροών, δηλ. των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όπως οι επιδόσεις των μαθητών. Άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι η ποιότητα τοποθετεί στο επίκεντρο της ανάλυσής της ό,τι λαμβάνει χώρα στο σχολείο, ενώ πολλοί μελετητές ερμηνεύουν την ποιότητα ως αναπτυξιακή λειτουργία, που συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του σχολείου, σε αντίθεση με τη συμμόρφωση σε προαποφασισμένα κριτήρια (Δούκας, 1999).

Ο Ματθαίου (2000) δίνει κάποιους από τους ορισμούς της ποιότητας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον πιο αποδεκτό ορισμό, η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζεται με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση και αποτελεσματικότητα. Έτσι, ποιοτική εκπαίδευση είναι εκείνη που συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια, ηθική ανάταση, στη δημιουργία ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα, έννοιες με αφηρημένα χαρακτηριστικά, γι' αυτό και ο συγκεκριμένος ορισμός δε βοηθά στην ποιοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Ένας δεύτερος ορισμός θέλει την ποιότητα της εκπαίδευσης να ορίζεται με βάση την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, που εκφράζεται με την κατάκτηση των ορατών στόχων του σχολείου. Αν και σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η ποιότητα μπορεί εύκολα να μετρηθεί, περιορίζεται μόνο στην κατάκτηση των ορατών στόχων του σχολείου και αυτό υποβαθμίζει τη σημασία της. Ο τρίτος ορισμός της ποιότητας αναφέρεται στην ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των πελατών, που στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι μαθητές, οι γονείς τους και η αγορά εργασίας. Ποιοτικό είναι ό,τι ικανοποιεί τις απαιτήσεις των πελατών. Σύμφωνα με τον Ματθαίου, αυτός ο ορισμός υποκρύπτει στοιχεία ατομικισμού και υποδηλώνει την προέλευσή

του από τον επιχειρηματικό κόσμο. Οι διαφορές, που εντοπίζουμε στους ανωτέρω ορισμούς, εδράζονται στις διαφορετικές ιδεολογικές πεποιθήσεις για τη γνώση, τον άνθρωπο και την εκπαίδευσή του. Η ποιότητα διαφοροποιείται ανάλογα με τις αξίες της εκάστοτε κοινωνίας στη δεδομένη χρονική στιγμή. Επιπλέον, κανείς από τους παραπάνω ορισμούς δε θεωρείται πλήρης, αφού εστιάζουν σε ορισμένες μόνο από τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου.

Μολονότι, δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης, όταν η έννοια της ποιότητας χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας, παρατηρείται κοινή αποδοχή ορισμένων βασικών αξιών, που χαρακτηρίζουν το ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο. Κάποιες από αυτές αφορούν στην απόκτηση από τους μαθητές γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, απαραίτητων στη σύγχρονη κοινωνία, στην προώθηση των αξιών της αριστείας και καινοτομίας, στη δημοκρατική, δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπισή τους, στην ενδυνάμωση των ατομικών αξιών και της αυτονομίας τους, στην ανάδειξη της κοινωνικής αξίας της προσφοράς, στη σωστή προετοιμασία τους για συμμετοχή και συμβολή στην πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η προσέγγιση των διαφορετικών απόψεων περί ποιότητας στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει μέσω πρακτικών μοντέλων εφαρμογής, που περιλαμβάνουν τεχνικές όπως «Διασφάλιση Ποιότητας», «Απόδοση Λόγου», «Δείκτες Απόδοσης», «Σταθμισμένα Κριτήρια», «Ποιοτική Διαχείριση». Οι τεχνικές αυτές υποδηλώνουν την αντικατάσταση των παραδοσιακών αντιλήψεων, που αφορούν στη βελτίωση των σχολείων. Η «Διασφάλιση της Ποιότητας» υποδηλώνει έμφαση στις διαδικασίες, που συμβαίνουν εντός σχολικής μονάδας και στις σχέσεις τους με τις μεταβλητές των εισροών-εκροών, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές γραφειοκρατικές μορφές ελέγχου των

αποτελεσμάτων σε σχέση με τα κεντρικά πρότυπα. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή επιθεώρηση, που προσπαθεί να διορθώσει τα σχολικά προβλήματα εκ των υστέρων, η Διασφάλιση της Ποιότητας στοχεύει στο να τα προλάβει. Έτσι, είναι ιδιαίτερα σημαντική η υιοθέτηση μιας κουλτούρας ποιότητας από τη σχολική μονάδα. Η «Απόδοση Λόγου» αναφέρεται στη λογοδότηση του σχολείου, ως προς τα επιτεύγματά του, στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος. Τα συστήματα λογοδοσίας, ανάλογα με το ποιος νομιμοποιείται ως υπεύθυνος και ποιος ως αποδέκτης, διακρίνονται σε δημόσια συστήματα λογοδότησης, σε μοντέλα επαγγελματικής λογοδότησης και σε μοντέλα καταναλωτή – πελάτη. Στον Πίνακα 4, γίνεται η παρουσίαση των συστημάτων απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών (Δούκας, 1999).

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
Φορείς	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Κρατικός έλεγχος	Δημοκρατική νομιμότητα- Σαφήνεια στόχων/αρμοδιοτήτων	Μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών- Δυσκολία ανταπόκρισης στις τοπικές συνθήκες
Επαγγελματική λογοδότηση	Δυναμική ποιοτική ανάπτυξη λόγω άμεσης συμμετοχής	Τα επαγγελματικά standards των εκπαιδευτικών μπορεί να μην ανταποκρίνονται στις εξωτερικές ανάγκες- Οι εσωτερικοί κανόνες μπορεί να μην επιτρέπουν εναλλακτικές επιλογές
Καταναλωτικό μοντέλο	Αποδοχή της συμμετοχής από τους χρήστες- Τα οικονομικά μοντέλα δίνουν λύσεις εφαρμογής	Προβληματική η χρήση της έννοιας του πελάτη/καταναλωτή στην εκπαίδευση- Νέες μορφές ανισότητας.

Πίνακας 4: Συστήματα απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών

Πηγή: Δούκας (1999: 175-176).

4.3. Η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου και η Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Ο Adam Smith το 18^ο αιώνα μελέτησε τη σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Στο βιβλίο του «Ο Πλούτος των Εθνών» το 1776 εισάγεται για πρώτη φορά η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου, τονίζοντας την ανάγκη επένδυσης στον άνθρωπο, προκειμένου να καταστεί παραγωγικότερος. Ο Smith συνέκρινε τον άνθρωπο με την πιο ακριβή μηχανή και ανέφερε πως οι δαπάνες για εκπαίδευση αποτελούν επένδυση, που δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο και αποδίδει όπως οι επενδύσεις σε υλικό κεφάλαιο. Κι αυτό γιατί ο άνθρωπος που εκπαιδεύτηκε δαπανώντας κόπο και χρόνο, θα παράσχει εργασία που θα του αποδώσει το κόστος της εκπαίδευσής του και τουλάχιστον ένα κέρδος κεφαλαίου αντίστοιχης αξίας (Παπακωνσταντίνου, 2003).

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, η σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας μελετήθηκε συστηματικότερα από τους οικονομολόγους σε Αμερική και Μ. Βρετανία. Οι οικονομολόγοι της Δύσης διαπίστωσαν ότι η οικονομική μεγέθυνση, που συντελέστηκε, είχε γρήγορους και σε κάποιες περιπτώσεις εντυπωσιακούς ρυθμούς, όπως στην περίπτωση της Γερμανίας και της Ιαπωνίας, αν και είχαν προβλέψει πολύ πιο αργούς ρυθμούς λόγω των εκτεταμένων καταστροφών, που προκάλεσε ο πόλεμος. Η αύξηση του ΑΕΠ ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση των κλασικών συντελεστών παραγωγής (γη, εργασία, υλικό κεφάλαιο) και δεν μπορούσε να ερμηνευτεί, αφού δεν προερχόταν ούτε από την αύξηση του υλικού κεφαλαίου, ούτε από την αύξηση της γης, ούτε από την ποσοτική αύξηση της εργασίας (Τσαμαδιάς, 2000).

Ο Solow το 1956 προσπάθησε να ερμηνεύσει το ρυθμό οικονομικής μεγέθυνσης, εισάγοντας τον παράγοντα της τεχνολογίας στη συνάρτηση

παραγωγής. Σύμφωνα με τον Solow το ανεξήγητο μέρος της οικονομικής ανόδου, οφείλεται στην καλύτερη τεχνολογία, που εφαρμόζεται κάθε χρόνο. Το 1962 ο Abramovitz χαρακτήρισε την τεχνολογική πρόοδο «συντελεστή της άγνοιας μας» ως προς τα αίτια της οικονομικής μεγέθυνσης. Η προβληματική, που αναπτύχθηκε, οδήγησε σε επέκταση των απόψεων του Smith. Το 1961 ο Αμερικανός νομπελίστας οικονομολόγος Theodore Schultz, πρότεινε στη θέση της τεχνολογικής προόδου την εκπαίδευση, που συνδέεται άμεσα με την έρευνα (R&D) και κατ' επέκταση την ανάπτυξη της τεχνολογίας, χαρακτηρίζοντας ταυτολογία τη διατύπωση του Solow, γιατί δεν εξηγούσε τι δημιουργεί την τεχνολογική πρόοδο. Ο Schultz εξήγησε το ανεξήγητο μέχρι τότε υπόλοιπο στην οικονομική άνοδο, διατυπώνοντας τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Εισηγήαγε στη συνάρτηση παραγωγής έναν τέταρτο συντελεστή, που τον ονόμασε «ανθρώπινο κεφάλαιο». Ισχυρίστηκε ότι η αποτυχία των παραδοσιακών συντελεστών παραγωγής να ερμηνεύσουν πλήρως την οικονομική μεγέθυνση, οφειλόταν στο ότι δεν είχε υπολογιστεί η συνεισφορά του ανθρώπινου κεφαλαίου στην παραγωγή. Εισάγοντας το ανθρώπινο κεφάλαιο στη συνάρτηση παραγωγής, ο Schultz εξήγησε το 27% του μέχρι τότε ανεξήγητου πλούτου. Στη δεκαετία του 1980 η έρευνα στράφηκε στις θετικές εξωτερικές οικονομίες, που δημιουργεί η εκπαίδευση και εξηγήθηκε η αύξηση του ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης με τη βελτίωση των γνώσεων, που γίνονται δημόσια αγαθά και δημιουργούν θετικές εξωτερικές οικονομίες. Αυτό σημαίνει ότι σε μια χώρα με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, λειτουργούν αποτελεσματικότερα και όλοι οι υπόλοιποι συντελεστές παραγωγής. Επομένως η εκπαίδευση, εκτός από κοινό συντελεστή παραγωγής, αποτελεί και πολλαπλασιαστικό συντελεστή. Όσο περισσότερη γνώση αποκτούν τα άτομα, τόσο παραγωγικότερα γίνονται. Οι γνώσεις γίνονται δημόσια αγαθά από τα οποία επωφελούνται όλοι και χτίζουν πάνω σε αυτά νέες γνώσεις. Το 1981 ο Easterlin μελέτησε την επίδραση της εκπαίδευσης σε «επεισόδια» ανόδου και πτώσης της οικονομικής

μεγέθυνσης και διαπίστωσε ότι πρώτα ανήρχετο η εκπαίδευση και μετά το εισόδημα. Οι Azariadis και Drazen το 1990 μίλησαν για το κατώφλι, που το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας πρέπει να περάσει, προκειμένου να αναπτυχθεί με γρήγορους ρυθμούς η οικονομία της (Ψαχαρόπουλος, 1999).

Ανθρώπινο κεφάλαιο είναι το σύνολο των ικανοτήτων, έμφυτων και επίκτητων, κάθε ατόμου δηλ. οι φυσικές ικανότητες, τα ταλέντα, οι δεξιότητες, οι γνώσεις και ειδικεύσεις. Το άτομο αποκτά ικανότητες μέσα από την εκπαίδευση, τη μαθητεία, την εξάσκηση κ.α., ενώ μέσα από αυτές τις δραστηριότητες δύναται να βελτιώσει και τις φυσικές του ικανότητες. Ως έννοια το ανθρώπινο κεφάλαιο απεικονίζει τη συνεισφορά και την επίδραση της εκπαίδευσης-κατάρτισης στο άτομο, που έχει παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης-κατάρτισης και εφαρμόζει στην αγορά εργασίας και στη ζωή του γενικότερα τις γνώσεις-δεξιότητες που απέκτησε. Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται από την ορθή και αποτελεσματική χρήση των διανοητικών πηγών πλούτου, δηλ. του ανθρώπινου κεφαλαίου, που κάθε χώρα διαθέτει. Η θεωρία αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως τον κύριο θεσμικό μηχανισμό βελτίωσης των ικανοτήτων-δεξιοτήτων των ατόμων, που αυξάνει την παραγωγικότητα και κατά συνέπεια το εισόδημα από την εργασία. Ο Marcus το 1986 υποστηρίζει ότι το μεγαλύτερο τμήμα της επένδυσης στην εκπαίδευση ενός ατόμου, πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό νωρίτερα στη ζωή του, *ceteris paribus*, γιατί τότε θα είναι μεγαλύτερη η αναμενόμενη ροή ωφελειών κατά τη διάρκεια του εργασιμου βίου του (Τσαμαδιάς, 2000).

Η σχέση ανθρώπινου κεφαλαίου και οικονομικής ανάπτυξης είναι δυναμική και αμφίδρομη. Η δημιουργία και συσσώρευση του ανθρώπινου κεφαλαίου συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, που με τη σειρά της εμπλουτίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο και επιταχύνει το ρυθμό συσσώρευσής του.

Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να ειπωθεί τόσο μέσα από το πρίσμα της μικρο-οικονομίας, όσο και μέσα από το πρίσμα της μακρο-οικονομίας. Σύμφωνα με τη μικρο-οικονομική θεώρηση, η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο αποδίδει στο άτομο και στην κοινωνία. Περισσότερο και καλύτερα καταρτισμένα άτομα απολαμβάνουν καλύτερες αμοιβές και βελτιώνουν τη θέση τους ατομικά και κοινωνικά, ενώ από μακρο-οικονομική θεώρηση, αθροίζοντας τα άτομα σε κρατικό επίπεδο, έχουμε ανάλογη απόδοση για τη χώρα στο σύνολό της, γεγονός που επιταχύνει το ρυθμό της οικονομικής της ανόδου και συμβάλλει στην οικονομική της ανάπτυξη. Αυτό συνεπάγεται πως χώρες με ικανό εργατικό δυναμικό, έχουν τη δυναμική να ξεπεράσουν τη στενότητα των φυσικών πόρων τους, αναπτύσσοντας κλάδους που στηρίζονται κυρίως στην ποιότητα του ανθρώπινου παράγοντα.

Η μικρο-οικονομική και μακρο-οικονομική θεώρηση της συμβολής της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, που έλαβε χώρα σε ερευνητικό επίπεδο κυρίως από τη δεκαετία του 1950, καταδεικνύει θετική συσχέτιση της οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας και του επιπέδου εκπαίδευσης. Οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη επιτυγχάνονται μέσω ενός σύγχρονου, οργανωμένου και προοδευτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον κύριο θεσμικό μηχανισμό για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Σημαντικές είναι οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα χωρών, όπως η Ιαπωνία και η Νότια Κορέα, όπου μεγάλη έμφαση δόθηκε στην επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Σύμφωνα με έρευνα της Deutsche Bank το 2005, οι χώρες αυτές είναι από τις πρώτες που σημείωσαν μεγάλη οικονομική άνοδο, λόγω της σημαντικής αύξησης του ανθρώπινου κεφαλαίου (Δριτσάκη και Κηπουρός, 2007).

Στην έρευνα των Δριτσάκη και Κηπουρού (2007) για τη σχέση ανθρώπινου κεφαλαίου και οικονομικής ανάπτυξης στην Ελλάδα, την περίοδο 1965–2002, φάνηκε θετική μακροχρόνια σχέση μεταξύ του ακαθάριστου

εγχώριου προϊόντος και όλων των εκπαιδευτικών μεταβλητών. Οι μεταβλητές, που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν το ΑΕΠ ως πληρεξούσιο της οικονομικής ανάπτυξης στο εθνικό νόμισμα και σταθερές τιμές, ενώ για τα πληρεξούσια του ανθρώπινου δυναμικού χρησιμοποιήθηκαν τα ποσοστά εγγραφών στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, ως ποσοστό του ενεργού εργατικού πληθυσμού στις ηλικίες 15-65 ετών. Υπόθεση της έρευνας ήταν πως η εκπαίδευση αποτελεί βασικό θεσμικό μηχανισμό για τη δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου. Η ανάλυση της αιτιότητας έδειξε ότι η εκπαίδευση επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη μιας χώρας. Η κατεύθυνση αυτής της αιτιακής σχέσης για τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης σημαίνει ότι, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μορφωμένων ανθρώπων, τόσο γρηγορότερα επιτυγχάνεται η ανάπτυξη.

Ο Barro το 1997 μελέτησε τη σχέση εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης σε 100 χώρες μεταξύ 1960-1995 και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης και μέσου όρου ετών φοίτησης των ανδρών στη δευτεροβάθμια και άνω εκπαίδευση. Οι άνδρες με περισσότερα έτη εκπαίδευσης εξοικειώνονται ευκολότερα και γρηγορότερα με τις νέες τεχνολογίες, συμβάλλουν στη διάχυσή τους στην παραγωγική διαδικασία, με αποτέλεσμα την επιτάχυνση του ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης (Κουρεμένου, 2008).

Η πλειοψηφία των ερευνών μελετά την ποσοτική διάσταση της εκπαίδευσης (έτη φοίτησης) σε σχέση με την ανάπτυξη, αλλά τα τελευταία χρόνια η έρευνα επικεντρώνεται στην ποιοτική της διάσταση και υποστηρίζεται πως υπερέχει σημαντικά της ποσότητας της εκπαίδευσης, που δίνεται στα άτομα, μετρούμενη με τον αριθμό των ετών εκπαίδευσης. Ο Barro στην έρευνα που προαναφέραμε, μελέτησε, εκτός των άλλων, και τη σχέση μεταξύ ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ανάπτυξης. Η ποιότητα της εκπαίδευσης μετρήθηκε με την επίδοση των ατόμων σε διεθνείς

συγκρίσιμους διαγωνισμούς στα μαθηματικά, την ανάγνωση και τις επιστήμες το ίδιο χρονικό διάστημα, αλλά με δείγμα από τις μισές χώρες, λόγω έλλειψης στοιχείων. Η έρευνα έδειξε ότι η συμβολή της ποιότητας της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη υπήρξε μεγαλύτερη από εκείνη της ποσότητας. Συγκεκριμένα, η αύξηση της βαθμολογίας στο αντικείμενο των επιστημών κατά μία τυπική απόκλιση, οδηγούσε σε αύξηση του ετήσιου ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης κατά 1%, ενώ η αύξηση των ετών εκπαίδευσης κατά μία τυπική απόκλιση, οδηγούσε σε αύξηση του ετήσιου ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης κατά 0.2%. Επιπλέον, τα μέτρα που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, έχουν μικρότερο κόστος γιατί δεν απαιτούν μεγαλύτερη θυσία χρόνου και διαφυγόντος εισοδήματος (Κουρεμένου, 2008). Τα συμπεράσματα του Barro επιβεβαιώνονται και από τους Hanushek & Kimko το 2000, που μέτρησαν την ποιότητα του εργατικού δυναμικού με ακαδημαϊκούς ελέγχους στα μαθηματικά και τη φυσική. Η ποιότητα του εργατικού δυναμικού έχει σταθερή, συνεπή και δυνατή σχέση με την οικονομική ανάπτυξη (Δριτσάκη και Κηπουρός, 2007).

Είναι φανερή και αδιαμφισβήτητη η οικονομική αξία της εκπαίδευσης, πέρα από τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς σκοπούς που υπηρετεί. Μέσω αυτής τα άτομα αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες αυξάνοντας την αξία τους στην αγορά εργασίας και συμβάλλοντας στο ρυθμό οικονομικής ανόδου της χώρας. Για να επιτευχθεί πραγματική οικονομική ανάπτυξη χρειαζόμαστε μορφωμένους εργάτες, εξειδικευμένους τεχνίτες και καταρτισμένους επιστήμονες. Η ενίσχυση της ποιοτικής διάστασης της εκπαίδευσης, αποτελεί κλειδί για εθνική ανάπτυξη, ο βαθμός δε της εθνικής ανάπτυξης αποτελεί δείκτη του επιπέδου εκπαίδευσης. Η συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου στη μέγιστη ποσότητα και τη βέλτιστη ποιότητα, η διαχρονική ανάπτυξή του και η αξιοποίησή του στο έπακρο, πρέπει να αποτελούν βασική προτεραιότητα κάθε σύγχρονης, ανταγωνιστικής κοινωνίας

4.4. Ευρωπαϊκή Ένωση και Ποιότητα Εκπαιδευτικών Συστημάτων

Από τη δεκαετία του 1970, ήδη, διεθνείς οργανισμοί, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., U.N.E.S.C.O., Διεθνής Τράπεζα συζητούν για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Ο προβληματισμός, που αφορά στον εντοπισμό και στην καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης, αντικατοπτρίζεται στα ερωτήματα «ποιο είναι το καλό σχολείο» και «ποια η καλή εκπαίδευση». Στην Ευρωπαϊκή Ένωση το ζήτημα της αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση κατέχει σημαντική θέση από τη δεκαετία του 1990. Ταυτόχρονα, τα κοινοτικά θεσμικά όργανα, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας, αποκτούν αυξημένο ρόλο και παρεμβατικότητα στα εκπαιδευτικά πράγματα των χωρών-μελών. Η ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων προτείνεται ως αποφασιστικός μοχλός ανάπτυξης, δεδομένης της θεώρησης του ανθρώπινου δυναμικού ως κύριου πόρου της Ε.Ε. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Τον Μάρτιο του 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας θέτει έναν σημαντικό στρατηγικό στόχο, σύμφωνα με τον οποίο η Ε.Ε. θα πρέπει έως το 2010 να γίνει η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Η ποιότητα της εκπαίδευσης τίθεται στο επίκεντρο της υπό διαμόρφωση ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία εκλαμβάνεται ως υπό-τομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής και είναι άμεσα συνυφασμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών (Ρουσσάκης και Πασιάς, 2006). Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο περί Ευρωπαϊκής Συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, θεωρούν σημαντική την ποιοτική εκπαίδευση

υπό το πρίσμα των ευρωπαϊκών πολιτικών για την αγορά εργασίας, την κινητικότητα των εργαζομένων στην Ε.Ε. και την αναγνώριση επαγγελματικών διπλωμάτων και διδακτικών ικανοτήτων. Ταυτόχρονα, η ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέεται με την απόδοσή τους, την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων τους κι έτσι ξεπερνά τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σύνορα των κρατών-μελών. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στοχεύοντας στη συνεργασία των κρατών-μελών για την επίτευξη ποιότητας στην εκπαίδευση, παρουσιάζει το 2000 δεκαέξι δείκτες ποιότητας ως συνέχεια της Συνόδου της Λισσαβόνας. Οι δείκτες αυτοί εντάσσονται σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες: επιδόσεις, επιτυχία και μετάβαση, παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης, πόροι και δομές. Το 2001 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εγκρίνει την έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας της Ε.Ε., που περιλαμβάνει τους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών, οι οποίοι αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών τους. Την έκθεση συνθέτουν τρία μέρη. Στο πρώτο αναφέρονται οι προκλήσεις του διεθνούς και ευρωπαϊκού περιβάλλοντος, στο δεύτερο οι στόχοι του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και στο τρίτο ο μελλοντικός ρόλος της εκπαίδευσης και κατάρτισης και η συμβολή τους στην προώθηση των επιδιώξεων της Λισσαβόνας.

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το Μάρτιο του 2002 και - στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας - θέσπισε, για πρώτη φορά, στερεό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, βάσει κοινών στόχων και με κύριο σκοπό τη στήριξη της βελτίωσης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης χάρη στην ανάπτυξη αλληλοσυμπληρούμενων ενωσιακών μέσων, αμοιβαίας αξιοποίησης των διδαγμάτων και ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού. Περιλαμβάνει τρεις στρατηγικούς

στόχους, που αναλύονται περαιτέρω σε δεκατρείς επιμέρους συναφείς στόχους:

- i. Βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.
- ii. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση δια βίου.
- iii. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοιχτά στην ευρύτερη κοινωνία και στον κόσμο.

Οι στρατηγικοί στόχοι και οι επιμέρους συναφείς στόχοι συμπληρώνονται από δείκτες μέτρησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020) είναι το νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, που συνέταξε το 2009 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και βασίζεται στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (ΕΚ 2010). Παρέχει κοινούς στρατηγικούς στόχους στα κράτη μέλη, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων, καθώς επίσης κοινές μεθόδους εργασίας με τομείς προτεραιότητας για κάθε περιοδικό κύκλο εργασίας.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΚ 2020) συμφωνεί ότι έως το 2020, ο κύριος στόχος της ευρωπαϊκής συνεργασίας θα πρέπει να είναι η στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών, τα οποία επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την πλήρη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των πολιτών και τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα, προωθώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές, την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο.

Οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να επιδιώκονται στο πλαίσιο παγκόσμιας προοπτικής. Τα κράτη-μέλη αναγνωρίζουν τη σημασία του ανοίγματος, προς τον κόσμο γενικά, ως αναγκαία προϋπόθεση της παγκόσμιας ανάπτυξης και ευμάρειας, που θα βοηθήσει την Ε.Ε. - μέσω της παροχής ευκαιριών για εξαιρετική και ελκυστική εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα - να εκπληρώσει το στόχο της και να καταστεί μια παγκοσμίως ηγετική οικονομία της γνώσης.

Η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την έως το 2020 περίοδο, θα πρέπει να καθορισθεί από ένα στρατηγικό πλαίσιο, που θα καλύπτει τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο σύνολό τους, με βάση μια προοπτική ολοκληρωμένης διά βίου μάθησης. Η διά βίου μάθηση θα πρέπει να θεωρείται ως θεμελιώδης αρχή στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το πλαίσιο, που έχει σχεδιασθεί για να καλύπτει κάθε είδους μάθηση - τυπική, μη τυπική και άτυπη - σε όλα τα επίπεδα, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Το πλαίσιο θα πρέπει να αφορά, ιδίως, τους τέσσερις ακόλουθους στρατηγικούς στόχους:

- i. Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας,
- ii. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
- iii. Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
- iv. Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (EUR-Lex, 2012α).

Η περιοδική παρακολούθηση της προόδου προς την εκπλήρωση ενός στόχου συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση πολιτικής βάσει αποδεικτικών στοιχείων. Επομένως, οι στρατηγικοί στόχοι που

διαγράφονται ανωτέρω, θα πρέπει να συνοδεύονται κατά την περίοδο 2010-2020 από δείκτες και επίπεδα αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων, «Ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης». Αυτοί οι δείκτες και επίπεδα αναφοράς θα επιτρέψουν τη μέτρηση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, της επιτευχθείσας προόδου και την επίδειξη των επιτευγμάτων.

Όπως φαίνεται, η βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε. αποτελεί στρατηγικό στόχο και του νέου πλαισίου, που αφορά την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης μέχρι το 2020. Τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009, σε ό,τι αφορά αυτόν το στρατηγικό στόχο, αναφέρουν πως «Τα αποτελεσματικά και ισότιμα συστήματα ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχουν ζωτική σημασία για την επιτυχία της Ευρώπης και την ενίσχυση της απασχολησιμότητας. Η κυριότερη πρόκληση έγκειται στην εξασφάλιση της απόκτησης βασικών ικανοτήτων από όλους, με παράλληλη ανάπτυξη της αριστείας και της ελκυστικότητας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, που θα παράσχουν στην Ευρώπη τη δυνατότητα να διατηρήσει ισχυρό παγκόσμιο ρόλο. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός κατά βιώσιμο τρόπο, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην αύξηση του επιπέδου βασικών δεξιοτήτων, όπως ο γραμματισμός και ο αριθμητισμός, με τη βελτίωση της ελκυστικότητας των μαθηματικών, των άλλων θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, καθώς και τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων. Ταυτόχρονα, πρέπει να εξασφαλιστεί διδασκαλία υψηλής ποιότητας, να παρασχεθεί κατάλληλη αρχική εκπαίδευση των διδασκόντων, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη στους διδάσκοντες και τους εκπαιδευτές και να καταστεί η διδασκαλία ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας. Είναι, επίσης, σημαντικό να βελτιωθούν η διοίκηση και η ηγεσία των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και να διαμορφωθούν αποτελεσματικά συστήματα εξασφάλισης της ποιότητας. Η υψηλή ποιότητα θα επιτευχθεί μόνο με την αποτελεσματική και βιώσιμη χρήση των πόρων - τόσο

δημόσιων όσο και ιδιωτικών, ανάλογα με την περίπτωση - και μέσω της προαγωγής της βάσει αποδεικτικών στοιχείων πολιτικής και πρακτικής στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.» (EUR-Lex, 2012α).

Στην κοινή έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής το 2012, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020), με θέμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη», τονίζεται ότι το επίκεντρο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» πρέπει να είναι τόσο τα μέτρα μεταρρύθμισης με βραχυπρόθεσμο αποτέλεσμα ανάπτυξης, όσο και ο καθορισμός του σωστού μεσοπρόθεσμου προτύπου. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να εκσυγχρονιστούν, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα και η ποιότητά τους και να εφοδιάζουν τα άτομα με τις δεξιότητες και ικανότητες, που χρειάζονται για την επιτυχία τους στην αγορά εργασίας. Αυτό θα ενισχύσει την πεποίθησή τους ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις σημερινές και μελλοντικές προκλήσεις, θα συμβάλλει στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης και θα δημιουργήσει ανάπτυξη και απασχόληση. Η ετήσια επισκόπηση ανάπτυξης (ΕΕΑ) του 2012 ζητά, επίσης, να επικεντρωθεί η προσοχή ιδιαίτερα στους νέους, που περιλαμβάνονται στις ομάδες που πλήττονται περισσότερο από την κρίση (EUR-Lex, 2012β).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

5.1. Η Ποιότητα στην Α/θμια Εκπαίδευση–Προσδιοριστικοί παράγοντες που διασφαλίζουν την Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Ο Νίκος Βιταντζάκης (2005) διεξήγαγε έρευνα σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του Λεκανοπεδίου της Αττικής, το χρονικό διάστημα 2002-2003, με σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δασκάλων) για το βαθμό ένταξης και εφαρμογής στοιχείων και διαδικασιών, που προάγουν και διασφαλίζουν την Ποιότητα στον εκπαιδευτικό χώρο και συγκεκριμένα στα Δημοτικά σχολεία.

Η έρευνα διενεργήθηκε με ερωτηματολόγια, η δομή των οποίων επέτρεπε τη σύνθεση των αποτελεσμάτων σε οκτώ ευρύτερες θεματολογικές ενότητες, όπως:

- i. Στοιχεία Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- ii. Εναρμονισμός Αναλυτικού Προγράμματος και μαθησιακών αναγκών
- iii. Ο ρόλος του Δασκάλου στην προαγωγή της Ποιότητας
- iv. Εσωσχολικές δραστηριότητες, που προάγουν την Ποιότητα
- v. Ο ρόλος των γονέων και κηδεμόνων στην ανάπτυξη Ποιότητας
- vi. Ζητήματα που προκύπτουν από τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών και πώς αντιμετωπίζονται
- vii. Ποιοτικές διαφορές μεταξύ Δημόσιων και Ιδιωτικών Δημοτικών σχολείων
- viii. Κρατική παρέμβαση για εισαγωγή και βελτίωση της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, αν και τα τελευταία χρόνια έχουν βελτιωθεί σημαντικά οι κτιριακές και άλλες υλικοτεχνικές εκπαιδευτικές υποδομές, εντούτοις η βελτίωση της Ποιότητας των

Προγραμμάτων Σπουδών, των εκπαιδευτικών διαδικασιών και του ανθρώπινου δυναμικού κρίνεται αναγκαία. Η ανάγκη αυτή γίνεται επιτακτική στην Πρωτοβάθμια βαθμίδα, όπου πλάθονται οι χαρακτήρες των παιδιών, ώστε να αποκτήσουν νοοτροπίες και συμπεριφορές Ποιότητας.

Η εφαρμογή, από πλευράς εκπαιδευτικών, καλών πρακτικών στη διδασκαλία και διαχείριση της τάξης, δε σχετίζεται με τους διαθέσιμους πόρους και την υλικοτεχνική υποδομή. Μόνο μέσω της δέσμευσης των εκπαιδευτικών για κοινή προσπάθεια και της υποστήριξής τους από τους γονείς και τους συνεργάτες κάθε σχολικής μονάδας, μπορεί να επιτευχθεί η βελτίωση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση.

Η αίθουσα διδασκαλίας πρέπει να αποτελέσει χώρο ανάπτυξης της προσωπικότητας και ιδιαιτερότητας των μαθητών και μέσα σε αυτό το χώρο ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως πομπός, αλλά και ως δέκτης των προβληματισμών των μαθητών του, ώστε να διοχετεύει αυτή την πληροφορία στους αρμόδιους φορείς, με στόχο τη βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Η ανάπτυξη, ενθάρρυνση και προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Δημογραφικοί, κοινωνικο-οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση προγραμμάτων βελτίωσης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την έρευνα, οι παράγοντες που ο καθένας από την πλευρά του αλλά και συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, προσδιορίζουν και διασφαλίζουν την Ποιότητα στην Εκπαίδευση είναι οι εκπαιδευτικοί, ο Διευθυντής του σχολείου και το διοικητικό-λοιπό προσωπικό, τα Προγράμματα Σπουδών, οι μαθητές, οι γονείς και η υλικοτεχνική υποδομή.

Η έρευνα θεωρεί σημαντικό να μάθουμε στα παιδιά μας να απαιτούν Ποιότητα.

5.2. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση–Έρευνα για την αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) και συγκεκριμένα το Τμήμα Ποιότητας, ως οργανωτικός και εκτελεστικός φορέας, υλοποίησε από το 2005 έως και το 2008 ερευνητικό πρόγραμμα με αντικείμενο την «Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Η έρευνα αυτή αποτελεί την πρώτη προσπάθεια θεσμικού φορέα για αποτύπωση των προβλημάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τον εμπλουτισμό των μέσων και μεθόδων, που υποστηρίζουν το έργο εκπαιδευτικών και μαθητών. Με την έρευνα αυτή εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση η συστημική προσέγγιση στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προέκυψαν χρήσιμα στοιχεία για την αποτίμηση των παραμέτρων ποιότητας και της συνέργειάς τους στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Δεδομένης της μοναδικότητας και σπουδαιότητας της εν λόγω έρευνας για τα ελληνικά δεδομένα, θα ακολουθήσει στη συνέχεια αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της.

5.2.1. Παράμετροι Ποιότητας

Οι παράμετροι ποιότητας, όπως ορίστηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, περιλαμβάνουν το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, την υλικοτεχνική υποδομή, το μηχανισμό υποστήριξης και ανατροφοδότησης.

Στο διοικητικό πλαίσιο, όπου αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πολιτική και οι μηχανισμοί εφαρμογής της (νομοθεσία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί),

διερευνήθηκαν οι διάυλοι επικοινωνίας ανάμεσα στα διοικητικά επίπεδα και τους επιστημονικούς υπευθύνους και ο ρόλος τους στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και στην εν γένει λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο διερευνήθηκε ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ Αναλυτικών Προγραμμάτων, Βιβλίων και Ωρολογίων Προγραμμάτων και πώς αυτό αποτιμάται στην καθημερινή πρακτική της σχολικής μονάδας. Επίσης, διερευνήθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, η ένταξη Καινοτόμων Προγραμμάτων και ο τρόπος που αυτά επηρεάζουν την καθημερινή πρακτική των παραδοσιακών μαθημάτων.

Στο πλαίσιο της υλικοτεχνικής υποδομής μελετήθηκε το είδος, η επάρκεια και ο βαθμός αξιοποίησης των υποδομών, εγκαταστάσεων και εποπτικών μέσων (εκπαιδευτικά λογισμικά, υποδομές Νέων Τεχνολογιών κ.α.)

Όσον αφορά τη μελέτη των μηχανισμών υποστήριξης και ανατροφοδότησης, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζουν τους στόχους της εκπαίδευσης και τις διαδικασίες της, όπως και τις προϋποθέσεις υλοποίησής τους. Επίσης, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο και πώς αυτή τους η αντίληψη μπορεί να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στόχους, που έχουν τεθεί και τις διαδικασίες επαγγελματικής τους ανέλιξης.

Επιπλέον, η έρευνα εξέτασε τον τρόπο κατανομής των οικονομικών πόρων στους διαφορετικούς τομείς (υλικοτεχνική υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό), τις διαδικασίες απορρόφησης και αξιοποίησής τους, το βαθμό συναίνεσης και κοινωνικής αποδοχής του εκπαιδευτικού συστήματος, την αλληλεπίδραση και διασύνδεση των παραμέτρων ποιότητας, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους εξωτερικούς παράγοντες που τις επηρεάζουν.

5.2.2. Βασικές παραδοχές της έρευνας

Σύμφωνα με τις βασικές παραδοχές της έρευνας:

- i. Οι παράμετροι ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αναπτύσσοντας ένα δυναμικό σύστημα που διαμορφώνει την ποιότητα.
- ii. Αυτό το δυναμικό σύστημα επηρεάζεται και επαναπροσδιορίζεται από το συγκεκριμένο πλαίσιο της κάθε σχολικής μονάδας.
- iii. Η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά και επηρεάζεται από την ευρύτερη εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα και από το πλαίσιο, που διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Σύμφωνα με αυτές τις παραδοχές η έρευνα εστίασε στη σχολική μονάδα ως δυναμικό σύστημα, που διαμορφώνεται από τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και τη δυναμική των μελών της και επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση με τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας και το πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η έρευνα περιελάμβανε τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων και συμμετείχαν σε αυτήν τα μέλη (Διευθυντές, Εκπαιδευτικοί, Μαθητές, Γονείς) εκατό σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την επικράτεια και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, που συνδέονταν με τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες (Διευθυντές και Προϊστάμενοι γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι και Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων),

5.2.3. Βασικά συμπεράσματα της έρευνας

Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας για κάθε παράμετρο ποιότητας, που μελετήθηκε, έχουν ως εξής:

Διοικητικό πλαίσιο

Η έρευνα θέλησε να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως ηγέτη ή ως γραφειοκράτη-διεκπεραιωτή. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το διοικητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης χρειάζεται να απεμπλακεί άμεσα από τη συγκεντρωτική και γραφειοκρατική δομή του. Οι Διευθυντές, Προϊστάμενοι και Σχολικοί Σύμβουλοι στοιχίζονται με το θεσμικό πλαίσιο και παρουσιάζουν τον εαυτό τους ως τα όργανα, που μεσολαβούν για να διευκολύνουν την εφαρμογή όσων αποφασίζονται από τους πιο πάνω. Η εξάρτηση της σχολικής μονάδας από την Τοπική Αυτοδιοίκηση, όσον αφορά τη χρηματοδότηση, συνεπάγεται καθυστερήσεις στην υλοποίηση καινοτομικών και βελτιωτικών έργων. Η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από αδράνεια και εσωστρέφεια, ενώ η ποιότητά της εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τα ατομικά χαρακτηριστικά του Διευθυντή της. Η έλλειψη κινήτρων και αναγνώρισης, που χαρακτηρίζει το δημόσιο τομέα, παρατηρείται και στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα κάθε προσπάθεια να αποθαρρύνεται. Η αδυναμία αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού αποδεικνύεται πιο σημαντική από την έλλειψη οικονομικών πόρων. Σημαντικό ζήτημα αποτελεί ο τρόπος επιλογής και κατάρτισης των στελεχών. Στην πλειοψηφία τους δεν έχουν επίγνωση των καθηκόντων, που αναλαμβάνουν, ούτε διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια και γνώσεις, προκειμένου να ανταποκριθούν στο έργο τους.

Παιδαγωγικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο νέος διδακτικός προσανατολισμός στην υποχρεωτική εκπαίδευση, που προτείνεται από τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), που σχεδίασε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2001, αν και έχει την υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων, δε φαίνεται να διαμορφώνει ένα νέο εκπαιδευτικό κλίμα στα

σχολεία. Ίσως αυτό να οφείλεται στο μικρό χρονικό διάστημα που είχε μεσολαβήσει από την εισαγωγή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση και τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας.

Αναφορικά με το διδακτικό υλικό, μαθητές και εκπαιδευτικοί κρίνουν αρνητικά τα περισσότερα από τα σχολικά βιβλία, ενώ η κριτική γίνεται εντονότερη όσο ανεβαίνουμε στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου δηλώνουν ότι τα σχολικά βιβλία δεν τους ελκύουν, γιατί δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, δεν είναι διδακτικά οργανωμένα, ώστε να ευνοούν την αυτόνομη μάθηση και δεν κατευθύνουν σε διερευνητικές δραστηριότητες, που θα τους έκαναν πιο ενεργητικούς και θα έδιναν νόημα στη μαθησιακή διαδικασία. Το πρόβλημα εντείνεται στο Λύκειο και επιβεβαιώνεται και από τους γονείς. Σε ότι αφορά την καταλληλότητα του διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών, αυτό δεν είναι επαρκές και κατάλληλο και χρειάζεται να αναμορφωθεί κατά περίπτωση.

Τα ερευνητικά ευρήματα, που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία, δείχνουν ότι αν και οι προδιαγραφές της διδασκαλίας, που δίνονται από το Υπουργείο, υιοθετούν αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επιστήμης π.χ. μαθητοκεντρική προσέγγιση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαθεματικότητα, η διδακτική πράξη, κυρίως στο Λύκειο, εμμένει στους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και χρησιμοποιεί μεθόδους, που δεν ανταποκρίνονται εξ ολοκλήρου στις σύγχρονες προδιαγραφές διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό δεν ενεργοποιεί τους μαθητές στον επιθυμητό βαθμό και δε συμβάλλει στην υλοποίηση των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν διαφορετική βαρύτητα στα μαθήματα, ανάλογα με τις απαιτήσεις του εξεταστικού συστήματος, με αποτέλεσμα γνωστικά αντικείμενα, που δεν περιλαμβάνονται στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, να υποβαθμίζονται στη

συνείδηση των μαθητών και των γονέων τους. Η έλλειψη σύνδεσης, με έμφαση στην Τεχνική Εκπαίδευση, με την αγορά εργασίας δυσκολεύει τους μαθητές στη μετά το σχολείο ζωή και σταδιοδρομία τους. Το διαθέσιμο εποπτικό υλικό και τα εργαστήρια χρησιμοποιούνται περιορισμένα, γεγονός που σχετίζεται με το περιεχόμενο της βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με τον όγκο της διδακτέας ύλης, τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο και τη λειτουργία του Λυκείου ως χώρου προετοιμασίας των μαθητών για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεν εξασφαλίζεται η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που αποδεικνύεται από την περιορισμένη εκπόνηση σχεδίων εργασίας, ομαδικών εργασιών, αξιοποίησης των εποπτικών μέσων, νέων τεχνολογιών και εργαστηρίων, αλλά και από το είδος των δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται. Επιπλέον, η διδακτική διαδικασία αδυνατεί να καλύψει ικανοποιητικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών και των μαθητών με αναπηρία.

Το φαινόμενο της μαζικής προσφυγής στη χρήση εξωσχολικής βοήθειας με τη μορφή του φροντιστηρίου, κυρίως όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα εκπαίδευσης με κορύφωση στο Λύκειο, υποδηλώνει από τη μια ότι ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών είναι πλασματικός και από την άλλη τη γενικότερη απαξίωση του δημόσιου σχολείου, που αδυνατεί να επιτελέσει τον μαθησιακό και παιδαγωγικό του ρόλο. Αντίστοιχα, τίθεται υπό αμφισβήτηση το κύρος και η αξιοπιστία του θεσμού της υποστηρικτικής βοήθειας στο Γυμνάσιο με τη μορφή της Ενισχυτικής Διδασκαλίας και στο Λύκειο με τη μορφή της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης.

Σχετικά με την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, από την έρευνα φάνηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων, όσον αφορά την αποδοχή και συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η προθυμία των εκπαιδευτικών να

προσαρμόσουν τη διδακτική διαδικασία, ώστε να τους βοηθήσουν και να τους διευκολύνουν.

Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τα Καινοτόμα Προγράμματα, έδειξε πως από τη μια υπάρχει μια κατηγορία εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Λύκεια, εκπαιδευτικοί με χρόνια υπηρεσίας, γονείς χωρίς ενημέρωση για τη φιλοσοφία και τους στόχους τους, που θεωρεί ότι λειτουργούν επικουρικά, ενώ από την άλλη υπάρχουν εκείνοι, που θεωρούν την υλοποίησή τους αναγκαία και άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύγχρονο σχολείο. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν νεότεροι σε ηλικία και χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί, ευαισθητοποιημένοι σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, Διευθυντές που στα σχολεία τους υλοποιούνται καινοτόμα προγράμματα, αρκετοί μαθητές, γονείς που συμμετέχουν έμμεσα σε κάποιο πρόγραμμα, Σχολικοί Σύμβουλοι, Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Αξιολόγηση του μαθητή

Παρά τις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των μαθητών παραμένει τυπική και παραδοσιακή. Αυτό, ενδεχομένως, αντανακλά την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης. Εκείνο που ισχύει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πως δεν υπάρχει καμία προοπτική μετα-αξιολόγησης, η επίδοση των μαθητών αποτελεί τον τυπικό τρόπο μετάβασης από βαθμίδα σε βαθμίδα και τυπική απόδειξη της ενημέρωσης των γονέων. Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, όπως προφορική, γραπτή εξέταση και παρατήρηση, ενώ η αξιολόγηση της μαθητικής εργασίας φθίνει καθώς ανεβαίνουμε βαθμίδα. Σημαντική είναι η μετατόπιση από την αξιολόγηση γνώσεων στην αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως προσπάθεια, συμμετοχή και εν γένει

συμπεριφορά. Ωστόσο, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη, αν και προωθούνται από τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ., δεν αξιολογούνται. Αν και οι γονείς και οι μαθητές θεωρούν την περιγραφική αξιολόγηση καταλληλότερη, εντούτοις φαίνεται πως θα χρειαστεί χρόνος για να υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς. Σημαντικό είναι πως οι, συνήθως, υψηλές βαθμολογίες των μαθητών στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης δεν αντανακλούν αντίστοιχη ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι γονείς μαθητών Λυκείου δε θεωρούν τη σχολική βαθμολογία αντικειμενική, γι' αυτό εμπιστεύονται τη βαθμολογία του φροντιστηρίου ως αξιόπιστο κριτήριο, που με ασφάλεια προδιαγράφει την εισαγωγή ή όχι στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Άλλες πάλι φορές η βαθμολογία προκαλεί άγχος και σκληρό ανταγωνισμό. Αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το έλλειμμά τους στο ζήτημα της αξιολόγησης, δεν αποδέχονται την ανάγκη για εθελοντική επιμόρφωση. Συνήθως, ακολουθούν ένα μοντέλο αξιολόγησης, προϊόν συσσωρευμένης εμπειρίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς, που δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς, οι γονείς αναφέρουν έλλειψη ενδιαφέροντος για επικοινωνία και ενημέρωση από πλευράς εκπαιδευτικών.

Υλικοτεχνική υποδομή

Η εκπαιδευτική υλικοτεχνική υποδομή παρουσιάζει ελλείψεις και κενά, όχι μόνο ως προς τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, αλλά και ως προς τη γενικότερη σχέση και αλληλεπίδραση του παιδαγωγικού πλαισίου με την οργάνωση και λειτουργικότητα του σχολικού χώρου. Μαθητές και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το σχολείο χαρακτηρίζεται από λειτουργικές ανεπάρκειες στις αίθουσες διδασκαλίας, στα εργαστήρια, στις αίθουσες εκδηλώσεων, στις βιβλιοθήκες και στα εποπτικά μέσα. Θεωρούν ότι οι σχολικοί χώροι δε διευκολύνουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και εκτιμούν ως μέτρια τη λειτουργικότητα των υπαίθριων σχολικών χώρων.

Κατά την εκτίμηση των μαθητών κανένας σχολικός χώρος δεν ανταποκρίνεται θετικά με ποσοστό που να ξεπερνά το 50%. Όσον αφορά τη συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος στην κοινωνικοποίηση, μαθητές και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ανταποκρίνεται, κυρίως μέσω των αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, που διοργανώνονται. Αναφορικά με την αισθητική των σχολικών χώρων, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ανταποκρίνεται, αλλά όχι ικανοποιητικά, στις ανάγκες τους, ενώ οι μαθητές την εκτιμούν αρνητικά.

Μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης

i. Επιμόρφωση

Σύμφωνα με την έρευνα το σύνολο, σχεδόν, των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει εκπαιδευτικά προγράμματα από την αρχή της σταδιοδρομίας του. Ταυτόχρονα, για μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών έχουν μεσολαβήσει αρκετά χρόνια από την τελευταία επιμόρφωση, πλην της εισαγωγικής. Για τους περισσότερους τα σύντομα προγράμματα απευθύνονται σε νέους εκπαιδευτικούς, δεν οργανώνονται ικανοποιητικά, γι' αυτό και προσφέρουν ελάχιστα. Εκείνο που επιζητούν οι εκπαιδευτικοί από τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η εξειδίκευση, η εμπάθунση, η πρακτική εφαρμογή τους και όχι οι θεωρητικές και γενικόλογες προσεγγίσεις, ενώ από τους επιμορφωτές αναμένουν τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Αποδίδουν την απροθυμία τους για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην προηγούμενη απογοητευτική εμπειρία τους λόγω του ποιοτικού ελλείμματος, που χαρακτηρίζει παρόμοια προγράμματα, στην έλλειψη χρόνου, πληροφόρησης και κινήτρων. Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αποδέχεται την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, εκείνης όμως που χρησιμοποιεί σύγχρονες μεθοδολογίες, επικεντρώνεται στην πράξη και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς μέσα από συμμετοχικές και συνεργατικές διαδικασίες, αντί των παραδοσιακών μετωπικών μορφών. Αναφορικά με τη

συχνότητα των επιμορφώσεων, προτιμούν να έχουν συνεχή, συστηματικό και υποχρεωτικό χαρακτήρα, με ταυτόχρονη απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα, ενώ δε θεωρούν πως πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική τους εξέλιξη σε διοικητικές θέσεις, παρά μόνο με την ανάθεση εξειδικευμένων καθηκόντων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αφού πιστεύουν πως αυτά πρέπει να στοχεύουν στην ενδυνάμωσή τους, προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά την πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού.

ii. Εκπαιδευτική έρευνα

Η εκπαιδευτική έρευνα συμβάλλει επιστημονικά και τεχνοκρατικά στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού προωθεί παρεμβάσεις που στόχο έχουν τη βελτίωση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πλειοψηφία των διευθυντών των σχολικών μονάδων θεωρεί σημαντική τη συμμετοχή του σχολείου τους σε εκπαιδευτικές έρευνες, καθώς επιδιώκουν ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, που κινητοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους και δίνει έμφαση στην αυτοαξιολόγηση. Διατυπώνουν, όμως, επιφυλάξεις για τη συνέπεια του συστήματος ανάληψης, διεκπεραίωσης και πληροφόρησης των ερευνών. Ομοίως, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων αποδέχονται την αναγκαιότητα εκπαιδευτικών ερευνών για ανατροφοδότηση και βελτίωση της ποιότητας του έργου τους, ενώ σημαντικό ποσοστό Σχολικών Συμβούλων δηλώνει ότι με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών διεξάγει εκπαιδευτικές έρευνες, προκειμένου να προβεί σε διορθωτικές παρεμβάσεις, χωρίς όμως την απαιτούμενη στήριξη των υπεύθυνων φορέων. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά τις εκπαιδευτικές έρευνες, αν και δε δηλώνουν ικανοποιημένοι από την πληροφόρηση και διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Αναφέρουν πως προσπαθούν να αξιοποιούν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών

ερευνών, με πρώτους εκείνους που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

iii. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την αξιολόγηση τους αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά περισσότερο σημαντική θεωρεί την αξιολόγηση των στελεχών. Περισσότερες επιφυλάξεις, ως προς την αξιολόγησή τους, διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως μηχανισμό ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής τους αυτοτέλειας, ως μέσο ενοχοποίησης και μεταβίβασης των προβλημάτων της εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς, ενώ δηλώνουν δυσαρεστημένοι από την ενημέρωσή τους για την αξιολόγηση των ιδίων και του έργου τους. Τα κριτήρια με βάση τα οποία η πλειοψηφία θεωρεί ότι πρέπει να αξιολογείται, πρωτίστως είναι η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα, η υπηρεσιακή συνέπεια, η επιστημονική κατάρτιση, η συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, ενώ σε μικρότερο βαθμό η συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο και η ανταπόκριση στα εξωδιδασκικά καθήκοντα. Αναφορικά με τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί φοβούνται μήπως αποκτήσει τιμωρητικό χαρακτήρα και αμφισβητούν τον αντικειμενικό και αξιοκρατικό χαρακτήρα της. Γι' αυτό το λόγο υποστηρίζουν ότι οι αξιολογητές πρέπει να διαθέτουν διδακτική εμπειρία και επιστημονικά προσόντα. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε συνεργασία με το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο, θα έχει λιγότερους κραδασμούς, ενώ σύμφωνα με άλλους, άτομα από ανεξάρτητους φορείς είναι τα πλέον κατάλληλα για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας. Είναι, όμως, γενικά αποδεκτό ότι η αξιολόγηση αποτελεί συμμετοχική διαδικασία, που πρέπει να πραγματοποιείται μέσα στη σχολική μονάδα, ώστε να παρακολουθεί την εξέλιξή της και την ποιότητα του έργου της. Οι Διευθυντές των σχολικών

μονάδων συμφωνούν με τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης και τη θεωρούν απάντηση στη νοοτροπία του δημοσίου υπαλλήλου. Δέχονται να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά αμφισβητούν την εφαρμογή της από το Υπουργείο, ενώ τονίζουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της. Για τους Σχολικούς Συμβούλους η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια από τα διοικητικά στελέχη. Θεωρούν ότι συμβάλλει στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού τους έργου, ενώ δε δέχονται την άποψη ότι περιορίζει την αυτονομία τους. Οι Διευθυντές και οι Προϊστάμενοι των γραφείων εκπαίδευσης προσανατολίζονται σε μια ιεραρχική και γραφειοκρατική προσέγγιση στην αξιολόγηση, θεωρώντας καταλληλότερους τους Σχολικούς Συμβούλους, τους Διευθυντές των σχολείων και τους Προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης. Σε αυτήν την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός έχει μόνο το ρόλο του αξιολογούμενου και του μοναδικού υπεύθυνου του εκπαιδευτικού έργου. Για τους γονείς η αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάληψη ευθυνών έναντι των «καταναλωτών» του εκπαιδευτικού αγαθού. Οι περισσότεροι από αυτούς βλέπουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όχι ως μέσο αυτοβελτίωσής τους, αλλά ως μέσο αποβολής των μη ικανών από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ως κριτήρια αξιολόγησης δέχονται τα διδακτικά, παιδαγωγικά, υπηρεσιακά προσόντα και την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση.

Οι οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση

Τα διοικητικά στελέχη, που συμμετείχαν στην έρευνα, στην πλειοψηφία τους θεωρούν ανεπαρκή για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων και συμφωνούν στην αναγκαιότητα αποκέντρωσης του συστήματος διαχείρισης των οικονομικών πόρων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αναφορικά με τη χρηματοδότηση από

εναλλακτικές πηγές π.χ. Σύλλογο γονέων, ιδιώτες, προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., σύμφωνα με τους Διευθυντές δεν είναι ικανοποιητική, ενώ εκφράζουν την ανησυχία τους για αλλοίωση του δημόσιου χαρακτήρα της σχολικής μονάδας από τυχόν αξιώσεις των χορηγών. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν ότι η επαρκής χρηματοδότηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εκπαίδευσης και εκτιμούν ότι είναι απαραίτητη η αύξηση της χρηματοδότησης για έρευνα, επιμόρφωση, εξοπλισμό των σχολείων και υλικοτεχνικές υποδομές, όπως και για την αύξηση του μισθού των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, για τους γονείς η αύξηση των μισθών των εκπαιδευτικών είναι λιγότερο σημαντική από την αναβάθμιση άλλων τομέων του εκπαιδευτικού έργου.

Κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος

Σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, το σημερινό σχολείο-κυρίως το Λύκειο- δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, δεν καλλιεργεί ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, δε βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ούτε προωθεί προσωπικές δεξιότητες και κλίσεις των μαθητών. Επιπλέον, δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της πλειοψηφίας των μαθητών και των γονέων τους. Οι μαθητές του Λυκείου εξέφρασαν τα πλέον αρνητικά συναισθήματα για την παραμονή τους στο σχολείο. Κατά σειρά έντασης νιώθουν κούραση, πίεση, πλήξη, απογοήτευση, ευχαρίστηση, απαισιοδοξία και οργή. Αν και κατά καιρούς γίνονται προσπάθειες για προώθηση και ένταξη των Νέων Τεχνολογιών, η εκτίμηση εκπαιδευτικών και μαθητών είναι αρνητική. Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αμφισβητείται. Εκπαιδευτικοί και γονείς – με πρώτους τους γονείς - αποδίδουν την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση στα φροντιστήρια, ενώ η πλειοψηφία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων δηλώνει ότι το σημερινό σχολείο δε συμβάλλει επιτυχώς στην επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών

υποστηρίζει πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, ενώ όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ τους, με τους μαθητές τους και με τους γονείς τους δηλώνουν ικανοποιημένοι. Εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών δεν επηρεάζει αρνητικά το κλίμα και την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, οι γονείς μάλιστα εκτιμούν ότι το σχολείο εντάσσει ομαλά και με επιτυχία τους αλλοδαπούς μαθητές. Παρόλα αυτά εκπαιδευτικοί και γονείς υποστηρίζουν ότι το σημερινό σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Για τους εκπαιδευτικούς η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, κατά κύριο λόγο, εξαρτάται από τη δομή και οργάνωσή του, την υλικοτεχνική υποδομή και τους ίδιους, ενώ απαξιώνουν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου ως παράγοντα, που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μαθητές και γονείς αποδίδουν τα προβλήματα κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο νομοθετικό πλαίσιο και στο σύστημα των εξετάσεων. Ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για το σχολείο του μέλλοντος, για το οποίο προσδοκούν ότι η ελευθερία κινήσεων των μαθητών και η δημιουργικότητά τους θα ισορροπεί με την αυστηρότητα στην εφαρμογή των κανόνων και την πρόοδο των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας εντοπίζουν το πρόβλημα ποιότητας του σημερινού σχολείου στο Λύκειο, το οποίο εντείνεται από την αποτυχία σύνδεσής του με την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών, αλλά και την απουσία καλά οργανωμένης τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης.

5.2.4. Προτάσεις της έρευνας

Η αποκέντρωση και ο εκσυγχρονισμός του διοικητικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος, θα μεταστρέψει το κλίμα εσωστρέφειας και αδράνειας που παρατηρείται εντός της σχολικής μονάδας και χαρακτηρίζει και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, η σχολική μονάδα θα αποκτήσει αυτοτέλεια

και δυναμική. Οι, σε τοπικό επίπεδο, συμμετοχικές και ανοιχτές πρωτοβουλίες, θα συμβάλλουν στην αποκέντρωση και θα παράσχουν ανατροφοδότηση από κάτω προς τα πάνω. Είναι απαραίτητο να θεσμοθετηθούν αδιάβλητες διαδικασίες στην επιλογή των στελεχών και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας να αναλάβει ρόλο ηγέτη και συντονιστή συμμετοχικών δράσεων και πρωτοβουλιών. Επίσης, απαραίτητη κρίνεται η συστηματική και θεσμοθετημένη επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και των σχολικών μονάδων.

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο, απαιτείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η πιλοτική εφαρμογή των νέων βιβλίων και η αξιολόγησή τους σε σταθερή βάση. Επίσης, προβάλλει η αναγκαιότητα πιστοποιημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων με συνεχή χαρακτήρα, στα μεταβαλλόμενα γνωστικά αντικείμενα, παιδαγωγικά ζητήματα, θέματα διαχείρισης κρίσεων, μεθόδους εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων, στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, στη διαπολιτισμική αγωγή και στη διαχείριση της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελέσει ευέλικτη και συστηματική μορφή υποστήριξης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, δίνοντας έμφαση στις πραγματικές τους ανάγκες.

Επιτακτική κρίνεται η αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η υπέρβαση του εξετασιοκεντρικού συστήματος, ώστε το Λύκειο να ξαναβρεί τη μορφωτική και παιδαγωγική του αυτοτέλεια.

Η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στη διδακτική πράξη πρέπει να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να γίνεται συστηματικά και όχι εμβόλιμα και αποσπασματικά. Τα καινοτόμα προγράμματα πρέπει να αποκτήσουν δυναμική σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος, με μια σειρά θεσμικών μέτρων, ώστε να συμβάλλουν στην επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη ενός άλλου σχολικού πολιτισμού.

Απαραίτητη κρίνεται η ανανέωση, η παιδαγωγική συνοχή, η διεύρυνση του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης των μαθητών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης και η ένταξή της στο ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.

Στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής απαιτείται μια νέα αρχιτεκτονική, περιβαλλοντική και κατασκευαστική κουλτούρα.

Η εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να αξιοποιείται στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, γι' αυτό απαιτείται η οικονομική και θεσμική ενδυνάμωσή της. Προτείνεται η δημιουργία ενός εθνικού συντονιστικού ερευνητικού φορέα, η παρακολούθηση ανάλογων διεθνών εξελίξεων, η διάχυση των ερευνητικών δεδομένων και η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Η αξιολόγηση αποτελεί ανατροφοδοτική και υποστηρικτική διαδικασία, που πρέπει να προσανατολιστεί όχι στα πρόσωπα αλλά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για να αποδώσει χρειάζεται συμμετοχικές διαδικασίες, που εμπλέκουν όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς και τα πρόσωπα, σωστή ενημέρωση, κοινωνική και πολιτική συναίνεση.

Η αποκέντρωση της οικονομικής διαχείρισης και η λειτουργική αυτονομία κάθε σχολείου, η αύξηση των δαπανών σε νευραλγικούς τομείς και η αποτελεσματική και ορθολογική διαχείρισή τους, η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων και οι ξεκάθαροι στόχοι ποιότητας, μπορούν να διασφαλίσουν ποιοτικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αλλαγή στον τρόπο πρόσβασης στην Τριτοβάθμια βαθμίδα σε συνδυασμό με ένα νέο παιδαγωγικό προσανατολισμό, σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ελκυστικές και μοντέρνες διδακτικές πρακτικές, νέα διδακτικά βιβλία, μπορούν να δώσουν νέα παιδαγωγική ταυτότητα και μορφωτική αυτοτέλεια στο Λύκειο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6.1. Η αναγκαιότητα εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο 3 αναφέρθηκε πως το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να λειτουργεί με βάση τις αρχές του Taylor, αφού η δομή του είναι ιεραρχική, τα μέλη του συμμετέχουν ελάχιστα στη λήψη αποφάσεων και έχουν περιορισμένη εξουσία, ενώ η έμφαση δίνεται στο παραγόμενο προϊόν και όχι στη διαδικασία που οδηγεί σε αυτό. Οι αλλαγές, που λαμβάνουν χώρα, δεν είναι ουσιαστικές αλλά τυπικές, αφού δε στοχεύουν στη βελτίωση του τρόπου οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος και των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Τα αποτελέσματα είναι εμφανή και δυσάρεστα. Μεγάλος αριθμός μαθητών όλων των βαθμίδων δε διαθέτει κριτική και δημιουργική σκέψη, δυσκολεύεται να εκφράσει και να διατυπώσει τη σκέψη του, να χρησιμοποιήσει στην πράξη τη γνώση που απέκτησε, να προχωρήσει σε ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Επιπλέον, η ανεπαρκής παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η μικρή οικονομική και ηθική υποστήριξη των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, η περιορισμένη σύνδεση με την αγορά εργασίας, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, το απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα, που σε πολλές περιπτώσεις δεν καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών ή δε συμβαδίζει με το νοητικό τους επίπεδο, η υποβάθμιση της Τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, συνθέτουν το εκπαιδευτικό τοπίο στη χώρα μας. Δεδομένης αυτής της κατάστασης είναι απολύτως δικαιολογημένη η δυσκολία των αποφοίτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταγωνιστούν και να επιβιώσουν στη διεθνή αγορά, που απαιτεί εργατικό δυναμικό με δεξιότητες τέτοιες ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τις γρήγορες και συνεχείς αλλαγές.

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, που αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 4, η δημιουργία και συσσώρευσή του γίνεται μέσα από το μηχανισμό της εκπαίδευσης, η ποιότητά του δε, εξαρτάται από την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η επένδυση στην εκπαίδευση δεν αποδίδει μόνο στο παρόν, αλλά και στο μέλλον, καθώς τόσο το άτομο όσο και η κοινωνία οδεύουν προς μια ολιστική αναπτυξιακή τροχιά με διαστάσεις όχι μόνο οικονομικές, αλλά και κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές. Η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί βασικό μοχλό ανάπτυξης μιας χώρας. Ιδιαίτερα σήμερα, που η παγκοσμιοποίηση και ο ανταγωνισμός απαιτούν και επιβάλλουν αλλαγές όχι μόνο στις επιχειρήσεις και στους οργανισμούς, αλλά και στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, η επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης συνιστά επιτακτική και άμεση ανάγκη, προκειμένου το ανθρώπινο δυναμικό να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις αλλαγές και να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Οι αποκλίσεις, που παρατηρούνται σήμερα, ανάμεσα σε αυτό που αναμένουν και χρειάζονται οι επιχειρήσεις και σε αυτό που το σχολείο προσφέρει, επιβάλλουν τον ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Έμφαση πρέπει να δοθεί στη δημιουργία «Σχολείων Ποιότητας», αφού η ποιότητα των σχολείων προσδιορίζει και την ποιότητα του εργατικού δυναμικού. Για τον John Akers της IBM η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο κοινωνική ανάγκη αλλά κυρίως οικονομική ανάγκη, γιατί αν οι μαθητές μας δεν μπορούν να ανταγωνιστούν σήμερα, πώς θα ανταγωνιστούν αύριο οι επιχειρήσεις μας; (Ζαβλανός, 2003).

Υπάρχουν αρκετά επιτυχημένα παραδείγματα χωρών σε Ευρώπη και Αμερική, που εφάρμοσαν τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για την αναδιοργάνωση και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Κατά τη γνώμη μας, οι συνθήκες έχουν ωριμάσει αρκετά και στη χώρα μας για την εισαγωγή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στα σχολεία.

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στα σχολεία θα ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αφού θα εξασφαλίσει τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων, θα αυξήσει τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες και θα τους εμπλέξει στη γενικότερη προσπάθεια βελτίωσης, θα δώσει έμφαση στη συνολική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων και στην έγκαιρη αντίδραση, προκειμένου να προληφθούν τα ενδεχόμενα προβλήματα, αντί να περιμένουμε την εμφάνισή τους για να αντιδράσουμε (Ζαβλανός, 2003).

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση αφορά στην επίτευξη και διασφάλιση ποιότητας στα προγράμματα σπουδών, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, στην καταλληλότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού, στην παρακολούθηση των μαθητικών επιτευγμάτων, στην προετοιμασία των μαθητών για την αγορά εργασίας, στην επάρκεια, καταλληλότητα και αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής (Πετρίδου, 2002).

6.2. Η επέκταση της φιλοσοφίας του Deming στην Εκπαίδευση

Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 2 ο Deming ανέπτυξε τη φιλοσοφία του σε 14 σημεία, που συμπυκνώνουν τις θέσεις του για αποτελεσματική διοίκηση μέσα από τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας. Εφαρμόζοντας αυτά τα σημεία, θα επιτευχθεί η βελτίωση των ατόμων του οργανισμού και ο οργανισμός θα ωφεληθεί ποικιλοτρόπως. Τα άτομα, σύμφωνα με τον Deming, αποτελούν κινητήρια δύναμη στην προσπάθεια βελτίωσης του συστήματος, ενώ για κάθε αποτυχία μέσα στο σύστημα υπεύθυνο είναι το management. Το σύστημα είναι υπεύθυνο για ένα μεγάλο ποσοστό προβλημάτων, που αντιμετωπίζει η επιχείρηση, ενώ ένα μικρό μόνο ποσοστό προβλημάτων οφείλεται στο προσωπικό. Τα 14 σημεία της φιλοσοφίας του Deming μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στη διοίκηση της εκπαίδευσης, όσο και στη σχολική τάξη, αφού η σχολική τάξη αποτελεί το

χώρο όπου ασκείται διοίκηση από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παράλληλα έχουν και την ευθύνη προώθησης της μαθησιακής διαδικασίας. Η φιλοσοφία του Deming μπορεί να βρει εφαρμογή στον εκπαιδευτικό χώρο ως εξής:

- i. Συνέχεια και συνέπεια στη διατύπωση του σκοπού και στην προσπάθεια βελτίωσης των μαθητών και της διδασκαλίας, ώστε οι απόφοιτοι να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του διεθνούς ανταγωνισμού.

Αυτό σημαίνει πως το σχολείο πρέπει να βελτιώσει την ποιότητα των διαδικασιών για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τόσο τα σημερινά όσο και τα αυριανά προβλήματα, λαμβάνοντας υπόψη και τις προοπτικές του μέλλοντος. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων απαιτείται έμφαση σε θέματα λειτουργίας του σχολείου και στην ποιότητα των αποφοίτων του. Απαιτείται η εφαρμογή στρατηγικών επικοινωνίας με το μαθητή και ανάπτυξής του, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες του και οι ανάγκες των πελατών του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν ο απόφοιτος δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εργοδότη, πρέπει να επιστρέψει για να εκπαιδευτεί από την αρχή.

- ii. Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από την εκπαιδευτική διοίκηση.
Οι ασκούντες εκπαιδευτική διοίκηση πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη της αλλαγής και τη δέσμευση για υιοθέτηση και υποστήριξη της νέας φιλοσοφίας, που πρεσβεύει τη συνεχή βελτίωση μέσω της ενδυνάμωσης της ομάδας δασκάλου-μαθητών. Η ηγεσία, σύμφωνα με τη φιλοσοφία αυτή, αξιολογεί τις ικανότητες όλων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα για την επίλυση των προβλημάτων, με στόχο την ικανοποίηση των πελατών του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό προϋποθέτει επίπεδη δομή και ανοιχτά συστήματα επικοινωνίας.
- iii. Περιορισμός στη χρήση των tests για την επίτευξη ποιότητας.
Οικοδόμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης από την αρχή.

Η αξιολόγηση των μαθητών, που βασίζεται σε tests στο τέλος της σχολικής χρονιάς, δε δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να βελτιώσει την απόδοσή του και επιπλέον του δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα, γι' αυτό δε θεωρείται αξιόπιστη. Αντίθετα, η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα από την αρχή και σε κάθε φάση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, δίνει δυνατότητες για διορθωτικές ενέργειες και βελτίωση. Τα tests και οι δείκτες μάθησης πρέπει να χρησιμοποιούνται ως διαγνωστικά εργαλεία κατά τη διαδικασία μάθησης.

iv. Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης.

Η ποιότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο, την κοινότητα και τους συντελεστές εκπαίδευσης, αποτελεί τη βάση για την επίτευξη της ποιότητας.

v. Συνεχής βελτίωση.

Αυτό προϋποθέτει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που θα ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση. Έτσι, θα επιτευχθεί και η βελτίωση των διαδικασιών και η επίτευξη ποιότητας.

vi. Καθιέρωση της εκπαίδευσης στην εργασία.

Η διοίκηση οφείλει να οργανώνει προγράμματα εκπαίδευσης για τους νέους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με το ρόλο τους ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους πρέπει να εφαρμόζουν προγράμματα, ώστε οι μαθητές τους να μάθουν πώς να διατυπώνουν τους μαθησιακούς στόχους, πώς να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στις σχολικές εργασίες και πώς να αξιολογούν την ποιότητα των εργασιών τους.

vii. Ικανή και αποτελεσματική ηγεσία.

Ο ηγέτης μεταδίδει το όραμα του οργανισμού, ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων, δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης, καλλιεργεί

αίσθημα ευθύνης και βοηθά τα άτομα να δουν ως δική τους υπόθεση τη λύση των προβλημάτων του οργανισμού. Επιπλέον, απομακρύνει τα στοιχεία που εμποδίζουν και δυσχεραίνουν τη βελτίωση και πρόοδο των διαδικασιών.

viii. Απομάκρυνση του φόβου.

Στη θέση του φόβου και της καχυποψίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν δυνατές σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Ο φόβος απειλεί τη σχολική κουλτούρα, εμποδίζει την έκφραση των ιδεών, την ανοιχτή επικοινωνία, τη μέγιστη δυνατή απόδοση των ανθρώπων και προκαλεί αντίσταση στην αλλαγή.

ix. Κατάργηση των εμποδίων επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων τμημάτων.

Η ομαδική εργασία αποτελεί βασικό στοιχείο στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας για τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και εμπιστοσύνης στον οργανισμό. Πρέπει να επεκταθεί σε όλες τις λειτουργίες του οργανισμού και να εισχωρήσει παντού.

x. Κατάργηση των συνθημάτων, παροτρύνσεων και ποσοτικών στόχων, που απαιτούν νέα επίπεδα απόδοσης.

Όταν οι στόχοι διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς, το επίπεδο απόδοσης είναι υψηλότερο συγκριτικά με εκείνο που επιτυγχάνεται όταν διατυπώνονται από τη διοίκηση. Το 80% των προβλημάτων, που εμφανίζονται σε έναν οργανισμό κατά την επίτευξη ποιότητας, οφείλονται στις διαδικασίες λειτουργίας του. Ο Deming υποστηρίζει ότι τα άτομα πρέπει να διατυπώνουν τους δικούς τους σκοπούς και κατευθύνσεις. Επομένως, οι σκοποί της εκπαίδευσης πρέπει να κατευθύνονται από κάτω προς τα πάνω. Τα άτομα που είναι κοντά στο πρόβλημα, πρέπει να έχουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την επίλυσή του.

xi. Περιορισμός ποσοτικών στόχων και προτύπων εργασίας για το προσωπικό και τη διοίκηση.

Στις επιχειρήσεις χρησιμοποιούνται ποσοτικοί στόχοι για την αύξηση του κέρδους και την παροχή κινήτρων στους εργαζόμενους. Αντίθετα, στα σχολεία η χρήση ποσοτικών στόχων γίνεται χωρίς κίνητρα για τους δασκάλους και μαθητές. Τα αριθμητικά σύμβολα, συνήθως, δεν αντιπροσωπεύουν την πραγματική επίδοση και πρόοδο των μαθητών.

xii. Επιβράβευση και εσωτερική παρακίνηση.

Πρέπει να απομακρύνουμε ό,τι δεν επιτρέπει στα άτομα να νιώθουν υπερήφανα για την εργασία τους. Ο Deming καταδικάζει αρκετές από τις πρακτικές του σχολείου, όπως τη βαθμολογία γιατί στερεί τη χαρά της μάθησης, αλλά και όλες εκείνες τις διαδικασίες που οδηγούν σε νικητές και χαμένους. Σημασία δεν έχει πόσα έμαθε ο μαθητής, αλλά τι μπορεί να κάνει με αυτά που έμαθε. Το σχολείο πρέπει να αξιοποιεί στο μέγιστο τις δυνατότητες των μαθητών του. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα είδος αναγνώρισης, αλλά εμπεριέχει υποκειμενισμό. Οι μαθητές μελετούν τόσο όσο χρειάζεται για να πάρουν τον αναμενόμενο βαθμό, αλλά έτσι στερούνται τη χαρά της κατάκτησης της γνώσης και εκπληρώνουν τα πρότυπα που άλλοι έθεσαν γι' αυτούς.

xiii. Ενθάρρυνση συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης.

Οι εργαζόμενοι πρέπει να μελετούν, να μαθαίνουν, να βελτιώνονται, γιατί στην προσπάθεια για βελτίωση της εκπαίδευσης πρέπει να συνεισφέρουν όλοι. Οι γνώσεις των ατόμων επηρεάζουν τη σκέψη και την πρόοδο των ίδιων, των υπολοίπων και του οργανισμού.

xiv. Συμμετοχή όλων στην υλοποίηση της νέας φιλοσοφίας.

Η υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας πρέπει να αποτελέσει υπόθεση και ευθύνη όλων όσων μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα άτομα του οργανισμού αποτελούν τη σπουδαιότερη πηγή του, γι' αυτό είναι σημαντική η δέσμευσή τους για υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας, προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχώς (Ζαβλανός, 2003).

6.3. Υλοποίηση της ΔΟΠ σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό

Η εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και πιο συγκεκριμένα σε μια σχολική μονάδα, θα γίνει με πρωτοβουλία και ευθύνη της Διεύθυνσης του σχολείου, η οποία θα πρέπει να έχει κατανοήσει την αναγκαιότητα αλλαγής στη λειτουργία του σχολείου και θα πρέπει να έχει απαντήσει στο ερώτημα «Γιατί χρειάζεται αλλαγή».

Ο Ζαβλανός (2003) στο βιβλίο του «Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση» αναφέρει πως υπάρχουν διάφορα μοντέλα υλοποίησης της ΔΟΠ σε ένα σχολικό οργανισμό. Σύμφωνα με κάποιο από αυτά, η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας, αφού δεσμευτεί για την υποστήριξη και αφοσίωσή της στην προσπάθεια αυτή, θα αξιολογήσει την υπάρχουσα κατάσταση και κουλτούρα, συλλέγοντας πληροφορίες από όλους τους εμπλεκόμενους και θα καταρτίσει το σχέδιο εφαρμογής. Είναι σημαντικό όλα τα άτομα να κατανοήσουν τους λόγους της αλλαγής και να πεισθούν για την αναγκαιότητά της, γιατί μόνο τότε θα υποστηρίξουν την προσπάθεια και θα αναλάβουν πρωτοβουλίες. Η ενημέρωσή τους για τη νέα φιλοσοφία μπορεί να γίνει μέσα από επισκέψεις σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, που εφάρμοσαν επιτυχημένα τη ΔΟΠ, με διαλέξεις από εξειδικευμένα στη ΔΟΠ άτομα και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, θα επιλεγεί ο συντονιστής ποιότητας, που θα έχει την ευθύνη και το συντονισμό της προσπάθειας. Ο συντονιστής ποιότητας μπορεί να είναι διαφορετικός από το Διευθυντή του σχολείου, που έχει το ρόλο του καταλύτη, εξασφαλίζοντας τις πηγές, το χώρο και το χρόνο για τις απαιτούμενες διαδικασίες αλλαγής. Ο συντονιστής ποιότητας πρέπει να έχει υιοθετήσει τις αρχές και τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, να διαθέτει δεξιότητες, καθοδήγησης, συντονισμού, επικοινωνίας και να μπορεί να πείσει ότι η νέα φιλοσοφία αποτελεί αποτελεσματικό μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του

σχολείου. Η συνέχεια έχει ως εξής: προσδιορίζουμε τα στοιχεία, που θα χρησιμοποιηθούν στη διαδικασία υλοποίησης της ποιότητας, αξιολογούμε τη θέση τους στην παρούσα κατάσταση και διατυπώνουμε τη θέση στην οποία θέλουμε να βρίσκονται. Εντοπίζουμε τους προμηθευτές και πελάτες, τις ανάγκες και απαιτήσεις τους. Τα σχολεία, όπως και οι επιχειρήσεις, έχουν προμηθευτές, πελάτες και παράγουν ένα τελικό προϊόν. Στο εκπαιδευτικό σύστημα προμηθευτές είναι οι απόφοιτοι των προηγούμενων βαθμίδων, οι γονείς, η διοίκηση. Εσωτερικοί πελάτες είναι οι γονείς, οι μαθητές, το εκπαιδευτικό προσωπικό. Εξωτερικοί πελάτες είναι οι Ανώτερες και Ανώτατες σχολές, οι επιχειρήσεις και η κοινωνία, που θα απορροφήσουν τους απόφοιτους. Το τελικό προϊόν του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η εκπαίδευση, που παρέχεται στο μαθητή. Ο εντοπισμός των αναγκών και προσδοκιών των πελατών του εκπαιδευτικού συστήματος και η εστίαση σε αυτές, αποτελεί τη βάση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Ο μετασχηματισμός αυτών των αναγκών και προσδοκιών σε προϊόντα και υπηρεσίες αποτελεί πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτικό οργανισμό, γι' αυτό και η συνεργασία με τους πελάτες και προμηθευτές κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να γνωρίζουμε τις απαιτήσεις τους. Για παράδειγμα, η συνεργασία του σχολείου με το Πανεπιστήμιο και τις επιχειρήσεις βοηθά στη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων, που δίνουν στους μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν ικανοποιητικά και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ο έλεγχος και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των διαδικασιών, που εφαρμόστηκαν, είναι απαραίτητοι, προκειμένου να φανεί αν η αλλαγή βοήθησε το σχολείο να εκπληρώσει τους στόχους του. Οι έλεγχοι αυτοί μπορεί να γίνουν τμηματικά και συνολικά, ενώ εξωτερικοί έλεγχοι, που εκτιμούν την πρόοδο που σημειώθηκε, δίνουν σημαντική ανατροφοδότηση. Επίσης, αποτελεσματική είναι και η συγκριτική αξιολόγηση με άλλους σχολικούς οργανισμούς. Η αξιολόγηση των διαδικασιών από τους εσωτερικούς και εξωτερικούς πελάτες, σχετικά

με το βαθμό ικανοποίησης των απαιτήσεών τους, κρίνεται αναγκαία. Οι πληροφορίες, που συγκεντρώνονται, αναλύονται και διαχέονται σε όλους τους εμπλεκόμενους (Ζαβλανός, 2003).

Παρά τις επιτυχημένες προσπάθειες εφαρμογής της ΔΟΠ σε εκπαιδευτικά συστήματα, ανά τον κόσμο, στον ελλαδικό χώρο η φιλοσοφία αυτή δεν έχει ακόμα την απήχηση που θα έπρεπε. Το γεγονός ότι ξεκίνησε ως επιχειρηματική στρατηγική και χρησιμοποιεί ορολογία ανοίκεια με τη σχολική κουλτούρα, ίσως, αποτελεί τροχοπέδη στην υιοθέτησή της από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, πως η ορολογία είναι σχετική και μπορεί να προσαρμόζεται ανάλογα με τα περιβάλλοντα. Εκείνο που έχει σημασία είναι η συνεχής βελτίωση, που πρεσβεύει η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και πρέπει να αποτελέσει στάση, φιλοσοφία και τρόπο ζωής. Η ελληνική δημόσια εκπαίδευση καλείται τώρα να αποδείξει πόσο προοδευτική, δημοκρατική και δεκτική είναι στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Σκοπός της έρευνας-Επιμέρους Στόχοι-Ερευνητικά Ερωτήματα

Έχοντας ως γενικότερο πλαίσιο αναφοράς την απαίτηση για αποτελεσματικότητα και ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την παραδοχή ότι η ποιότητα έρχεται ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην προσέγγιση των βασικών θεωρητικών εννοιών και αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και στη δυνατότητα εφαρμογής τους στην εκπαίδευση, αποβλέποντας στην ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Συγκεκριμένα, αποσκοπεί στο να διερευνήσει το βαθμό εφαρμογής δύο βασικών αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων της Περιφέρειας Πελοποννήσου, Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας και Λακωνίας, που αφορούν στη συνολική και συστηματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα πλαίσια της σχολικής τους μονάδας και στη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους.

Επιμέρους στόχοι αποτελούν:

Η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών/διευθυντών σχολικών μονάδων, όσον αφορά στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικών με εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης.

Η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών/διευθυντών σχολικών μονάδων, όσον αφορά στις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους παρέχονται.

Η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών (φύλο, ηλικία) και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών (βαθμίδα εκπαίδευσης όπου υπηρετούν, χρόνια υπηρεσίας, θέση ευθύνης που κατέχουν) των εκπαιδευτικών/διευθυντών σχολικών μονάδων, στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους.

Με βάση το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της παρούσας ερευνητικής εργασίας, επιδιώκεται η απάντηση των πιο κάτω ερωτημάτων:

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές σχολικών μονάδων θεωρούν ότι τους προσφέρονται ευκαιρίες επιμόρφωσης και πώς αξιοποιούν τις ευκαιρίες αυτές, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης;

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές σχολικών μονάδων θεωρούν ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης και πόσο ενεργό ρόλο επιθυμούν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τα θέματα αυτά, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης;

Σε ποιο βαθμό η βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές σχολικών μονάδων, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για: (I) τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρονται και τον τρόπο που τις αξιοποιούν και (II) τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν στη σχολική μονάδα και στη σχολική τάξη και για το πόσο ενεργό ρόλο επιθυμούν στις διαδικασίες αυτές;

Σε ποιο βαθμό τα ατομικά (φύλο, ηλικία) και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών/διευθυντών σχολικών μονάδων (χρόνια υπηρεσίας, θέση ευθύνης που κατέχουν) που υπηρετούν σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για: (I) τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρονται και τον τρόπο που τις αξιοποιούν και (II) τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν τη σχολική

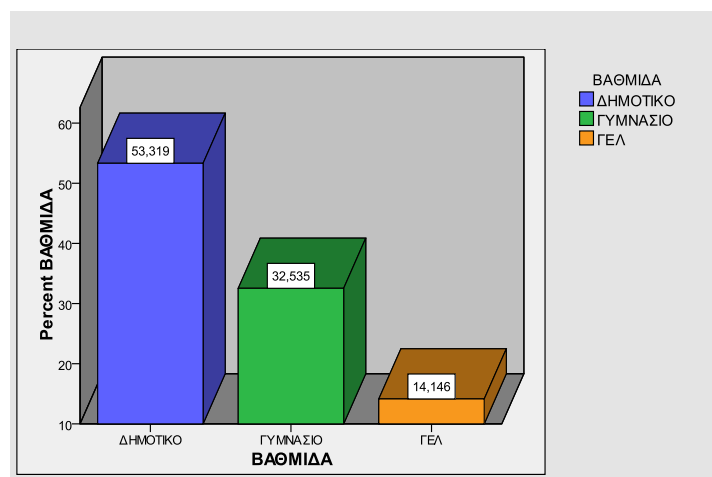
μονάδα και τη σχολική τάξη και το πόσο ενεργό ρόλο επιθυμούν στις διαδικασίες αυτές;

7.2. Μεθοδολογία έρευνας

7.2.1. Το δείγμα της έρευνας

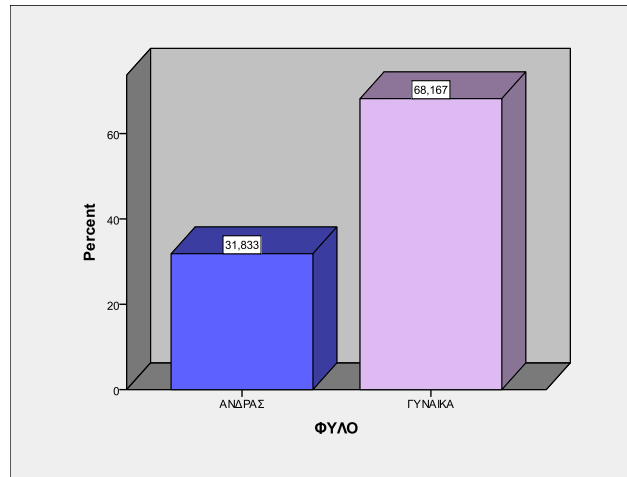
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 919 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί/διευθυντές, που υπηρετούσαν κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας, σε δημόσιες αστικές και ημιαστικές σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας και Λακωνίας της Περιφέρειας Πελοποννήσου.

Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 490 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από 40 Δημοτικά (ποσοστό 53%) και 429 εκπαιδευτικοί από 34 σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 299 υπηρετούσαν σε Γυμνάσια (ποσοστό 33%) και οι 130 σε Γενικά Λύκεια (ποσοστό 14%).



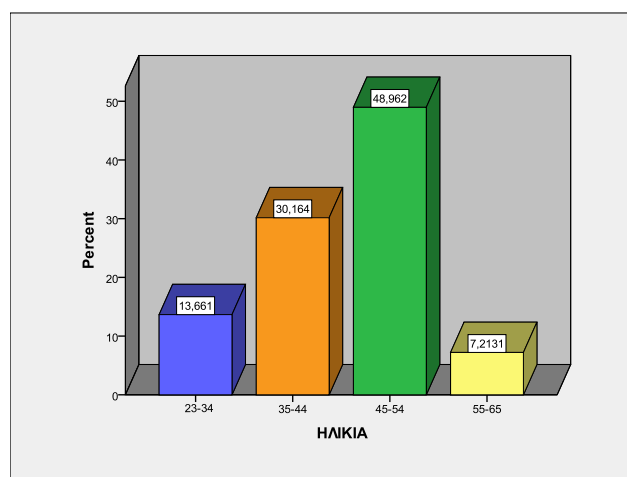
Σχήμα 3: Κατανομή του δείγματος βάσει τύπου σχολείου

Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, 290 είναι οι άνδρες, ποσοστό 32% και 621 οι γυναίκες εκπαιδευτικοί/διευθυντές, ποσοστό 68%.



Σχήμα 4: Κατανομή του δείγματος βάσει φύλου

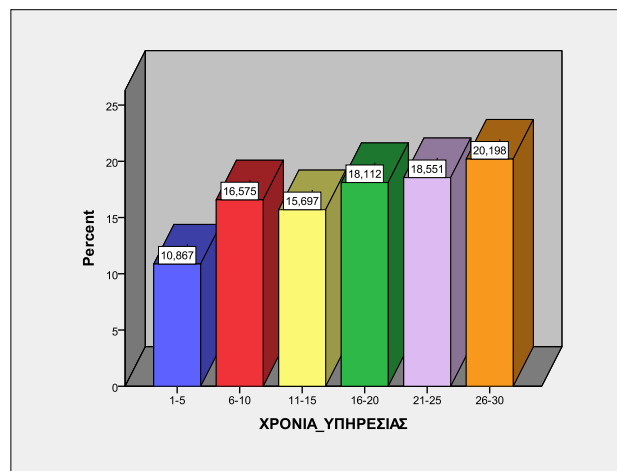
Το 49%, του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 45 έως 54 ετών. Στην αμέσως νεότερη ηλικιακή ομάδα, 35 έως 44 ετών, ανήκει το 30% των εκπαιδευτικών/διευθυντών, στην ηλικιακή ομάδα 23 έως 34 ετών το 14% και το υπόλοιπο 7% είναι εκπαιδευτικοί/διευθυντές μεγαλύτερων ηλικιών, από 55 έως 65 ετών.



Σχήμα 5: Κατανομή του δείγματος βάσει ηλικιακής ομάδας

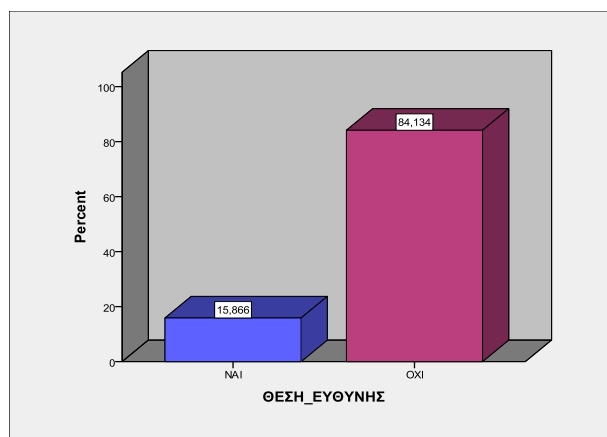
Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που συμμετείχαν στην έρευνα, έχει περισσότερα από 16 χρόνια υπηρεσίας.

Πιο συγκεκριμένα, το 20% των συμμετεχόντων έχει εργαστεί από 26 έως 30 χρόνια, το 19% έχει εργαστεί από 21 έως 25 χρόνια, το 18 % από 16 έως 20 χρόνια, το 16% από 11 έως 15 χρόνια, το 16% από 6 έως 10 χρόνια και το 11% διαθέτει τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, από 1 έως 5 χρόνια.



Σχήμα 6: Κατανομή του δείγματος βάσει ετών υπηρεσίας

Ποσοστό 16% του δείγματος κατέχει θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα, όπου υπηρετεί, ενώ το υπόλοιπο 84% δεν υπηρετεί σε θέση ευθύνης.



Σχήμα 7: Κατανομή του δείγματος βάσει θέσης ευθύνης στη σχολική μονάδα

7.2.2. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και τις ευκαιρίες επιμόρφωσης, χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο.

Η χρήση ερωτηματολογίου μας έδωσε τη δυνατότητα ταυτόχρονης προσέγγισης μεγάλου πληθυσμού, ο οποίος κλήθηκε να απαντήσει στις ίδιες ερωτήσεις, αυξάνοντας έτσι την αξιοπιστία και εγκυρότητα των μετρήσεων.

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνουμε σε εκπαιδευτικούς/διευθυντές σχολικών μονάδων (Παράρτημα) ήταν κοινό και αποτελείτο από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος έπρεπε να αναφέρουν τα ατομικά (φύλο, ηλικία) και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους (βαθμίδα εκπαίδευσης όπου υπηρετούν, χρόνια υπηρεσίας, θέση ευθύνης). Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε είκοσι επτά δηλώσεις, στις οποίες καλούνταν να σημειώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν/διαφωνούν με την κάθε μια. Οι δηλώσεις ομαδοποιήθηκαν σε δύο θεματικές ενότητες, που αναφέρονταν σε θέματα επιμόρφωσης και στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης.

Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις 1 έως 15 του ερωτηματολογίου αφορούσαν τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς/διευθυντές, στο βαθμό αξιοποίησής τους, στην επιδίωξη αυτοεπιμόρφωσης/αυτοεκπαίδευσης, στο βαθμό κάλυψης των επιμορφωτικών τους αναγκών, στη διευκόλυνση-ενθάρρυνση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα από τους προϊσταμένους και στην επιθυμητή μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Οι δηλώσεις 16 έως 27 του ερωτηματολογίου αφορούσαν στο βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, που σχετίζονται με

εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας/σχολικής τάξης, στο πόσο ενεργό ρόλο επιθυμούν στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας/σχολικής τάξης, στην προθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας/σχολικής τάξης, στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και αισθήματος ατομικής ευθύνης από τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Για τη διερεύνηση του βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών/διευθυντών με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου: 1=«Διαφωνώ πλήρως», 2= «Διαφωνώ εν μέρει», 3= «Δεν έχω γνώμη», 4= «Συμφωνώ εν μέρει» 5= «Συμφωνώ πλήρως».

7.2.3. Διαδικασία

Προκειμένου να αποφευχθούν τα συνήθη προβλήματα, που συνεπάγεται η χρήση ερωτηματολογίου, όπως η κατανόηση των δηλώσεων με τον ίδιο τρόπο από όλους τους συμμετέχοντες, προηγήθηκε της χορήγησής του δοκιμαστική χορήγηση σε εκπαιδευτικούς. Η πιλοτική αυτή εφαρμογή έγινε σε 10 εκπαιδευτικούς και αφού αξιολογήθηκαν οι παρατηρήσεις και τα σχόλια τους, οριστικοποιήθηκε η έκταση, το περιεχόμενο και η δομή του ερευνητικού μας εργαλείου.

Ακολούθως, απεστάλη μαζί με άλλα παραστατικά, στις Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, προκειμένου να λάβει έγκριση ώστε να διανεμηθεί στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που είχαν επιλεγεί να συμμετάσχουν στην έρευνα. Για τα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δόθηκε η υπ' αρ.

πρωτ. Φ15/884/146309/Γ1/21-11-2012 έγκριση, ενώ για τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δόθηκε η υπ' αρ. πρωτ. 148525/Γ2/26-11-2012 έγκριση.

Η διανομή και συλλογή του ερωτηματολογίου έγινε με τη βοήθεια και τη διαμεσολάβηση των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων της Περιφέρειας Πελοποννήσου, από όπου προήλθε το δείγμα της έρευνας (Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας, Λακωνίας) τους οποίους οφείλουμε να ευχαριστήσουμε για άλλη μια φορά. Σε κάθε σχολική μονάδα, που συμμετείχε στην έρευνα, εστάλησαν τόσα ερωτηματολόγια όσα οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή.

Η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε ήταν τυχαία, αφού κάθε εκπαιδευτικός/διευθυντής, είχε τις ίδιες πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και επιστολή προς το/η Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας, στην οποία αναφερόταν η σκοπιμότητα της έρευνας, τονιζόταν η εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και η προαιρετική συμμετοχή τους, ζητούσαμε τη βοήθειά τους και τους ευχαριστούσαμε εκ των προτέρων για το χρόνο τους. Όπου κρίθηκε απαραίτητο, ήρθαμε σε τηλεφωνική επικοινωνία με διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων, προκειμένου να δώσουμε διευκρινίσεις και να ζητήσουμε τη συμβολή των ίδιων και των εκπαιδευτικών του σχολείου τους.

Η διεξαγωγή της έρευνας έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο του 2012 έως και τον Ιανουάριο του 2013.

7.2.4. Στατιστική ανάλυση

Για την επίτευξη του σκοπού και την απάντηση των ερωτημάτων της έρευνας, ακολούθησε τη συλλογή των δεδομένων η στατιστική επεξεργασία τους με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences).

Εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική για να διαπιστωθούν οι συχνότητες των απαντήσεων σε κάθε βαθμίδα της κλίμακας Likert και επαγωγική στατιστική για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές στους Μέσους Όρους των απαντήσεων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του δείγματος.

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t (t -Test) και η μέθοδος ανάλυσης της διασποράς (ANOVA).

8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

8.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

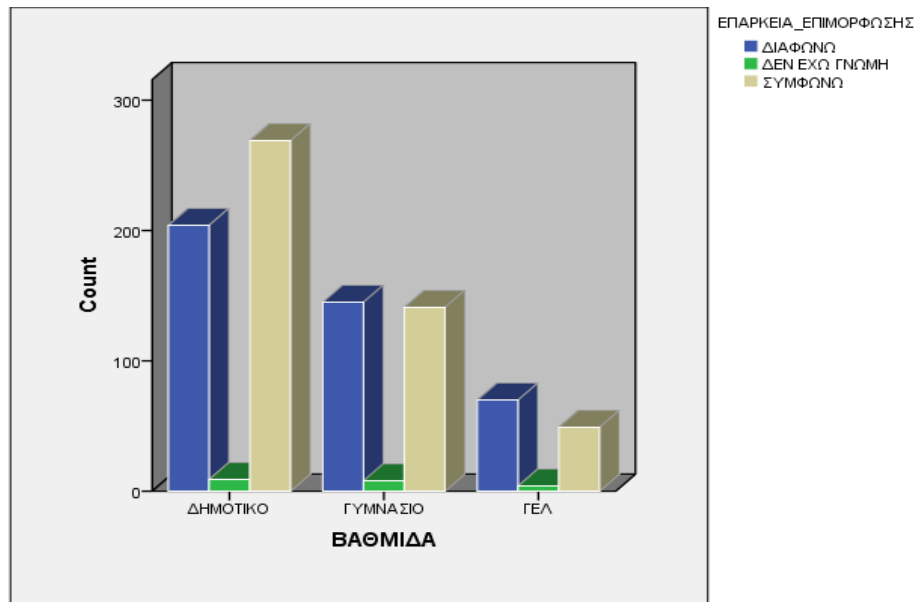
8.1.1. Οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Η βαθμίδα, όπου υπηρετούν εκπαιδευτικοί/διευθυντές, φαίνεται πως επηρεάζει τον τρόπο που απαντούν. Αν και το Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο ανήκουν στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επειδή παρατηρούνται διαφορές στον τρόπο που απαντούν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές που υπηρετούν σε Γυμνάσια συγκριτικά με εκείνους που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια, παρουσιάζουμε ξεχωριστά το Γυμνάσιο από το Λύκειο (εφεξής και ΓΕΛ).

Τα πιο κάτω ραβδογράμματα παρουσιάζουν τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης όπου υπηρετούν, σε ό,τι αφορά στις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρονται και στο βαθμό αξιοποίησής τους. Για λόγους που εξυπηρετούν την καλύτερη παρουσίαση και κατανόηση των συχνοτήτων των απαντήσεων εκπαιδευτικών/διευθυντών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, χρησιμοποιούμε κλίμακα με 3 βαθμίδες. Έτσι, οι βαθμίδες 1 και 2 της πενταβάθμιας κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου, που αντιστοιχούσαν

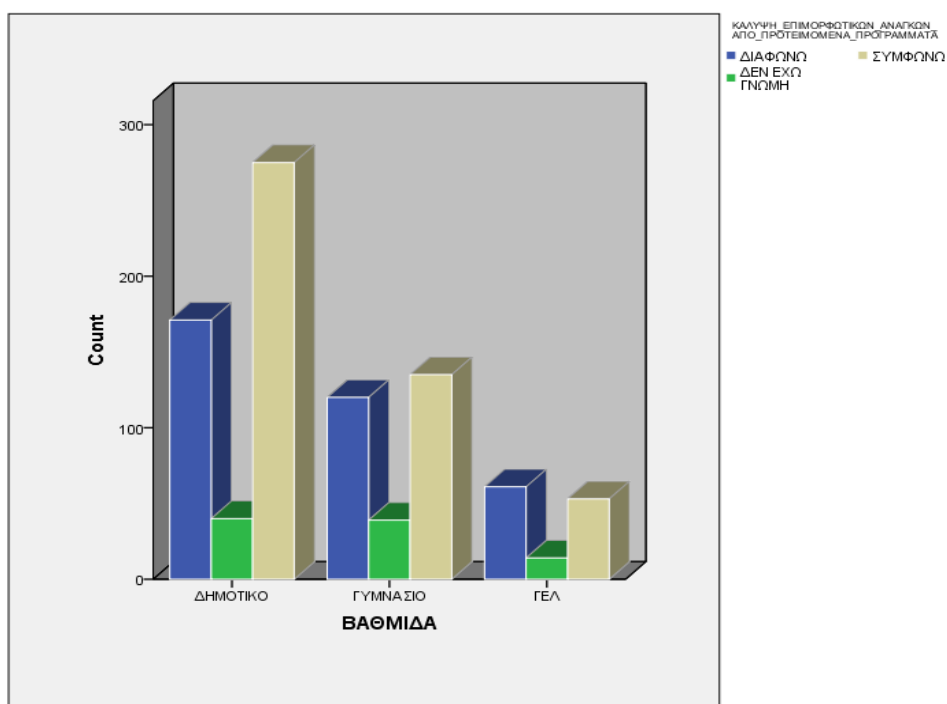
σε «Διαφωνώ πλήρως» και «Διαφωνώ εν μέρει», μετασχηματίζονται και αντιστοιχούν σε «Διαφωνώ». Οι βαθμίδες 4 και 5, που αντιστοιχούσαν σε «Συμφωνώ εν μέρει» και «Συμφωνώ πλήρως», αντιστοιχούν σε «Συμφωνώ», ενώ η βαθμίδα 3 που αντιστοιχούσε στο «Δεν έχω γνώμη» διατηρείται.

Στο Σχήμα 8 παρατηρούμε ότι στην ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η ανανέωση και η ενημέρωση των γνώσεων που τους προσφέρονται είναι επαρκείς, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Στην ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών που υπηρετούν σε Γυμνάσια, ο αριθμός των ατόμων που συμφωνεί με το πιο πάνω θέμα είναι περίπου ο ίδιος με τον αριθμό των ατόμων που διαφωνεί. Για τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές των ΓΕΛ φαίνεται ότι αυτοί που διαφωνούν είναι περισσότεροι από αυτούς που συμφωνούν.



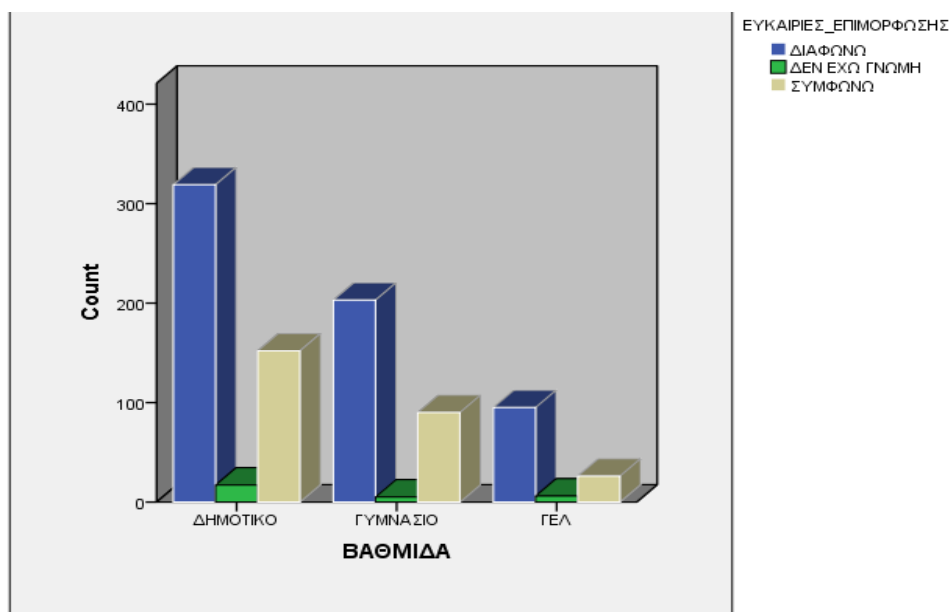
Σχήμα 8: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την επάρκεια της προσφερόμενης επιμόρφωσης, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους

Το ίδιο μοτίβο παρατηρείται, όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τα επιμορφωτικά προγράμματα για τα οποία τους ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί/διευθυντές που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία, θεωρούν ότι τα προγράμματα αυτά καλύπτουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, όπως παρουσιάζει το Σχήμα 9. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται ότι ο αριθμός των ατόμων, που συμφωνούν με το γεγονός ότι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες καλύπτονται με τα επιμορφωτικά προγράμματα για τα οποία τους ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου, τείνει να φτάσει τον αριθμό των ατόμων που διαφωνούν. Όπως φαίνεται από το Σχήμα 9, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών/διευθυντών και από τις τρεις ομάδες δεν έχει γνώμη.



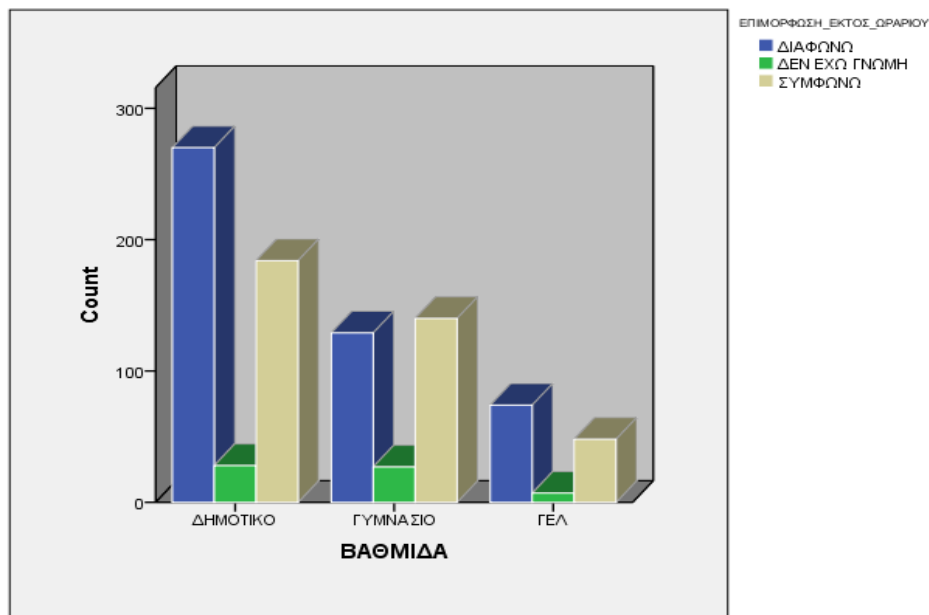
Σχήμα 9: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών τους από τον αριθμό των προγραμμάτων για τα οποία ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τις ευκαιρίες για βελτίωση και επιμόρφωση, που τους προσφέρει η πολιτεία, όπως δείχνει το Σχήμα 10, και στις τρεις ομάδες οι περισσότεροι διαφωνούν με το ότι η πολιτεία προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση.



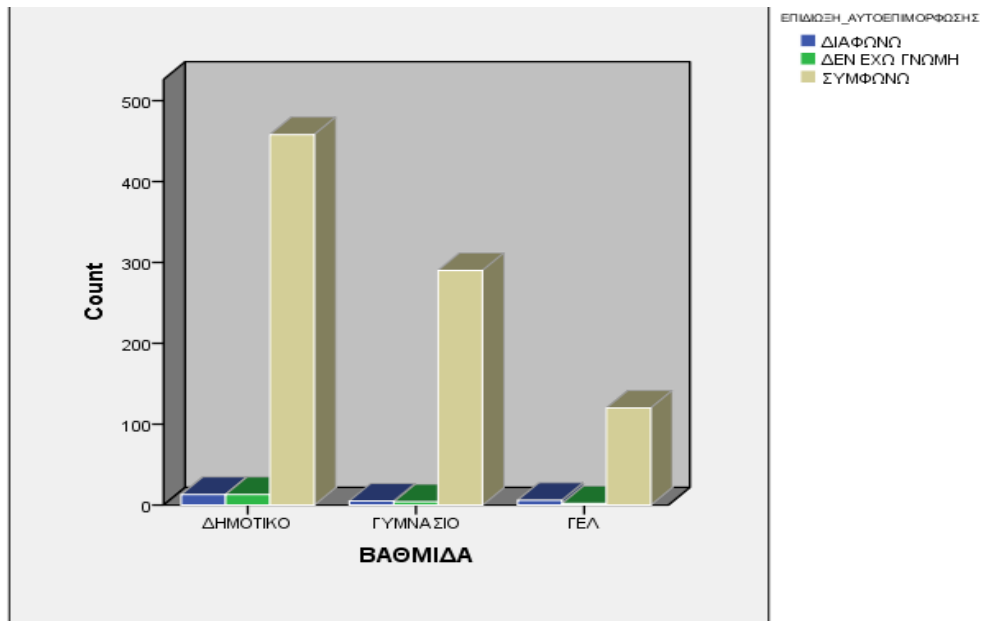
Σχήμα 10: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τις ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση, που προσφέρει η πολιτεία

Στο Σχήμα 11 φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί/διευθυντές που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία και ΓΕΛ, διαφωνούν με το ότι η επιμόρφωση τους πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού τους ωραρίου. Αντίθετα, στην ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών που υπηρετούν σε Γυμνάσια, ο αριθμός των ατόμων που διαφωνούν με το ότι η επιμόρφωση πρέπει να πραγματοποιείται εκτός εργασιακού ωραρίου, είναι περίπου ο ίδιος με τον αριθμό των ατόμων που συμφωνούν.

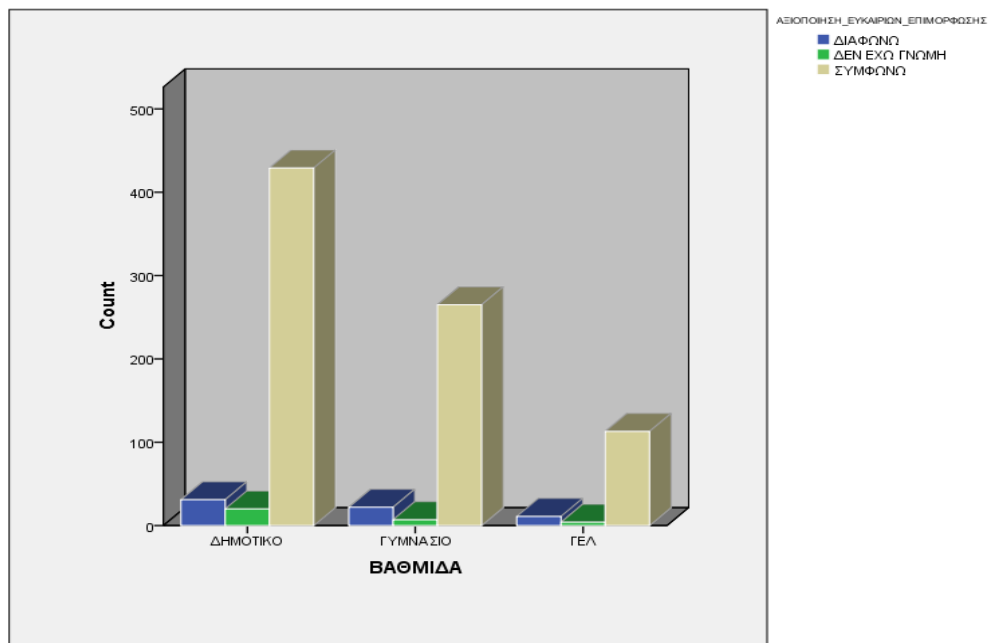


Σχήμα 11: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών σχετικά με το ότι η επιμόρφωση πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού τους ωραρίου

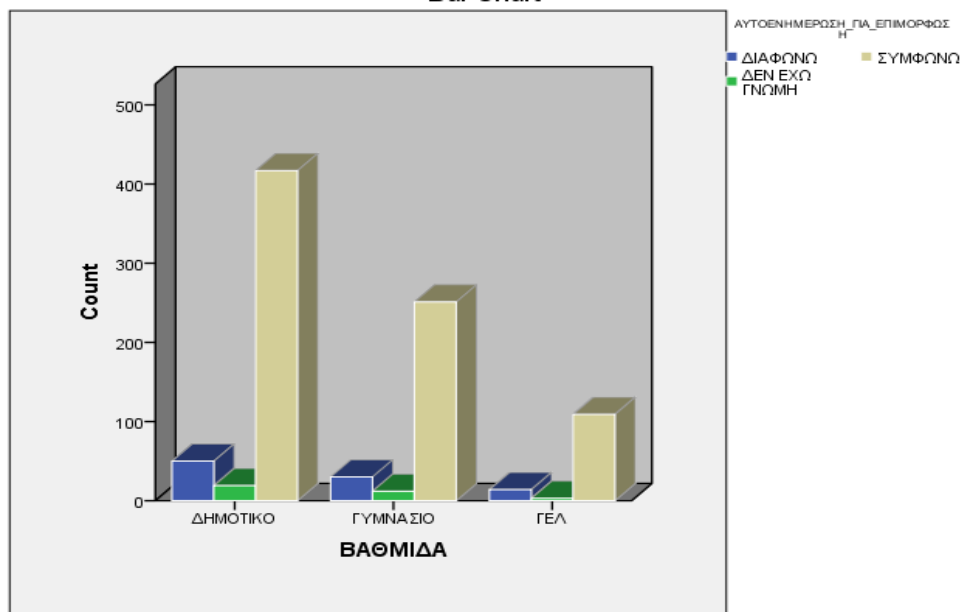
Στα Σχήματα 12 έως 19, που ακολουθούν, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί/διευθυντές και από τις τρεις ομάδες, συμφωνούν με το ότι επιδιώκουν την αυτοεκπαίδευση/αυτοεπιμόρφωση, αξιοποιούν στο μέγιστο βαθμό τις ευκαιρίες επιμόρφωσης, φροντίζουν να ενημερώνονται για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας τους ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα που υλοποιούνται, ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε αυτά, η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω δειγματικών διδασκαλιών στο σχολικό περιβάλλον και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους δίνει τη δυνατότητα αυτοβελτίωσης.



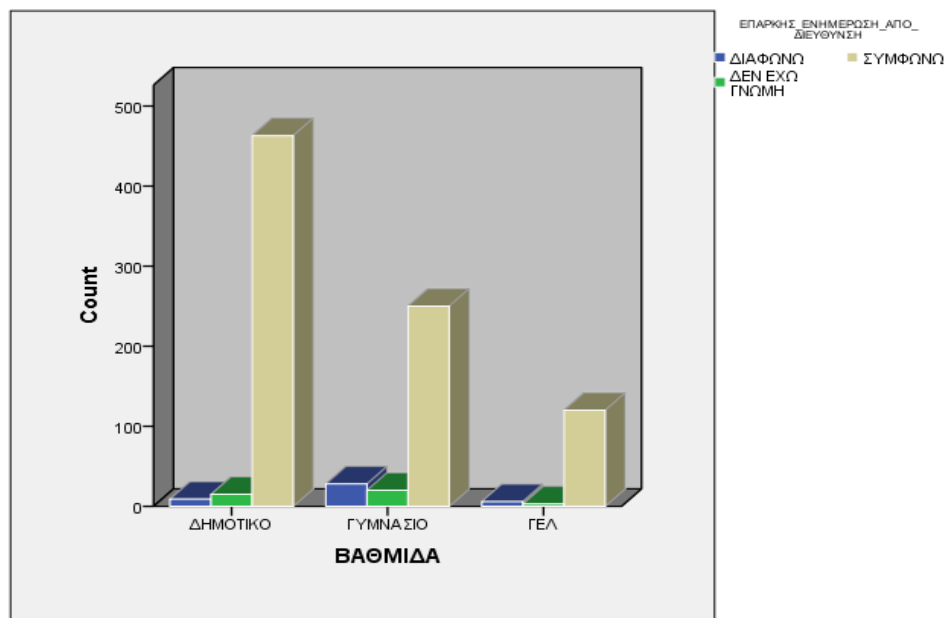
Σχήμα 12: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την επιδίωξη αυτοεκπαίδευσης/αυτοεπιμόρφωσης



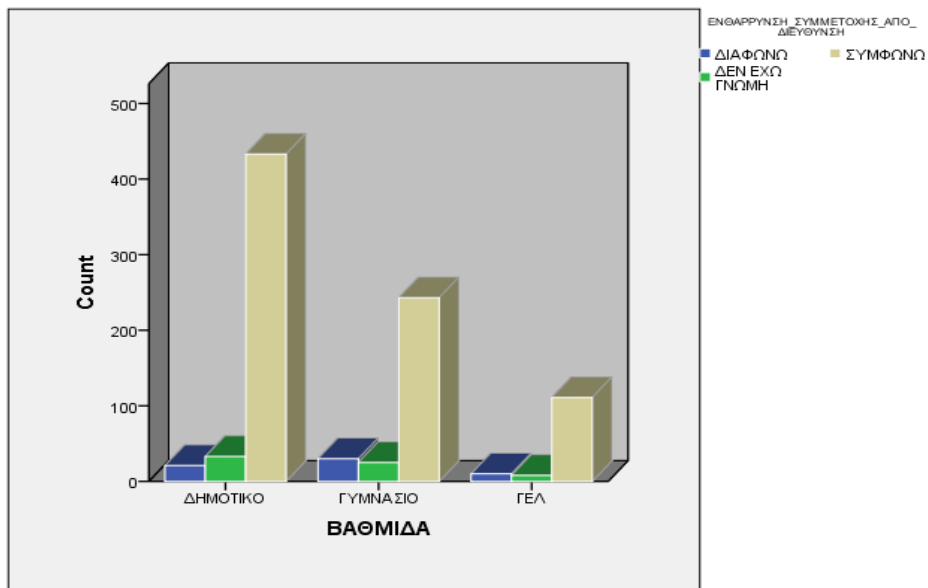
Σχήμα 13: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την αξιοποίηση των ευκαιριών επιμόρφωσης



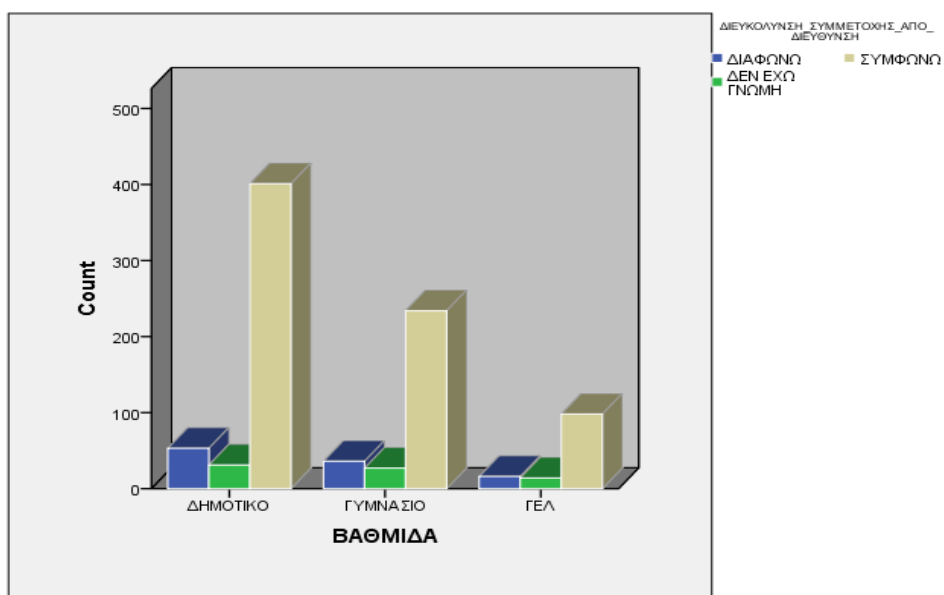
Σχήμα 14: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη φροντίδα να ενημερώνονται από μόνοι τους για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται



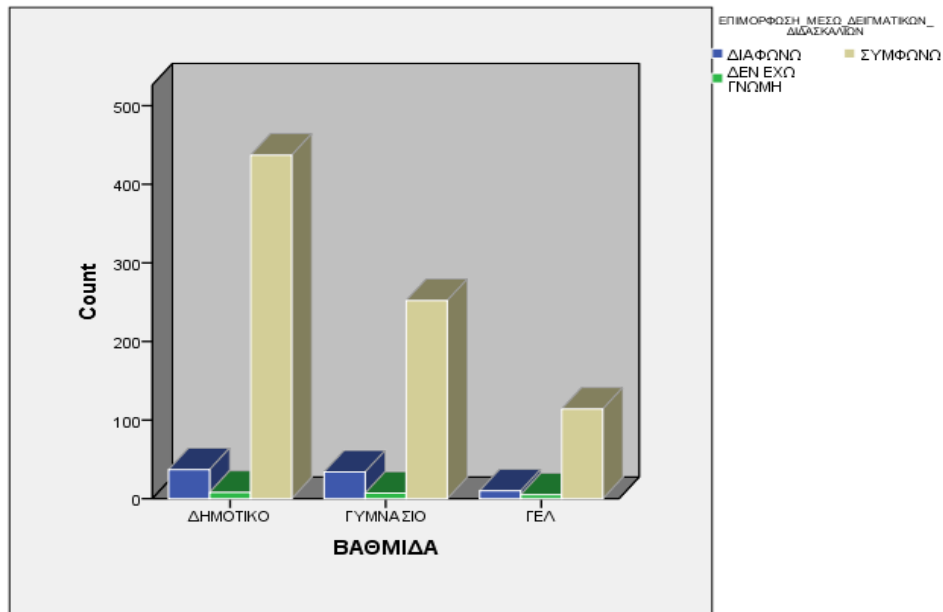
Σχήμα 15: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την επαρκή ενημέρωσή τους από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται



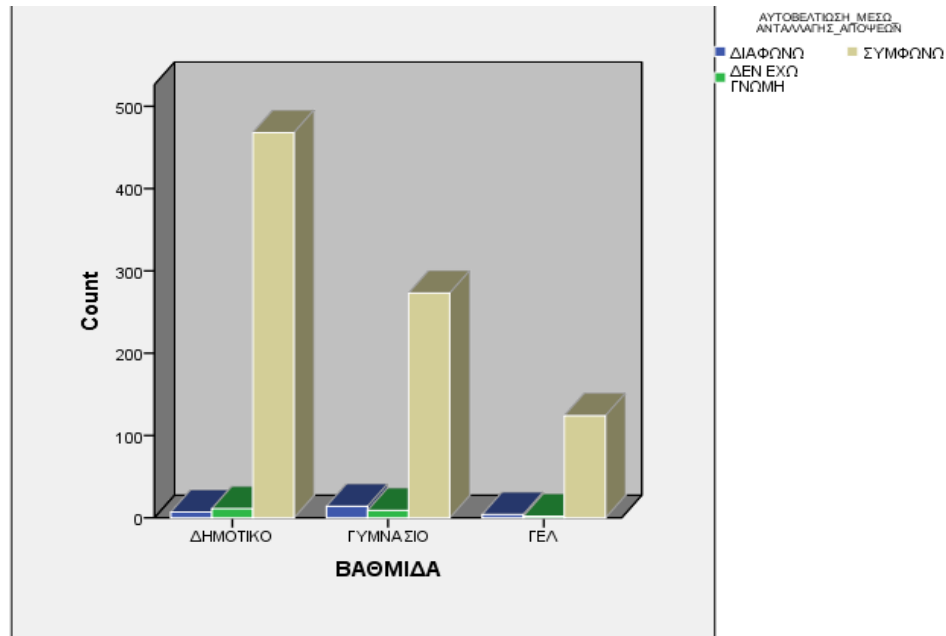
Σχήμα 16: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας



Σχήμα 17: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας

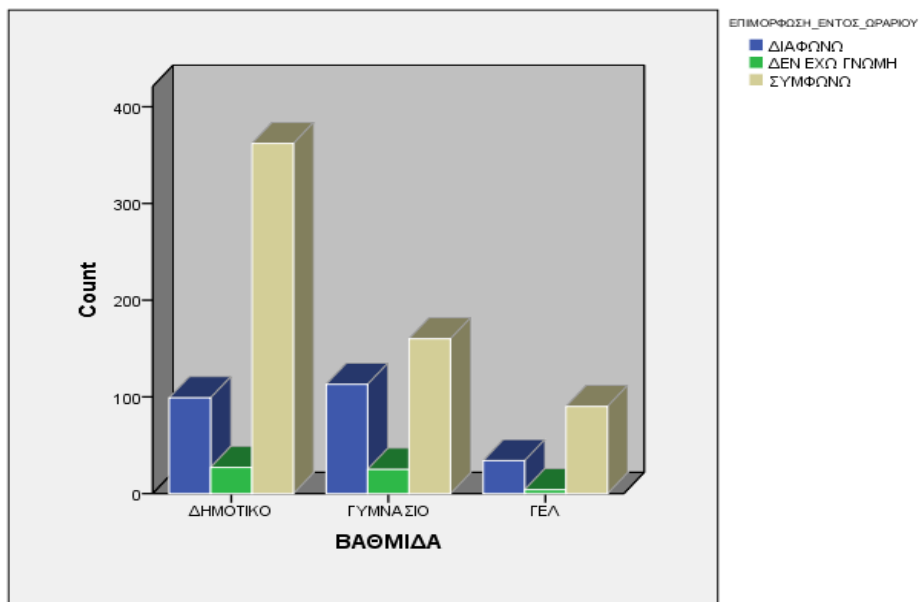


Σχήμα 18: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την επιμόρφωση μέσω δειγματικών διδασκαλιών στο σχολικό περιβάλλον

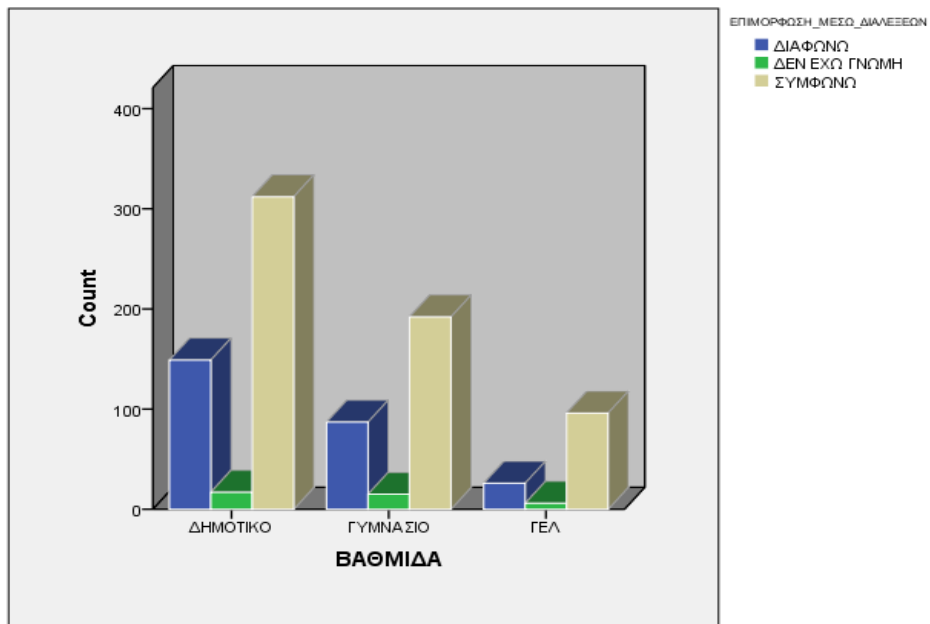


Σχήμα 19: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για αυτοβελτίωση μέσω της ανταλλαγής απόψεων με συναδέλφους για θέματα που αφορούν το διδακτικό/διοικητικό έργο

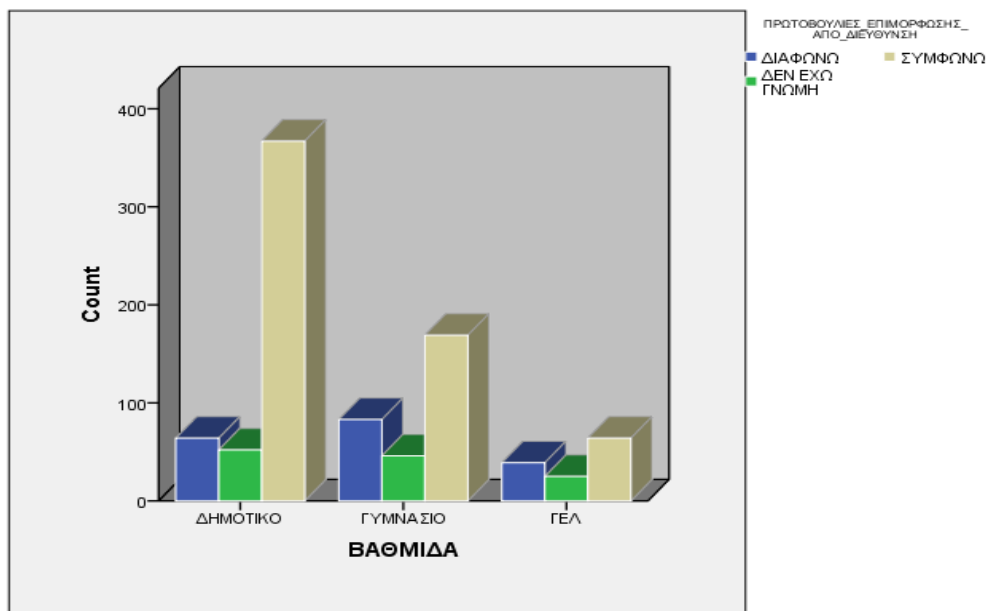
Τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τις παρακάτω δηλώσεις, και παρουσιάζονται στα Σχήματα 20 έως 22, δείχνουν σημαντικό αριθμό ατόμων να διαφωνεί σε σχέση με αυτούς που συμφωνούν. Αυτό ισχύει σε καθεμιά από τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών/διευθυντών, αναφορικά με το αν η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου, αν πρέπει να γίνεται μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα και για το αν η διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης. Όσον αφορά στο τελευταίο (Σχήμα 22) σημαντικός είναι και ο αριθμός των ατόμων που δεν έχουν γνώμη.



Σχήμα 20: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το αν η επιμόρφωση πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου



Σχήμα 21: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το αν η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα



Σχήμα 22: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το αν η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης

8.1.2. Οι διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς (ANOVA) (Πίνακας 5) έχουν δείξει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, ανάλογα με τη βαθμίδα όπου υπηρετούν, σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους. Συγκεκριμένα, σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις απόψεις εκπαιδευτικών/διευθυντών στις παρακάτω δηλώσεις:

- I. Η ανανέωση και ενημέρωση των γνώσεων που μου προσφέρονται είναι επαρκείς, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής.
- II. Η πολιτεία μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση.
- III. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται.
- IV. Ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα οποία ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου, καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή των διευθυντών.
- V. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- VI. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- VII. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου.
- VIII. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού ωραρίου.
- IX. Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την ανάλυση της διασποράς (ANOVA) για τις πιο πάνω δηλώσεις και οι δείκτες που αναφέρονται στο κριτήριο Scheffe, το οποίο εφαρμόστηκε για τον εντοπισμό των συνδυασμών των βαθμίδων, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές που υπηρετούν σε αυτές, έχουν διαφορετικές απόψεις.

Δήλωση	F	p	Σχολείο	Μέσος όρος	Διαφορές Μέσων Όρων			P			
I. Η ανανέωση και ενημέρωση των γνώσεων που προσφέρονται είναι επαρκείς, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής	6,423	0,002	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	3,09	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,198	0,115			
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2,89		ΓΕΛ	0,439	0,003			
			ΓΕΛ	2,65	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,198	0,115			
			ΓΕΛ	0,241		0,219					
			ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,439	0,003						
			ΓΕΛ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,241	0,219					
			ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,125	0,393					
			II. Η πολιτεία μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση	4,777	0,009	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2,45	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΕΛ	0,376	0,010
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2,32		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,125	0,393
						ΓΕΛ	2,07	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΓΕΛ	0,251	0,161
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,376	0,010									
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,251	0,161									
ΓΕΛ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,251				0,161					
III. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται	#####	0,000	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	4,66	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,380	0,000			
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4,28		ΓΕΛ	0,066	0,726			
			ΓΕΛ	4,59	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,380	0,000			
			ΓΕΛ	-0,314		0,002					
			ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,066	0,726						
			ΓΕΛ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,314	0,002					
IV. Ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα οποία	5,729	0,003	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	3,24	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,220	0,061			
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,02		ΓΕΛ	0,374	0,012			
			ΓΕΛ	2,87	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,220	0,061			
			ΓΕΛ	0,153		0,517					

ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου, καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή των διευθυντών						ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,374	0,012
					ΓΕΛ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,153	0,517
V. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	4,795	0,008	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	4,44	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,212	0,010
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4,23		ΓΕΛ	0,133	0,364
			ΓΕΛ	4,31	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,212	0,010
						ΓΕΛ	-0,079	0,734
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,133	0,364
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,079	0,734
VI. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	#####	0,000	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	3,96	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,502	0,000
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,46		ΓΕΛ	0,670	0,000
			ΓΕΛ	3,29	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,502	0,000
						ΓΕΛ	0,167	0,425
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,670	0,000
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,167	0,425
VII. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου	#####	0,000	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	3,91	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,692	0,000
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,22		ΓΕΛ	0,211	0,340
			ΓΕΛ	3,70	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,692	0,000
						ΓΕΛ	-0,482	0,007
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,211	0,340
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,482	0,007
VIII. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού ωραρίου	9,155	0,000	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2,57	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,483	0,000
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,06		ΓΕΛ	-0,045	0,958
			ΓΕΛ	2,62	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,483	0,000
						ΓΕΛ	0,437	0,030
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,045	0,958
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,437	0,030
IX. Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα	3,540	0,029	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	3,35	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,123	0,429
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,47		ΓΕΛ	-0,330	0,035
			ΓΕΛ	3,68	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,123	0,429

	ΓΕΛ	-0,207	0,312
ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,330	0,035
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,207	0,312

Πίνακας 5: Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανά βαθμίδα

Από τον Πίνακα 5 φαίνεται πως στις δηλώσεις I, II, IV, IX στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που υπηρετούν σε Δημοτικά και εκείνων που υπηρετούν σε ΓΕΛ.

Πιο αναλυτικά, για τη δήλωση I ισχύει ($\bar{X}_{\text{Δημ.}} - \bar{X}_{\text{ΓΕΛ}} = 0,439$, $p=0,003$). Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση I σε σχέση με όσους υπηρετούν σε ΓΕΛ.

Στη δήλωση II έχουμε ($\bar{X}_{\text{Δημ.}} - \bar{X}_{\text{ΓΕΛ}} = 0,376$, $p=0,010$). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε ΓΕΛ, με τη δήλωση ότι η πολιτεία τους προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση.

Στη δήλωση IV έχουμε ($\bar{X}_{\text{Δημ.}} - \bar{X}_{\text{ΓΕΛ}} = 0,374$, $p= 0,012$). Και εδώ οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση IV σε σχέση με όσους υπηρετούν σε ΓΕΛ.

Στη δήλωση IX ισχύει ($\bar{X}_{\text{Δημ.}} - \bar{X}_{\text{ΓΕΛ}} = -0,330$, $p=0,035$). Σε αντίθεση με τις προηγούμενες δηλώσεις, εδώ οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των ΓΕΛ συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων με τη δήλωση ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα (Πίνακας 5).

Αναφορικά με τις δηλώσεις III, VII, VIII τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς στον Πίνακα 5 δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία σε σχέση με τις απόψεις αυτών που υπηρετούν σε Γυμνάσια, καθώς επίσης και ανάμεσα στις απόψεις των

εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων σε σύγκριση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ.

Συγκεκριμένα, για τις δηλώσεις III όπου ($\bar{x}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{x}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} = 0,380, p=0,000$) και ($\bar{x}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} - \bar{x}_{\Gamma\epsilon\lambda} = -0,314, p=0,002$) και VII όπου ($\bar{x}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{x}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} = 0,692, p=0,000$) και ($\bar{x}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} - \bar{x}_{\Gamma\epsilon\lambda} = -0,482, p=0,007$), οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τις δηλώσεις αυτές σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια. Στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των ΓΕΛ συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές των Γυμνασίων.

Αντίθετα, στη δήλωση VIII όπου ($\bar{x}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{x}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} = -0,483, p=0,000$) και ($\bar{x}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} - \bar{x}_{\Gamma\epsilon\lambda} = 0,437, p=0,030$), η ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών και την ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ με το ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού ωραρίου (Πίνακας 5).

Ομοίως, στατιστικά σημαντικές διαφορές καταγράφονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που υπηρετούν σε Δημοτικά και εκείνων που υπηρετούν σε Γυμνάσια, αναφορικά με τη δήλωση V, όπου ($\bar{x}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{x}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} = 0,212, p=0,010$). Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια (Πίνακας 5).

Στον Πίνακα 5, επίσης, φαίνεται ότι στη δήλωση VI υπάρχει σημαντική διαφορά στον τρόπο που απαντούν οι ομάδες μεταξύ των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών και των Γυμνασίων ($\bar{x}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{x}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} = 0,502, p= 0,000$ και των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών

και των ΓΕΛ ($\bar{X}_{\text{Δημ.}} - \bar{X}_{\text{ΓΕΛ}} = 0,670$, $p = 0,000$). Η ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό από τις ομάδες των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων και ΓΕΛ με το ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

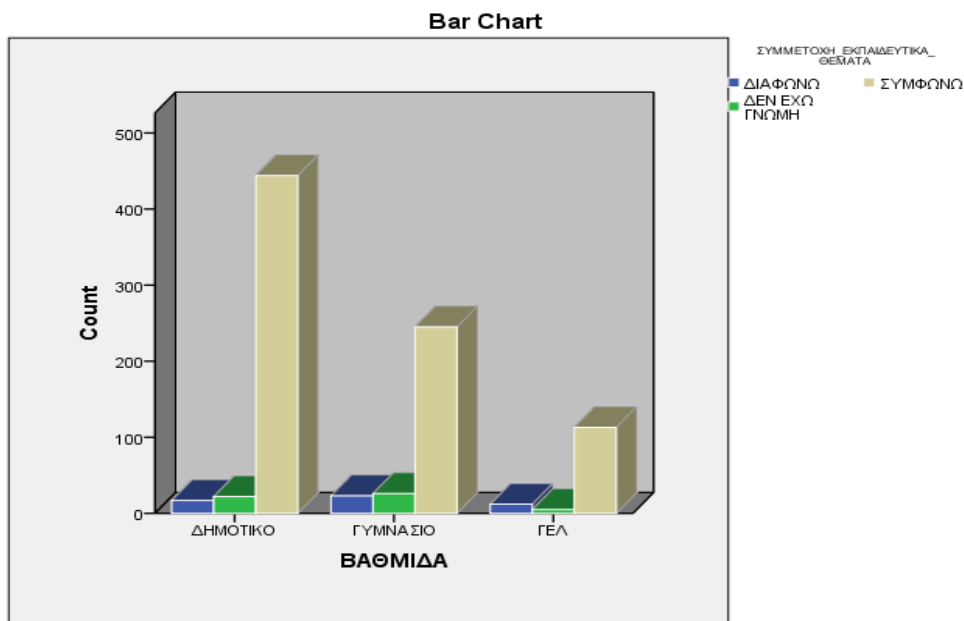
8.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

8.2.1. Οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

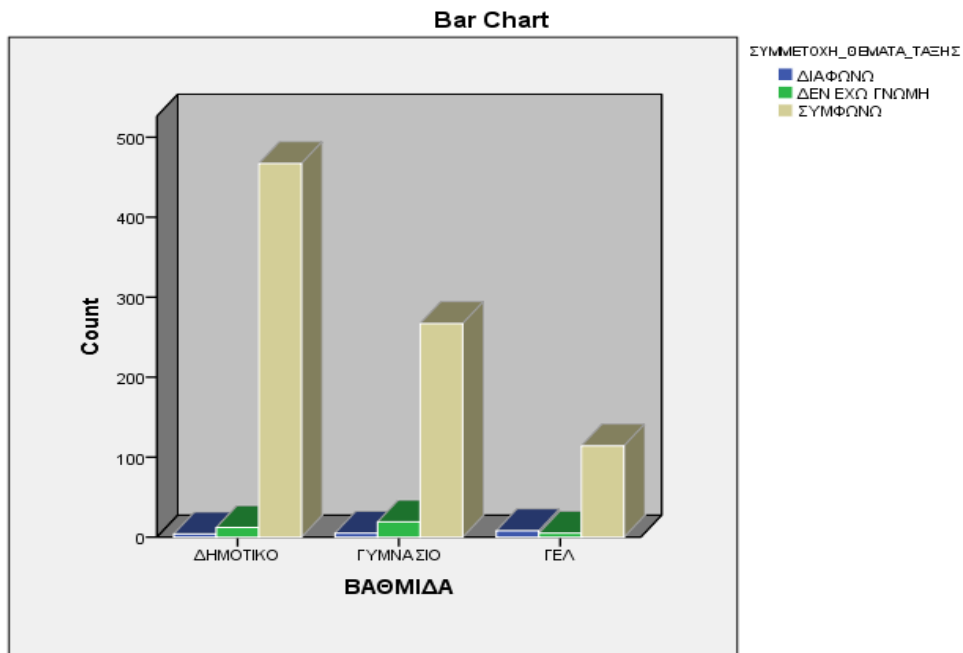
Στα παρακάτω ραβδογράμματα παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης όπου υπηρετούν, σε ό,τι αφορά στο βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων σε θέματα σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης. Και εδώ, όπως και με τις συχνότητες των απαντήσεων εκπαιδευτικών/διευθυντών σε θέματα επιμόρφωσης, η παρουσίαση γίνεται σε 3/θμια κλίμακα, για λόγους που εξυπηρετούν την καλύτερη παρουσίαση και κατανόηση. Έτσι, οι βαθμίδες 1 και 2 της πενταβάθμιας κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου, που αντιστοιχούσαν σε «Διαφωνώ πλήρως» και «Διαφωνώ εν μέρει», μετασχηματίζονται και αντιστοιχούν σε «Διαφωνώ». Οι βαθμίδες 4 και 5, που αντιστοιχούσαν σε «Συμφωνώ εν μέρει» και «Συμφωνώ πλήρως», αντιστοιχούν σε «Συμφωνώ», ενώ η βαθμίδα 3 που αντιστοιχούσε στο «Δεν έχω γνώμη» διατηρείται.

Στα Σχήματα 23 έως 28 που ακολουθούν, παρατηρούμε ότι και στις τρεις ομάδες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί/διευθυντές, συμφωνούν με το ότι

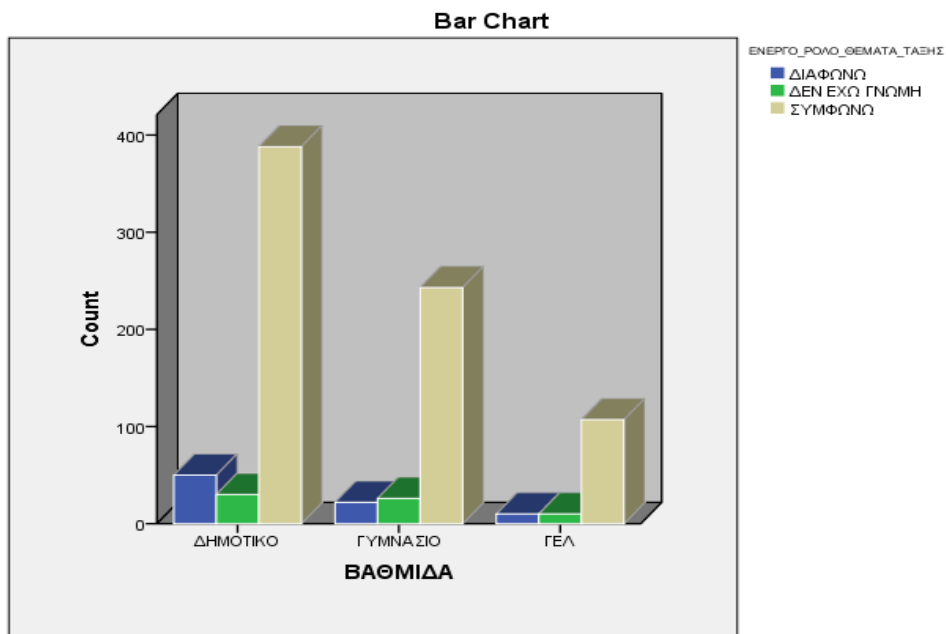
συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής τους μονάδας και θέματα της τάξης τους, επιθυμούν πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη τους, είναι πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολικής τάξης και τέλος η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας και ατομικής ευθύνης.



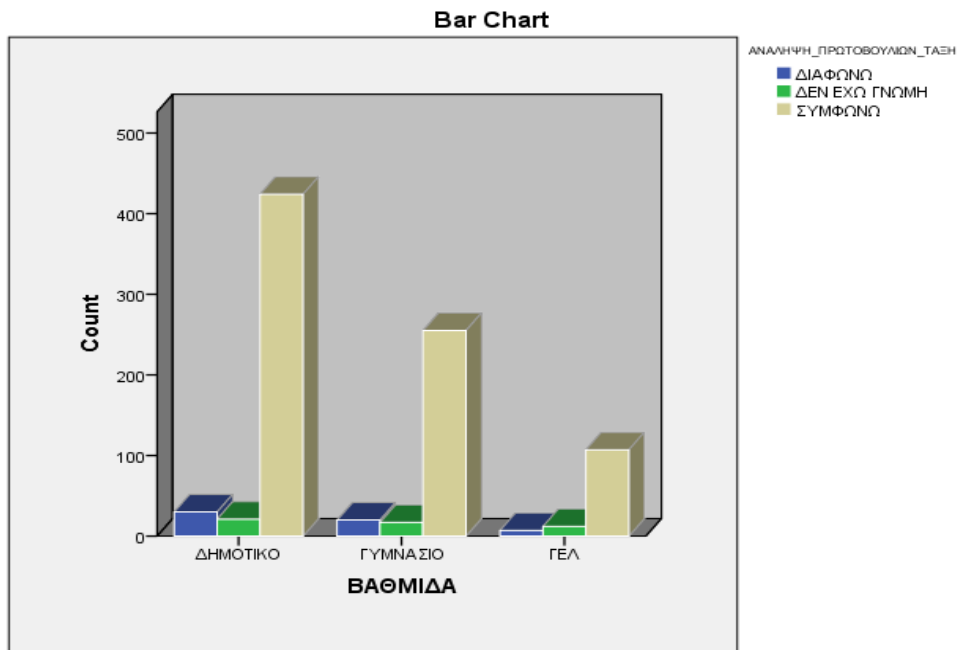
Σχήμα 23: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας



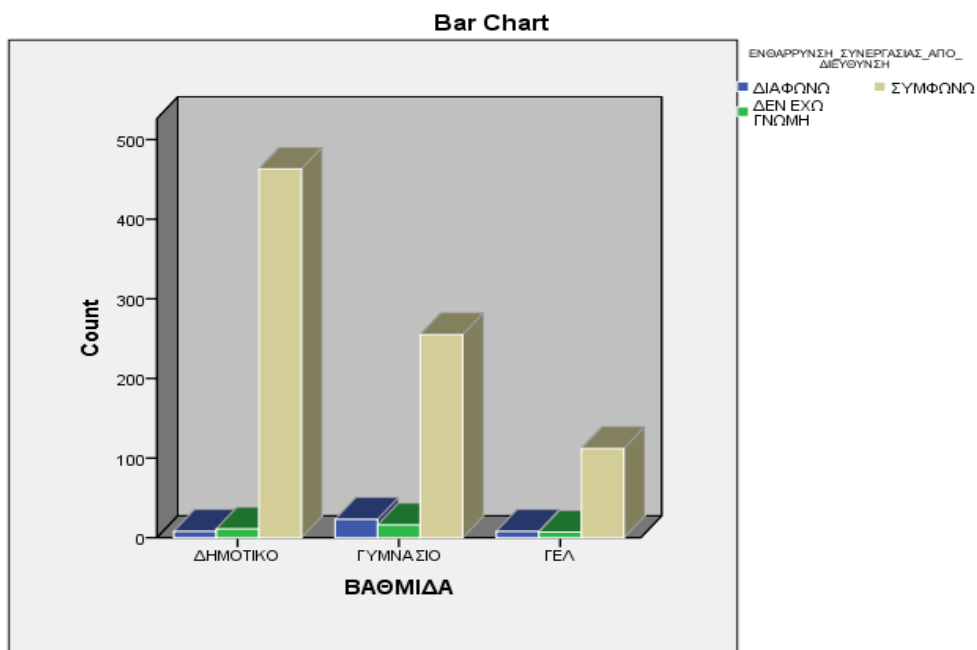
Σχήμα 24: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν την τάξη τους



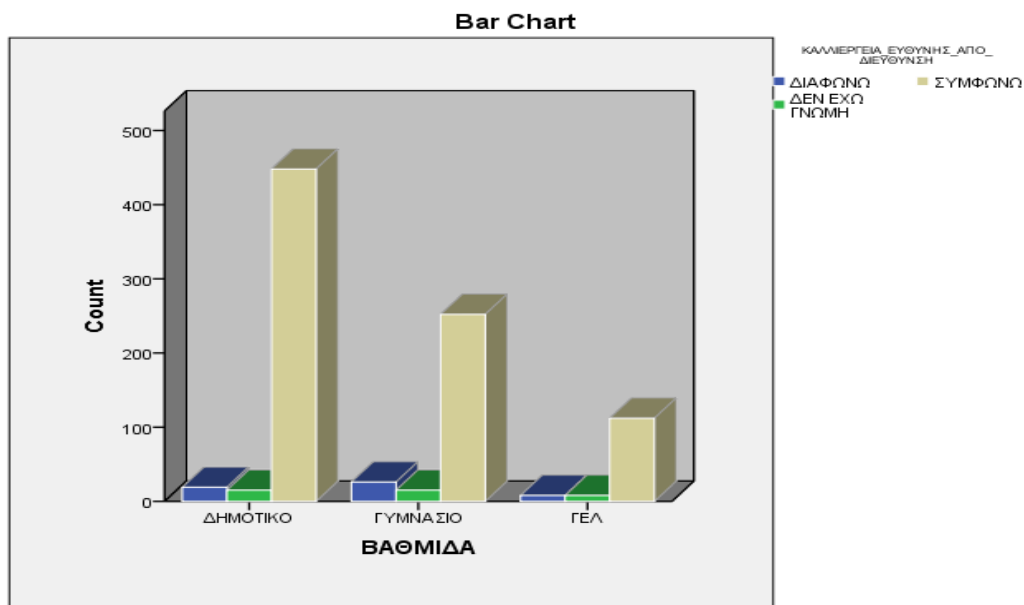
Σχήμα 25: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν την τάξη τους



Σχήμα 26: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για ανάληψη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής τάξης

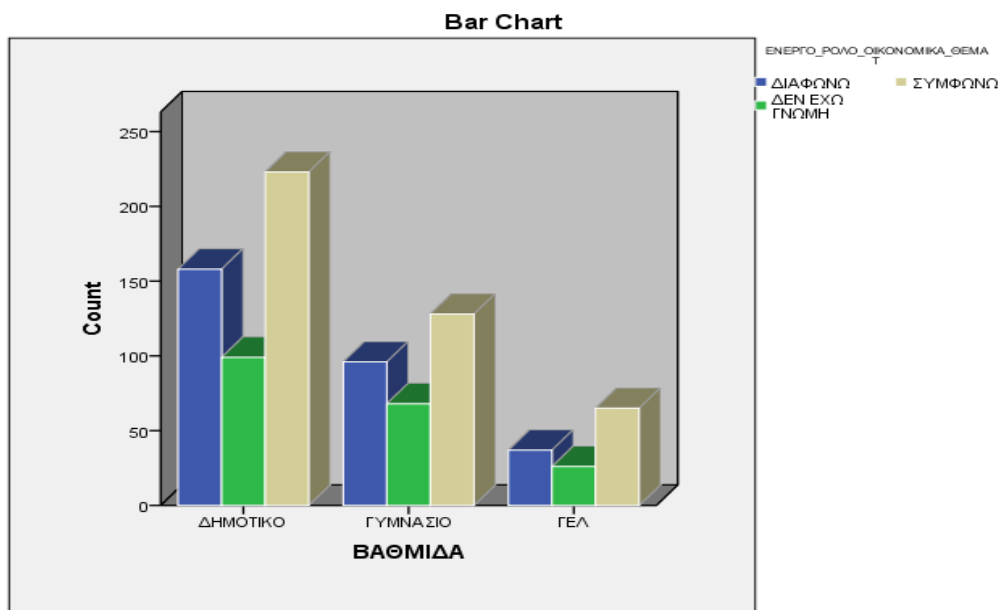


Σχήμα 27: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας

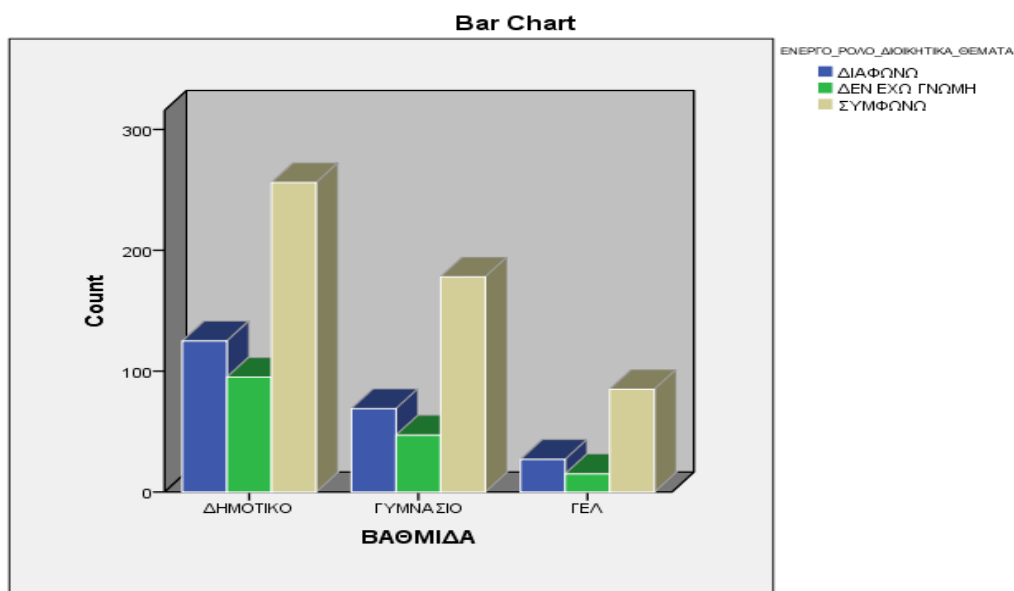


Σχήμα 28: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για την καλλιέργεια αισθήματος ατομικής ευθύνης από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας

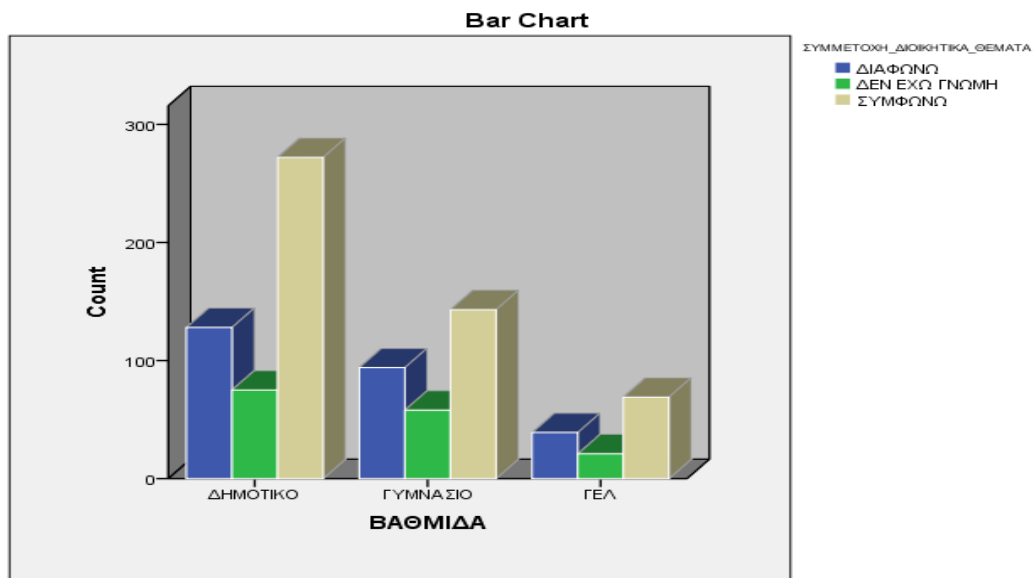
Αναφορικά με τις δηλώσεις, που παρουσιάζουν τα Σχήματα 29 έως 33, σημαντικός αριθμός ατόμων διαφωνεί σε σχέση με αυτούς που συμφωνούν. Επιπλέον, σημαντικός είναι και ο αριθμός των ατόμων που δεν έχουν γνώμη. Αυτό ισχύει σε καθεμιά από τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών/διευθυντών, αναφορικά με το αν επιθυμούν πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά, διοικητικά και εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής τους μονάδας, αν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής τους μονάδας και αν είναι πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας.



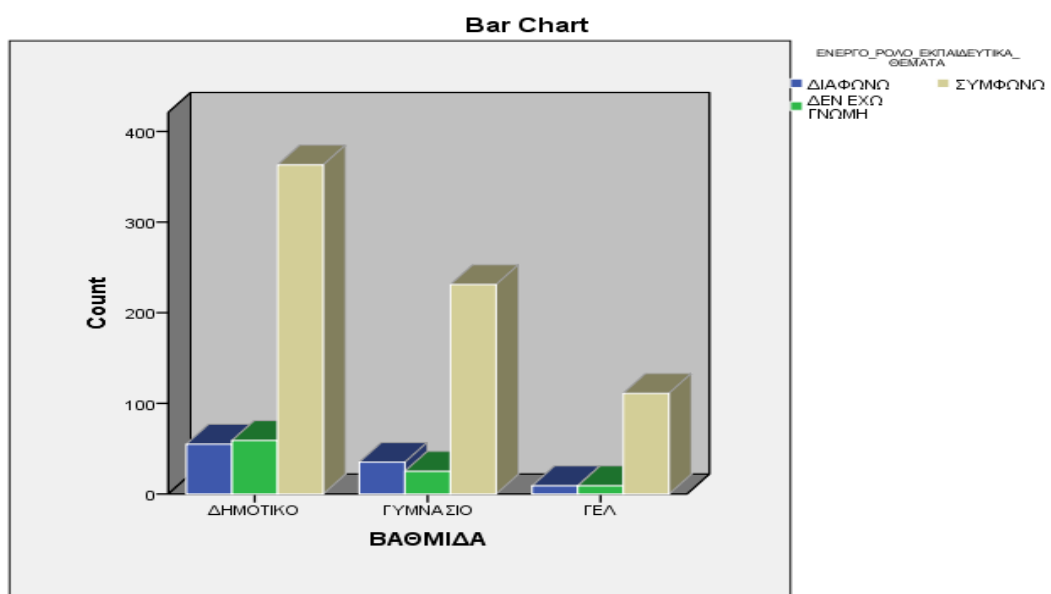
Σχήμα 29: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας



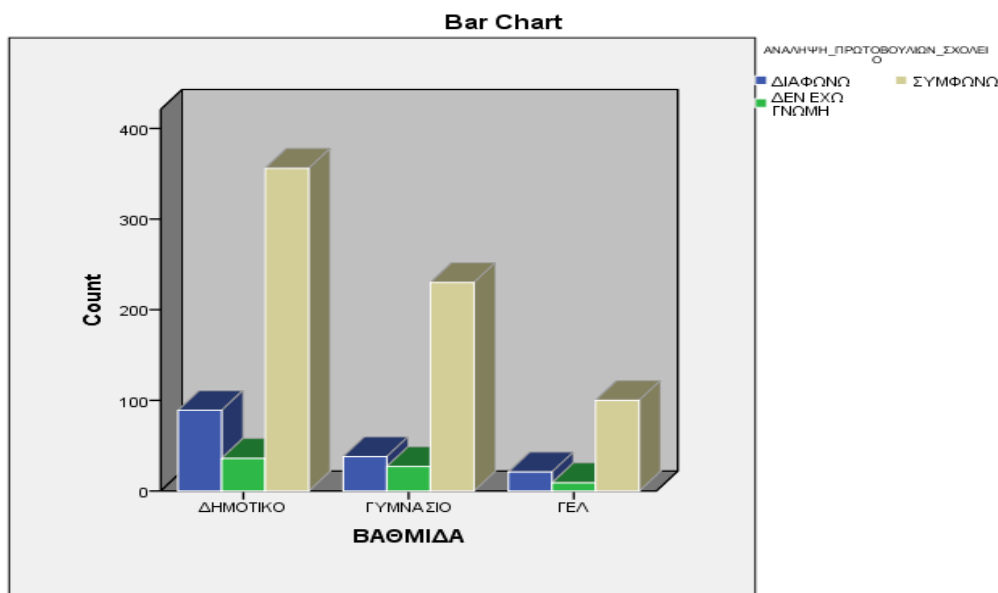
Σχήμα 30: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας



Σχήμα 31: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας

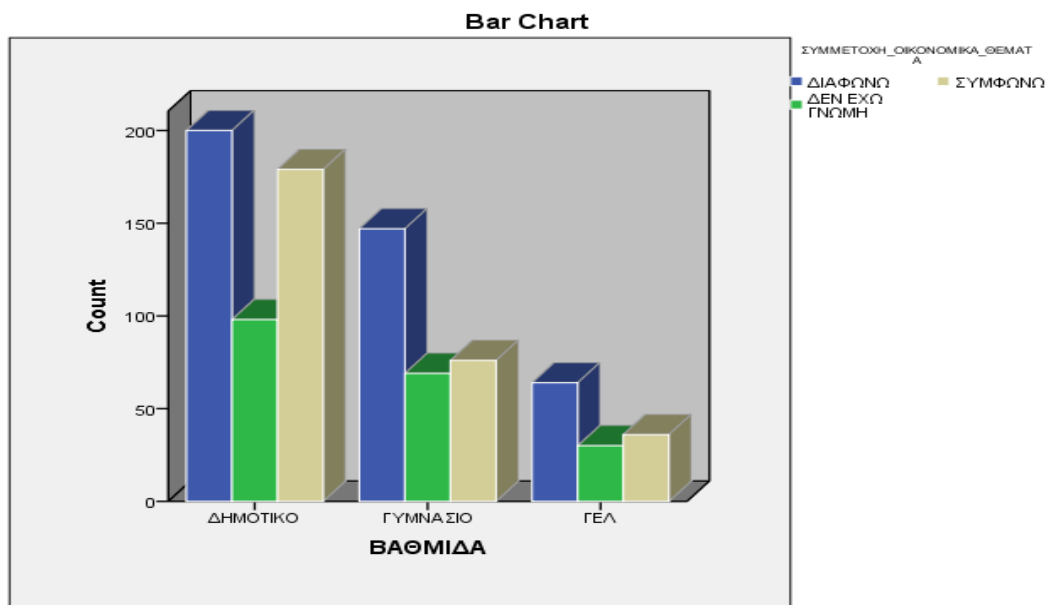


Σχήμα 32: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας



Σχήμα 33: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για ανάληψη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Στη δήλωση «Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί/διευθυντές και από τις τρεις ομάδες διαφωνούν με αυτή. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που υπηρετούν σε Δημοτικά, ο αριθμός των ατόμων που συμφωνούν με το ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής τους μονάδας, τείνει να φτάσει τον αριθμό των ατόμων που διαφωνούν. Σημαντικός είναι και ο αριθμός των ατόμων που δεν έχουν γνώμη και από τις τρεις ομάδες των εκπαιδευτικών/διευθυντών (Σχήμα 34).



Σχήμα 34: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας

8.2.2. Οι διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς (ANOVA) δείχνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τη βαθμίδα όπου υπηρετούν, στις παρακάτω δηλώσεις (Πίνακας 6):

- I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας

- III. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας
- V. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- VI. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μονάδας
- VII. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου
- VIII. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας
- IX. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει αίσθημα ατομικής ευθύνης

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τους στατιστικούς δείκτες, που έχουν προκύψει από την ανάλυση της διασποράς (ANOVA) και του δείκτη Scheffe, που χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό των συνδυασμών των βαθμίδων, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές με διαφορετικές απόψεις, αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.

Δήλωση	F	p	Σχολείο	Μέσος Όρος	Διαφορές Μέσων Όρων		P				
I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	5,573	0,004	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	4,40	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,170	0,033			
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4,23		ΓΕΛ	0,236	0,025			
			ΓΕΛ	4,16	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,170	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,033			
					ΓΕΛ			0,066	0,772		
			ΓΕΛ		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,236	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,025			
					ΓΥΜΝΑΣΙΟ			-0,066	0,772		
			II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	3,503	0,031	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	3,43	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,246	0,042
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,18		ΓΕΛ	0,197	0,324
ΓΕΛ	3,23	ΔΗΜΟΤΙΚΟ				-0,246	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,042			
		ΓΕΛ						-0,050	0,939		
ΓΕΛ		ΔΗΜΟΤΙΚΟ				-0,197	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,324			
		ΓΥΜΝΑΣΙΟ						0,050	0,939		

III. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	8,058	0,000	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2,88	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,345	0,004
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2,53		ΓΕΛ	0,430	0,008
			ΓΕΛ	2,45		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,345	0,004
						ΓΕΛ	0,085	0,848
						ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,430	0,008
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,085	0,848
IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας	5,147	0,006	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	3,94	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,157	0,143
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4,10		ΓΕΛ	-0,317	0,012
			ΓΕΛ	4,26		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,157	0,143
						ΓΕΛ	-0,160	0,370
						ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,317	0,012
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,160	0,370
V. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	5,427	0,005	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	3,33	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,189	0,132
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,52		ΓΕΛ	-0,389	0,009
			ΓΕΛ	3,72		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,189	0,132
						ΓΕΛ	-0,200	0,334
						ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,389	0,009
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,200	0,334
VI. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μονάδας	3,321	0,037	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	3,75	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,216	0,041
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,96		ΓΕΛ	-0,031	0,965
			ΓΕΛ	3,78		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,216	0,041
						ΓΕΛ	0,186	0,312
						ΔΗΜΟΤΙΚΟ	,031	0,965
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,186	0,312
VII. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου	#####	0,000	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	4,73	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,211	0,000
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4,52		ΓΕΛ	0,317	0,000
			ΓΕΛ	4,41		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,211	0,000
						ΓΕΛ	0,106	0,315
						ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,317	0,000
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,106	0,315
VIII. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας	#####	0,000	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	4,67	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,302	0,000
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4,36		ΓΕΛ	0,296	0,001
			ΓΕΛ	4,37		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,302	0,000
						ΓΕΛ	-0,006	0,997
						ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,296	0,001
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,006	0,997
IX. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει αίσθημα ατομικής	6,237	0,002	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	4,51	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,224	0,003
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4,29		ΓΕΛ	0,167	0,170
			ΓΕΛ	4,34		ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,224	0,003

ευθύνης		ΓΕΛ	-0,057	0,832
	ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,167	0,170
		ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,057	0,832

Πίνακας 6: Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανά βαθμίδα

Αναφορικά με τις δηλώσεις I, III, VII, VIII τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς στον Πίνακα 6 δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία σε σχέση με τις απόψεις αυτών που υπηρετούν σε Γυμνάσια, καθώς επίσης και ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών σε σύγκριση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ.

Συγκεκριμένα, στη δήλωση I όπου ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\upsilon\mu\nu} = 0,170$, $p=0,033$) και ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\epsilon\lambda} = 0,236$, $p=0,025$), στη δήλωση III όπου ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\upsilon\mu\nu} = 0,345$, $p=0,004$) και ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\epsilon\lambda} = 0,430$, $p=0,008$), στη δήλωση VII όπου ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} = 0,211$, $p=0,000$) και ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\epsilon\lambda} = 0,317$, $p=0,000$) και στη δήλωση VIII όπου ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} = 0,302$, $p=0,000$) και ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\epsilon\lambda} = 0,296$, $p=0,001$), οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με αυτές, σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και ΓΕΛ.

Στις δηλώσεις II, VI, IX, καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6, στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών/διευθυντών Δημοτικού και Γυμνασίου.

Στις δηλώσεις II όπου ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} = 0,246$, $p=0,042$) και IX όπου ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} = 0,224$, $p=0,003$) η ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό με αυτές από την ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων.

Αντίθετα, στη δήλωση VI όπου ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\upsilon\mu\nu.} = -0,216, p=0,041$) η ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό από την ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών.

Τέλος, στις δηλώσεις IV και V στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στον τρόπο που απαντούν εκπαιδευτικοί/διευθυντές Δημοτικών και ΓΕΛ, με εκείνους των ΓΕΛ να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Για τη δήλωση IV έχουμε ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\epsilon\lambda} = -0,317, p=0,012$) ενώ για τη δήλωση V έχουμε ($\bar{X}_{\Delta\eta\mu.} - \bar{X}_{\Gamma\epsilon\lambda} = -0,389, p=0,009$) (Πίνακας 6).

8.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου, με βάση τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους

8.3.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με το φύλο τους

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test) δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία, ανάλογα με το φύλο τους, σε ό,τι αφορά στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους. Αναλυτικότερα, σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις παρακάτω δηλώσεις:

- I. Η πολιτεία μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση
- II. Ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα οποία ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου, καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή των διευθυντών
- III. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ή οι προϊστάμενοι διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα

IV. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test), που χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστούν οι δηλώσεις, που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, στις οποίες υπάρχει διαφορά στον τρόπο που απαντούν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων, ανάλογα με το φύλο τους.

Δήλωση	Φύλο	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Η πολιτεία μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση	ΑΝΔΡΑΣ	2,640	0,265	2,117	0,035
	ΓΥΝΑΙΚΑ	2,375	0,000		
II.Ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα οποία ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου, καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή των διευθυντών	ΑΝΔΡΑΣ	3,459	0,297	2,383	0,018
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,162	0,000		
III.Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ή οι προϊστάμενοι διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	ΑΝΔΡΑΣ	4,366	0,239	2,379	0,018
	ΓΥΝΑΙΚΑ	4,127	0,000		
IV. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	ΑΝΔΡΑΣ	4,173	0,298	2,622	0,009
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,875	0,000		

Πίνακας 7: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με το φύλο τους

Σε όλες τις πιο πάνω δηλώσεις οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το φύλο τους.

Για τη δήλωση I έχουμε ($\bar{X}_{ΑΝΔΡ.}-\bar{X}_{ΓΥΝ.}=0,265$, $p=0,035$), για τη δήλωση II έχουμε ($\bar{X}_{ΑΝΔΡ.}-\bar{X}_{ΓΥΝ.}=0,297$, $p=0,018$), για τη δήλωση III έχουμε ($\bar{X}_{ΑΝΔΡ.}-$

$\bar{X}_{\text{ΓΥΝ.}}=0,239$, $p=0,018$) και για τη δήλωση IV έχουμε ($\bar{X}_{\text{ΑΝΔΡ.}}-\bar{X}_{\text{ΓΥΝ.}}=0,298$, $p=0,009$).

Συγκεκριμένα, οι άντρες εκφράζουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε όλες τις δηλώσεις, σε σχέση με τις γυναίκες (Πίνακας 7).

8.3.2. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε Δημοτικά σχολεία για θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Η θέση ευθύνης, που κατέχουν όσοι υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε Δημοτικά σχολεία, φαίνεται πως επηρεάζει τις απόψεις τους, όσον αφορά στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test) (Πίνακας 8) δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που κατέχουν θέση ευθύνης στη σχολική τους μονάδα και εκείνων που δεν κατέχουν, στις παρακάτω δηλώσεις:

- I. Η ανανέωση και ενημέρωση των γνώσεων που μου προσφέρονται είναι επαρκείς, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής
- II. Η πολιτεία μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση
- III. Ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα οποία ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου, καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή των διευθυντών
- IV. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού ωραρίου

Ακολουθούν οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test), που χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστούν οι δηλώσεις, που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό

αξιοποίησής, στις οποίες διαφέρουν οι απόψεις μεταξύ εκείνων που κατέχουν θέση ευθύνης και εκείνων που δεν κατέχουν θέση ευθύνης στα Δημοτικά (Πίνακας 8).

Δήλωση	Θέση Ευθύνης	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Η ανανέωση και ενημέρωση των γνώσεων που μου προσφέρονται είναι επαρκείς, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής	ΝΑΙ	3,56	0,606	4,542	0,000
	ΟΧΙ	2,95	0,606		
II. Η πολιτεία μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση	ΝΑΙ	2,93	0,616	4,184	0,000
	ΟΧΙ	2,31	0,616		
III. Ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα οποία ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου, καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή των διευθυντών	ΝΑΙ	3,49	0,340	2,420	0,016
	ΟΧΙ	3,15	0,340		
IV. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού ωραρίου	ΝΑΙ	3,46	1,099	6,355	0,000
	ΟΧΙ	2,36	1,099		

Πίνακας 8: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε Δημοτικά για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Αναφορικά με τις δηλώσεις του Πίνακα 8, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό συμφωνίας μεταξύ εκείνων που κατέχουν θέση ευθύνης και εκείνων που δεν κατέχουν. Όσοι κατέχουν θέση ευθύνης σε Δημοτικά σχολεία, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τις ανωτέρω δηλώσεις, έναντι των υπολοίπων.

Όπως φαίνεται από τον ίδιο Πίνακα, για τη δήλωση I έχουμε ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=0,606$, $p=0,000$), στη δήλωση II έχουμε ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=0,616$, $p=0,000$),

στη δήλωση III έχουμε ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=0,340$, $p=0,016$) και στη δήλωση IV έχουμε ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=1,099$ $p=0,000$).

8.3.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με την ηλικία τους

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς (ANOVA), όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών, αναφορικά με τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ηλικία τους, μόνο στη δήλωση:

- I. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τους στατιστικούς δείκτες, που προέκυψαν από την ανάλυση της διασποράς για την πιο πάνω δήλωση και τους δείκτες που αναφέρονται στο κριτήριο Scheffe, με το οποίο εντοπίσαμε τους συνδυασμούς των ηλικιακών ομάδων, μεταξύ των οποίων οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές του Δημοτικού έχουν διαφορετική άποψη.

Δήλωση	F	p	Ηλικία	Μέσος όρος	Διαφορά Μέσων Όρων		p			
I. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται	4,402	0,005	23-34	4,57	23-34	35-44	0,049	0,965		
						45-54	-0,173	0,257		
			45-54	4,74	55-65	4,89	35-44	23-34	-0,049	0,965
								45-54	-0,223	0,023
			55-65	4,89	55-65	4,89	55-65	55-65	-0,370	0,187
								45-54	23-34	0,173
			55-65	4,89	55-65	4,89	55-65	35-44	0,223	0,023
								55-65	-0,148	0,847

55-65	23-34	0,321	0,341
	35-44	0,370	0,187
	45-54	0,148	0,847

Πίνακας 9: Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τη δήλωση που αφορά στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές του Δημοτικού, ανά ηλικιακή ομάδα

Από τον Πίνακα 9 φαίνεται ότι στη δήλωση I, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία και ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 35-44 και 45-54.

Συγκεκριμένα, έχουμε $(\bar{X}_{35-44} - \bar{X}_{45-54} = -0,223, p = 0,023)$. Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές της ηλικιακής ομάδας 45-54 συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές της ηλικιακής ομάδας 35-44.

8.3.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς (ANOVA) έδειξαν πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών σχολείων, για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.

8.3.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους

Η εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) δείχνει στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία, αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (Πίνακας 10). Στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που απαντούν τα δύο φύλα, εντοπίζουμε στις δηλώσεις:

- I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας
- IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- V. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- VI. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μονάδας
- VII. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου

Ακολουθούν οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) που χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστούν οι δηλώσεις, που αφορούν στη λήψη αποφάσεων, όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί/διευθυντές Δημοτικών σχολείων απαντούν διαφορετικά από τις γυναίκες (Πίνακας 10).

Δήλωση	Φύλο	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΑΝΔΡΑΣ	3,78	0,483	3,607	0,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,30	0		
II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΑΝΔΡΑΣ	3,20	0,437	3,019	0,003
	ΓΥΝΑΙΚΑ	2,76	0		
III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΑΝΔΡΑΣ	4,20	0,347	3,222	0,001
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,85	0		
IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΑΝΔΡΑΣ	3,67	0,458	3,654	0,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,21	0		
V. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΑΝΔΡΑΣ	3,49	0,539	4,001	0,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	2,95	0		
VI. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μονάδας	ΑΝΔΡΑΣ	3,95	0,280	2,361	0,019
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,67	0		
VII. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου	ΑΝΔΡΑΣ	4,39	0,234	2,084	0,038
	ΓΥΝΑΙΚΑ	4,16	0		

Πίνακας 10: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους

Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στο βαθμό συμφωνίας μεταξύ ανδρών και γυναικών σε όλες τις ανωτέρω δηλώσεις που αφορούν στη λήψη αποφάσεων, σύμφωνα με τον Πίνακα 10. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί/διευθυντές συμφωνούν με τις δηλώσεις αυτές σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες.

Συγκεκριμένα, στη δήλωση I ισχύει ($\bar{x}_{\text{ΑΝΔΡ.}} - \bar{x}_{\text{ΓΥΝ.}} = 0,483$, $p = 0,000$), στη δήλωση II ισχύει ($\bar{x}_{\text{ΑΝΔΡ.}} - \bar{x}_{\text{ΓΥΝ.}} = 0,437$, $p = 0,003$), στη δήλωση III ισχύει ($\bar{x}_{\text{ΑΝΔΡ.}} - \bar{x}_{\text{ΓΥΝ.}} = 0,347$, $p = 0,001$), στη δήλωση IV ισχύει ($\bar{x}_{\text{ΑΝΔΡ.}} - \bar{x}_{\text{ΓΥΝ.}} = 0,458$, $p = 0,000$), στη δήλωση V ισχύει ($\bar{x}_{\text{ΑΝΔΡ.}} - \bar{x}_{\text{ΓΥΝ.}} = 0,539$, $p = 0,000$), στη

δήλωση VI ισχύει ($\bar{X}_{\text{ANΔP.}} - \bar{X}_{\text{ΓΥΝ.}} = 0,280$, $p = 0,019$) και στη δήλωση VII ισχύει ($\bar{X}_{\text{ANΔP.}} - \bar{X}_{\text{ΓΥΝ.}} = 0,234$, $p = 0,038$).

8.3.6. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε Δημοτικά σχολεία για θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για θέματα σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης, στατιστικά σημαντικές διαφορές έδειξαν τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test) και στις απόψεις εκείνων που κατέχουν θέση ευθύνης έναντι εκείνων που δεν κατέχουν θέση ευθύνης στα Δημοτικά σχολεία. Σύμφωνα με τον Πίνακα 11 στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που απαντούν οι συμμετέχοντες, ανάλογα με το αν κατέχουν ή όχι θέση ευθύνης, υπάρχουν στις εξής δηλώσεις:

- I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- V. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) που χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστούν οι δηλώσεις, που αφορούν στη λήψη αποφάσεων, στις οποίες υπάρχει διαφορά στον

τρόπο που απαντούν εκείνοι που κατέχουν θέση ευθύνης σε Δημοτικά, έναντι εκείνων που δεν κατέχουν, παρουσιάζονται ακολούθως στον Πίνακα 11.

Δήλωση	Θέση Ευθύνης	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p																																	
I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,32	1,118	9,819	0,000																																	
	ΟΧΙ	3,20	1,118			II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	3,78	1,139	7,312	0,000	ΟΧΙ	2,64	1,139	III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,04	0,887	6,904	0,000	ΟΧΙ	3,16	0,887	IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	3,91	1,000	7,264	0,000	ΟΧΙ	2,91	1,000	V. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,33	0,713	6,469	0,000
II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	3,78	1,139	7,312	0,000																																	
	ΟΧΙ	2,64	1,139			III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,04	0,887	6,904	0,000	ΟΧΙ	3,16	0,887	IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	3,91	1,000	7,264	0,000	ΟΧΙ	2,91	1,000	V. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,33	0,713	6,469	0,000	ΟΧΙ	3,61	0,713						
III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,04	0,887	6,904	0,000																																	
	ΟΧΙ	3,16	0,887			IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	3,91	1,000	7,264	0,000	ΟΧΙ	2,91	1,000	V. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,33	0,713	6,469	0,000	ΟΧΙ	3,61	0,713															
IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	3,91	1,000	7,264	0,000																																	
	ΟΧΙ	2,91	1,000			V. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,33	0,713	6,469	0,000	ΟΧΙ	3,61	0,713																								
V. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,33	0,713	6,469	0,000																																	
	ΟΧΙ	3,61	0,713																																			

Πίνακας 11: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε Δημοτικά για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 11 οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τάξης, διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με αν κατέχουν θέση ευθύνης ή όχι στη σχολική τους μονάδα. Συγκεκριμένα, σε όλες τις δηλώσεις που αναφέρονται στον Πίνακα 11, όσοι κατέχουν θέση ευθύνης εκφράζουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με εκείνους που δεν κατέχουν θέση ευθύνης.

Από τον Πίνακα 11 για τη δήλωση I έχουμε ($\bar{X}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{X}_{\text{ΟΧΙ}}=1,118$, $p=0,000$), στη δήλωση II έχουμε ($\bar{X}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{X}_{\text{ΟΧΙ}}=1,139$, $p=0,000$), στη δήλωση III έχουμε ($\bar{X}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{X}_{\text{ΟΧΙ}}=0,887$, $p=0,000$), στη δήλωση IV έχουμε ($\bar{X}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{X}_{\text{ΟΧΙ}}=1,000$, $p=0,000$) και τέλος στη δήλωση V έχουμε ($\bar{X}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{X}_{\text{ΟΧΙ}}=0,713$, $p=0,000$).

8.3.7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με την ηλικία τους

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς (ANOVA), όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 12, φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών σχολείων, αναφορικά με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ηλικία τους, στις εξής δηλώσεις:

- I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- III. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- IV. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την ανάλυση της διασποράς (ANOVA) για τις πιο πάνω δηλώσεις και οι δείκτες που αναφέρονται στο κριτήριο Scheffe, το οποίο εφαρμόστηκε για τον εντοπισμό των συνδυασμών των ηλικιακών ομάδων, μεταξύ των οποίων οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των Δημοτικών έχουν διαφορετικές απόψεις.

Δήλωση	F	p	Ηλικία	Μέσος όρος	Διαφορά Μέσων Όρων		p	
I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	4,871	0,002	23-34	4,16		35-44	-0,161	0,522
			35-44	4,32	23-34	45-54	-0,335	0,009
			45-54	4,50		55-65	-0,449	0,166
			55-65	4,61		23-34	0,161	0,522
					35-44	45-54	-0,174	0,205
						55-65	-0,288	0,520
						23-34	0,335	0,009
					45-54	35-44	0,174	0,205
						55-65	-0,113	0,946
						23-34	0,449	0,166
					55-65	35-44	0,288	0,520
						45-54	0,113	0,946
II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	6,922	0,000	23-34	3,15		35-44	0,025	0,999
			35-44	3,13	23-34	45-54	-0,494	0,034
			45-54	3,65		55-65	-0,793	0,138
			55-65	3,94		23-34	-0,025	0,999
					35-44	45-54	-0,519	0,003
						55-65	-0,818	0,096
						23-34	0,494	0,034
					45-54	35-44	0,519	0,003
						55-65	-0,298	0,826
						23-34	0,793	0,138
					55-65	35-44	0,818	0,096
						45-54	0,298	0,826
III. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	5,348	0,001	23-34	2,55		35-44	-0,065	0,991
			35-44	2,61	23-34	45-54	-0,541	0,032
			45-54	3,09		55-65	-0,728	0,271
			55-65	3,28		23-34	0,065	0,991
					35-44	45-54	-0,476	0,020
						55-65	-0,663	0,319
						23-34	0,541	0,032
					45-54	35-44	0,476	0,020

						55-65	-0,187	0,961
						23-34	0,728	0,271
					55-65	35-44	0,663	0,319
						45-54	0,187	0,961
IV. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου	3,065	0,028	23-34	4,70		35-44	0,082	0,774
			35-44	4,62	23-34	45-54	-0,094	0,633
			45-54	4,79		55-65	-0,078	0,962
			55-65	4,78		23-34	-0,082	0,774
					35-44	45-54	-0,176	0,033
						55-65	-0,160	0,723
						23-34	0,094	0,633
					45-54	35-44	0,176	0,033
						55-65	0,016	1,000
						23-34	0,078	0,962
					55-65	35-44	0,160	0,723
						45-54	-0,016	1,000

Πίνακας 12: Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού στη λήψη αποφάσεων, ανά ηλικιακή ομάδα

Αναφορικά με τη δήλωση I τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς στον Πίνακα 12 δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 23-34 και 45-54. Η διαφορά στους μέσους όρους έχει ως εξής: ($\bar{X}_{23-34} - \bar{X}_{45-54} = -0,335$, $p=0,009$), με τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές της ηλικιακής ομάδας 45-54 να συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής τους μονάδας.

Από τον Πίνακα 12 φαίνεται, επίσης, ότι στις δηλώσεις II, III υπάρχει σημαντική διαφορά στον τρόπο που απαντούν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές που ανήκουν στους εξής συνδυασμούς ηλικιακών ομάδων: 45-54 και 23-34, 45-54 και 35-44.

Στη δήλωση II για εκείνους που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 45-54 και 23-34, ισχύει ($\bar{x}_{45-54} - \bar{x}_{23-34} = 0,494$, $p = 0,034$), ενώ για όσους ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 45-54 και 35-44, έχουμε ($\bar{x}_{45-54} - \bar{x}_{35-44} = 0,519$, $p = 0,003$). Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές ηλικίας μεταξύ 45 και 54 ετών συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής τους μονάδας, σε σχέση με εκείνους που ανήκουν στις ομάδες 23 έως 34 ετών και 35 έως 44 ετών.

Στη δήλωση III για εκείνους που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 45-54 και 23-34, ισχύει ($\bar{x}_{45-54} - \bar{x}_{23-34} = 0,541$, $p = 0,032$), ενώ για όσους ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 45-54 και 35-44, έχουμε ($\bar{x}_{45-54} - \bar{x}_{35-44} = 0,476$, $p = 0,020$). Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές μεταξύ 45 και 54 ετών συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής τους μονάδας, σε σχέση με εκείνους που ανήκουν στις ομάδες 23 έως 34 ετών και 35 έως 44 ετών.

Τέλος, στη δήλωση IV υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία και ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 35-44 και 45-54.

Συγκεκριμένα, έχουμε ($\bar{x}_{35-44} - \bar{x}_{45-54} = -0,176$, $p = 0,033$). Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές της ηλικιακής ομάδας 45-54 συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές της ηλικιακής ομάδας 35-44 (Πίνακας 12).

8.3.8. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών σχολείων, αναφορικά με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους στις ακόλουθες δηλώσεις, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς στον Πίνακα 13.

- I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- V. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου
- VI. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας

Στον Πίνακα 13, παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την ανάλυση της διασποράς για τις παραπάνω δηλώσεις, καθώς και οι δείκτες που αναφέρονται στο κριτήριο Scheffe, που εφαρμόστηκε για να εντοπιστεί σε ποιες ομάδες εκπαιδευτικών/διευθυντών Δημοτικών, με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους, διαφοροποιούνται οι απόψεις τους, σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.

Δήλωση	F	p	Χρόνια υπηρσίας	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων			
							p	
I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	6,274	0,000	1-5	3,909	6-10	-0,403	0,132	
			6-10	4,313	1-5	11-15	-0,473	0,036
			11-15	4,382	16-20	-0,585	0,001	
			16-20	4,494	21-25	-0,641	0,000	
			21-25	4,551	26-30	-0,591	0,000	
			26-30	4,500	1-5	0,403	0,132	
					11-15	-0,070	0,998	
					6-10	16-20	-0,182	0,827
					21-25	-0,238	0,588	
					26-30	-0,188	0,766	
					1-5	0,473	0,036	
					6-10	0,070	0,998	
					11-15	16-20	-0,112	0,974
					21-25	-0,168	0,858	
					26-30	-0,118	0,958	
					1-5	0,585	0,001	
					6-10	0,182	0,827	
					11-15	11-15	0,112	0,974
					21-25	-0,056	0,999	
					26-30	-0,006	1,000	
					1-5	0,641	0,000	
					6-10	0,238	0,588	
					11-15	11-15	0,168	0,858
					16-20	0,056	0,999	
		26-30	0,051	0,999				
		1-5	0,591	0,000				
		6-10	0,188	0,766				
		11-15	11-15	0,118	0,958			
		16-20	0,006	1,000				
		21-25	-0,051	0,999				
II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	3,882	0,002	1-5	2,852	6-10	-0,383	0,768	
			6-10	3,234	1-5	11-15	-0,557	0,359
			11-15	3,409	16-20	-0,536	0,342	
			16-20	3,388	21-25	-0,785	0,033	
			21-25	3,636	26-30	-0,844	0,009	
			26-30	3,696	1-5	0,383	0,768	
					11-15	-0,175	0,988	
					6-10	16-20	-0,154	0,991
					21-25	-0,402	0,613	
					26-30	-0,461	0,391	
					1-5	0,557	0,359	
					6-10	0,175	0,988	
					11-15	16-20	0,021	1,000
					21-25	-0,227	0,948	
					26-30	-0,287	0,841	
					1-5	0,536	0,342	
					6-10	0,154	0,991	
					11-15	11-15	-0,021	1,000
					21-25	-0,248	0,902	
					26-30	-0,307	0,738	
					1-5	0,785	0,033	
					6-10	0,402	0,613	
					11-15	11-15	0,227	0,948
					16-20	0,248	0,902	
		26-30	-0,059	1,000				
		1-5	0,844	0,009				
		6-10	0,461	0,391				

						11-15	0,287	0,841
						16-20	0,307	0,738
						21-25	0,059	1,000
						6-10	-0,527	0,362
III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο	4,531	0,000	1-5	2,727				
στη λήψη αποφάσεων που			6-10	3,254	1-5	11-15	-0,493	0,420
αφορούν διοικητικά θέματα			11-15	3,221		16-20	-0,583	0,176
της σχολικής μου μονάδας			16-20	3,310		21-25	-0,721	0,040
			21-25	3,448		26-30	-0,919	0,001
			26-30	3,646		1-5	0,527	0,362
					6-10	11-15	0,033	1,000
						16-20	-0,056	1,000
						21-25	-0,194	0,968
						26-30	-0,392	0,524
						1-5	0,493	0,420
						6-10	-0,033	1,000
					11-15	16-20	-0,090	0,999
						21-25	-0,228	0,932
						26-30	-0,425	0,397
						1-5	0,583	0,176
						6-10	0,056	1,000
					16-20	11-15	0,090	0,999
						21-25	-0,138	0,990
						26-30	-0,336	0,590
						1-5	0,721	0,040
						6-10	0,194	0,968
					21-25	11-15	0,228	0,932
						16-20	0,138	0,990
						26-30	-0,198	0,935
						1-5	0,919	0,001
						6-10	0,392	0,524
					26-30	11-15	0,425	0,397
						16-20	0,336	0,590
						21-25	0,198	0,935
						6-10	-0,676	0,172
IV. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο	3,865	0,002	1-5	2,527				
στη λήψη αποφάσεων που			6-10	3,203	1-5	11-15	-0,546	0,391
αφορούν οικονομικά θέματα			11-15	3,074		16-20	-0,404	0,675
της σχολικής μου μονάδας			16-20	2,931		21-25	-0,609	0,207
			21-25	3,136		26-30	-0,899	0,004
			26-30	3,426		1-5	0,676	0,172
					6-10	11-15	0,130	0,997
						16-20	0,272	0,905
						21-25	0,067	1,000
						26-30	-0,223	0,947
						1-5	0,546	0,391
						6-10	-0,130	0,997
					11-15	16-20	0,142	0,994
						21-25	-0,063	1,000
						26-30	-0,353	0,691
						1-5	0,404	0,675
						6-10	-0,272	0,905
					16-20	11-15	-0,142	0,994
						21-25	-0,205	0,957
						26-30	-0,495	0,224
						1-5	0,609	0,207
						6-10	-0,067	1,000
					21-25	11-15	0,063	1,000
						16-20	0,205	0,957
						26-30	-0,290	0,790
					26-30	1-5	0,899	0,004

						6-10	0,223	0,947
						11-15	0,353	0,691
						16-20	0,495	0,224
						21-25	0,290	0,790
<hr/>								
V. Συμμετέχω στη λήψη	3,057	0,010	1-5	4,527		6-10	-0,223	0,442
αποφάσεων που αφορούν την			6-10	4,750	1-5	11-15	-0,090	0,976
τάξη μου			11-15	4,618		16-20	-0,257	0,201
			16-20	4,784		21-25	-0,192	0,537
			21-25	4,719		26-30	-0,308	0,044
			26-30	4,835		1-5	0,223	0,442
					6-10	11-15	0,132	0,864
						16-20	-0,034	1,000
						21-25	0,031	1,000
						26-30	-0,085	0,965
						1-5	0,090	0,976
						6-10	-0,132	0,864
					11-15	16-20	-0,166	0,627
						21-25	-0,101	0,935
						26-30	-0,217	0,255
						1-5	0,257	0,201
						6-10	0,034	1,000
					16-20	11-15	0,166	0,627
						21-25	0,065	0,987
						26-30	-0,051	0,995
						1-5	0,192	0,537
						6-10	-0,031	1,000
					21-25	11-15	0,101	0,935
						16-20	-0,065	0,987
						26-30	-0,116	0,821
						1-5	0,308	0,044
						6-10	0,085	0,965
					26-30	11-15	0,217	0,255
						16-20	0,051	0,995
						21-25	0,116	0,821
<hr/>								
VI. Η διεύθυνση της σχολικής	3,177	0,008	1-5	4,636		6-10	0,011	1,000
μονάδας			6-10	4,625	1-5	11-15	0,225	0,555
καλλιέργει/ενθαρρύνει πνεύμα			11-15	4,412		16-20	-0,111	0,957
συνεργασίας			16-20	4,747		21-25	-0,060	0,997
			21-25	4,697		26-30	-0,120	0,925
			26-30	4,757		1-5	-0,011	1,000
					6-10	11-15	0,213	0,568
						16-20	-0,122	0,922
						21-25	-0,072	0,992
						26-30	-0,132	0,871
						1-5	-0,225	0,555
						6-10	-0,213	0,568
					11-15	16-20	-0,335	0,051
						21-25	-0,285	0,154
						26-30	-0,345	0,023
						1-5	0,111	0,957
						6-10	0,122	0,922
					16-20	11-15	0,335	0,051
						21-25	0,050	0,998
						26-30	-0,009	1,000
						1-5	0,060	0,997
						6-10	0,072	0,992
					21-25	11-15	0,285	0,154
						16-20	-0,050	0,998
						26-30	-0,060	0,993

	1-5	0,120	0,925
	6-10	0,132	0,871
26-30	11-15	0,345	0,023
	16-20	0,009	1,000
	21-25	0,060	0,993

Πίνακας 13: Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού στη λήψη αποφάσεων, βάσει των χρόνων υπηρεσίας

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς στον Πίνακα 13 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών στη δήλωση I, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Αναλυτικότερα, σημαντική διαφορά υπάρχει μεταξύ των απόψεων των νεότερων, σε χρόνια υπηρεσίας, εκπαιδευτικών/διευθυντών, όσων δηλαδή έχουν από 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας και εκείνων που διαθέτουν 11-15 χρόνια υπηρεσίας, 16-20, 21-25 και 26-30 χρόνια υπηρεσίας.

Για τα ζεύγη των χρόνων υπηρεσίας 1-5 και 11-15 έχουμε ($\bar{x}_{1-5}-\bar{x}_{11-15}=-0,473$, $p=0,036$), για τα ζεύγη 1-5 και 16-20 ($\bar{x}_{1-5}-\bar{x}_{16-20}=-0,585$, $p=0,001$), για τα ζεύγη 1-5 και 21-25 ($\bar{x}_{1-5}-\bar{x}_{21-25}=-0,641$, $p=0,000$) και για τα ζεύγη 1-5 και 26-30 ($\bar{x}_{1-5}-\bar{x}_{26-30}=-0,591$, $p=0,000$). Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές με 21 έως 25 χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής τους μονάδας, σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους.

Σε ό,τι αφορά στις δηλώσεις II, III σημαντική διαφορά υπάρχει στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών/διευθυντών με 1-5 και 21-25 χρόνια υπηρεσίας, όπως και μεταξύ εκείνων με 1-5 και 26-30 χρόνια υπηρεσίας.

Στη δήλωση II έχουμε ($\bar{x}_{1-5}-\bar{x}_{21-25}=-0,785$, $p=0,033$) και ($\bar{x}_{1-5}-\bar{x}_{26-30}=-0,844$, $p=0,009$). Σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής τους μονάδας, συμφωνούν εκπαιδευτικοί/διευθυντές με 26-30 χρόνια υπηρεσίας.

Στη δήλωση III έχουμε ($\bar{X}_{1-5}-\bar{X}_{21-25}=-0,721$, $p=0,040$) και ($\bar{X}_{1-5}-\bar{X}_{26-30}=-0,919$, $p=0,001$). Και εδώ σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση ότι επιθυμούν πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής τους μονάδας, συμφωνούν εκπαιδευτικοί/διευθυντές με 26-30 χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας 13).

Από τον Πίνακα 13, επίσης, φαίνεται πως στις δηλώσεις IV, V στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο που απαντούν υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών/διευθυντών με 1-5 χρόνια υπηρεσίας και των εκπαιδευτικών/διευθυντών με 26-30 χρόνια υπηρεσίας.

Για τη δήλωση IV έχουμε ($\bar{X}_{1-5}-\bar{X}_{26-30}=-0,899$, $p=0,004$) με τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές με 26-30 χρόνια υπηρεσίας να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό, έναντι εκείνων με 1-5 χρόνια υπηρεσίας.

Στη δήλωση V έχουμε ($\bar{X}_{1-5}-\bar{X}_{26-30}=-0,308$, $p=0,044$). Όπως και στην προηγούμενη δήλωση έτσι και εδώ οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές με 26-30 χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό, έναντι εκείνων με 1-5 χρόνια υπηρεσίας.

Για την τελευταία δήλωση, VI, όπου σύμφωνα με τον Πίνακα 13 τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς έδειξαν διαφορά στον τρόπο που απαντούν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές με 11-15 χρόνια υπηρεσίας και οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές με 26-30 χρόνια υπηρεσίας, έχουμε ($\bar{X}_{11-15}-\bar{X}_{26-30}=-0,345$, $p=0,023$). Και σε αυτή τη δήλωση οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές με 26-30 χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό, έναντι εκείνων με 11-15 χρόνια υπηρεσίας.

8.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου, με βάση τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους

8.4.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με το φύλο τους

Στον Πίνακα 14 φαίνονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test), σύμφωνα με τα οποία υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών που υπηρετούν σε Γυμνάσια, ανάλογα με το φύλο τους, σε ό,τι αφορά στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους. Σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις παρακάτω τρεις δηλώσεις:

- I. Αξιοποιώ στο μέγιστο βαθμό τις ευκαιρίες που μου δίνονται για επιμόρφωση
- II. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- III. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test), που χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστούν οι δηλώσεις που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, στις οποίες υπάρχει διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων, ανάλογα με το φύλο τους.

Δήλωση	Φύλο	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Αξιοποιώ στο μέγιστο βαθμό τις ευκαιρίες που μου δίνονται για επιμόρφωση	ΑΝΔΡΑΣ	4,01	-0,295	-2,864	0,004
	ΓΥΝΑΙΚΑ	4,31			

II.	Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	ΑΝΔΡΑΣ	3,75	0,443	2,837	0,005
		ΓΥΝΑΙΚΑ	3,31			
III.	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου	ΑΝΔΡΑΣ	2,96	-0,395	-2,060	0,040
		ΓΥΝΑΙΚΑ	3,36			

Πίνακας 14: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με το φύλο τους

Από τον Πίνακα 14 φαίνεται ότι το φύλο των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων επηρεάζει τις απόψεις τους για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους. Στις δηλώσεις I και III οι απόψεις των δύο φύλων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με τις γυναίκες να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Συγκεκριμένα στη δήλωση I έχουμε ($\bar{x}_{\text{ΑΝΔΡ.}} - \bar{x}_{\text{ΓΥΝ.}} = -0,295$, $p=0,004$) και στη δήλωση III έχουμε ($\bar{x}_{\text{ΑΝΔΡ.}} - \bar{x}_{\text{ΓΥΝ.}} = -0,395$, $p=0,040$).

Αντίθετα, στη δήλωση II όπου ($\bar{x}_{\text{ΑΝΔΡ.}} - \bar{x}_{\text{ΓΥΝ.}} = 0,443$, $p=0,005$), οι άντρες εκφράζουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τις γυναίκες.

8.4.2. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε Γυμνάσια για θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Από τον Πίνακα 15 φαίνεται ότι και η θέση ευθύνης, που κατέχουν όσοι υπηρετούν σε Γυμνάσια, επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, αφού όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test), υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ εκείνων που

υπηρετούν σε θέση ευθύνης και των υπολοίπων. Οι δηλώσεις, όπου συμβαίνει αυτό, είναι οι εξής:

- I. Αξιοποιώ στο μέγιστο βαθμό τις ευκαιρίες που μου δίνονται για επιμόρφωση
- II. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται
- III. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα
- IV. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ή οι προϊστάμενοι διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που προέκυψαν από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test), που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εντοπιστεί σε ποιες δηλώσεις, που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, εκφράζονται διαφορετικές απόψεις από εκείνους που κατέχουν θέση ευθύνης σε Γυμνάσια και εκείνους που δεν κατέχουν θέση ευθύνης.

Δήλωση	Θέση Ευθύνης	Μέσος όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Αξιοποιώ στο μέγιστο βαθμό τις ευκαιρίες που μου δίνονται για επιμόρφωση	NAI	4,58	0,423	2,748	0,006
	OXI	4,15			
II. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται	NAI	4,63	0,408	3,171	0,002
	OXI	4,22			
III. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	NAI	4,66	0,487	3,985	0,000
	OXI	4,17			
IV. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ή οι προϊστάμενοι διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	NAI	4,57	0,521	3,769	0,000
	OXI	4,05			

Πίνακας 15: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε Γυμνάσια για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Όσον αφορά τις δηλώσεις, που συμπεριλαμβάνονται στον Πίνακα 15, τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test) δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό συμφωνίας μεταξύ εκείνων που κατέχουν θέση ευθύνης και εκείνων που δεν κατέχουν. Όσοι κατέχουν θέση ευθύνης εκφράζουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Συγκεκριμένα, στη δήλωση I έχουμε ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=0,423$, $p=0,006$), στη δήλωση II ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=0,408$, $p=0,002$), στη δήλωση III ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=0,487$, $p=0,000$) και στη δήλωση IV ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=0,521$, $p=0,000$).

8.4.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με την ηλικία τους

Στον Πίνακα 16, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς για τις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων σχετικά με τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ηλικία τους, στις ακόλουθες δηλώσεις:

- I. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται
- II. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα
- III. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ή οι προϊστάμενοι διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την ανάλυση της διασποράς για τις παραπάνω δηλώσεις και οι δείκτες που αναφέρονται στο κριτήριο Scheffe, που εφαρμόστηκε για τον εντοπισμό των συνδυασμών των ηλικιακών ομάδων, μεταξύ των οποίων οι

εκπαιδευτικοί/διευθυντές Γυμνασίων εκφράζουν διαφορετικές απόψεις
(Πίνακας 16).

Δήλωση	F	p	Ηλικία	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων		p	
I. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται	6,848	0,000	23-34	3,74	23-34	35-44	-0,546	0,049
			35-44	4,28		45-54	-0,788	0,001
			45-54	4,53		55-65	-0,232	0,827
			55-65	3,97		23-34	0,546	0,049
			35-44	45-54		-0,242	0,371	
				55-65		0,314	0,510	
				23-34		0,788	0,001	
				45-54		35-44	0,242	0,371
			55-65	55-65		0,556	0,061	
				23-34		0,232	0,827	
				35-44		-0,314	0,510	
				45-54		-0,556	0,061	
II. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	4,631	,004	23-34	3,71	23-34	35-44	-0,554	0,059
			35-44	4,26		45-54	-0,706	0,006
			45-54	4,42		55-65	-0,321	0,667
			55-65	4,03		23-34	0,554	0,059
			35-44	45-54		-0,153	0,765	
				55-65		0,233	0,760	
				23-34		0,706	0,006	
				45-54		35-44	0,153	0,765
			55-65	55-65		0,385	0,350	
				23-34		0,321	0,667	
				35-44		-0,233	0,760	
				45-54		-0,385	0,350	
III. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ή οι προϊστάμενοι διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	3,808	,011	23-34	3,76	23-34	35-44	-0,284	0,603
			35-44	4,05		45-54	-0,607	0,035
			45-54	4,37		55-65	-0,174	0,933
			55-65	3,94		23-34	0,284	0,603
			35-44	45-54		-0,323	0,189	
				55-65		0,110	0,970	
				23-34		0,607	0,035	
				45-54		35-44	0,323	0,189

	55-65	0,432	0,277
	23-34	0,174	0,933
55-65	35-44	-0,110	0,970
	45-54	-0,432	0,277

Πίνακας 16: Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές του Γυμνασίου, ανά ηλικιακή ομάδα

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16, στη δήλωση I υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων, που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 23-34 με εκείνους που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 35-44 και 45-54. Από τις διαφορές των μέσων όρων έχουμε ($\bar{x}_{23-34}-\bar{x}_{35-44}=-0,546$, $p=0,049$) και ($\bar{x}_{23-34}-\bar{x}_{45-54}=-0,788$, $p=0,001$). Όπως φαίνεται, όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 45-54 συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται.

Στις δηλώσεις II και III σημαντική διαφορά υπάρχει μεταξύ των απόψεων των ηλικιακών ομάδων 23-34 και 45-54, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία να συμφωνούν περισσότερο με το ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Για τη δήλωση II έχουμε ($\bar{x}_{23-34}-\bar{x}_{45-54}=-0,706$, $p=0,006$), ενώ για τη δήλωση III ($\bar{x}_{23-34}-\bar{x}_{45-54}=-0,607$, $p=0,035$), (Πίνακας 16).

8.4.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους

Σε ό,τι αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων, για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους, σημαντική διαφορά δείχνουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς στον Πίνακα 17, στη δήλωση που ακολουθεί:

- I. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα

Στον Πίνακα 17, παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την ανάλυση της διασποράς για τη δήλωση ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών σε επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς και οι δείκτες που αναφέρονται στο κριτήριο Scheffe, που εφαρμόστηκε για να εντοπιστεί σε ποιες ομάδες εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων, με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους, διαφοροποιούνται οι απόψεις τους στην παραπάνω δήλωση.

Δήλωση	F	p	Χρόνια Υπηρεσίας	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	p	
I. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	4,067	0,001	1-5	4,17	6-10	0,405	0,637
			6-10	3,76	11-15	-0,103	0,999
			11-15	4,27	16-20	-0,405	0,698
			16-20	4,57	21-25	-0,225	0,966
			21-25	4,39	26-30	-0,218	0,978
			26-30	4,38	1-5	-0,405	0,637
			11-15	-0,508	0,247		
			6-10	16-20	-0,810	0,007	
			21-25	-0,631	0,073		
			26-30	-0,623	0,135		
			1-5	0,103	0,999		
			6-10	0,508	0,247		
			11-15	16-20	-0,302	0,843	
			21-25	-0,123	0,997		
			26-30	-0,115	0,998		
			1-5	0,405	0,698		
6-10	0,810	0,007					
11-15	0,302	0,843					

	21-25	0,179	0,982
	26-30	0,187	0,984
	1-5	0,225	0,966
	6-10	0,631	0,073
21-25	11-15	0,123	0,997
	16-20	-0,179	0,982
	26-30	0,008	1,000
	1-5	0,218	0,978
	6-10	0,623	0,135
26-30	11-15	0,115	0,998
	16-20	-0,187	0,984
	21-25	-0,008	1,000

Πίνακας 17: Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τη δήλωση που αφορά στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές του Γυμνασίου, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς στον Πίνακα 17 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους, αναφορικά με το αν η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Αναλυτικότερα, σημαντική διαφορά υπάρχει μεταξύ των απόψεων όσων διαθέτουν από 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας και εκείνων που διαθέτουν από 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας, με τους τελευταίους να συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Όσον αφορά τη διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών/διευθυντών, έχουμε ($\bar{X}_{6-10} - \bar{X}_{16-20} = -0,810$, $p=0,007$).

8.4.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους

Από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των δύο φύλων που υπηρετούν σε Γυμνάσια, σε σχέση

με το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (Πίνακας 18), εντοπίζουμε μόνο στην ακόλουθη δήλωση:

- I. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που προέκυψαν από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test), που χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστεί η δήλωση που αφορά στη λήψη αποφάσεων, όπου οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές Γυμνασίων απαντούν με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το φύλο τους.

Δήλωση	Φύλο	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας	ΑΝΔΡΑΣ	4,52	0,216	1,992	0,047
	ΓΥΝΑΙΚΑ	4,30			

Πίνακας 18: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 18 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό συμφωνίας μεταξύ ανδρών και γυναικών, αναφορικά με τη δήλωση ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, ($\bar{X}_{ΑΝΔΡ.} - \bar{X}_{ΓΥΝ.} = 0,216$, $p = 0,047$) με τους άνδρες να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες συναδέλφους τους πως η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας.

8.4.6. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε Γυμνάσια για θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Η θέση ευθύνης δεν επηρεάζει μόνο τις απόψεις όσων υπηρετούν σε Γυμνάσια αναφορικά με τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, όπως είδαμε στον Πίνακα 15, αλλά και τις απόψεις τους που αφορούν στο βαθμό συμμετοχής τους στις αποφάσεις που λαμβάνονται στη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test) δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που απαντούν οι υπηρετούντες σε Γυμνάσια, ανάλογα με το αν κατέχουν ή όχι θέση ευθύνης, στις εξής δηλώσεις (Πίνακας 19):

- I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- IV. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μονάδας
- V. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου
- VI. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής τάξης
- VII. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας

Ακολούθως, παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) που χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστούν οι δηλώσεις, που αφορούν στη λήψη αποφάσεων, όπου

υπάρχει διαφορά στον τρόπο που απαντούν όσοι κατέχουν θέση ευθύνης σε Γυμνάσια, έναντι εκείνων που δεν κατέχουν (Πίνακας 19).

Δήλωση	Θέση Ευθύνης	Μέσος όρος	Διαφορά μέσων Όρων	t	p
I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	NAI	4,23	1,205	5,244	0,000
	OXI	3,02			
II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	NAI	3,54	1,154	4,186	0,000
	OXI	2,39			
III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	NAI	3,65	0,619	2,504	0,013
	OXI	3,03			
IV. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μονάδας	NAI	4,37	0,473	2,380	0,018
	OXI	3,90			
V. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου	NAI	4,74	0,253	2,355	0,023
	OXI	4,48			
VI. Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής τάξης	NAI	4,65	0,454	3,740	0,000
	OXI	4,19			
VII. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας	NAI	4,77	0,469	4,871	0,000
	OXI	4,30			

Πίνακας 19: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε Γυμνάσια για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Από τον Πίνακα 19 φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό συμφωνίας, όσον αφορά τις δηλώσεις που περιλαμβάνονται σε αυτόν, μεταξύ εκείνων που κατέχουν θέση ευθύνης και εκείνων που δεν κατέχουν.

Όπως φαίνεται, στη δήλωση I έχουμε ($\bar{x}_{\text{NAI}}-\bar{x}_{\text{OXI}}=1,205$, $p=0,000$), στη δήλωση II ($\bar{x}_{\text{NAI}}-\bar{x}_{\text{OXI}}=1,154$, $p=0,000$), στη δήλωση III ($\bar{x}_{\text{NAI}}-\bar{x}_{\text{OXI}}=0,619$, $p=0,013$), στη δήλωση IV ($\bar{x}_{\text{NAI}}-\bar{x}_{\text{OXI}}=0,473$, $p=0,018$), στη δήλωση V ($\bar{x}_{\text{NAI}}-\bar{x}_{\text{OXI}}=0,253$, $p=0,023$), στη δήλωση VI ($\bar{x}_{\text{NAI}}-\bar{x}_{\text{OXI}}=0,454$, $p=0,000$) και στη δήλωση VII ($\bar{x}_{\text{NAI}}-\bar{x}_{\text{OXI}}=0,469$, $p=0,000$), με όσους κατέχουν θέση ευθύνης να εκφράζουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό

συμφωνίας σε σχέση με τους υπόλοιπους σε όλες τις δηλώσεις του Πίνακα 19.

8.4.7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με την ηλικία τους

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τάξης, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ηλικία τους μόνο στην ακόλουθη δήλωση, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς στον Πίνακα 20:

- I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μου μονάδας

Ο Πίνακας 20, στη συνέχεια, παρουσιάζει τους στατιστικούς δείκτες, που έχουν προκύψει από την ανάλυση της διασποράς για τη δήλωση που αφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων στη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας και τους δείκτες που αναφέρονται στο κριτήριο Scheffe, που εφαρμόστηκε για τον εντοπισμό των συνδυασμών των ηλικιακών ομάδων, μεταξύ των οποίων οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές Γυμνασίων έχουν διαφορετικές απόψεις.

Δήλωση	F	p	Ηλικία	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων		p	
I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	3,722	0,012	23-34	3,78	35-44	-0,405	0,194	
			35-44	4,19	23-34	45-54	-0,569	0,023
			45-54	4,35	55-65	-0,650	0,063	
			55-65	4,43	23-34	0,405	0,194	
			35-44	45-54	-0,164	0,661		

	55-65	-0,245	0,688
	23-34	0,569	0,023
45-54	35-44	0,164	0,661
	55-65	-0,080	0,983
	23-34	0,650	0,063
55-65	35-44	0,245	0,688
	45-54	0,080	0,983

Πίνακας 20: Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τη δήλωση που αφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίου στη λήψη αποφάσεων, ανά ηλικιακή ομάδα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς στον Πίνακα 20, σημαντική διαφορά υπάρχει στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων, μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 23-34 και 45-54. Πιο συγκεκριμένα, ($\bar{X}_{23-34} - \bar{X}_{45-54} = -0,569$, $p=0,023$). Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές Γυμνασίων μεταξύ 45 και 54 ετών δηλώνουν πως συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής τους μονάδας, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νεότερους συναδέλφους τους, που είναι μεταξύ 23 και 34 ετών.

8.4.8. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους

Τέλος, σε ό,τι αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, στατιστικά σημαντικές διαφορές δείχνουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς στον Πίνακα 21, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Η δήλωση στην οποία σημαντικά διαφοροποιούνται οι απόψεις τους, είναι η εξής:

I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μέσα από τον Πίνακα 21 οι στατιστικοί δείκτες, που προέκυψαν από την ανάλυση της διασποράς για την παραπάνω δήλωση, καθώς και οι δείκτες που αναφέρονται στο κριτήριο Scheffe, που χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστούν οι ομάδες των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων στις οποίες διαφοροποιούνται οι απόψεις τους σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Δήλωση	F	p	Χρόνια Υπηρεσίας	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	p		
I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου	3,094	0,010	1-5	4,21	6-10	-0,309	0,499	
			6-10	4,52	11-15	-0,402	0,247	
			11-15	4,61	16-20	-0,211	0,876	
			16-20	4,42	21-25	-0,294	0,614	
			21-25	4,50	26-30	-0,610	0,020	
			26-30	4,82	1-5	0,309	0,499	
					11-15	-0,093	0,992	
					6-10	16-20	0,098	0,990
						21-25	0,015	1,000
						26-30	-0,301	0,490
						1-5	0,402	0,247
						6-10	0,093	0,992
					11-15	16-20	0,191	0,870
						21-25	0,108	0,988
						26-30	-0,208	0,860
						1-5	0,211	0,876
						6-10	-0,098	0,990
					16-20	11-15	-0,191	0,870
						21-25	-0,083	0,997
						26-30	-0,399	0,234
						1-5	0,294	0,614
						6-10	-0,015	1,000
					21-25	11-15	-0,108	0,988
						16-20	0,083	0,997
			26-30	-0,316	0,497			
			1-5	0,610	0,020			
			6-10	0,301	0,490			
		26-30	11-15	0,208	0,860			
			16-20	0,399	0,234			
			21-25	0,316	0,497			

Πίνακας 21: Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Γυμνασίου στη λήψη αποφάσεων, βάσει των χρόνων υπηρεσίας

Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς (Πίνακας 21) στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Αναλυτικότερα, σημαντική διαφορά υπάρχει μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών με 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας και των εκπαιδευτικών/διευθυντών με 26 έως 30 χρόνια υπηρεσίας.

Όσον αφορά τις διαφορές των μέσων όρων έχουμε ($\bar{X}_{1-5} - \bar{X}_{26-30} = -0,610$, $p = 0,020$). Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές με 26 έως 30 χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη τους, συγκριτικά με εκείνους που διαθέτουν από 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας.

8.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ, με βάση τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους

8.5.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με το φύλο τους

Αν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που υπηρετούν σε Δημοτικά και Γυμνάσια, για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το φύλο τους, όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει παραπάνω, η εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) για την ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ, δε δείχνει αντίστοιχες διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών.

8.5.2. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε ΓΕΛ για θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που υπηρετούν σε ΓΕΛ, η θέση ευθύνης που κατέχουν στη σχολική μονάδα επηρεάζει τις απόψεις τους, για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test) στον Πίνακα 22. Οι δηλώσεις, όπου εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που απαντούν όσοι κατέχουν θέση ευθύνης στη σχολική τους μονάδα συγκριτικά με εκείνους που δεν κατέχουν, είναι οι ακόλουθες:

- I. Η ανανέωση και ενημέρωση των γνώσεων που μου προσφέρονται είναι επαρκείς, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής
- II. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου
- III. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού ωραρίου
- IV. Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω δειγματικών διδασκαλιών στο σχολικό περιβάλλον
- V. Η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους για θέματα που αφορούν το διδακτικό/διοικητικό έργο δίνει τη δυνατότητα αυτοβελτίωσης

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που προέκυψαν από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) για τον εντοπισμό των δηλώσεων, που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, στις οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά οι απόψεις εκείνων, που κατέχουν θέση ευθύνης σε ΓΕΛ, έναντι εκείνων που δεν κατέχουν θέση ευθύνης (Πίνακας 22).

Δήλωση	Θέση Ευθύνης	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Η ανανέωση και ενημέρωση των γνώσεων που μου προσφέρονται είναι επαρκείς, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής	ΝΑΙ	3,42	0,861	2,198	0,030
	ΟΧΙ	2,56	0,861		
II. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου	ΝΑΙ	2,75	-1,055	-2,346	0,021
	ΟΧΙ	3,81	-1,055		
III. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού ωραρίου	ΝΑΙ	3,67	1,158	2,516	0,013
	ΟΧΙ	2,51	1,158		
IV. Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω δειγματικών διδασκαλιών στο σχολικό περιβάλλον	ΝΑΙ	3,58	-0,680	-2,389	0,018
	ΟΧΙ	4,26	-0,680		
V. Η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους για θέματα που αφορούν το διδακτικό/διοικητικό έργο δίνει τη δυνατότητα αυτοβελτίωσης	ΝΑΙ	4,92	0,317	2,954	0,006
	ΟΧΙ	4,60	0,317		

Πίνακας 22: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε ΓΕΛ για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Αναφορικά με τις δηλώσεις του Πίνακα 22 οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν. Συγκεκριμένα, στις δηλώσεις I, III, V σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας εκφράζουν όσοι κατέχουν θέση ευθύνης. Για τη δήλωση I ισχύει ($\bar{X}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{X}_{\text{ΟΧΙ}}=0,861$, $p=0,030$), για τη δήλωση III ισχύει ($\bar{X}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{X}_{\text{ΟΧΙ}}=1,158$, $p=0,013$) και για τη δήλωση V ισχύει ($\bar{X}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{X}_{\text{ΟΧΙ}}=0,317$, $p=0,006$).

Αντίθετα, εκείνοι που δεν κατέχουν θέση ευθύνης εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στις δηλώσεις II, όπου ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=-1,055$, $p=0,021$) και IV, ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=-0,680$, $p=0,018$).

8.5.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με την ηλικία τους

Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές των Δημοτικών και Γυμνασίων, από την εφαρμογή της μεθόδου ανάλυσης της διασποράς (ANOVA) δεν προέκυψαν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ, σχετικά με τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα όπου ανήκαν.

8.5.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους

Ομοίως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ, σχετικά με τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, δε διαφοροποιούνται με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, που διαθέτουν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς. Το ίδιο είδαμε προηγουμένως να ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων.

8.5.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, που υπηρετούν σε Δημοτικά και Γυμνάσια, για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το φύλο τους. Η εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) για την ομάδα των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ, δείχνει αντίστοιχες διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών (Πίνακας 23). Συγκεκριμένα, σημαντικές είναι οι διαφορές στη δήλωση:

- I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας

Ακολούθως, παρουσιάζονται στον Πίνακα 23 οι στατιστικοί δείκτες που προέκυψαν από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test), προκειμένου να εντοπιστούν οι δηλώσεις που αφορούν στη λήψη αποφάσεων, όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί/διευθυντές ΓΕΛ απαντούν διαφορετικά από τις γυναίκες.

Δήλωση	Φύλο	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΑΝΔΡΑΣ	2,74	0,489	2,033	0,044
	ΓΥΝΑΙΚΑ	2,25	0,489		

Πίνακας 23: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με το φύλο τους

Από τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στο βαθμό συμφωνίας μεταξύ ανδρών και γυναικών, στη δήλωση που αναφέρεται στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν

οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας. Παρατηρούμε ότι οι άνδρες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες, με ($\bar{X}_{\text{ΑΝΔΡ.}} - \bar{X}_{\text{ΓΥΝ.}} = 0,489, p = 0,044$).

8.5.6. Οι απόψεις των υπηρετούντων σε ΓΕΛ για θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Η θέση ευθύνης, που κατέχουν όσοι υπηρετούν σε ΓΕΛ, επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης, όπως είδαμε να συμβαίνει και με τους υπηρετούντες σε Δημοτικά και Γυμνάσια. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test) δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που απαντούν οι συμμετέχοντες, ανάλογα με το αν κατέχουν ή όχι θέση ευθύνης (Πίνακας 24). Σημαντικές διαφορές εντοπίζουμε στις δηλώσεις:

- I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας
- III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας

Οι στατιστικοί δείκτες, που έχουν προκύψει από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) που χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστεί σε ποιες δηλώσεις, που αφορούν στη λήψη αποφάσεων, απαντούν διαφορετικά όσοι κατέχουν θέση ευθύνης σε ΓΕΛ, συγκριτικά με εκείνους που δεν κατέχουν, παρουσιάζονται στη συνέχεια στον Πίνακα 24.

Δήλωση	Θέση Ευθύνης	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,58	1,496	7,782	0,000
	ΟΧΙ	3,09	1,496		
II. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,17	1,906	7,081	0,000
	ΟΧΙ	2,26	1,906		
III. Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	ΝΑΙ	4,18	0,980	3,317	0,004
	ΟΧΙ	3,20	0,980		

Πίνακας 24: Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε ΓΕΛ για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Σύμφωνα με τον Πίνακα 24, εκείνοι που κατέχουν θέση ευθύνης στη σχολική τους μονάδα συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με όλες τις δηλώσεις του Πίνακα, συγκριτικά με τους υπόλοιπους που δεν έχουν κάποια θέση ευθύνης. Για τη δήλωση I έχουμε ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=1,496$, $p=0,000$), για τη δήλωση II ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=1,906$, $p=0,000$) και για τη δήλωση III ($\bar{x}_{\text{ΝΑΙ}}-\bar{x}_{\text{ΟΧΙ}}=0,980$, $p=0,004$).

8.5.7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με την ηλικία τους

Ενώ όπως είδαμε παραπάνω, η ηλικία τόσο των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών, όσο και των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων, επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, η ηλικία των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ δε φαίνεται

να επηρεάζει τις απόψεις τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς.

8.5.8. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ σε θέματα που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους

Για τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές των ΓΕΛ, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους των Δημοτικών και Γυμνασίων, τα χρόνια υπηρεσίας που διαθέτουν δε διαφοροποιούν τις απόψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις, που λαμβάνονται στα πλαίσια της σχολικής τους μονάδας. Αυτό έδειξαν τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς για τις σχετικές δηλώσεις.

9^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις από τη συνολική θεώρηση των ερευνητικών ευρημάτων, σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα συναφών ερευνών.

9.1. Ευκαιρίες επιμόρφωσης και αξιοποίησή τους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές σχολικών μονάδων θεωρούν ότι τους προσφέρονται ευκαιρίες επιμόρφωσης και πώς αξιοποιούν τις ευκαιρίες αυτές, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης», συνάγουμε τα παρακάτω συμπεράσματα.

Ως προς την επάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών σχολείων θεωρεί επαρκή τα προσφερόμενα προγράμματα επιμόρφωσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές που υπηρετούν σε Γυμνάσια και ΓΕΛ. Παρατηρούμε πως όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα εκπαίδευσης αυξάνεται το ποσοστό εκείνων που διαφωνούν με την επάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων και την κάλυψη των αναγκών τους, με το μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνίας να καταγράφεται μεταξύ των εκπαιδευτικών/διευθυντών που υπηρετούν σε ΓΕΛ.

Ίσως αυτό να οφείλεται στις αυξημένες επιμορφωτικές ανάγκες τους, λόγω των σύνθετων και πολύπλοκων προβλημάτων που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές Γυμνασίων και ΓΕΛ, τα οποία δεν αφορούν μόνο στο γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά και σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων, επιθετικότητας, παραβατικής συμπεριφοράς κ.α. Σύμφωνα με τους Υφαντή και Βοζαίτη (2007:100) «...Η κατάρτιση των εν

ενεργεία εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συντελείται χωρίς να εξετάζεται η σχολική πραγματικότητα, ενώ ακόμα και η εξειδίκευση που παρέχεται δεν εναρμονίζεται πάντα με τις αναγκαιότητες που προκύπτουν από τα διδασκόμενα στην εκπαίδευση γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι οι επιμορφωτικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται κυρίως με τη σπουδή διακριτών αντικειμένων με βάση την ειδικότητά τους, την παιδαγωγική κατάρτιση και πρακτική αντιμετώπιση ζητημάτων της σχολικής πραγματικότητας, για τα οποία δεν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών». Προβάλλει, επομένως, η αναγκαιότητα διαφοροποίησης της παρεχόμενης επιμόρφωσης, ώστε να καλύπτονται οι διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών/διευθυντών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, αναγκαιότητα που επισημαίνει και η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι το έλλειμμα των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς την ποιότητά τους και την ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών, σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί αντικίνητρο για την παρακολούθησή τους.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών όλων των βαθμίδων για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους παρέχει η Πολιτεία ταυτίζονται, καταδεικνύοντας το έλλειμμα του Υπουργείου Παιδείας και άλλων επίσημων εκπαιδευτικών φορέων να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για βελτίωση και ανάπτυξη. Φαίνεται πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δε συμπεριλαμβάνεται στις προτεραιότητες της Πολιτείας ή δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρο πως η επαγγελματική τους ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω συστηματικής και οργανωμένης επιμόρφωσης, αν και αυτό καταδεικνύουν τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα. Η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) έδειξε σχεδόν καθολική αποδοχή της θέσης πως η επιμόρφωση αποτελεί βασικό στοιχείο

της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών και της δια βίου επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αλλά οι περισσότεροι ερωτώμενοι εντόπισαν έλλειμμα στην παροχή επιμόρφωσης, δηλώνοντας χαρακτηριστικά «Δε γίνονται προγράμματα, τα τελευταία χρόνια δε γίνεται πουθενά επιμόρφωση, δεν υπάρχουν οργανωμένα εκτός από αυτά που αφορούν στους νεοδιόριστους» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:370). Τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ανέδειξε και σχετική έρευνα των Υφαντή και Βοζαΐτη (2007) για τη σύνδεση και αξιοποίηση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα της Παπαναούμ (1995) με υποκείμενα διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανέδειξε τη δυσαρέσκειά τους για τις περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης και συμπέρανε πως η συστηματική τους εκπαίδευση σε συνδυασμό με την προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης, αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που αφορούν στην επιδίωξη αυτοεκπαίδευσης/αυτοεπιμόρφωσης και στην αξιοποίηση των επιμορφωτικών ευκαιριών, που προσφέρονται. Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές και των τριών ομάδων σε εξαιρετικά υψηλά ποσοστά παρουσιάζονται ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι στο ζήτημα της επαγγελματικής τους επάρκειας, την οποία επιδιώκουν με δική τους πρωτοβουλία και μέσω της αξιοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που προσφέρονται. Τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής σε σεμινάρια και ημερίδες επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Υφαντή και Βοζαΐτη, 2007), σύμφωνα με την οποία αυτό οφείλεται στη θεσμοθετημένη δυνατότητα των Σχολικών Συμβούλων να οργανώνουν, σε ετήσια βάση, υποχρεωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους. Αντίθετα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), αρκετοί

εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν επισταμένως τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου, ελλιπούς πληροφόρησης και περιορισμένων θέσεων, αλλά και προηγούμενης απογοητευτικής εμπειρίας, ενώ σε πολλές περιπτώσεις τονίστηκε η προσωπική επαγγελματική ευθύνη ως παράγοντας συμμετοχής. Σύμφωνα με τον Ρε (2006) η αυτοεπιμόρφωση συνιστά ουσιαστικό μέτρο αναβάθμισης της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφού μπορεί να τους ενεργοποιήσει σε τοπικό επίπεδο και εθελοντική βάση και να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Μπορεί να οργανωθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν στην ίδια περιοχή και έχουν κοινά ενδιαφέροντα και ανάγκες και να δημιουργήσει πυρήνες για ομάδες εργασίας, όπως διεξαγωγή ερευνών, συγγραφή βιβλίων, οργάνωση διαλέξεων.

Τα ανωτέρω ευρήματα συνδυάζονται και με τα ευρήματα που αφορούν στη φροντίδα, από μέρους των εκπαιδευτικών/διευθυντών όλων των ομάδων, να ενημερώνονται από μόνοι τους για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και αναδεικνύει τη σπουδαιότητα, που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές στην ενίσχυση του έργου τους μέσω της συνεχούς βελτίωσής τους.

Αναφορικά με το ρόλο της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και των προϊσταμένων στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, στην ενθάρρυνση και διευκόλυνση της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές και των τριών ομάδων εκφράζουν ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό ικανοποίησης. Μια πιθανή ερμηνεία είναι πως οι διευθυντές/προϊστάμενοι έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα παροχής ουσιαστικής βοήθειας στους εκπαιδευτικούς για αποτελεσματική ανταπόκριση στο ρόλο τους, σε μια εποχή όπου οι μεγάλες και γρήγορες αλλαγές δεν μπορούν να τους βρουν απροετοίμαστους. Αυτό

επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), όπου μόνο ο ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσε πως αντιμετωπίζει δυσκολίες από την υπηρεσία του. Αντίθετα όμως είναι τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας σε ό,τι αφορά στην ενημέρωση, όπου η ελλιπής πληροφόρηση κατατάσσεται στη δεύτερη κατά σειρά βασική δυσκολία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, μετά την έλλειψη χρόνου. Σύμφωνα με την έρευνα, η πληροφόρηση θεωρείται ανεπαρκής, περιορίζεται μόνο σε εγκυκλίους και δε συνοδεύεται από άλλα μέσα παρότρυνσης των εκπαιδευτικών.

Σε ό,τι όμως αφορά στις πρωτοβουλίες, που αναλαμβάνει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών/διευθυντών και των τριών ομάδων συμφωνεί πως η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό σε Γυμνάσια και ΓΕΛ που διαφωνεί ή δεν εκφράζει γνώμη. Το ποσοστό των διαφωνούντων και εκείνων που δεν έχουν γνώμη, συνολικά, αγγίζει το 50% στην περίπτωση των υπηρετούντων σε ΓΕΛ, ενώ όσον αφορά στα Γυμνάσια το ξεπερνά.

Σε συνδυασμό με τα αμέσως προηγούμενα ευρήματα, συμπεραίνουμε πως η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, αν και αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε μια κοινωνία που διαρκώς εξελίσσεται, γι' αυτό ενημερώνει και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην παρακολούθησή τους, εντούτοις δεν αναλαμβάνει στο βαθμό που θα έπρεπε και απαιτείται, αντίστοιχες επιμορφωτικές πρωτοβουλίες για τους εκπαιδευτικούς της. Κατά μία έννοια αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν αντιλαμβάνεται επαρκώς το ρόλο της ως φορέα αλλαγών και διαμόρφωσης κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Κατά μία άλλη έννοια, αρκετοί διευθυντές προβάλλουν το οικονομικό κόστος ως αντικειμενική δυσκολία. Σύμφωνα με τους Γεωργιάδη, Παπαδόπουλο και

Τρίκο (2005), το οικονομικό κόστος από την εμπλοκή της εκπαιδευτικής μονάδας σε επιμορφωτικές δράσεις, που θα εντάξει στον προγραμματισμό της με στόχο την ενδυνάμωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού της προσωπικού, δεν πρέπει να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίησή τους. Η αποστολή της σχολικής μονάδας είναι η παροχή εκπαίδευσης στο μαθητικό πληθυσμό και αν και η ένταξη επιμορφωτικών δράσεων στον προγραμματισμό της δε φαίνεται να υπηρετεί άμεσα αυτό το σκοπό, η οικονομική επένδυση μεταφέρεται πολλαπλασιαστικά στην ομάδα στόχο. Επιπλέον, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός πως τέτοιες πρωτοβουλίες καλλιεργούν και προάγουν τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού και συναδελφικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύουν και ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνουν να εντείνουν τις προσπάθειές τους. Καθοριστικός σε αυτό αναδεικνύεται ο ρόλος του εκάστοτε διευθυντή.

Σχετικά με το χρόνο πραγματοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές και των τριών ομάδων στην πλειοψηφία τους συμφωνούν πως η επιμόρφωσή τους πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους ωραρίου. Βέβαια, καταγράφονται σημαντικά ποσοστά διαφωνίας και στις τρεις ομάδες. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχες έρευνες (Δάρρα και Σαΐτης 2010, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008, Ρεσ 2006β) και φέρνει στο προσκήνιο το πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών για ενδοσχολική επιμόρφωση, στοχευμένη στις ανάγκες των ίδιων, των μαθητών τους και της σχολικής τους μονάδας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Παπαϊωάννου κ.α. (2013) για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δημοφιλέστερες προτιμήσεις των διευθυντών/ντριών αποτελούν η επιμόρφωση κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή από τα καθήκοντα και η επιμόρφωση

λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους. Ομοίως και η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όλης της χώρας, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων επιλέγουν η διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων να γίνεται κατά τις πρωινές ώρες (εντός σχολικού ωραρίου) με εξασφάλιση εκπαιδευτικής άδειας και πριν την έναρξη και μετά τη λήξη του σχολικού έτους. Αν και από το 1988 με το Νόμο 1824/1988 προβλέπεται με σχετική ρύθμιση η ενδοσχολική επιμόρφωση, σχετικά πρόσφατα άρχισαν να ενεργοποιούνται οι σχολικές μονάδες προς αυτήν την κατεύθυνση. Η επιμόρφωση πρέπει να ενταχθεί οργανικά στη σχολική ζωή των εκπαιδευτικών οργανισμών, ώστε να πάψει να αποτελεί «εξωτερικό στοιχείο». Έτσι, θα μπορέσει να εστιάσει και στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, που σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τις τοπικές ανάγκες και ιδιομορφίες της εκάστοτε κοινωνίας.

Με την πραγματοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων εκτός εργασιακού ωραρίου, διαφωνούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί/διευθυντές Δημοτικών σχολείων και ΓΕΛ. Αντίθετα, τα ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας όσων υπηρετούν σε Γυμνάσια τείνουν να εξισωθούν. Η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), αναφορικά με την εκτός ωραρίου επιμόρφωση, συμπεραίνει πως δε γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, εφόσον δε συνεπάγεται απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, ενώ όσον αφορά στην εκδοχή να πραγματοποιείται Σαββατοκύριακα, απορρίπτεται κατηγορηματικά.

Δεδομένου ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για το χρόνο πραγματοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων διχάζονται, θεωρούμε πως απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση.

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα που αφορούν στη μεθοδολογική προσέγγιση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών/διευθυντών και των τριών ομάδων τάσσεται υπέρ της

επιμόρφωσης μέσω δειγματικών διδασκαλιών στο σχολικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό μπορεί να συσχετιστεί με όσα προαναφέρθηκαν για την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Σχετικές μελέτες καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) οι ερωτώμενοι δεν υιοθετούν παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης μετωπικού χαρακτήρα, αλλά μεθοδολογίες με χαρακτήρα πρακτικής ανταπόκρισης, επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων, επικέντρωσης στο σχολείο και συνεργατικής μάθησης. Στην έρευνα των Δάρρα και Σαΐτη (2010) για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τις βασικές παραμέτρους της επιμορφωτικής διαδικασίας, οι ερωτώμενοι επιθυμούν κατά προτεραιότητα το συνδυασμό της θεωρητικής γνώσης με τα πρακτικά προβλήματα της σχολικής τάξης, τη συνδυαστική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων και την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών. Η σύνδεση της επιμόρφωσης με τη διδακτική πράξη και τα πρακτικά προβλήματα των εκπαιδευτικών και των σχολείων για την κάλυψη των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών, ενισχύεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών των Υφαντή και Βοζαΐτη (2007), Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), Παπαϊωάννου κ.α. (2013).

Βέβαια, στην έρευνα μας δεν απορρίπτεται η επιμόρφωση μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση συγκεντρώνει μεγάλα ποσοστά συμφωνίας, αλλά και σημαντικά ποσοστά διαφωνίας σε όλες τις ομάδες εκπαιδευτικών/διευθυντών. Μια πιθανή ερμηνεία είναι πως οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές αντιμετωπίζουν τα προγράμματα επιμόρφωσης με διαφορετικά κριτήρια και από διαφορετική αφετηριακή βάση. Το σίγουρο είναι πως δεν απαξιώνεται η θεωρητική μάθηση και η σημασία της στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά η αξία των θεωριών μειώνεται, όταν

τοποθετούνται εκτός σχολικού πλαισίου, εκπαιδευτικών εμπειριών και προβλημάτων.

Η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους για θέματα, που αφορούν στο διδακτικό/διοικητικό έργο δίνει τη δυνατότητα αυτοβελτίωσης, δηλώνουν όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί και από τις τρεις ομάδες. Όπως συμπεραίνει και η έρευνα των Υφαντή και Βοζαΐτη (2007) οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται δεκτικοί σε νέους τρόπους επαγγελματικής βελτίωσης, που τοποθετούνται στον εργασιακό τους χώρο. Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η ανάγκη για μεταξύ τους συνεργασία, ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων, που θα αξιοποιούνται στη σχολική πράξη και θα προάγουν τόσο τους ίδιους όσο και τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία.

9.2. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές σχολικών μονάδων θεωρούν ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης και πόσο ενεργό ρόλο επιθυμούν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τα θέματα αυτά, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης», συνάγουμε τα παρακάτω συμπεράσματα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα, που αφορούν στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων για ζητήματα που άπτονται εκπαιδευτικών, διοικητικών και οικονομικών θεμάτων της σχολικής μονάδας.

Το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης βρίσκει εφαρμογή, αλλά ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, διαφοροποιείται ανάλογα με τα υπό συζήτηση θέματα. Έτσι, η λήψη αποφάσεων, που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας, διέρχεται από συμμετοχικές διαδικασίες σε όλες τις ομάδες των εκπαιδευτικών. Δε συμβαίνει όμως ακριβώς το ίδιο για τις περιπτώσεις που οι αποφάσεις αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας. Αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών/διευθυντών και από τις τρεις ομάδες δηλώνει πως συμμετέχει στη λήψη διοικητικών αποφάσεων, σημαντικός είναι ο αριθμός των ατόμων, που δε λαμβάνει μέρος σε αυτές τις διαδικασίες, όπως επίσης σημαντικός είναι και ο αριθμός των ερωτώμενων που δεν έχει γνώμη. Το ποσοστό αυτών που δε συμμετέχουν και δεν έχουν γνώμη επί του θέματος, συνολικά, αγγίζει το 50%. Μια πιθανή ερμηνεία είναι πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως προς το εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό κομμάτι της σχολικής ζωής και τον περιορίζουν μόνο σε αυτό. Αντιμετωπίζουν τα ζητήματα διοικητικής φύσεως έξω από τις αρμοδιότητές τους, για κάποιους ίσως και έξω από τα ενδιαφέροντά τους, γι' αυτό και θεωρούν εξ' ολοκλήρου υπεύθυνη γι' αυτά τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η διοίκηση αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή, ο οποίος οφείλει να κατέχει την εκπαιδευτική νομοθεσία, προκειμένου να την υπηρετήσει. Αυτό δεν αποτελεί άποψη μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και πολλών διευθυντών σχολικών μονάδων, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη διοίκηση ως αποκλειστική τους ευθύνη και δικαίωμα με αποτέλεσμα να αποκλείουν τους εκπαιδευτικούς από τέτοιου είδους αποφάσεις.

Με διαφορετικό τρόπο απαντούν οι ερωτώμενοι και από τις τρεις ομάδες σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας. Η πλειοψηφία διαφωνεί πως συμμετέχει σε τέτοιου είδους αποφάσεις. Και εδώ μπορεί να δοθεί η ίδια ερμηνεία, όπως προηγουμένως. Για τους εκπαιδευτικούς η οικονομική διαχείριση της

σχολικής μονάδας είναι αρμοδιότητα και ευθύνη της διεύθυνσης, αν και στην Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 σε ό,τι αφορά στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων, αναφέρεται πως από κοινού μεριμνούν για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων, καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας (ΦΕΚ 1340B/16-10-2002). Σύμφωνα με το ανωτέρω, οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούνται να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων οικονομικής φύσεως στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Το πιθανότερο είναι πως αγνοούν το σχετικό άρθρο της Υπουργικής Απόφασης.

Μένοντας στην ίδια δήλωση, αξίζει να επισημάνουμε πως σημαντικά είναι τα ποσοστά εκείνων που δηλώνουν πως συμμετέχουν σε αποφάσεις οικονομικού χαρακτήρα, όπως επίσης και εκείνων που δεν έχουν άποψη για τη συμμετοχή τους. Σε ό,τι αφορά στο Δημοτικό το ποσοστό όσων συμμετέχουν τείνει να φτάσει το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν πως δε συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν οικονομικά ζητήματα. Εκείνο που μπορούμε να συμπεράνουμε είναι πως στο Δημοτικό σχολείο εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι συμμετοχικές διαδικασίες σε ό,τι αφορά αποφάσεις οικονομικής φύσεως.

Εξίσου ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα που αφορούν στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων σχετικών με εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας. Σε μεγαλύτερο βαθμό όλες οι ομάδες εκφράζουν την επιθυμία για πιο ενεργό ρόλο σε αποφάσεις, που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα, ίσως γιατί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, κυρίως, ως προς το παιδαγωγικό κομμάτι της σχολικής μονάδας. Πιο ενεργό ρόλο επιθυμούν και στις αποφάσεις, που σχετίζονται με διοικητικά και οικονομικά θέματα, αλλά σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τα εκπαιδευτικά, αφού είναι ιδιαίτερα υψηλά τα ποσοστά διαφωνίας και τα ποσοστά όσων δεν έχουν γνώμη.

Αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Η έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2003) για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συμπεραίνει πως αν και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, δε γνωρίζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις δυνατότητες που εκπορεύονται από αυτήν για να συνδιαμορφώσουν την ενδοσχολική πολιτική. Αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως διεκπεραιωτή νόμων και εγκυκλίων, που επιβάλλονται από πάνω, ενώ υπεύθυνο για την εφαρμογή των αποφάσεων θεωρούν το διευθυντή που με το έργο του θα αναδείξει τη σχολική μονάδα. Αν και ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας και ο βαθμός συμμετοχής τους σε αυτήν δεν τους ικανοποιεί, δεν παρουσιάζονται πρόθυμοι να αναλάβουν δεσμεύσεις και ευθύνες απέναντι σε συλλογικές διαδικασίες. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκε και ο Πιπίλης (2006) που μελέτησε τη διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί αν και δηλώνουν πως προτίθενται να συμμετάσχουν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και επιθυμούν περισσότερες αρμοδιότητες ως προς τη λήψη αποφάσεων, ουσιαστικά δεν ενδιαφέρονται να αναλάβουν το ρόλο του συνυπεύθυνου στη διοίκηση, ούτε ο Σύλλογος Διδασκόντων να καθιερωθεί ως κατεξοχήν όργανο διοίκησης. Ο Τσώνος (2006) που μελέτησε την αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού τους έργου, διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί μετέχουν στο διοικητικό προγραμματισμό κατά 75%. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το Σύλλογο Διδασκόντων ως κυρίαρχο όργανο και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων ως ιδιαίτερα σημαντική. Η έρευνα των Κουσουλού, Μπούνια και Καμπουρίδη (2004) σε Δημοτικά σχολεία έδειξε πως οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού από το διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων σε ποσοστό 92%. Σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2008), σύμφωνα με την οποία οι

εκπαιδευτικοί του Δημοτικού υποβαθμίζουν τις δυνατότητες του Συλλόγου Διδασκόντων και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με αποτέλεσμα να αποδέχονται παθητικά και χωρίς αντίλογο τις προτάσεις-αποφάσεις του διευθυντή. Θεωρούν τις συζητήσεις για τη λήψη αποφάσεων κουραστικές, χρονοβόρες και δικαιολογία για την επικύρωση ειλημμένων αποφάσεων. Στην ουσία οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελούν συγκαλυμμένες διαδικασίες διαπραγμάτευσης μεταξύ του διευθυντή και εκπαιδευτικών και αντανakλούν τις διοικητικές και κοινωνικές σχέσεις, που έχουν διαμορφωθεί στη σχολική μονάδα.

Σε ό,τι αφορά στη λήψη αποφάσεων για θέματα τάξης, το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης βρίσκει εφαρμογή σε πολύ μεγάλο βαθμό και στις τρεις ομάδες. Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την επιθυμία να συμμετάσχουν ακόμα πιο ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, που σχετίζονται με την τάξη τους. Το εύρημα αυτό εντάσσεται στο ίδιο πλαίσιο με τα προηγούμενα. Για τους εκπαιδευτικούς η σχολική τάξη αποτελεί αποκλειστικό τομέα ευθύνης τους, γι' αυτό επιζητούν και απαιτούν την ουσιαστική και ενεργητική συμμετοχή τους σε ό,τι την αφορά.

Σε σχέση με την πρόθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης, όλες οι ομάδες εκπαιδευτικών/διευθυντών εκδηλώνουν προθυμία σε υψηλά ποσοστά. Στην περίπτωση όμως του Δημοτικού σχολείου, περίπου ο ένας στους πέντε δεν είναι πρόθυμος να αναλάβει πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολείου. Την απροθυμία από μέρους των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών, επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Κουσουλού, Μπούνια και Καμπουρίδη (2004), σύμφωνα με τα οποία τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, σε ικανοποιητικό βαθμό, για την οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων, ούτε αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες συνεργασίας σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Σύμφωνα με

τους ερευνητές η έλλειψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών, συνδέεται με την αντίληψη ότι η λειτουργία του συλλόγου αποτελεί υπόθεση του διευθυντή. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Σαΐτη (2001) για τη συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αν και ο Σύλλογος Διδασκόντων λειτουργεί ικανοποιητικά, οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται να αναλάβουν εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες συνεργασίας με την τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς.

Ως προς το πνεύμα συνεργασίας και το αίσθημα ατομικής ευθύνης, που καλλιεργείται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα δείχνουν πως και στις τρεις ομάδες όλοι σχεδόν συμφωνούν. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύπλευρος και καθοριστικός. Αποτελεί ηγετική φυσιογνωμία στη σχολική μονάδα και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος, που προάγει τις ανθρώπινες και συναδελφικές σχέσεις, διατηρεί τη συνοχή όλων των εμπλεκομένων, εμπνέει, δίνει ώθηση και δυναμική, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι, που έχει θέσει η σχολική κοινότητα (Πασιαρδής 2004, Παπαναούμ 1995).

9.3. Η επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών

Δεδομένης της έλλειψης προηγούμενων ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με την επίδραση των ατομικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών/διευθυντών στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και στη λήψη αποφάσεων, προχωρούμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το τρίτο και τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα, χωρίς τη δυνατότητα συσχέτισής τους με ευρήματα συναφών ερευνών.

Σε ό,τι αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό η βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές σχολικών μονάδων, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για: (I) τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρονται και τον τρόπο που τις αξιοποιούν και (II) τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν στη σχολική μονάδα και στη σχολική τάξη και για το πόσο ενεργό ρόλο επιθυμούν στις διαδικασίες αυτές», καταλήγουμε στις εξής διαπιστώσεις.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η μελέτη των ερευνητικών μας δεδομένων, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι διευθυντές των Δημοτικών σχολείων είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα επιμόρφωσης και πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα και σπουδαιότητά της, προκειμένου να συντελεστεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συγκριτικά με τους διευθυντές των Γυμνασίων. Έτσι, ενθαρρύνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των ΓΕΛ έχουν αυξημένες επιμορφωτικές ανάγκες συγκριτικά με τους υπηρετούντες σε Δημοτικά σχολεία, ίσως και λόγω των αυξημένων απαιτήσεων των διδακτικών τους αντικειμένων και των ιδιόμορφων καταστάσεων που καλούνται να διαχειριστούν, γι' αυτό και θεωρούν ανεπαρκή για την κάλυψη των αναγκών τους την επιμόρφωση που παρέχεται και ελάχιστες τις ευκαιρίες για επιμόρφωση που προσφέρει η Πολιτεία. Ως προς τη μεθοδολογία των προγραμμάτων επιμόρφωσης, παρουσιάζονται περισσότερο θετικοί από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων στο να γίνονται μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα.

Οι διευθύνσεις των Δημοτικών σχολείων και ΓΕΛ παρουσιάζονται περισσότερο συνεπείς απέναντι στους εκπαιδευτικούς τους ως προς την ενημέρωσή τους για τα προγράμματα επιμόρφωσης, που υλοποιούνται,

συγκριτικά με τις διευθύνσεις των Γυμνασίων. Αυτό μπορεί να συνδυαστεί, όσον αφορά στους διευθυντές των Δημοτικών, με την ευαισθησία που διαθέτουν σε θέματα επιμόρφωσης η οποία, όπως αναφέρθηκε, εκδηλώνεται και με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ όσον αφορά στους διευθυντές των ΓΕΛ, μπορεί να συνδυαστεί με την αναγνώριση των αυξημένων επιμορφωτικών αναγκών των υπηρετούντων σε αυτά.

Ενδιαφέρον έχουν τα ευρήματα που αφορούν στη διαφοροποίηση των απόψεων εκπαιδευτικών/διευθυντών και των τριών ομάδων, αναφορικά με το χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι υπηρετούντες σε Δημοτικά και ΓΕΛ τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους των Γυμνασίων, οι οποίοι περισσότερο προτιμούν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα εκτός εργασιακού ωραρίου. Δεδομένης της σπουδαιότητας και αναγκαιότητας της εντός ωραρίου επιμόρφωσης, ενδοσχολικής, που επιβεβαιώνουν τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα, από τη μια και της αυξημένης ευαισθησίας, όπως προκύπτει από τα ευρήματα, των διευθύνσεων των Δημοτικών και ΓΕΛ σε ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τους, από την άλλη, προβάλλει ως αναμενόμενη η πρόκριση διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων εντός εργασιακού ωραρίου.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι διευθύνσεις των Δημοτικών σχολείων παρουσιάζονται περισσότερο δραστήριες αναφορικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τους, κάτι που συσχετίζεται με τα προηγούμενα.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, οι συμμετοχικές διαδικασίες σε αποφάσεις εκπαιδευτικής, διοικητικής και οικονομικής φύσεως,

εφαρμόζονται περισσότερο ικανοποιητικά στην Πρωτοβάθμια βαθμίδα, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης. Οι υπηρετούντες σε ΓΕΛ εκδηλώνουν την πρόθεση για συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, που αφορούν εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα, σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των συναδέλφων τους στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτό ενισχύει το εύρημα πως οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων υπολείπονται στην περίπτωση των ΓΕΛ.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, που αφορά στην πρόθεση από μέρους των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων για ανάληψη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Δεδομένης της απροθυμίας των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, αποκτά εξαιρετική σημασία το εν λόγω εύρημα και μας οδηγεί στην πιθανή ερμηνεία πως οι υπηρετούντες σε Γυμνάσια επιθυμούν περισσότερο ουσιαστική συμμετοχή, ποσοτική και ποιοτική, στα διαλαμβανόμενα στη σχολική τους μονάδα, μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών που μπορεί να συνεπάγονται και περαιτέρω ευθύνες. Σε συνδυασμό με τα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων συμμετέχουν σε μικρότερο βαθμό στις συμμετοχικές διαδικασίες διοίκησης, μπορούμε να υποθέσουμε πως η πρόθεση ανάληψης πρωτοβουλιών, αποτελεί ένδειξη της προσπάθειας από μέρους τους για την ανατροπή αυτής της κατάστασης.

Κατά τη γνώμη μας, τα δύο αυτά ευρήματα εντάσσονται στο ίδιο πλαίσιο. Το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης στην περίπτωση των Γυμνασίων και ΓΕΛ φαίνεται να μην εφαρμόζεται ικανοποιητικά. Οι υπηρετούντες σε αυτά διεκδικούν την ουσιαστική τους συμμετοχή, οι μεν των ΓΕΛ εκφράζοντας την επιθυμία για ενεργητικότερο ρόλο στη λήψη αποφάσεων, οι δε των Γυμνασίων εκδηλώνοντας την προθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών.

Το παραπάνω εύρημα σύμφωνα με το οποίο η διεύθυνση των Δημοτικών σχολείων εμφανίζεται περισσότερο πεπεισμένη για την αναγκαιότητα συμμετοχικών μορφών διοίκησης, ενισχύεται και από τα ευρήματα πως οι διευθυντές των Δημοτικών σχολείων καλλιεργούν και ενθαρρύνουν πνεύμα συνεργασίας και αίσθημα ατομικής ευθύνης σε μεγαλύτερο βαθμό. Ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, που προάγει το διάλογο, τονώνει την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων και αναπτύσσει κίνητρα για υγιή αλληλεπίδραση.

9.4. Η επίδραση των ατομικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό τα ατομικά (φύλο, ηλικία) και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών/διευθυντών σχολικών μονάδων (χρόνια υπηρεσίας, θέση ευθύνης που κατέχουν) που υπηρετούν σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για: (I) τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρονται και τον τρόπο που τις αξιοποιούν και (II) τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν τη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη και το πόσο ενεργό ρόλο επιθυμούν στις διαδικασίες αυτές», καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα.

9.4.1. Η επίδραση των ατομικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών σχολείων

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων παρουσιάζονται περισσότερο απαιτητικές από τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα και αυστηρές, συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους, ως προς τις ευκαιρίες για επιμόρφωση που παρέχει η Πολιτεία και τη

διευκόλυνση που τυγχάνουν από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας για παρακολούθηση επιμορφώσεων. Επιπλέον, τάσσονται υπέρ μιας πιο δραστήριας διεύθυνσης στην ανάληψη πρωτοβουλιών για ενημέρωση και επιμόρφωσή τους. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αποδοθούν σε μεγαλύτερη ευαισθησία από μέρους τους, σε ζητήματα που αφορούν στην επιμόρφωσή τους και αυξημένη διάθεση για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, που αφορούν διοικητικά και οικονομικά θέματα, επιθυμούν ακόμα πιο ενεργό ρόλο στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και εκδηλώνουν προθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Όσοι κατέχουν θέση ευθύνης στα Δημοτικά σχολεία παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις ευκαιρίες για βελτίωση που τους προσφέρονται και την επάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην κάλυψη των αναγκών και απαιτήσεων που συνεπάγεται ο ρόλος τους. Το αποτέλεσμα αυτό, αν και ιδιαίτερα αισιόδοξο, δεν επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες έρευνες. Η πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), όπου διερευνήθηκαν και οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών όλων των σχολικών μονάδων της χώρας, κατέδειξε τη μη ικανοποίησή τους από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όσον αφορά στο περιεχόμενο, στην οργάνωση και στη μεθοδολογία τους. Ο Παπαθωμάς (2006) διερευνώντας τις επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμπέρανε πως ποσοστό 41% δεν έχει λάβει επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, ενώ το 94% θεωρεί αναγκαία την εξειδικευμένη επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στη σχολική ηγεσία, στην εκπαιδευτική νομοθεσία, στη χρήση νέων τεχνολογιών κ.α. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που αφορά στο χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όπως έχουμε ήδη παρατηρήσει, οι απόψεις

των εκπαιδευτικών/διευθυντών ως προς το χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης, δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρες. Οι διευθυντές Δημοτικών σχολείων παρουσιάζονται περισσότερο θετικοί με την επιμόρφωση εκτός εργασιακού ωραρίου. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός της ενδεχόμενης αναστάτωσης, που είναι πιθανό να προκληθεί στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης στο εργασιακό τους ωράριο, δεδομένου ότι δεν υπάρχει πρόβλεψη για απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Λόγω του ότι οι διευθυντές είναι επιφορτισμένοι με τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής τους μονάδας, κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε αναστάτωση και σοβαρές δυσλειτουργίες. Ίσως αυτός είναι και ο λόγος που προκρίνουν την επιμόρφωση εκτός εργασιακού ωραρίου. Όπως είδαμε παραπάνω, αντίθετα είναι τα ευρήματα της έρευνας των Παπαϊωάννου κ.α. (2013), σύμφωνα με τα οποία δημοφιλέστερες προτιμήσεις των διευθυντών/ντριών αποτελούν η επιμόρφωση κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή από τα καθήκοντά και η επιμόρφωση λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους.

Επιπλέον, εκείνοι που κατέχουν θέση ευθύνης συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη λήψη αποφάσεων για διοικητικά και οικονομικά ζητήματα και επιθυμούν ακόμα μεγαλύτερη συμμετοχή. Αυτό επιβεβαιώνει τα συμπεράσματά μας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως προς το παιδαγωγικό κομμάτι και θεωρούν πως η διοίκηση του σχολείου και η οικονομική του διαχείριση αποτελεί ευθύνη της διεύθυνσης.

Η ηλικία των συμμετεχόντων φαίνεται πως επηρεάζει τις απόψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας 35 έως 44 ετών παρουσιάζονται περισσότερο απαιτητικοί από τους συναδέλφους τους ηλικίας 45 έως 54 ετών, αναφορικά με την ενημέρωσή τους για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται. Θεωρούν πως η διεύθυνση του σχολείου

τους δεν τους ενημερώνει επαρκώς. Αντίθετα, η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών από 45 έως και 54 ετών έχει μεγαλύτερη εμπλοκή στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης έναντι των νεότερων συναδέλφων της. Κατά μία ερμηνεία οι εκπαιδευτικοί αυτών των ηλικιών έχουν ήδη μια αξιολογη εκπαιδευτική προϋπηρεσία, κατέχουν οργανική θέση στη σχολική μονάδα, γι' αυτό και εμπλέκονται στις διαδικασίες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νεότερους συναδέλφους τους, των οποίων η σχέση με το σχολείο ενδέχεται να είναι προσωρινή. Αυτό αναδεικνύει και το ζήτημα που αφορά στο χρόνο παραμονής των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο. Η έρευνα των Δάρρα και Σαΐτη (2010) έδειξε ότι ποσοστό 58% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παραμένει λιγότερο από τέσσερα χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα, κάνοντας χρήση των δυνατοτήτων που παρέχει το υφιστάμενο σύστημα μεταθέσεων και αποσπάσεων. Η ολιγόχρονη παραμονή των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο ενισχύεται και από σχετικές έρευνες (Σαΐτης 2001, Φύκαρης 2002).

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα, που αφορούν στην επίδραση των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις συμμετοχικές διαδικασίες. Όσοι διαθέτουν από 26 έως 30 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας φαίνεται πως έχουν πιο δυναμική παρουσία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, συγκριτικά με τους νεότερους σε χρόνια υπηρεσίας συναδέλφους τους. Τα δύο ευρήματα συνδέονται μεταξύ τους δεδομένου πως, κατά κύριο λόγο, οι εκπαιδευτικοί με 26 έως 30 χρόνια υπηρεσίας ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 45 έως 54 ετών.

9.4.2. Η επίδραση των ατομικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Γυμνασίων

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Γυμνασίων, όπως και εκείνες των Δημοτικών, δε φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένες από τις πρωτοβουλίες για επιμόρφωση

που αναλαμβάνει η διεύθυνση του σχολείου τους. Είναι ιδιαίτερα δεκτικές στις ευκαιρίες για επιμόρφωση που τους δίνονται και προτιμούν να επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια του ωραρίου τους. Αυτό ίσως οφείλεται στις αυξημένες οικογενειακές τους υποχρεώσεις, που συνήθως δεν τους επιτρέπουν να αφιερώσουν χρόνο πέραν του εργασιακού τους ωραρίου, αν και θα το ήθελαν.

Ως προς τις συμμετοχικές διαδικασίες διοίκησης, δεν παρουσιάζονται απόλυτα ικανοποιημένες από το συνεργατικό πνεύμα, που καλλιεργεί η διεύθυνση του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί που δεν υπηρετούν σε θέση ευθύνης, δε φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την ενημέρωση, ενθάρρυνση και διευκόλυνση που τυγχάνουν από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας, αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Αντίθετα, όσοι υπηρετούν σε θέση ευθύνης είναι περισσότεροι δεκτικοί απέναντι στις ευκαιρίες για επιμόρφωση που τους δίνονται. Αυτό, ίσως, οφείλεται στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις και υποχρεώσεις που συνεπάγεται ο ρόλος τους.

Αναφορικά με τις συμμετοχικές διαδικασίες, όσοι υπηρετούν σε θέση ευθύνης εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Αυτό είδαμε να συμβαίνει και στην περίπτωση του Δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, εκφράζουν την προθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών, κάτι που γίνεται εύκολα κατανοητό ως απόρροια των αυξημένων αρμοδιοτήτων τους. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο όσοι δεν υπηρετούν σε θέση ευθύνης δεν παρουσιάζονται τόσο ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που διαμορφώνει η διεύθυνση. Επομένως, όχι μόνο οι γυναίκες, όπως είδαμε προηγουμένως, αλλά και όλοι όσοι υπηρετούν σε Γυμνάσια εκτός θέσης ευθύνης, θεωρούν πως η διεύθυνση δεν προάγει στον επιθυμητό βαθμό τη συνεργασία, στοιχείο απαραίτητο στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης.

Έλλειμμα ενημέρωσης, ενθάρρυνσης και διευκόλυνσης από τη διεύθυνση των Γυμνασίων για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 45 έως και 54 ετών, έναντι των νεότερων συναδέλφων τους. Μια πιθανή ερμηνεία είναι πως οι εκπαιδευτικοί αυτής της ηλικιακής ομάδας επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επαγγελματική ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Η παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφώσεων αποτελεί τον συνήθη τρόπο απόκτησης και συσσώρευσης αποδεικτικών επαγγελματικής επάρκειας, που προσμετρώνται σε κάθε αξιολογική διαδικασία. Ίσως αυτό να δικαιολογεί το ανωτέρω εύρημα. Η σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξέλιξη αναδεικνύεται και στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), όπου το 49% συμφωνεί ότι πρέπει να συνδέεται και το 65% θεωρεί ότι η επιμόρφωση πρέπει να συνδέεται με την ανάληψη εξειδικευμένων θέσεων στελεχών. Η έρευνα των Δάρρα και Σαΐτη (2010) συμπέρανε πως η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης αναφορικά με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον εκδηλώνουν για επιμόρφωση, κάτι που η έρευνα απέδωσε στις ατομικές επιδιώξεις και προσδοκίες για επαγγελματική άνοδο. Αν και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σίγουρα δεν απέχουν πολύ από τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων.

Οι εκπαιδευτικοί αυτών των ηλικιών, από 45 έως 54 ετών, φαίνεται πως συμμετέχουν περισσότερο σε αποφάσεις εκπαιδευτικού/παιδαγωγικού περιεχομένου, συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς ηλικίας από 23 έως 34 ετών, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στη μονιμότερη σχέση που έχουν με τη σχολική τους μονάδα, όπως είδαμε να συμβαίνει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου.

Σε ό,τι αφορά στα επιμορφωτικά προγράμματα, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούν τις απόψεις τους αναφορικά με την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους από τη διεύθυνση του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι.

Επιπροσθέτως, η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί και το βαθμό συμμετοχής τους σε αποφάσεις που αφορούν στην τάξη τους. Οι νεότεροι, με 1 έως και 5 χρόνια υπηρεσίας, δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σε αποφάσεις που σχετίζονται με την τάξη τους. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός πως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί με 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας υπηρετούν, κατά κύριο λόγο, ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Ακόμα και αν υπηρετούν ως μόνιμοι, συνήθως δεν κατέχουν οργανική θέση στη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα τόσο τα ατομικά όσο και τα συλλογικά όργανα λήψης αποφάσεων να μην τους ενεργοποιούν στις διαδικασίες που σχετίζονται με την τάξη τους.

9.4.3. Η επίδραση των ατομικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών των ΓΕΛ

Το φύλο όσων υπηρετούν σε ΓΕΛ φαίνεται πως διαφοροποιεί το βαθμό συμμετοχής τους σε ό,τι αφορά αποφάσεις οικονομικής φύσεως, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να έχουν μικρότερη συμμετοχή.

Η θέση ευθύνης επηρεάζει, επίσης, τις απόψεις τους αναφορικά με την επιμόρφωση και την εμπλοκή στις συμμετοχικές διαδικασίες. Όσοι υπηρετούν σε θέση ευθύνης φαίνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την επάρκεια των γνώσεων που τους προσφέρονται και πιστεύουν στη δυνατότητα αυτοβελτίωσης μέσω της ανταλλαγής απόψεων με συναδέλφους. Επιπλέον, προκρίνουν την επιμόρφωση εκτός εργασιακού

ωραρίου, όπως είδαμε να συμβαίνει και με εκείνους που κατέχουν θέση ευθύνης σε Δημοτικά σχολεία. Ίσως, με αυτό να θέλουν να αποφύγουν την ενδεχόμενη αναστάτωση που θα προκληθεί. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν υπηρετούν σε θέση ευθύνης, τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης στο εργασιακό τους ωράριο μέσω δειγματικών διδασκαλιών.

Ομοίως με όσους κατέχουν θέση ευθύνης σε Δημοτικά και Γυμνάσια, οι υπηρετούντες σε θέση ευθύνης σε ΓΕΛ συμμετέχουν περισσότερο στις διαδικασίες που σχετίζονται με διοικητικά και οικονομικά ζητήματα και επιθυμούν ακόμα πιο ενεργό ρόλο σε ό,τι αφορά θέματα οικονομικής φύσεως. Δεδομένου ότι στην οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων εμπλέκονται, εκτός από το διευθυντή και οι σχολικές επιτροπές των Δήμων, μας βοηθά να κατανοήσουμε το εν λόγω εύρημα.

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση, σε διεθνές επίπεδο, έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1970. Η Ε.Ε. αντιμετωπίζει το ζήτημα της αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1990, καθώς η ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών προτείνεται ως αποφασιστικός μοχλός ανάπτυξης. Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών, που συντελούνται όχι μόνο στην Ε.Ε. αλλά σε παγκόσμιο επίπεδο, τίθεται επιτακτική η ανάγκη αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το σχολείο στη χώρα μας εξακολουθεί να λειτουργεί με βάση τις αρχές του Taylor. Το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, ιεραρχική δομή, περιορισμένη ανάθεση εξουσίας στα μέλη του και μικρή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Η έμφαση δίνεται στο παραγόμενο προϊόν και όχι στις διαδικασίες που οδηγούν σε αυτό, με αποτέλεσμα το σχολείο να μην παράγει το προϊόν που θα έπρεπε, δηλαδή καλά εκπαιδευμένα άτομα, ικανά να αντιλαμβάνονται και να παρακολουθούν τις μεταβολές που συντελούνται γύρω τους ώστε να προσαρμόζονται σε αυτές. Οι αλλαγές, που κατά καιρούς συντελέστηκαν, ήταν τυπικές και καθόλου ουσιαστικές για τη βελτίωση της οργάνωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια νέα προσέγγιση στη σκέψη και πρακτική του management για αποτελεσματική ανάπτυξη των επιχειρήσεων και αύξηση της ανταγωνιστικότητάς τους, που βρίσκει εφαρμογές και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Βασικός προσανατολισμός της ΔΟΠ αποτελεί η καλύτερη δυνατή ικανοποίηση των πελατών, μέσω της βελτίωσης της ποιότητας των επιχειρησιακών και παραγωγικών διαδικασιών του

οργανισμού. Σχετίζεται με όλες τις λειτουργίες της επιχείρησης και εστιάζει στις διαδικασίες παραγωγής και υποστήριξης όπως και στον ανθρώπινο παράγοντα. Όταν οι εργαζόμενοι νοιώθουν πως εξαναγκάζονται να ακολουθήσουν μηχανικά προαποφασισμένες διαδικασίες, είναι αδύνατο να επιτευχθούν σημαντικά μακροπρόθεσμα οφέλη για τον οργανισμό. Κάθε προσπάθεια αποβαίνει μάταιη, όταν λαμβάνει χώρα σε ένα αρνητικό εργασιακό κλίμα, όπου οι βελτιώσεις αποβλέπουν σε βραχυπρόθεσμα και ευκαιριακά οφέλη μόνο. Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση συνεπάγεται τη συνεχή προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασίζεται στην αξιοποίηση όλων των συμμετεχόντων σε αυτήν. Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των μελών του. Ο στρατηγικός και λειτουργικός σχεδιασμός των δράσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού, με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών πελατών του, συνδέεται και με τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητάς του. Αυτό πρέπει να αποτελεί και το ζητούμενο.

Η επίτευξη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συντελείται και μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο πως προάγεται μέσα από μια καλά σχεδιασμένη επιμορφωτική πολιτική με δια βίου προοπτική, αφού έτσι ενισχύονται οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητές τους, ενδυναμώνεται η θέση τους και η επαγγελματική τους υπόσταση. Μια αποτελεσματική επιμορφωτική πολιτική οφείλει να εξειδικεύει τους στόχους και το περιεχόμενό της στις συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες των εκπαιδευτικών, τους οποίους θα εμπλέκει ενεργά στο σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγησή της. Η συνέχεια, η συνέπεια, η συστηματικότητα, η διάρκεια, η συνοχή και η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως φορέα αλλαγών, πρέπει να αποτελούν βασικούς άξονες κατά το σχεδιασμό της.

Από την άλλη, η αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει και συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, σύμφωνα με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διαμόρφωσης της πολιτικής του σχολείου, αυξάνει την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, αποτελεί κεντρική συνιστώσα με καθοριστική σημασία για το μέλλον τους, αφού τόσο η επιβίωση όσο και η εξέλιξή τους εξαρτώνται από τη λήψη ορθών αποφάσεων.

Εν κατακλείδι, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου απαιτεί την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ο επαναπροσδιορισμός των προσπαθειών για βελτίωση του σχολείου και ανάπτυξη κάθε εκπαιδευτικού, πρέπει να αποτελέσει ισχυρό στόχο σε μια συστηματική και συλλογική παρέμβαση, που θα συμβάλει στην ευρύτερη προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά μας δεδομένα μάς οδηγούν στο γενικό συμπέρασμα πως οι δύο αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, που διερευνήσαμε, σε κάποιες περιπτώσεις εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό, σε κάποιες άλλες όχι. Το σίγουρο είναι πως το έδαφος είναι πρόσφορο και οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές είναι πρόθυμοι να εντάξουν τη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη διοίκηση των σχολικών τους μονάδων. Εκείνο που χρειάζεται είναι να κατανοηθεί από την Πολιτεία η αναγκαιότητα επίτευξης και διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και όλων των διεργασιών, που μετέχουν στις διαδικασίες μάθησης και στην παροχή εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση της ΔΟΠ στην εκπαιδευτική διοίκηση θα δημιουργήσει σχολεία με κουλτούρα

ποιότητας, αποτελεσματικά, ικανά να παρακολουθούν και να προσαρμόζονται στις διεθνείς αλλαγές, να ικανοποιούν τις προσδοκίες των μελών τους, τις ανάγκες των πελατών τους και της κοινωνίας γενικότερα.

Οι συνθήκες επιβάλλουν να απαιτούμε Ποιότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., Συντάκτες. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ακριβός, Χ., Ψαρόπουλος, Χ. (2008). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις Δημόσιες Υπηρεσίες και στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Βιταντζάκης, Ν. (2005). Προσδιοριστικοί παράγοντες που διασφαλίζουν την Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Σύνοψη συμπερασμάτων έρευνας για την Ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διοικητική Ενημέρωση. Νο 32, σελ. 32-46.

Γεωργιάδης, Ν., Παπαδόπουλος, Λ., Τρίκος, Σ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράμετρος του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας. Διοικητική Ενημέρωση. Νο 35, σελ. 106-118.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η λήψη αποφάσεων στη διοίκηση του Δημοτικού σχολείου: Τυπικές ρυθμίσεις και άτυπες πραγματικότητες. Διοικητική Ενημέρωση. Νο 45, σελ. 105-111.

Δαγκλής, Ι. (2008). Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη διημερίδα: Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Αθήνα 20-21/3/2008, (Δημοσιευμένο από το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), σελ. 23-32.

Δάρρα, Μ., Σαΐτης, Χ. (2010). Η Επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικές διαπιστώσεις. Διοικητική Ενημέρωση. No. 52, σελ. 83-111.

Δερβιτσιώτης, Κ. Ν. (2001). Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Αθήνα: Interbooks.

Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (2005). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Δούκας, Χ. (1997). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία, 1982-1994. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. No. 1, σελ. 172-185.

Δριτσάκη, Χ., Κηπουρός, Α. (2007). Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Οικονομική Ανάπτυξη: Μια εμπειρική έρευνα για την Ελλάδα με την ανάλυση αιτιότητας. ΣΠΟΥΔΑΙ. No 57 (2), σελ. 106-118.

EUR-Lex (2012α). Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020 (ΕΚ 2020). Δικτυακός τόπος της Ε.Ε. Διαθέσιμο στο

(http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_el.htm). [Ημερομηνία πρόσβασης: 17 Νοεμβρίου, 2012].

EUR-Lex (2012β). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 8.3.2012 C 70/9. Δικτυακός τόπος της Ε.Ε. Διαθέσιμο στο <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:EL:PDF>. [Ημερομηνία πρόσβασης: 17 Νοεμβρίου, 2012].

Ζαβλανός, Μ.Μ. (2003). Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.

Ηργης, Α., Μακρή, Ό. (2009). Ολική Ποιότητα και Ποιότητα Εκπαίδευσης στα Ελληνικά Δημόσια Σχολεία. Στο Εθνικό Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας-Ε.Σ.Δ.Ο. Φλώρινα 18-20/9/2009, (Δημοσιευμένο από Ε.Σ.Δ.Ο.), σελ. 374-381.

Καλογήρου, Γ. (χ.χ.). Ανταγωνιστικότητα βασισμένη στην Ποιότητα. Βιοτεχνικό Επιμελητήριο Πειραιά. Διαθέσιμο στο http://www.bep.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=1039&Itemid=147. [Ημερομηνία πρόσβασης: 24 Σεπτεμβρίου, 2012].

Κέφης, Β.Ν. (2005). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας-Θεωρίες και Πρότυπα. Αθήνα: Κριτική.

Κουρεμένου, Ν. (2008). Η ζήτηση για Ιδιωτική Δευτεροβάθμια Ημερήσια Γενική Εκπαίδευση: Μελέτη στο νομό Αττικής. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Νο. 9, σελ.33-41

Κουτούζης, Μ. (1999). Ο Σχεδιασμός-Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., Συντάκτες. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ, Ζ., (Επιμ.). Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., σελ. 11-21.

Λιαρμακόπουλος, Λ. (1998). Διοίκηση Παραγωγής. Αθήνα-Πάτρα.

Λιαρμακόπουλος, Λ. (2003). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Σχεδίαση, Οργάνωση, Έλεγχος και Βελτίωση της ποιότητας. Αθήνα-Πάτρα.

Λογοθέτης, Ν. (1992). Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητα. Αθήνα: Interbooks.

Ματθαίου, Δ. (2000). Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αδημοσίευτη Έκθεση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. Νιτσόπουλος, Β.,

Χαλκιώτης, Δ., Συντάκτες. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μερτζεμεκίδης, Α. (2007). Management Ολικής Ποιότητας, η ανάγκη αναδιατύπωσης της "Δυτικής" επιχειρηματικής φιλοσοφίας ως προϋπόθεση εφαρμογής του TQM. Διοικητική Ενημέρωση. Νο 43, σελ. 35-46.

Όκλαντ, Τ. (2001). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Στο Lock, D. (Επιμ.) (2001). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. 2^η έκδοση. Αθήνα: Έλλην, σελ. 25-40.

Παγανός, Η. (1998). Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και Μάρκετινγκ. Αθήνα: Leader Books.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης. Διαθέσιμο στο <http://www.epimorfosi.edu.gr/>. [Ημερομηνία πρόσβασης: 11 Φεβρουαρίου, 2013].

Παπαθωμάς, Ι. (2006). Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών

μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών.
No 61, σελ. 1-20.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). Προσφορά και Ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις Νεο-τεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διοικητική Ενημέρωση.
No 41, σελ. 62-72.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Διοικητική Ενημέρωση. No 24, σελ. 55-60.

Πιπίλης, Κ. (2006). Η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών διοίκησης και των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Πιερίας για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Πράις, Φ. (2001). Η Έννοια και οι Αντικειμενικοί Στόχοι της Ποιότητας. Στο Lock, D. (Επιμ.) (2001). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. 2^η έκδοση. Αθήνα: Έλλην, σελ. 17-23.

Πρασιανάκης, Ι.Ν., Βαρουφάκης, Γ., Μάτσας, Ι. (χ.χ.). Η ποιότητα και ο ποιοτικός έλεγχος, προϋπόθεση για την ανάπτυξη και επιβίωση μιας

σύγχρονης κοινωνίας. Βιοτεχνικό Επιμελητήριο Πειραιά. Διαθέσιμο στο http://www.bep.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=923&Itemid=192 [Ημερομηνία πρόσβασης: 24 Σεπτεμβρίου, 2012].

Ρεζ, Γ. (2006α). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ανίχνευση του πεδίου. Διοικητική Ενημέρωση. No 38, σελ. 56-62.

Ρεζ, Γ. (2006β). Σκέψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωσή τους. Νέα Παιδεία. No 118, σελ. 116-130.

Ρουσσάκης, Γ., Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση. No 7, σελ. 155-168.

Σαΐτης, Χ. (2001). Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στεφανάτος, Σ. (2000). Ολική Ποιότητα. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Τσαμαδιάς, Κ. (2000). Η αποδοτικότητα των επενδύσεων στην τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Τσώνος, Μ. (2006). Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου και η Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας: Η Περίπτωση Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Φθιώτιδας. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Υφαντή, Α., Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. Διοικητική Ενημέρωση. Νο 40, σελ. 87-105.

Υφαντή, Α., Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-Θεωρία και Πράξη. Νο 3, σελ. 31-46.

Φασουλής, Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Αθήνα 2-4/11/2000, (Επιμ. Παππάς, Α. κ.α., Αθήνα: Ατραπός), σελ. 415-420.

ΦΕΚ 1340B/16-10-2002 (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, ΥΠΕΠΘ/16-10-2002 Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των Συλλόγων των διδασκόντων).

Φύκαρης, Γ. (2002). Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην Ελληνική Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Φώκιαλη, Π., Ράπτης, Ν. (2008). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ερευνητική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χατζηδήμου, Δ. Στραβάκου, Π. (2005). Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). Οικονομική της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήσης.

James, P. (1998). Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας: μια εισαγωγή. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Crosby, P.B. (1995). Quality Is Still Free: Making Quality Certain in Uncertain Times. McGraw-Hill Co.

Darling-Hammond, L., McLaughlin, M.W. (1999). Investing in teaching as a learning profession: policy problems and prospects. Στο Darling-Hammond, L. & Sykes, G., Editors. Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 376-406.

Deming, W.E. (1986). Out of the crisis. MIT Center of Advanced Engineering Study. Cambridge, MA.

EFQM (χ.χ.). Διαθέσιμο στο (<http://www.efqm.org>) [Ημερομηνία πρόσβασης: 24 Σεπτεμβρίου, 2012].

Feigenbaum, A.V. (1983). Total Quality Control. New York: McGraw-Hill Co.

Fullan, M., Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. Στο Fullan, M., Hargreaves, A., Editors. Teacher Development and Educational Change, London: Falmer Press, pp. 1-9.

Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern age. New York: Teachers College Press.

Juran, J.M. (1981). Management of Quality. 4th ed. Juran Institute Wilton, CT.

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. Στο McLaughlin, M.W. and Oberman, I. Editors. Teacher learning: new policies, new practices, London: Teachers College Press, pp. 185-201.

Neave, G. (1988). Education and Social policy: demise on an ethic or change of values? Oxford Review of Education. 4 (3), pp. 273-283.

Oakland, J. (1989). Total Quality Management. Butterworth Heinemann.

O' Dell (1986). Sharing the productivity payoff. In Werther et ul. Productivity Through People, West Publishing.

Preedy, M. (1993). Managing the Effective School. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Vroom, V., Yetton, P. (1973). Leadership and Decision making. Pittsburgh:
University of Pittsburgh.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος ερευνητικής εργασίας, που διεξάγεται στο πλαίσιο Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με θέμα: «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Διερεύνηση απόψεων Εκπαιδευτικών/Διευθυντών της Περιφέρειας Πελοποννήσου για πτυχές του εκπαιδευτικού μας συστήματος».

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια φιλοσοφία διοίκησης, ένα σύνολο αρχών που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή, συνεργασία και δέσμευση όλων των εμπλεκομένων, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες και οι προσδοκίες των τελικών αποδεκτών.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο βρίσκουν εφαρμογή στην εκπαίδευση δύο βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνολική και συστηματική συμμετοχή τους στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα, με απώτερο στόχο την εξασφάλιση της ποιότητας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας. Η γνώση και η εμπειρία σας είναι πολύτιμες και θα συμβάλουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Να σημειώσετε με Χ ό,τι ισχύει στη δική σας περίπτωση

(1) Βαθμίδα Εκπαίδευσης: ΔΗΜΟΤΙΚΟ

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΓΕΛ

(2) Φύλο: ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

(3) Ηλικία: 23-34

35-44

45-54

55-65

(4) Χρόνια Υπηρεσίας: 1-5

6-10

11-15

16-20

21-25

26-30

(5) Κατέχω θέση ευθύνης: ΝΑΙ

ΟΧΙ

Να βάλετε σε κύκλο το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε/διαφωνείτε ότι συμβαίνει η κάθε δήλωση

		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ εν μέρει	Δεν έχω γνώμη	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ πλήρως
1.	Η ανανέωση και ενημέρωση των γνώσεων που μου προσφέρονται είναι επαρκείς, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής	1	2	3	4	5
2.	Η πολιτεία μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση	1	2	3	4	5
3.	Επιδιώκω την αυτοεκπαίδευση/αυτοεπιμόρφωση	1	2	3	4	5
4.	Αξιοποιώ στο μέγιστο βαθμό τις ευκαιρίες που μου δίνονται για επιμόρφωση	1	2	3	4	5
5.	Φροντίζω από μόνος μου να ενημερώνομαι για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται	1	2	3	4	5
6.	Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται	1	2	3	4	5
7.	Ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα οποία ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου, καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή των διευθυντών	1	2	3	4	5
8.	Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	1	2	3	4	5
9.	Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ή οι προϊστάμενοι διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	1	2	3	4	5
10.	Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
11.	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου	1	2	3	4	5
12.	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού ωραρίου	1	2	3	4	5

		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ εν μέρει	Δεν έχω γνώμη	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ πλήρως
13.	Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω δειγματικών διδασκαλιών στο σχολικό περιβάλλον	1	2	3	4	5
14.	Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα	1	2	3	4	5
15.	Η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους για θέματα που αφορούν το διδακτικό/διοικητικό έργο δίνει τη δυνατότητα αυτοβελτίωσης	1	2	3	4	5
16.	Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	1	2	3	4	5
17.	Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	1	2	3	4	5
18.	Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	1	2	3	4	5
19.	Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
20.	Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	1	2	3	4	5
21.	Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μου μονάδας	1	2	3	4	5
22.	Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
23.	Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου	1	2	3	4	5
24.	Επιθυμώ πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μου	1	2	3	4	5
25.	Είμαι πρόθυμος/η να αναλάβω πρωτοβουλίες που μπορεί να συνεπάγονται περαιτέρω ευθύνες σε επίπεδο σχολικής τάξης	1	2	3	4	5
26.	Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει πνεύμα συνεργασίας	1	2	3	4	5
27.	Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί/ενθαρρύνει αίσθημα ατομικής ευθύνης	1	2	3	4	5

