



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**"Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΦΟΡΑΣ  
ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΥΦΕΣΗΣ ΣΤΗΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ  
ΝΟΜΟΥ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ".**

της

ΑΡΓΥΡΩΣ ΜΑΡΚΕΛΛΑΣ ΚΩΤΤΑ

Επιβλέπων Καθηγητής

Νικόλαος Κωνσταντόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2019





Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 06, Μάρτιος, 2019

Η Δηλούσα: Αργυρώ Μαρκέλλα Κώττα

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων στα πλαίσια της προσφοράς ποιοτικών υπηρεσιών κατά την περίοδο της οικονομικής ύφεσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα διεξήχθη σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Καστοριάς. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 38 μεταβλητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής εισέρχονται, χωρίς να το καταλάβουν, στη φιλοσοφία της μείωσης των δαπανών χωρίς, όμως, να μειώσουν την ποιότητά τους γιατί είναι αναγκαία προϋπόθεση για να μπορέσουν να επιβιώσουν. Συγκεκριμένα, επιλέγουν να μειώσουν το κόστος, αλλά εξακολουθούν να προωθούν το ομαδικό πνεύμα και τη διαρκή βελτίωση των γνώσεων – δεξιοτήτων - ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών.

## **Abstract**

This research examines the management of human resources in the context of offering quality services during the period of economic recession in Primary Education. The survey was conducted in Primary Schools in Kastoria. A questionnaire consisting of 38 variables was used to collect the data. The results of the survey showed that teachers and the educational managers inducted unconsciously the cost reduction philosophy without reducing their quality because this is a prerequisite for survival. In particular, they choose to reduce costs but continue to promote team spirit and the continuous improvement of teachers' skills - abilities - for the qualitative upgrading of the services offered.

# Περιεχόμενα

Περίληψη .....	5
Abstract.....	6
Περιεχόμενα Πινάκων – Γραφημάτων – Σχημάτων .....	8
Εισαγωγή .....	10
<b>Κεφάλαιο 1: Βασικές αρχές ΔΟΠ. Αρχές διοίκησης ολικής ποιότητας στις εκπαιδευτικές μονάδες .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1. Βασικοί ορισμοί.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2. Σύντομο Ιστορικό της Δ.Ο.Π.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3. Οι σύγχρονες διαστάσεις-κατευθύνσεις της Δ.Ο.Π.....</b>	<b>19</b>
<b>1.4. Εκπαιδευτικό Σύστημα μέσω της Δ.Ο.Π. ....</b>	<b>26</b>
<b>Κεφάλαιο 2: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση την περίοδο της παρατεταμένης κρίσης .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Σύντομο ιστορικό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2. Ιστορικό και βασικές διαστάσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3. Οι συνέπειες της κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. ....</b>	<b>40</b>
<b>Κεφάλαιο 3: Η διάσταση της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στη ΔΟΠ της εκπαίδευσης. Οι βασικές αρχές της ηγεσίας στη ΔΟΠ.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1. Η διάσταση του ανθρώπινου δυναμικού στη ΔΟΠ.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2. Η έννοια της διοίκησης (ηγεσίας) στη ΔΟΠ.....</b>	<b>50</b>
<b>Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας.....</b>	<b>61</b>
<b>Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση δείγματος .....</b>	<b>68</b>
<b>Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας. Παρουσίαση και Συζήτηση .....</b>	<b>81</b>
<b>6.1 Επαλήθευση της πρώτης υπόθεσης εργασίας .....</b>	<b>85</b>
<b>6.1.1. Αξιοπιστία παράγοντα 1: .....</b>	<b>88</b>
<b>6.1.2. Αξιοπιστία παράγοντα 2.....</b>	<b>89</b>
<b>6.1.3 Αξιοπιστία παράγοντα 3: .....</b>	<b>90</b>
<b>6.2. Επαλήθευση δεύτερης υπόθεσης εργασίας.....</b>	<b>91</b>
<b>Κεφάλαιο 7: Γενικά συμπεράσματα έρευνας.....</b>	<b>104</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>109</b>
<b>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία: .....</b>	<b>109</b>
<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:.....</b>	<b>111</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>114</b>
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....</b>	<b>115</b>

## Περιεχόμενα Πινάκων – Γραφημάτων – Σχημάτων

<b>Περιεχόμενα Πινάκων</b>	
<b>Πίνακας</b>	<b>Σελίδα</b>
Πίνακας 1	18
Πίνακας 2	68
Πίνακας 3	69
Πίνακας 4	70
Πίνακας 5	71-72
Πίνακας 6	74
Πίνακας 7	76
Πίνακας 8	77-78
Πίνακας 9	79
Πίνακας 10	81
Πίνακας 11	81-82
Πίνακας 12	83-84
Πίνακας 13	85-86-87
Πίνακας 14	88
Πίνακας 15	88-89
Πίνακας 16	89
Πίνακας 17	90
Πίνακας 18	90
Πίνακας 19	91
Πίνακας 20	92
Πίνακας 21	93-94
Πίνακας 22	94
Πίνακας 23	97
Πίνακας 24	97-98
Πίνακας 25	98-99
Πίνακας 26	100
Πίνακας 27	101
Πίνακας 28	102

<b>Περιεχόμενα Γραφημάτων</b>	
<b>Γράφημα</b>	<b>Σελίδα</b>
Γράφημα 1	42
Γράφημα 2	70
Γράφημα 3	71
Γράφημα 4α	71
Γράφημα 4β	73
Γράφημα 5α	75



Γράφημα 5β	75
Γράφημα 6	76
Γράφημα 7α	78
Γράφημα 7β	79
Γράφημα 8	80
Γράφημα 9	84
Γράφημα 10	95
Γράφημα 11	99
Γράφημα 12	102

<b>Περιεχόμενα σχημάτων</b>	
<b>Σχήματα</b>	<b>Σελίδα</b>
Σχήμα 1	19
Σχήμα 2	20
Σχήμα 3	29
Σχήμα 4	49
Σχήμα 5	56
Σχήμα 6	105

## Εισαγωγή

Στα πλαίσια της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων για την προσφορά ποιοτικών υπηρεσιών κατά την περίοδο της κρίσης, η εργασία αυτή αφορά ποσοτική έρευνα (με την χρήση ερωτηματολογίου) σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Καστοριάς. Βασικό ερώτημα είναι αν η σχολική διαχείριση κατορθώνει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής έτσι, ώστε, ενώ αναγκάζεται να υπεισέλθει σε μείωση δαπανών, να μην υποβαθμίζει τις ποιοτικές της υπηρεσίες. Το ενδεχόμενο αυτό εξετάζεται υπό το πρίσμα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Έτσι, η εργασία διαρθρώνεται στα εξής κεφάλαια:

Στο κεφάλαιο 1 συζητούνται οι βασικές αρχές της ΔΟΠ (Διαχείριση Ολικής Ποιότητας). Περιγράφονται βασικοί ορισμοί (ποιότητα, ΔΟΠ) και δίνεται ένα σύντομο ιστορικό της ΔΟΠ, όπως αυτή εμφανίστηκε στις επιχειρήσεις. Έπειτα, παρουσιάζονται οι σύγχρονες διαστάσεις και κατευθύνσεις της ΔΟΠ, καθώς αυτή αποτελεί μια γενική φιλοσοφία, που αφορά όλες τις διαδικασίες και όλα τα μέλη μιας επιχείρησης. Με βάση την ηγεσία, αναπτύσσεται στη συμμετοχή των υπαλλήλων, την εστίαση στα γεγονότα και τη διαρκή βελτίωση. Τέλος, περιγράφεται ο τρόπος που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της ΔΟΠ, η οποία αποτελεί συγχρόνως μια φιλοσοφία και μια μεθοδολογία, με την οποία επιτυγχάνεται η παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών για όλα τα παιδιά. Θέτει κάποιες βασικές προϋποθέσεις και εκκινεί από την αρχή της διαρκούς βελτίωσης όλων των διαδικασιών, μέσα από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων.

Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται η ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αρχικά γίνεται ένα σύντομο ιστορικό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του '50 και εξής κι έπειτα ακολουθούν οι βασικές διαστάσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάζονται οι συνέπειες της κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και παρουσιάζονται σχετικές έρευνες.

Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη ΔΟΠ της εκπαίδευσης και οι βασικές αρχές της ηγεσίας της ΔΟΠ. Η αλληλοτροφοδότηση, η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, η οργανωμένη αξιολόγηση προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο ανθρωποκεντρισμός, οι

σταδιακές κι όχι οι απότομες βελτιώσεις, η διάχυση της ηγεσίας και στις πιο χαμηλές βαθμίδες της εκπαίδευσης και ο εντατικός προγραμματισμός είναι μερικές από τις κεντρικές αρχές της ΔΟΠ. Τέλος, παρουσιάζεται η έννοια της ηγεσίας (διοίκησης) στη ΔΟΠ και τα γνωρίσματα του καλού ηγέτη, που καλείται να διαχειριστεί σύνθετες καταστάσεις.

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο με ένα σύνολο 38 μεταβλητών, η έρευνα καθοδηγήθηκε από ένα βασικό ερώτημα: *εάν οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καστοριάς, για να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά ζητήματα – προβλήματα διαχείρισης, «καταφεύγουν» σε διαχειριστικές λύσεις που σχετίζονται με τις Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας*. Διατυπώθηκαν έτσι δύο υποθέσεις εργασίας: (1) εάν μπορεί να ομαδοποιηθεί ο μεγάλος αριθμός μεταβλητών σε νέες λανθάνουσες μεταβλητές (παράγοντες) και (2) εάν μπορούν οι παράγοντες που ενδεχομένως προκύψουν να διαμορφώσουν μια νέα ομάδα απαντήσεων.

Στο κεφάλαιο 5 παρουσιάζεται το δείγμα. Συνολικά, μπορούμε να πούμε ότι το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς εργαζόμενους σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Καστοριάς, που έχουν κυρίως βασικό πτυχίο (63,9%), εργάζονται σε σχολικές μονάδες των 16 ατόμων κατά μέσο όρο, έχουν θέση εκπαιδευτικού (90,5%), προϋπηρεσία έως 20 έτη (0-10 έτη το 38,3% και 11-20 έτη το 32,5%), ενώ στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα εργάζονται κυρίως 0-10 έτη (το 75,1%). Είναι κυρίως γυναίκες παντρεμένες με παιδιά (36,7%) και μέχρι 30 ετών (23,1%).

Στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Το παραπάνω ερώτημα και οι υποθέσεις εργασίας επιβεβαιώνονται. Επιβεβαιώνεται επίσης η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Οι σχολικές μονάδες σε μεγάλο βαθμό μειώνουν τις δαπάνες τους χωρίς, όμως, να μειώσουν την ποιότητα των υπηρεσιών τους, γιατί είναι αναγκαία προϋπόθεση για να μπορέσουν να επιβιώσουν. Συγκεκριμένα, επιλέγουν να μειώσουν το κόστος, αλλά εξακολουθούν να προωθούν το ομαδικό πνεύμα και τη διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων – δεξιοτήτων - ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών.

Στο κεφάλαιο 7 παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Φαίνεται ότι, παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί με τη στήριξη των διευθυντών, ανταποκρίνονται στις αρχές της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Με προτεραιότητα τις ανάγκες των μαθητών,

προάγοντας την ομαδική προσπάθεια και επιδιώκοντας επαφές με την τοπική κοινότητα, οι σχολικές μονάδες καλούνται να διαχειριστούν ένα σύνθετο έργο. Καταδεικνύεται ότι η ολική ποιότητα, με κατάλληλη διαχείριση, είναι εφικτή στα σχολεία της Ελλάδας κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης που βιώνει τα τελευταία χρόνια η χώρα.

# Κεφάλαιο 1: Βασικές αρχές ΔΟΠ. Αρχές διοίκησης ολικής ποιότητας στις εκπαιδευτικές μονάδες

## 1.1. Βασικοί ορισμοί

Η ποιότητα βρίσκεται στην κορυφή της ατζέντας και η βελτίωσή της είναι από τα σημαντικότερα έργα που αντιμετωπίζει κάθε ίδρυμα. Ωστόσο, παρά τη μεγάλη σημασία της, η ποιότητα παραμένει μια αινιγματική έννοια. Οι προσπάθειες ορισμού της συχνά περιπλέκονται και είναι δύσκολο να μετρηθεί. Η αντίληψη που έχει ένα άτομο για την ποιότητα συχνά έρχεται σε σύγκρουση με αυτήν ενός άλλου και δεν υπάρχουν ούτε δύο ειδικοί που να φτάνουν στο ίδιο συμπέρασμα, όταν συζητούν για το τι κάνει εξαιρετικό ένα σχολείο, ένα κολλέγιο ή πανεπιστήμιο (Sallis, 2002).

Στον χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων, ο όρος «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» (Δ.Ο.Π.) αναφέρεται σε μια φιλοσοφία διοίκησης, που σχετίζεται με όλες τις δραστηριότητες για την ικανοποίηση των αναγκών ενός πελάτη και την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού αποτελεσματικότερα, αξιοποιώντας πλήρως τις δυνατότητες των εργαζομένων, μέσα από μια αδιάκοπη πορεία βελτίωσης. Αυτός ο τρόπος διοίκησης εστιάζει στην ποιότητα, η οποία επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή όλων των μελών. Τα οφέλη αφορούν τους πελάτες, τα μέλη του οργανισμού και την κοινωνία. Η ποιότητα μπορεί να οριστεί με πολλούς τρόπους και μπορεί να αφορά στην ικανοποίηση του πελάτη, την καταλληλότητα προς χρήση, την εργασία όλων προς το καλό αποτέλεσμα, την ικανοποίηση των απαιτήσεων. Ωστόσο, δεν υπάρχει ως τώρα ένας γενικά αποδεκτός ορισμός. Σύμφωνα με τον Ελληνικό Οργανισμό Τυποποίησης (ΕΛ.Ο.Τ.) ως ποιότητα ορίζεται «το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας που της αποδίδουν την ικανότητα να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες» (στο Ρούσση, 2007: 10-11). Σύμφωνα με τον Deming, η ποιότητα ορίζεται ως «ένας προβλέψιμος βαθμός ομοιομορφίας και αξιοπιστίας με χαμηλό κόστος και κατάλληλο για την αγορά» (στο Tahiduetal., 2014: 297).

Η Δ.Ο.Π. αποτελεί μια διαρκή προσπάθεια βελτίωσης για την επίτευξη των καλύτερων προτύπων απόδοσης και βελτίωσης του προϊόντος. Η διαδικασία αυτή χρειάζεται διαρκή επίλυση προβλημάτων από όλους, έτσι ώστε να επανασχεδιάζονται οι διαδικασίες, να γίνονται συγκρίσεις με ανταγωνιστικά

προϊόντα και να μετριούνται διαρκώς τα αποτελέσματα και η σκέψη μεγάλης εμβέλειας. Αποτελεί μια γενικότερη φιλοσοφία και περιέχει ένα σύνολο εργαλείων για τη μέτρηση και τη βελτίωση της ποιότητας, διατρέχοντας ολόκληρο τον οργανισμό που την ασκεί (Masoumeheetal., 2011).

Όλοι γνωρίζουμε την ποιότητα, όταν τη βιώνουμε, αλλά η περιγραφή και η ερμηνεία της είναι το πιο δύσκολο έργο. Στην καθημερινή μας ζωή συνήθως λαμβάνουμε την ποιότητα ως δεδομένη, ειδικά όταν μας παρέχεται τακτικά. Ωστόσο, την αντιλαμβανόμαστε έντονα, όταν απουσιάζει. Αναγνωρίζουμε συχνά τη σημασία της, όταν βιώνουμε την απογοήτευση και τη σπατάλη χρόνου, που σχετίζονται με την απουσία της. Για ένα πράγμα μπορούμε να είμαστε βέβαιοι: η ποιότητα κάνει τη διαφορά μεταξύ των πραγμάτων που είναι εξαιρετικά και κάνει τα πράγματα να εξελίσσονται. Όλο και περισσότερο, η ποιότητα κάνει τη διαφορά μεταξύ της επιτυχίας και της αποτυχίας (Sallis, 2002).

Η ποιότητα είναι μία ιδέα που αναφέρεται από όλους. Υπάρχει ο Χάρτης των Πολιτών (Citizen's Charter), το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας (Business Excellence Model) και οι Επενδυτές στα Πρότυπα των Λαών (Investors in peoples standard), ενώ οι Ηνωμένες Πολιτείες έχουν το βραβείο Malcolm Baldrige και οι Ιάπωνες το Βραβείο Deming. Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Διαχείριση της Ποιότητας (European Foundation for Quality Management) έχει αναπτύξει το επιτυχημένο Βραβείο Ευρωπαϊκής Ποιότητας (European Quality Award), ενώ διεθνώς υπάρχει το Διεθνές Πρότυπο ISO9000 series. Αυτά είναι μερικά από τα πιο σημαντικά βραβεία και πρότυπα ποιότητας που εισήχθησαν τα τελευταία χρόνια για την προώθηση της ποιότητας και της αριστείας σε ένα ευρύ φάσμα βιομηχανιών και υπηρεσιών. Αυτή η νέα αντίληψη της ποιότητας έχει φτάσει πλέον και στην εκπαίδευση □ τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποχρεούνται να αναπτύξουν τις δικές τους προσεγγίσεις στην ποιότητα και πρέπει να αποδείξουν δημοσίως ότι μπορούν να προσφέρουν σταθερά ποιοτικές υπηρεσίες (Sallis, 2002).

Οι περισσότεροι οργανισμοί κατανοούν την ποιότητα και γνωρίζουν το μυστικό της. Η αναζήτηση της πηγής της ποιότητας είναι σημαντική. Ως πηγές ποιότητας στην εκπαίδευση μπορούν μεταξύ άλλων να θεωρηθούν οι εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί, οι υψηλές θετικές αξίες, τα εξαιρετικά αποτελέσματα μετά από εξέταση, η υποστήριξη των γονέων, των επιχειρήσεων και της τοπικής κοινωνίας, οι άφθονοι πόροι, η εφαρμογή της τελευταίας τεχνολογίας, η ισχυρή και με στόχους

ηγεσία, η φροντίδα και η μέριμνα για μαθητές και σπουδαστές, ένα ισορροπημένο και ελκυστικό πρόγραμμα σπουδών κ.ά. (Sallis, 2002, Ψωμάς, 2008).

## **1.2. Σύντομο Ιστορικό της Δ.Ο.Π.**

Η ιστορική εξέλιξη της Δ.Ο.Π. συνέβη σε τέσσερα στάδια: (1) Επιθεώρηση Ποιότητας, (2) Ποιοτικός Έλεγχος, (3) Διασφάλιση της Ποιότητας και (4) Ολική Διαχείριση Ποιότητας. Σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης παρουσίας μπορούμε να ανιχνεύσουμε την ποιότητα στις διάφορες ανθρώπινες δραστηριότητες. Ωστόσο, το πρώτο στάδιο αυτής της εξέλιξης μπορεί να διαφανεί στη δεκαετία του 1910, όταν στην εταιρεία *Ford Motor Company* το μοντέλο αυτοκινήτου «Τ» απομακρύνθηκε από τη γραμμή παραγωγής. Η εταιρεία άρχισε να απασχολεί ομάδες επιθεωρητών για τη σύγκριση ή τη δοκιμή του προϊόντος, σύμφωνα με τα πρότυπα του έργου. Αυτό εφαρμόστηκε σε όλα τα στάδια που καλύπτουν τη διαδικασία παραγωγής και παράδοσης κλπ. Ο σκοπός της επιθεώρησης ήταν να διαχωριστεί το προϊόν κακής ποιότητας που θα εντόπιζαν οι επιθεωρητές από το αποδεκτό προϊόν ποιότητας και στη συνέχεια θα διαλυόταν, θα δεχόταν νέα επεξεργασία ή θα πωλούνταν ως προϊόν χαμηλότερης ποιότητας (Dahlgaardetal., 2002, Ψωμάς, 2008).

Με την περαιτέρω βελτίωση της βιομηχανικής προόδου ήρθε το δεύτερο στάδιο της ανάπτυξης της Δ.Ο.Π. και η ποιότητα ελέγχθηκε μέσω των επιτηρούμενων δεξιοτήτων, των γραπτών προδιαγραφών, της μέτρησης και της τυποποίησης. Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, τα συστήματα παραγωγής έγιναν πολύπλοκα και η ποιότητα άρχισε να ελέγχεται με επιθεωρήσεις κι όχι από τους ίδιους τους εργαζόμενους. Έπειτα, ακολούθησε ο στατιστικός έλεγχος ποιότητας με επιθεώρηση – η προσπάθεια μετά την παραγωγή να διαχωριστεί το καλό από το κακό προϊόν. Η ανάπτυξη των διαγραμμάτων ελέγχου και η αποδοχή μεθόδων δειγματοληψίας από τους Shewhart και Dodge-Roming κατά τη διάρκεια της περιόδου 1924-1931 βοήθησε αυτή την εποχή να ευημερήσει περισσότερο από την προηγούμενη περίοδο επιθεώρησης. Σε αυτό το στάδιο, ο Steward εισήγαγε την ιδέα ότι ο ποιοτικός έλεγχος μπορεί να βοηθήσει στη διάκριση και διέκρινε δύο τύπους διακύμανσης της διαδικασίας □ πρώτον, η διακύμανση που προκύπτει από τυχαίες αιτίες και δεύτερον, η διακύμανση που προκύπτει από τις εκχωρήσεις ή τις ειδικές αιτίες. Επίσης, πρότεινε ότι μπορεί να γίνει μια διαδικασία προβλέψιμης λειτουργίας, που να διαχωρίζει τη διακύμανση που οφείλεται σε ειδικές αιτίες. Επιπλέον, σχεδίασε ένα διάγραμμα ελέγχου για την παρακολούθηση της μεταβολής αυτής της διαδικασίας, προκειμένου να αποφασίζει τότε να

αλληλοεπιδρά με τη διαδικασία. Η κύρια διαδικασία που βοήθησε τα προϊόντα και τις υπηρεσίες να ικανοποιούν τις ανάγκες των πελατών είναι η επιθεώρηση και ο ποιοτικός έλεγχος, που απαιτεί μεγαλύτερο έλεγχο της διαδικασίας και λιγότερα αποδεικτικά στοιχεία μη συμμόρφωσης (Dahlgaardetal., 2002, Ψωμάς, 2008).

Το τρίτο στάδιο αυτής της εξέλιξης, δηλαδή η διασφάλιση της ποιότητας, περιέχει όλα τα προηγούμενα, ώστε να παρέχει επαρκή εμπιστοσύνη ότι ένα προϊόν ή μια υπηρεσία θα ικανοποιήσει τις ανάγκες των πελατών. Άλλες δραστηριότητες, όπως τα εγχειρίδια συνολικής ποιότητας, η χρήση του κόστους της ποιότητας, η ανάπτυξη μιας διαδικασίας ελέγχου και ο έλεγχος των συστημάτων ποιότητας αναπτύχθηκαν επίσης, προκειμένου να προχωρήσουν από τον ποιοτικό έλεγχο στην εποχή διασφάλισης ποιότητας της ΔΟΠ. Σε αυτό το στάδιο δόθηκε επίσης έμφαση στην αλλαγή από την ανίχνευση των δραστηριοτήτων για την πρόληψη της κακής ποιότητας (Dahlgaardetal., 2002, Ψωμάς 2008).

Το τέταρτο επίπεδο, δηλαδή η Διαχείριση Ολικής Ποιότητας, περιλαμβάνει την κατανόηση και την εφαρμογή των αρχών και των αντιλήψεων της διαχείρισης ποιότητας σε κάθε πτυχή των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων. Η ΔΟΠ προϋποθέτει ότι οι αρχές της διαχείρισης ποιότητας πρέπει να εφαρμόζονται σε κάθε επίπεδο, κάθε στάδιο και κάθε τμήμα της οργάνωσης. Η ιδέα της φιλοσοφίας της ΔΟΠ πρέπει επίσης να εμπλουτίζεται με την εφαρμογή εξελιγμένων τεχνικών. Η διαδικασία της ΔΟΠ θα πρέπει να επεκτείνεται επίσης πέρα από την εσωτερική οργάνωση, προκειμένου να αναπτυχθεί στενή συνεργασία με τους προμηθευτές. Τα ποικίλα χαρακτηριστικά των διαφόρων σταδίων στην ανάπτυξη της ΔΟΠ παρουσιάζονται στον **Πίνακα 1**. Η ανάπτυξη της ΔΟΠ από το 1950 και μετά μπορεί να πιστωθεί στα έργα διαφόρων Αμερικανών ειδικών, μεταξύ των οποίων είναι οι Dr Edward Deming, Dr Joseph Juran και Philip Crosby, που συνέβαλαν σημαντικά προς τη διαρκή ανάπτυξη της (Dahlgaardetal., 2002, Ψωμάς 2008).

Σύμφωνα με τον Deming (1982), τα οργανωτικά προβλήματα βρίσκονται εντός της διαδικασίας της διαχείρισης και οι στατιστικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανίχνευση της πηγής του προβλήματος. Προκειμένου να βοηθηθούν οι διαχειριστές στη βελτίωση της ποιότητας των οργανισμών που τους δόθηκαν, παρείχε 14 σημεία διαχείρισης, τα οποία είναι: (1) Σταθερότητα στον στόχο για τη συνεχή βελτίωση του προϊόντος και των υπηρεσιών, (2) Νέα φιλοσοφία, που να ανταποκρίνεται στη νέα οικονομική εποχή, (3) Παύση της εξάρτησης από την επιθεώρηση, ώστε να μην είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση



ποιότητας, (4) Λήξη των συμβάσεων «χαμηλότερης προσφοράς», δηλαδή να μην ανατίθενται οι επιχειρηματικές δραστηριότητες μόνο βάσει της τιμής, (5) Διαρκής βελτίωση κάθε διαδικασίας για τον σχεδιασμό, την παραγωγή και την εξυπηρέτηση, (6) Εκπαίδευση του Οργανισμού πάνω στην εργασία βάσει σύγχρονων μεθόδων κατάρτισης στην εργασία, (7) Ηγεσία του οργανισμού: υιοθέτηση και ηγεσία του οργανισμού, που στοχεύει στη βοήθεια ανθρώπων και μηχανών για να εργαστούν καλύτερα. (8) Αποφυγή του φόβου και ενθάρρυνση της αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας και άλλων μέσων για την αποφυγή του σε ολόκληρο τον οργανισμό, (9) κατάρριψη των φραγμών μεταξύ των τμημάτων και του προσωπικού, (10) Εξάλειψη των προτροπών, της χρήσης συνθημάτων και αφισών, (11) Εξάλειψη των στόχων, των προτύπων εργασίας που προβλέπουν αριθμητικά πρότυπα για το εργατικό δυναμικό και τα άτομα που τους διαχειρίζονται, (12) Αποδοχή του δικαιώματος των εργαζομένων να νιώθουν υπερήφανοι για τη δουλειά τους, (13) Ενθάρρυνση της εκπαίδευσης: θεσμοθέτηση ενός ισχυρού προγράμματος εκπαίδευσης και ενθάρρυνσης της αυτό-βελτίωσης για όλους, (14) Μόνιμη δέσμευση της διαχείρισης για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας, που έχουν οριστεί με σαφήνεια (Deming, 1982).

Ο Dr Joseph Juran (1980) δίνει έμφαση στην οπτική του πελάτη για την ακαταλληλότητα του προϊόντος. Το προϊόν θα μπορούσε να πληροί όλες τις προδιαγραφές και μπορεί να μην είναι κατάλληλο για χρήση ή τον σκοπό του. Προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα, πρότεινε δέκα βήματα: (1) Δημιουργία συνειδητοποίησης της ανάγκης και ευκαιρία για βελτίωση, (2) Καθορισμός στόχων βελτίωσης, (3) Οργάνωση για την επίτευξη των στόχων (δημιουργία ενός συμβουλίου ποιότητας, προσδιορισμός προβλημάτων, επιλογή σχεδιασμού, ορισμός ομάδων, ορισμός διαμεσολαβητών), (4) Παροχή εκπαίδευσης, (5) επιτέλεση έργων για την επίλυση προβλημάτων, (6) Αναφορά προόδου, (7) Απόδοση αναγνώρισης, (8) Επικοινωνιακά αποτελέσματα, (9) Διατήρηση βαθμολογίας, (10) Διατήρηση της δυναμικής, κάνοντας ετήσια βελτίωση μέρους των τακτικών συστημάτων και των διαδικασιών της εταιρείας.

Ενώ οι Deming και Juran τόνιζαν την χρήση στατιστικών στις διαδικασίες ελέγχου για την κατανόηση της ΔΟΠ, ο Crosby (1982) δεν τις αποδεχόταν. Σύμφωνα με αυτόν, η ποιότητα μπορεί να μετρηθεί μόνο βάσει του κόστους της μη-συμμόρφωσης. Παρέχει τέσσερις απόλυτες αρχές: (1) Ορισμός της ποιότητας και συμμόρφωση στις απαιτήσεις, (2) Σύστημα ποιότητας και πρόληψη, (3) Πρότυπα

ποιότητας και μηδενικά ελαττώματα, (4) Μέτρηση της ποιότητας-τιμή της μη-συμμόρφωσης. Παρέχει, επίσης, 14 βήματα για τη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας: (1) δέσμευση στην ποιότητα, (2) ομάδα βελτίωσης της ποιότητας, (3) μετρήσεις, (4) Κόστος ποιότητας, (5) ευαισθητοποίηση όλων για την ποιότητα, (6) διορθωτικές δράσεις, (7) μηδενικά ελαττώματα, (8)εκπαίδευση υπαλλήλων, (9) σχεδιασμός της ημέρας μηδενικών ελαττωμάτων, (10) στοχοθεσία, (11) απομάκρυνση της πρόκλησης λάθους, (12) αναγνώριση, (13) συμβούλια ποιότητας, (14) επανάληψη όλων.

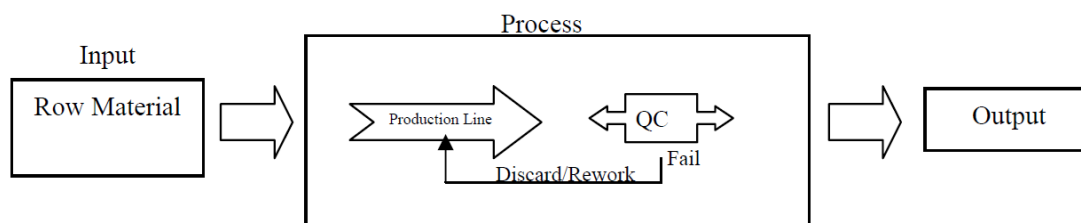
<b>Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά των διαφορετικών σταδίων στη ΔΟΠ (Dahlgaardetal., 2002: 8).</b>	
<b>Επιθεώρηση Ποιότητας (1910)</b>	Διασωστική Διορθωτική δράση διαλογής. Προσδιορισμός των μη συμμορφούμενων πηγών.
<b>Έλεγχος Ποιότητας (1924)</b>	Εγχειρίδιο Ποιότητας Απόδοσης Δεδομένων. Αυτοέλεγχος Εξέτασης των προϊόντων, Ποιοτικός Σχεδιασμός. Χρήση Στατιστικών. Έλεγχος Εγγράφων.
<b>Διασφάλιση Ποιότητας (1950)</b>	Έγκριση από Τρίτους, Συστήματα ελέγχου, Ποιοτικός Σχεδιασμός, Εγχειρίδια ποιότητας, Κόστος ποιότητας, Έλεγχος διαδικασίας ανεπαρκούς λειτουργίας και ανάλυση αποτελεσμάτων, Λειτουργία εκτός παραγωγής.
<b>Διαχείριση Ολικής Ποιότητας (1980)</b>	Εστιασμένο όραμα διαρκών βελτιώσεων, Εσωτερική μέτρηση απόδοσης πελατών, πρόληψη των εμποδίων στην εφαρμογή σε όλη την εταιρεία και διατμηματικά, Ηγετικές ικανότητες.

### 1.3. Οι σύγχρονες διαστάσεις-κατευθύνσεις της Δ.Ο.Π.

Η ΔΟΠ ως μοντέλο διαχείρισης, με έμφαση στην ηγεσία, τη στρατηγική, την ομαδική δουλειά, την αυστηρή ανάλυση και την αυτό-αξιολόγηση, στέλνει ένα καθολικό μήνυμα. Ήταν πάντοτε μια φιλοσοφία μακράς διάρκειας, παρά ένα βραχυπρόθεσμο επιδιορθωτικό μέσο. Τώρα απαιτείται περισσότερο από ποτέ στον κόσμο μας, μια συνεχής αλλαγή. Η επανάσταση της γνώσης έχει επιφέρει ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας. Έχει αλλάξει τον τρόπο, με τον οποίο εργαζόμαστε, σκεφτόμαστε και αλλάζουμε τη γνώση. Για να αντιμετωπίσει την εποχή της πληροφορίας, κάθε άτομο χρειάζεται υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (Sallis, 2002).

Πλέον, η ΔΟΠ αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της φιλοσοφίας της διαχείρισης. Αποτελεί ένα σύνολο πρακτικών που επικεντρώνονται στην τακτική βελτίωση, την εκπλήρωση των αναγκών των πελατών και τη μείωση της αναδιάρθρωσης. Επίσης, δίνει έμφαση στην αυξημένη συμμετοχή των εργαζομένων και την ομαδικότερη εργασία, τον επανασχεδιασμό της διαδικασίας, την ανταγωνιστική συγκριτική αξιολόγηση, τη συνεχή μέτρηση των αποτελεσμάτων, το σχεδιασμό σε μεγάλο εύρος, την επίλυση προβλημάτων σε επίπεδο ομάδας και τη στενότερη σχέση με τους προμηθευτές (Pourrajabetal., 2011).

Μια γενική εικόνα του μοντέλου της ΔΟΠ φαίνεται στο **Σχήμα 1**, που ακολουθεί. Η είσοδος είναι οι πρώτες ύλες. Εισέρχονται στην γραμμή παραγωγής και οι εργαζόμενοι αρχίζουν να δημιουργούν ένα προϊόν. Έπειτα, το προϊόν περνάει από έλεγχο ποιότητας (Quality Control, QC), πριν αποσταλεί στον πελάτη ως έξοδος. Ωστόσο, τα στοιχεία που δεν μπορούν να περάσουν από τον έλεγχο ποιότητας, είτε επανεξετάζονται είτε απορρίπτονται (Pourrajabetal., 2011).

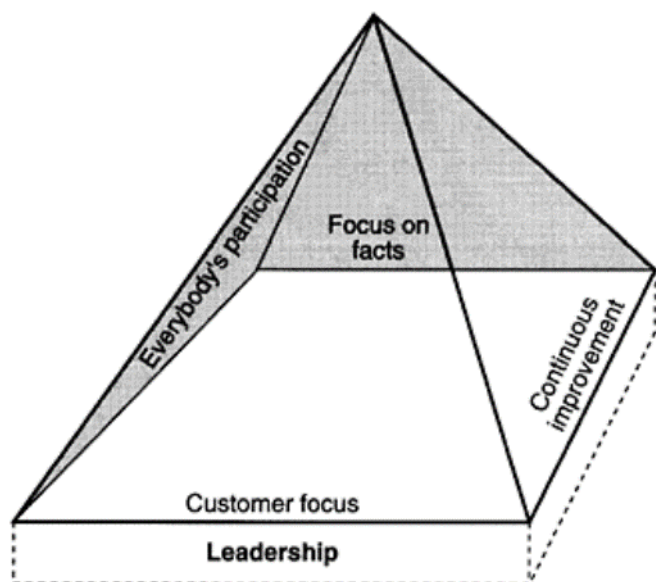


**Σχήμα 1:** Ένα απλό μοντέλο για τη διαδικασία της ΔΟΠ στις βιομηχανίες (Crawford and Shutler, 1999, στο Pourrajabetal., 2011).

Φαίνεται πως όλα είναι σε μια τάξη, ωστόσο και μετά την εξάλειψη των κύριων αιτιών της αποτυχίας, εξακολουθούν να υπάρχουν ορισμένα μειονεκτήματα όσον αφορά στην υπερβολική έμφαση στον ποιοτικό έλεγχο. Ο ποιοτικός έλεγχος

εξαιρετικά χρονοβόρος και πρακτικά φαίνεται αδύνατο να επιθεωρηθούν όλα τα στοιχεία ένα προς ένα και εξαιρετικά δαπανηρός, επειδή χρειάζονται επιπρόσθετα έξοδα για τους επιθεωρητές ελέγχου. Ωστόσο, τα πράγματα έχουν εξελιχθεί και επανεξετάσται σε σχέση με αυτά τα αρχικά προβλήματα (Poutrajabetal., 2011).

Σχετικά με τη φιλοσοφία της ΔΟΠ έχει αναπτυχθεί ένα σύγχρονο μοντέλο, που βασίζεται στην πυραμίδα της ΔΟΠ (**Σχήμα 2**). Η πυραμίδα αυτή έχει ένα θεμέλιο και τέσσερις πλευρές, που συνδέονται με τις πέντε αρχές της: (1) δέσμευση της διαχείρισης (ηγεσία), (2) εστίαση στον πελάτη και τον υπάλληλο, (3) εστίαση στα γεγονότα, (4) διαρκείς βελτιώσεις και (5) συμμετοχή όλων. Όπως φαίνεται και στο σχήμα, η ηγεσία βρίσκεται στη βάση της πυραμίδας, αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομούνται οι άλλες διαστάσεις της ΔΟΠ (Dahlgaardetal, 2002).



**Σχήμα 2: Η πυραμίδα της ΔΟΠ (Dahlgaardetal, 2002).**

Η διαχείριση αποτελεί τη βάση της πυραμίδας. Ένα σημαντικό καθήκον κάθε διοίκησης είναι να σκιαγραφήσει τους στόχους ποιότητας, τις πολιτικές ποιότητας και την ποιότητα σύμφωνα με τις τέσσερις πλευρές της πυραμίδας της ΔΟΠ. Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό. Μάλιστα, σε πολλές επιχειρήσεις, θα πρέπει να επανεξετάζει τους στόχους και τις πολιτικές ποιότητας που ακολουθεί ήδη η επιχείρηση κι αν χρειαστεί, να τα αναμορφώσει σύμφωνα με την πυραμίδα. Εξίσου σημαντικό είναι ότι οι στόχοι κι οι πολιτικές πρέπει να είναι σαφείς και ουσιαστικοί για όλους τους εργαζόμενους στην εταιρεία. Για παράδειγμα, είναι εξαιρετικά σημαντικό για την εταιρεία όλοι οι υπάλληλοί της να γνωρίζουν ότι κύριο καθήκον της εταιρείας είναι να ικανοποιήσει τους πελάτες και ότι αυτό

μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν η επιχείρηση είναι σε θέση να υπερβεί τις προσδοκίες των πελατών (Dahlgaardetal, 2002).

Οι στόχοι ποιότητας της εταιρείας δίνουν σε όλους τους υπαλλήλους σαφή ένδειξη του τι πρόκειται να επιτευχθεί, όσον αφορά στην ποιότητα. Οι πολιτικές ποιότητας της εταιρείας, από την άλλη πλευρά, περιγράφουν με περισσότερες λεπτομέρειες το πώς οι εργαζόμενοι θα επιτύχουν αυτό τον στόχο, ακολουθώντας συγχρόνως τις τέσσερις πλευρές της πυραμίδας. Οι ποιοτικοί στόχοι και οι πολιτικές ποιότητας πρέπει να ακολουθούνται ουσιαστικά από σχέδια δράσης. Οι επιχειρήσεις θα πρέπει να επικεντρώνονται τόσο σε βραχυπρόθεσμα σχέδια (ενός έτους), όσο και σε μακροπρόθεσμα (συνήθως τριετούς διάρκειας υλοποίησης, με ετήσιους ποιοτικούς ελέγχους) (Dahlgaardetal, 2002).

Ο ετήσιος ποιοτικός έλεγχος αποτελεί ουσιαστικό μέρος του οράματος της ΔΟΠ και είναι σημαντικό να τον αναλάβει ένα κεντρικό τμήμα ποιότητας. Μόνο μέσω της ενεργού συμμετοχής στον έλεγχο ποιότητας μπορεί η ανώτατη διοίκηση να αποκτήσει την απαραίτητη γνώση των προβλημάτων της επιχείρησης κατά την υλοποίηση του σχεδίου ποιότητας. Ο ετήσιος έλεγχος ποιότητας δίνει τη δυνατότητα στην κορυφή της διαχείρισης να θέσει μια σειρά από σημαντικά ερωτήματα στους διευθυντές των τμημάτων. Πέρα από τις συνήθεις ερωτήσεις σχετικά με τα προβλήματα ποιότητας και τα ελαττώματα, θα πρέπει να περιλαμβάνουν τις εξής ερωτήσεις: (1) με ποιον τρόπο εντοπίστηκαν οι πελάτες, (2) με ποιον τρόπο αναγνωρίστηκαν οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των πελατών, (3) πώς οι διευθυντές και οι εργαζόμενοι προσπάθησαν να ικανοποιήσουν τους πελάτες, (4) τι σκέφτονται οι πελάτες για τα προϊόντα και τις υπηρεσίες της εταιρείας και πώς έχουν συλλεχθεί αυτές οι πληροφορίες. Μέσω αυτών των ερωτημάτων μπορεί η ανώτατη διοίκηση να ελέγχει τους εργαζόμενους σοβαρά, κατά την προσπάθεια εκπλήρωσης των ποιοτικών στόχων της επιχείρησης (Dahlgaardetal, 2002).

Κατά την προετοιμασία του σχεδίου δράσης, η ηγεσία πρέπει να απαντήσει στις ακόλουθες ερωτήσεις: (1) που βρισκόμαστε τώρα (η παρούσα κατάσταση), (2) που θέλουμε να φτάσουμε (όραμα) και (3) πώς θα φτάσουμε εκεί (σχέδια δράσης). Για να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα, χρειάζεται μεγάλος βαθμός αυτοαξιολόγησης που να βασίζεται σε διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια. Τα δύο επόμενα ερωτήματα μπορούν να απαντηθούν με συγκριτική αξιολόγηση. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία με σκοπό τη μέτρηση των υπηρεσιών, των προϊόντων και των διαδικασιών ενάντια στους πιο δύσκολους ανταγωνιστές ή διαδικασιών που

οδηγούν σε μια δεδομένη αγορά, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να γίνει η επιχείρηση η καλύτερη από τις καλύτερες (Dahlgaardetal, 2002).

Η πρώτη πλευρά της πυραμίδας είναι η εστίαση στον πελάτη και στον υπάλληλο. Η εστίαση στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες του πελάτη είναι παλιά. Ωστόσο, το νέο που προσφέρει η ΔΟΠ είναι ότι (1) εκτός από την εστίαση σε εξωτερικούς πελάτες και τις προσδοκίες και απαιτήσεις τους, είναι απαραίτητο να επικεντρωθούμε και στις εσωτερικές σχέσεις πελατών και προμηθευτών και (2) για να ικανοποιήσουμε τους πελάτες, δεν αρκεί να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις και προσδοκίες τους. Το πρώτο σημείο σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι αποτελούν μέρος των διαδικασιών της επιχείρησης και ότι η βελτίωση της ποιότητας με το χαμηλότερο δυνατό κόστος μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν μια εταιρεία έχει καλούς, αφοσιωμένους και ικανοποιημένους υπαλλήλους. Πριν ικανοποιήσει κανείς τους εξωτερικούς του πελάτες, πρέπει πρώτα να εξαλείψει ορισμένα εμπόδια για τους εσωτερικούς πελάτες -δηλαδή τους εργαζόμενους- και να δημιουργήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την παραγωγή και παράδοση της ποιότητας. Ένα τέτοιο εμπόδιο που πρέπει να εξαλειφθεί σε έναν οργανισμό είναι ο φόβος, ενώ μία από τις προϋποθέσεις είναι η εκπαίδευση και η κατάρτιση (Dahlgaardetal, 2002).

Ο έλεγχος των διαδικασιών μπορεί να ξεκινάει από την ηγεσία, αλλά οι διαδικασίες δημιουργούνται από τη βάση του οργανισμού. Οι βελτιώσεις στην ποιότητα μπορούν να επιτευχθούν μόνο όταν συμβαίνουν, όταν είναι σε εξέλιξη. Προκειμένου, λοιπόν, να παραχθεί η ποιότητα, οι εργαζόμενοι πρέπει να γνωρίζουν τι θέλουν οι πελάτες εσωτερικά και εξωτερικά, τι περιμένουν από αυτούς. Μόνο όταν οι εργαζόμενοι έχουν αυτές τις πληροφορίες, μπορούν να μουν σε πορεία βελτίωσης των διαδικασιών, που είναι το πρώτο βήμα για να προκύψει η ΔΟΠ της επιχείρησης (Dahlgaardetal, 2002).

Το δεύτερο σημείο – ότι για την ικανοποίηση των πελατών δεν αρκεί η κάλυψη των αναγκών και των προσδοκιών τους- περιέχει πέντε τύπους ποιότητας: (1) την αναμενόμενη ποιότητα, (2) την αναλογική ποιότητα, (3) την ποιότητα προστιθέμενης αξίας (συναρπαστική/γοητευτική ποιότητα), (4) την αδιάφορη ποιότητα και (5) την αντίστροφη ποιότητα. Προκειμένου να παραδώσει την αναμενόμενη ποιότητα, κάθε επιχείρηση πρέπει να γνωρίζει τι προσδοκούν οι πελάτες. Όταν και εφόσον οι επιχειρήσεις έχουν αυτές τις γνώσεις, τότε πρέπει να προσπαθήσουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες. Για πολλούς πελάτες, όμως, δεν αρκεί η ανταπόκριση στις προσδοκίες τους. Χρειάζεται αυτό που πριν ονομάστηκε

«προστιθέμενη αξία» ή «συναρπαστική ποιότητα (ο όρος ανήκει στον Kano). Αυτό σημαίνει ότι ο παραγωγός έχει προσθέσει μία ή περισσότερες ιδιότητες στο προϊόν ή την υπηρεσία πέρα από εκείνες που προσδοκούσε ο πελάτης. Αυτές οι επιπλέον ιδιότητες, πέρα από τις προσδοκίες του πελάτη, θα τον ενθουσιάσουν με την υπηρεσία ή το προϊόν. Η «αναλογική ποιότητα» είναι πιο απλή. Σημαίνει ότι, εάν το προϊόν ή η υπηρεσία ή ένα χαρακτηριστικό τους ανέρχεται σε κάποια φυσική κατάσταση, τότε το αποτέλεσμα θα είναι η ικανοποίηση κάποιων πελατών □ αν όχι, τότε θα προκύψει δυσαρέσκεια. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η αναλογική ποιότητα από κάποιους πελάτες αντιμετωπίζεται ως προστιθέμενη. Η «αδιάφορη ποιότητα» σχετίζεται με το ότι κάθε προϊόν/υπηρεσία αποτελείται από έναν μεγάλο αριθμό χαρακτηριστικών ποιότητας και ορισμένοι πελάτες θα είναι αδιάφοροι αν μερικά από αυτά απουσιάζουν ή υπάρχουν στο προϊόν. Μάλιστα, κάποιοι πελάτες ικανοποιούνται όταν απουσιάζουν μερικά εγγενή χαρακτηριστικά ενός προϊόντος/υπηρεσίας. Φαίνεται ότι αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν αντίστροφη επίδραση στον πελάτη και αυτό σημαίνει η «αντίστροφη ποιότητα» (Dahlgaardetal, 2002).

Ωστόσο, όσο σημαντική κι αν είναι η ποιότητα στις εσωτερικές διαδικασίες, δεν πρέπει αυτή να υποκαθιστά ή να υποσκελίζει την ποιότητα των εξωτερικών διαδικασιών. Ο στόχος πάντα θα πρέπει να παραμένει η ικανοποίηση του πελάτη και να μην αναλώνεται μια επιχείρηση στην ικανοποίηση των εργαζομένων της. Οι ικανοποιημένοι πελάτες σήμερα εγγυώνται για ένα ικανοποιητικό επιχειρηματικό αποτέλεσμα αύριο. Επομένως, είναι επιτακτική η ανάγκη οι επιχειρήσεις να δημιουργούν τα μέσα για τον έλεγχο της ικανοποίησης των πελατών (Dahlgaardetal, 2002).

Η δεύτερη πλευρά της πυραμίδας αφορά την εστίαση στα γεγονότα. Η γνώση των εμπειριών των πελατών για τα προϊόντα και τις υπηρεσίες είναι ουσιαστικός παράγοντας, πριν τις διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας του πελάτη. Όλο και περισσότερο οι επιχειρήσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, για να υλοποιήσουν το όραμα της ΔΟΠ, πρέπει να εγκαταστήσουν πρώτα ένα σύστημα συνεχούς μέτρησης, συλλογής και αναφοράς ποιότητας των γεγονότων. Χρειάζεται λοιπόν η επιχείρηση να ξεκινάει από τη μέτρηση της ποιότητας της παρούσας κατάστασης κι όχι από όσα νομίζει ότι διαθέτει η επιχείρηση. Γι' αυτό, χρειάζονται τρεις μορφές μέτρησης: (1) η ικανοποίηση των εξωτερικών πελατών (CSI=δείκτης ικανοποίησης των πελατών), (2) η ικανοποίηση των εσωτερικών πελατών (ESI=

δείκτης ικανοποίησης εργαζομένων) και (3) άλλες μετρήσεις ποιότητας των εσωτερικών διαδικασιών της επιχείρησης, συχνά αποκαλούμενες ως «σημεία ελέγχου ποιότητας» και «σημεία επίβλεψης ποιότητας» (Dahlgaardetal, 2002).

Οι μετρήσεις διακρίνονται ανάλογα με το τμήμα που αφορούν και εάν η μέτρηση αφορά τη διαδικασία ή το τελικό αποτέλεσμα. Αυτό οφείλεται αφενός στο ότι η ΔΟΠ είναι κυρίως προσανατολισμένη στη διαδικασία, ενώ οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τα εμπλεκόμενα μέρη. Παραδοσιακά, οι ηγέτες μετρούσαν κυρίως το επιχειρησιακό αποτέλεσμα. Ωστόσο, το αποτέλεσμα αφορά μόνο το παρελθόν της εταιρείας, όσα έχουν ήδη γίνει. Οπότε, χρειάζεται να γίνει μια σειρά από μετρήσεις, που σχετίζονται με το μέλλον του επιχειρησιακού αποτελέσματος. Η εστίαση στον πελάτη και τον εργαζόμενο είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ΔΟΠ. Οπότε, είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός των στόχων ποιότητας. Οι ικανοποιημένοι πελάτες και οι εργαζόμενοι είναι προϋποθέσεις για ένα καλό αποτέλεσμα, οπότε χρειάζεται έλεγχος και σημεία ελέγχου στις διαδικασίες, γύρω από τις οποίες δομείται η επιχείρηση. Τελικά, το αποτέλεσμα της επιχείρησης θα είναι η συνάρτηση της γενικής της φήμης στην κοινωνία. Αυτό αφορά και τον υπολογισμό του ηθικού/κοινωνικού αντίκτυπου και τα εξωτερικά σημεία ελέγχου (Dahlgaardetal, 2002).

Η τρίτη πλευρά της πυραμίδας αφορά τις διαρκείς βελτιώσεις. Στηρίζεται στη φιλοσοφία ότι «όλα μπορούν να βελτιωθούν». Υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στην ποιότητα και στην έννοια της βελτίωσής της. Πάντοτε θα υπάρχει ένας τρόπος να βελτιωθεί η ποιότητα με χαμηλό κόστος. Η υψηλότερη ποιότητα μπορεί και πρέπει να βελτιωθεί μέσω (1) εσωτερικών βελτιώσεων ποιότητας και (2) μέσω εξωτερικών βελτιώσεων ποιότητας. Κύριος στόχος των εσωτερικών βελτιώσεων είναι να καταστούν οι εσωτερικές διαδικασίες «πιο λιτές», δηλαδή να αποφευχθούν τα ελαττώματα και τα προβλήματα στις εσωτερικές διεργασίες, ώστε να μειωθούν τα έξοδα. Οι εξωτερικές βελτιώσεις στοχεύουν στον εξωτερικό πελάτη, με στόχο την αύξηση της ικανοποίησης των πελατών και την επίτευξη μεγαλύτερου ποσοστού μεριδίου της αγοράς, που συνεπάγεται υψηλότερα κέρδη. Και οι δύο τύποι βελτιώσεων συνδέονται στενά με τις ερωτήσεις που θέτουν τα κορυφαία στελέχη στον ετήσιο ποιοτικό έλεγχο. Αυτά τα ερωτήματα, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις, δεν είναι σχετικά μόνο με τον έλεγχο ποιότητας, αλλά θα πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας της εταιρείας. Οι δύο τύποι



βελτιώσεων δεν πρέπει να θεωρούνται ανεξάρτητες μεταξύ τους (Dahlgaardetal, 2002).

Τέλος, η τέταρτη πλευρά της πυραμίδας είναι η συμμετοχή όλων. Όπως προαναφέρθηκε η ΔΟΠ είναι προσανατολισμένη στις διαδικασίες. Οι εξωτερικοί πελάτες και οι εργαζόμενοι αποτελούν μέρος των διαδικασιών αυτών και τόσο οι προσδοκίες όσο και οι απαιτήσεις τους, πρέπει να προσδιορίζονται σε κάθε στάδιο όλων των διαδικασιών. Το επόμενο βήμα είναι ο σχεδιασμός του τρόπου με τον οποίο μπορούν να εκπληρωθούν αυτές οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες. Αυτό απαιτεί ανατροφοδότηση από τους πελάτες, ώστε οι εμπειρίες και τα προβλήματά τους να γίνουν γνωστά σε όλες τις διαδικασίες. Αυτή η ανατροφοδότηση είναι μια προϋπόθεση για τη συνεχή βελτίωση τόσο των προϊόντων, όσο και των διαδικασιών. Για να είναι αποτελεσματική, αποτελεί κοινή λογική ότι όλοι πρέπει να συμμετέχουν. Ωστόσο, τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά, επειδή, για να συμμετέχει ο καθένας, χρειάζεται να λάβει την εκπαίδευση και τα κίνητρα τόσο απ' τη διοίκηση, όσο και από τους εργαζόμενους. Η διοίκηση πρέπει να συμμετέχει σε όσο το δυνατόν περισσότερες διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε με τον έλεγχο και τη δράση της να επιδρά στους διευθυντές των τμημάτων, που με τη σειρά τους θα κατευθύνουν τις δραστηριότητες των μεσαίων στελεχών, που θα μετακλήσουν στους υφισταμένους τους στην ιεραρχία κοκ. Έτσι, το μήνυμα της ποιότητας θα μετακλήσει διαδοχικά σε όλες τις κλίμακες της ιεραρχίας και κάθε εργαζόμενος θα συμμετέχει ενεργά σε μια ομάδα (ομάδα εργασίας, κύκλος ποιότητας) (Coates, 2010, Dahlgaardetal, 2002).

Προκειμένου να γίνει αντιληπτό το όραμα της ΔΟΠ, χρειάζεται η ηγεσία να πιστέψει ότι θα βοηθήσει και έτσι θα εμπλέξει όλους τους εργαζόμενους σε αυτήν. Επιπλέον, χρειάζεται η εκπαίδευση και η κατάρτιση όλων των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα στα εξής: (1) εντοπισμός ελαττωμάτων και προβλημάτων, (2) εξεύρεση των αιτιών των ελαττωμάτων και των προβλημάτων, (3) πρόληψη των αιτιών των ελαττωμάτων και των προβλημάτων και (4) η επανεκκίνηση. Στην πράξη, το βασικό εμπόδιο για τη συμμετοχή όλων των υπαλλήλων σε μια απλή διαδικασία βελτίωσης ποιότητας είναι η έλλειψη γνώσης και κατάρτισης για την χρήση εργαλείων ποιότητας (Dahlgaardetal, 2002).

Παρόλο που η ΔΟΠ αρχικά σχεδιάστηκε για πρώτη φορά για τη βιομηχανία και δεν ήταν κατάλληλη για την εκπαίδευση, πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι η ΔΟΠ θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, ειδικά για την

πραγματοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τη μείωση των πόρων των σχολικών διαρροών και την αύξηση της παραγωγικότητας. Υπάρχουν ορισμένοι θεωρητικοί της ΔΟΠ (π.χ. Deming, Crosby, Jurank.ά.), οι οποίοι ανέπτυξαν τη ΔΟΠ και καθόρισαν τις αρχές της (Pourrajabetal., 2011).

#### **1.4. Εκπαιδευτικό Σύστημα μέσω της Δ.Ο.Π.**

Τα υψηλά εκπαιδευτικά επιτεύγματα είναι το δικαίωμα κάθε παιδιού σε όλο τον κόσμο. Για να επιτευχθεί, κάθε αγόρι και κορίτσι πρέπει να έχει μια ποιοτική εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να φαίνεται μακρινό όνειρο για πολλές περιοχές του πλανήτη ή ακόμη και για τα σχολεία πολλών αστικών κέντρων των δυτικών χωρών, αλλά είναι το μόνο ζητούμενο για την ΔΟΠ. Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση φέρει ως μήνυμα την ιδέα ότι κάθε παιδί αξίζει και απαιτεί την καλύτερη δυνατή ευκαιρία στη ζωή. Μπορεί να ακούγεται ουτοπική, αλλά όλα αυτά τα όνειρα χρειάζεται να εμπνέουν την εκπαίδευση, όπως τους πρωτοπόρους της ΔΟΠ, παρόλο που ανέπτυξαν τις ιδέες τους σε ένα διαφορετικό πλαίσιο (Sallis, 2002).

Σήμερα είναι συχνό το φαινόμενο να ταυτίζεται η ποιότητα με τα αυστηρά κυβερνητικά πρότυπα, την επιτυχία στην εξέτασή της, με την σχολική απόδοση, όταν πρόκειται για την εκπαιδευτική ΔΟΠ, τους πίνακες κατάταξης ή με τις τρέχουσες πολιτικές προεκλογικές δηλώσεις ενός κόμματος σχετικά με την εκπαίδευση. Από τη στιγμή που το μήνυμα για ποιότητα έγινε δημοφιλές, άρχισε να εκχυδαίζεται. Φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των θεωρητικών προτύπων που τέθηκαν αρχικά από τους πρωτοπόρους της ΔΟΠ και τα σημερινά δεδομένα στην πράξη. Η βελτίωση της συνολικής ποιότητας, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, δεν μπορεί να επιβληθεί εξωτερικά και άνωθεν, από έναν εξωτερικό επιθεωρητή. Η ΔΟΠ έχει πολλά ακόμη να διδάξει στην εκπαίδευση (Sallis, 2002).

Η ποιότητα, η διασφάλιση της ποιότητας, η συνολική ποιότητα και η ΔΟΠ δεν είναι πρωτοβουλίες ή ακόμη ένα σύνολο μανιών, που σχεδιάστηκαν, για να προσθέσουν φορτίο στον ήδη υπάρχοντα φόρτο εργασίας των υπέρ-απασχολούμενων εκπαιδευτικών και στα υπό-χρηματοδοτούμενα ιδρύματα. Ενώ το αρχικό φορτίο υπήρξε ένα σύμπτωμα ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δέχεται ήδη σκληρές πιέσεις τις τελευταίες δεκαετίες, η βελτίωση της ποιότητας δεν θα πρέπει να εξεταστεί υπό αυτό το πρίσμα, αλλά ως ένα σύνολο εργαλείων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές της εκπαίδευσης (Sallis, 2002).

Η ΔΟΠ είναι εξίσου φιλοσοφία και μεθοδολογία. Μπορεί να βοηθήσει τα ιδρύματα να διαχειριστούν τις αλλαγές και να θέσουν τις δικές τους ατζέντες, αντιμετωπίζοντας πληθώρα νέων εξωτερικών πιέσεων. Υπάρχουν στον χώρο της εκπαίδευσης κάποιοι που πιστεύουν ότι η ΔΟΠ, εφαρμοζόμενη σωστά, μπορεί να επιτύχει έναν μετασχηματισμό. Ωστόσο, η ΔΟΠ δεν φέρνει και ούτε πρόκειται να φέρει αλλαγές εν μία νυκτί. Ούτε είναι πανάκεια για όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση. Περισσότερο είναι ένα σημαντικό σύνολο εργαλείων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διαχείριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Sallis, 2002).

Οι λόγοι που ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να εφαρμόσει τη ΔΟΠ είναι πολλοί και συνδέονται με την επαγγελματική υπευθυνότητα ή είναι αποτέλεσμα του ανταγωνισμού που ενυπάρχει στις εκπαιδευτικές αγορές ή από την ανάγκη να αποδειχτεί η εγκυρότητα και η υπευθυνότητα ενός οργανισμού. Ο Sallis (2002) θέτει τέσσερις *προϋποθέσεις ποιότητας*. Πρώτη θέτει την ηθική προϋπόθεση: οι καταναλωτές και οι πελάτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (εκπαιδευτικοί, μαθητές/φοιτητές, γονείς, κοινότητα) αξίζουν την καλύτερη δυνατή ποιότητα εκπαίδευσης. Αυτή είναι η υψηλή ηθική βάση και αποτελεί έναν από τους λίγους τομείς της εκπαιδευτικής συζήτησης, όπου υπάρχει μικρή διαφωνία. Είναι καθήκον των επαγγελματιών και των διαχειριστών της εκπαίδευσης να έχουν ως πρωταρχική μέριμνα να παρέχουν τις καλύτερες δυνατές εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Δεύτερη είναι η προϋπόθεση του επαγγελματισμού. Στενά συνδεδεμένος με την ηθική προϋπόθεση, ο επαγγελματισμός συνεπάγεται δέσμευση στις ανάγκες των μαθητών/σπουδαστών και υποχρέωση να συναντά τις ανάγκες τους, χρησιμοποιώντας τις πλέον κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν επαγγελματικό καθήκον να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και αυτό, βεβαίως, θέτει ένα σημαντικό φορτίο στους εκπαιδευτικούς και τους διαχειριστές της εκπαίδευσης, για να διασφαλίσει ότι τόσο η πρακτική μέσα στην τάξη και η διαχείριση του ιδρύματος λειτουργούν με τα υψηλότερα δυνατά πρότυπα (Sallis, 2002).

Τρίτη έρχεται η προϋπόθεση του ανταγωνισμού. Ο ανταγωνισμός είναι μια παγκόσμια πραγματικότητα στην εκπαίδευση. Η πτώση των εγγραφών /συμμετοχών σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να οδηγήσει σε απολύσεις προσωπικού και, τελικά, να απειλήσει τη βιωσιμότητα του θεσμικού οργάνου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με την πρόκληση του ανταγωνισμού, δουλεύοντας

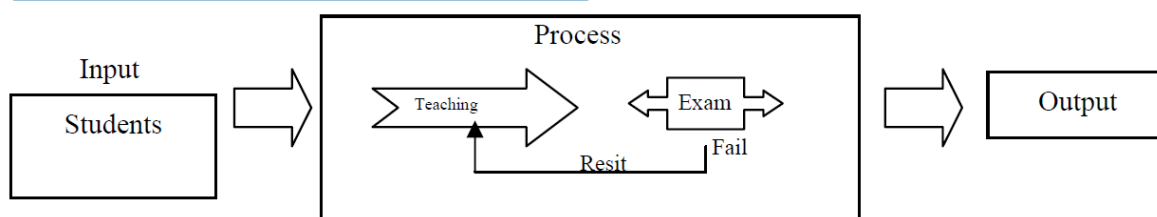
για τη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους και τους μηχανισμούς παράδοσης του προγράμματος σπουδών τους. Η σημασία της ΔΟΠ στην επιβίωση είναι ότι αποτελεί μια διαδικασία που βασίζεται στον πελάτη, εστιάζοντας στις ανάγκες των πελατών και στην παροχή μηχανισμών, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Ο ανταγωνισμός απαιτεί στρατηγικές, οι οποίες διαφοροποιούν σαφώς τα ιδρύματα από τους ανταγωνιστές τους. Η ποιότητα μερικές φορές μπορεί να είναι ο μοναδικός παράγοντας διαφοροποίησης για ένα ίδρυμα. Η εστίαση στις ανάγκες του πελάτη, οι οποίες βρίσκονται στην καρδιά της ποιότητας, είναι από τα πιο αποτελεσματικά μέσα αντιμετώπισης του ανταγωνισμού και της επιβίωσης (Sallis, 2002).

Η απόδοση ευθυνών αποτελεί την τέταρτη προϋπόθεση. Τα σχολεία και τα κολλέγια είναι μέρος των κοινοτήτων και ως εκ τούτου πρέπει να ανταποκρίνονται στις πολιτικές απαιτήσεις, ώστε η εκπαίδευση να είναι περισσότερο υπεύθυνη και να επιδεικνύει δημοσίως τα υψηλά πρότυπα. Η ΔΟΠ υποστηρίζει την υπευθυνότητα, προωθώντας αντικειμενικά και μετρήσιμα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρέχει μηχανισμούς για τη βελτίωση της ποιότητας. Η βελτίωση της ποιότητας γίνεται όλο και πιο σημαντική, καθώς τα θεσμικά όργανα επιτυγχάνουν μεγαλύτερο έλεγχο στις δικές τους υποθέσεις. Πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία, που συνοδεύεται από μεγαλύτερη υπευθυνότητα. Τα θεσμικά όργανα πρέπει να αποδείξουν ότι είναι σε θέση να παραδώσουν ό,τι απαιτείται από αυτούς (Sallis 2002).

Η αποτυχία να τηρηθεί μια από τις παραπάνω προϋποθέσεις/επιταγές μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη θεσμική ευημερία και επιβίωση. Αν οι θεσμοί αποτύχουν να παράσχουν τις καλύτερες υπηρεσίες, κινδυνεύουν να χάσουν μαθητές/σπουδαστές που θα επιλέξουν έναν από τους ανταγωνιστές τους. Λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους οδηγούς ως τίποτε λιγότερο από επιταγές, διακινδυνεύουμε την ακεραιότητα του επαγγέλματός μας και των μέλλον των θεσμών μας. Είμαστε σε μια εποχή, όπου οι γονείς και οι πολιτικοί έχουν σκληρές και ασυμβίβαστες απαιτήσεις. Για την εκπαίδευση, όσο και για τη βιομηχανία, η βελτίωση της ποιότητας δεν είναι πλέον μια επιλογή, αλλά μια αναγκαιότητα (Sallis, 2002).

Το **Σχήμα 3** δείχνει τη διαδικασία της σχολικής φοίτησης, κατά την οποία (1) οι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο ως είσοδος στο σύστημα και (2) περνούν από τη διαδικασία της διδασκαλίας, που διεξάγεται από τους δασκάλους. Τέλος, οι μαθητές πρέπει να περάσουν από εξέταση, όπως στην παραπάνω διαδικασία το

υλικό που εισέρχεται περνάει από έλεγχο ποιότητας (βλ. Σχήμα 1), πριν περάσουν στο επόμενο στάδιο, της εξαγωγής τους από το σύστημα (3).



**Σχήμα 3: ένα απλό μοντέλο για τη διαδικασία της σχολικής φοίτησης (CrawfordandShutler, 1999, στο Pourrajabetal., 2011).**

Ωστόσο, οι μαθητές που δεν μπορούν να περάσουν τις εξετάσεις, είτε μπορούν να προσχωρήσουν στο εργατικό δυναμικό ως ανειδίκευτοι εργάτες είτε να επαναλάβουν τα θέματα στα οποία εξετάστηκαν και απέτυχαν. Ωστόσο, αυτές οι εκδοχές παρουσιάζουν προβλήματα, αφενός επειδή σπαταλήθηκαν πόροι για αυτούς τους μαθητές που τελικά θα καταλήξουν ανειδίκευτοι και αφ' ετέρου επειδή αναγκάζει τους μαθητές σε επανεξέταση, που επίσης αποτελεί σπατάλη χρόνου και πόρων. Οπότε, το συνολικό κόστος φοίτησης σε ένα ίδρυμα θα αυξηθεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υπερβολική έμφαση στις τελικές εξετάσεις, η οποία ενέχει κάποια σοβαρά μειονεκτήματα, που είναι τα εξής: (α) χρειάζεται πολύς χρόνος για την εξέταση κάθε μαθητή σε κάθε αντικείμενο και μειώνει τον αριθμό των διδακτικών περιόδων. Επιπλέον, εφόσον δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για να εξεταστεί προσεκτικά κάθε μαθητής, η διαδικασία εξέτασης μπορεί να είναι αναξιόπιστη. (β) Ο χρόνος που δαπανούν οι δάσκαλοι για τον καθορισμό και την επισήμανση των θεμάτων μπορεί να μην παίζει κανέναν άμεσο ρόλο στη μάθηση. Σύμφωνα με το Μοντέλο του Deming (1986), τα σχολεία δεν απαιτείται να εξαρτώνται από τις εξετάσεις, για να εγγυώνται την ποιότητα. Εάν ληφθεί επαρκώς υπόψη η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν θα είναι απαραίτητο να εξεταστεί κάθε σπουδαστής σε κάθε αντικείμενο που έχει μελετήσει. Με αυτό τον τρόπο, οι εξετάσεις μπορεί να αντιπροσωπεύουν μόνο ένα δείγμα των μαθητών σε βάθος. Συνεπώς, οι εξετάσεις θα μετατραπούν σε ένα διαγνωστικό εργαλείο για τη διασφάλιση της ποιότητας του συστήματος κι όχι της ποιότητας κάθε μαθητή. Τέλος, ο δάσκαλος μπορεί έτσι να διαθέσει περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία των σπουδαστών, που θα μπορούν να καλύψουν περισσότερη ύλη συντομότερα και με χαμηλότερο κόστος. Οπότε, τα σχολεία μπορούν να γίνουν ακόμη πιο ανταγωνιστικά (Pourrajabetal., 2011).

Από την άλλη, το μοντέλο Crosby (1995) υποστηρίζει ότι η ΔΟΠ στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι στα αποτελέσματα των εξετάσεων, δίνει προσοχή σε όλα τα συστατικά του συστήματος και αναζητά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αποτυχίες των εξετάσεων και προσπαθούν να τις εξαλείψουν στην πηγή. Με βάση τις παραπάνω στρατηγικές διδασκαλίας μπορούν να παραχθούν μαθητές που μπορούν να περάσουν τις εξετάσεις τους. Ως εκ τούτου, ο αριθμός των αποτυχιών θα μειωθεί, οπότε θα σπαταληθεί λιγότερος χρόνος και χρήμα. Από την άλλη, ο Deming υποστηρίζει ότι στο εκπαιδευτικό πρότυπο δεν υπάρχει τίποτε απόλυτο. Επομένως, δεν αρκεί τα σχολεία να φτάνουν απλώς σε «μηδενικά ελαττώματα». Χωρίς τις βελτιώσεις στο ίδιο το πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν μπορούν να εκπληρωθούν. Οι τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών δεν πρέπει να περιορίζονται στην ενίσχυση του τεχνικού περιεχομένου, αλλά θα πρέπει να υπάρχει μια δραματική κίνηση προς τη δημιουργική σκέψη και τις δεξιότητες, καθώς και την ανεξάρτητη μάθηση (Pourrajabetal., 2011).

Οι σημαντικές επιπτώσεις της εφαρμογής της ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι ότι οι δάσκαλοι που ακολουθούν το μοντέλο Deming δίνουν έμφαση στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας, ενώ οι υποστηρικτές του μοντέλου Crosby επικεντρώνονται στην επίτευξη καλύτερων βαθμών και τροποποιούν τη μέθοδο διδασκαλίας, για να σταματήσουν την αποτυχία στις εξετάσεις. Στην πρώτη περίπτωση χρειάζεται να προσδιοριστεί ο κύριος λόγος των μαθητικών αποτυχιών (αδύναμοι μαθητές, έλλειψη προσοχής στη διδασκαλία, έλλειψη εστίασης στα πρότυπα απόδοσης, εκπαιδευτικοί χωρίς κίνητρα, άγνοια των δεξιοτήτων των μαθητών που εξετάζονται). Όταν δίνεται έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, οι προληπτικές ενέργειες μπορεί να διαφέρουν τελείως (Pourrajabetal., 2011).

Οι προληπτικές ενέργειες μπορεί να είναι η απομάκρυνση του φόβου, καθώς, όταν οι μαθητές τιμωρούνται, λόγω των λανθασμένων απαντήσεών τους, γίνονται παθητικοί. Για να αναστραφεί η κατάσταση, οι μαθητές χρειάζεται να παρακινηθούν να δώσουν μια σωστή απάντηση ή όχι. Η οικοδόμησης της ποιότητας σε ένα σύστημα με την αντικατάσταση της ξεπερασμένης προσέγγισης της πλήρους μάθησης και την επικέντρωση της προσοχής στην εκμάθηση ρόλων με μια πιο στοχευμένη προσέγγιση των μαθητών, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να επιτυγχάνουν

τους στόχους τους, πώς να γίνονται πιο αποτελεσματικοί και πώς να αξιολογούν την ποιότητα της δικής τους δουλειάς (Pourrajabetal., 2011).

Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν με τους ακόλουθους τρόπους: (1) ενεργά ερευνητικά έργα (projects), που παρακινούν τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις, να αναζητήσουν και να αξιολογήσουν τα αντιφατικά στοιχεία και να καταλήξουν σε εξαιρετικά συμπεράσματα, (2) οι ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων, που κάνει τους μαθητές να αναζητήσουν λύσεις σε διαφορετικά προβλήματα, (3) η ομαδική και συνεργατική μάθηση, με στόχο να ενισχύσει το ομαδικό πνεύμα και τον σεβασμό των απόψεων των άλλων, (4) η εφαρμογή ασκήσεων γνώσεων, που δίνουν έμφαση σε πραγματικές προκλήσεις, (5) πιο εξισωτικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών, που να βασίζονται στη λογική ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται συνεργάτες και βοηθοί των μαθητών, για να τους βοηθήσουν να εξαλείψουν τους φραγμούς στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Pourrajabetal., 2011).

Για αυτό χρειάζεται η κατάργηση των προτύπων εργασίας, των αριθμητικών στόχων και των «μηδενικών ελαττωμάτων», που το μόνο που κάνουν είναι να εκφοβίζουν τους μαθητές και να τους αποτρέπουν, επειδή αποτυγχάνουν στις εξετάσεις, χωρίς να αναγνωρίζουν τις συνειδητές τους προσπάθειες, την επιμονή, τον ενθουσιασμό και τις σωστές μεθόδους. Το να δίνεται έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας παρά στα αποτελέσματα των εξετάσεων σημαίνει ότι οι δάσκαλοι εκτιμούν τον τρόπο συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, αντί να αξιολογούν απλώς τα αποτελέσματα. Το να σταματήσουν οι εκπαιδευτικοί να βασίζονται μόνο στις τελικές εξετάσεις ως κριτηρίου ποιότητας σημαίνει ότι χρειάζεται να χρησιμοποιούν κι άλλους δείκτες ποιότητας της μάθησης και άλλα διαγνωστικά και συντακτικά εργαλεία σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ως δείγματα της εργασίας των μαθητών. Για παράδειγμα η τήρηση portfolio για κάθε μαθητή (στα πλαίσια της περιγραφικής αξιολόγησης), επιτρέπει τη μέτρηση της επιτυχίας των μαθητών για περισσότερο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, τέτοιου είδους αλλαγές συνδέονται με δομικές μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μεταβολή της σχολικής κουλτούρας γενικότερα (Pourrajabetal., 2011).

## **Κεφάλαιο 2: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση την περίοδο της παρατεταμένης κρίσης**

### **2.1 Σύντομο ιστορικό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Κατά τη δεκαετία του 1950, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούνταν από το δημοτικό σχολείο εξαετούς υποχρεωτικής φοίτησης, από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (εξατάξιο Γυμνάσιο) με προσανατολισμό κυρίως στις ανθρωπιστικές σπουδές και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία εντάσσονταν τα πανεπιστήμια και ελάχιστες τριτοβάθμιες σχολές (π.χ. Ακαδημία Κατάρτισης Διδακτικού Προσωπικού ή Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Ακαδημίες Φυσικής Αγωγής) (Πανάρετος κ.ά., 1995).

Από το τέλος της δεκαετίας του '50 και μετά, καθώς η συνολικότερη πολιτική επικεντρώθηκε στον εκσυγχρονισμό και την σχεδιασμένη οικονομική ανάπτυξη, πραγματοποιήθηκαν αρκετές μεταρρυθμίσεις, με σκοπό την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Έτσι, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διακρίθηκε σε δύο στάδια, το κατώτερο, που διαρκούσε τρία έτη και έδινε έμφαση στη γενική και ανθρωπιστική παιδεία και το ανώτερο που διαρκούσε επίσης τρία έτη, το οποίο διαφοροποιούνταν και χωριζόταν σε διαφορετικούς τύπους, με κύριους το Πρακτικό (επιστημονικό) και το Κλασικό (φιλολογικό/λογοτεχνικό), που αποτελούσαν ακαδημαϊκές κατευθύνσεις, με σκοπό την προετοιμασία για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Συγχρόνως, δημιουργήθηκαν και τεχνικά-επαγγελματικά σχολεία, τα οποία κάλυπταν και τις δύο βαθμίδες (κατώτερη και ανώτερη)(Πανάρετος κ.ά., 1995).

Το 1964 συνέβη μια καθοριστική και βραχύβια μεταρρύθμιση σε βασικές και ενιαίες αλλαγές του συστήματος, για την προαγωγή της ισότητας και της οικονομικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση. Η δωρεάν εκπαίδευση πλέον αφορούσε και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταργήθηκαν οι εξετάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έγιναν βασικές αλλαγές στο σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο. Οι εισαγωγικές εξετάσεις έγιναν γενικές, αντικαθιστώντας τις ξεχωριστές για κάθε σχολείο εξετάσεις. Οι πολλαπλοί τύποι σχολείων γενικής εκπαίδευσης μετεξελίχθηκαν σε δύο διακριτά σχολεία, το Γυμνάσιο (κατώτερη βαθμίδα, μη επιλεκτική) και το Λύκειο (ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), το



οποίο είχε πλέον ενσωματώσει τις κλασικές και πρακτικές κατευθύνσεις. Μια από τις πιο καθοριστικές αλλαγές αυτής της περιόδου ήταν η αντικατάσταση της καθαρεύουσας από τη δημοτική, η διδασκαλία της κλασικής ελληνικής λογοτεχνίας από μετάφραση στο Γυμνάσιο και η συστηματική μελέτη της Αρχαίας Ελληνικής στο Λύκειο (Πανάρετος κ.ά., 1995).

Το 1967, με την εγκαθίδρυση της στρατιωτικής δικτατορίας, αναιρέθηκαν τα παραπάνω μέτρα και κυρίως αυτά που σχετίζονταν με τη γλώσσα. Θεσπίστηκαν επίσης νέα ανώτερα ιδρύματα τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε να παρέχουν τεχνικούς ανωτέρου επιπέδου και θα εξισορροπούσαν κάπως την ολοένα αυξανόμενη ζήτηση των Πανεπιστημίων. Έτσι, μέχρι το 1974 ιδρύθηκαν πέντε κέντρα αυτού του τύπου, τα ΚΑΤΕΕ (Πανάρετος κ.ά., 1995).

Με την επαναφορά του δημοκρατικού πολιτεύματος το 1974 επανήλθαν και οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις του 1964. Η δευτεροβάθμια γενική και επαγγελματική εκπαίδευση αναδιοργανώθηκαν, ώστε να είναι πιο ισότιμες μεταξύ τους. Έτσι, μεταξύ άλλων, η υποχρεωτική εκπαίδευση παρατάθηκε σε εννέα έτη (από έξι που ήταν πριν), το γυμνάσιο έγινε κοινό σχολείο γενικής εκπαίδευσης (τάξεις 7<sup>η</sup> και 9<sup>η</sup>), με αποτέλεσμα να καταργηθούν οι επαγγελματικές σχολές κατώτερης βαθμίδας και οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Η μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση (10<sup>η</sup> και 12<sup>η</sup>) αναδιοργανώθηκε σε δύο ισότιμα λύκεια, το Γενικό και το Τεχνικό-Επαγγελματικό. Από αυτά τα δύο λύκεια, μόνο το Γενικό οδηγούσε στο Πανεπιστήμιο. Επανήλθε η δημοτική και στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι κλασικοί συγγραφείς διδάσκονταν από μετάφραση(Πανάρετος κ.ά., 1995).

Από το 1981 οι μεταρρυθμίσεις αφορούσαν κυρίως τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι βασικές δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στη δεκαετία του '80 ήταν η αυτόματη προαγωγή σε όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από την κατώτερη στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επιλογή κατεύθυνσης στην 12<sup>η</sup> τάξη, όπου οι μαθητές επέλεγαν ανάμεσα σε τέσσερις δέσμες και η ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (ΕΠΛ) το 1984, που συνδύαζε την γενική και την τεχνική εκπαίδευση. Ενισχύθηκε μέσα από διάφορους θεσμούς (μαθητικά συμβούλια, αύξηση των ευθυνών των διδασκαλικών συμβουλίων) η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αν και στην πράξη δεν εφαρμόστηκε πλήρως η αποκεντρωτική αυτή λογική. Στην περίοδο αυτή μεταρρυθμίστηκε η ανώτερη εκπαίδευση. Τα

ΚΑΤΕΕ μετατράπηκαν σε ΤΕΙ (Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) και ψηφίστηκε ο Νόμος Πλαίσιο του 1982 (1268/82), με στόχο την επέκταση της βάσης της λήψης αποφάσεων στα πανεπιστήμια και ιδρύθηκαν μεταπτυχιακές σπουδές. Ιδρύθηκαν επίσης παιδαγωγικά τμήματα για νηπιαγωγούς και δασκάλους που αντικατέστησαν σταδιακά τις Ακαδημίες (Πανάρετος κ.ά., 1995).

Στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990 καθιερώθηκε ένα νέο σύστημα μετά-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης, που ενσωμάτωσε όσα από τα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών πληρούσαν τις προδιαγραφές λειτουργίας. Επρόκειτο για τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), που παρείχαν μικρής διάρκειας κατάρτιση, παρέχοντας επαγγελματική εξειδίκευση και βιώσιμα εφόδια σε χιλιάδες αποφοίτους λυκείων, που δεν είχαν εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένα κεντρικό ζήτημα της περιόδου ήταν με ποιον τρόπο θα ανταποκρίνονταν στα υψηλά επίπεδα ζήτησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, αντικείμενο μεγάλης συζήτησης και κριτικής έγινε το ζήτημα της παρεχόμενης ποιότητας στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα. Τίθενται έτσι ζητήματα τεχνικοοικονομικής υποδομής των σχολείων, υπερφορτωμένου και παρωχημένου αναλυτικού προγράμματος, που έδινε έμφαση στην απομνημόνευση και όχι στην κριτική σκέψη, καθώς και του μεγάλου αριθμού αδιόριστων εκπαιδευτικών. Επίσης, οι προβληματισμοί στράφηκαν στο ότι το Λύκειο μετατράπηκε σε προπαρασκευαστικό στάδιο του Πανεπιστημίου και στο ότι αυξήθηκαν τα ιδιωτικά φροντιστήρια και μαθήματα, ενώ από την άλλη αυξάνονταν οι άνεργοι πτυχιούχοι ΑΕΙ (Πανάρετος κ.ά., 1995).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 εγκαινιάζεται μια νέα περίοδος μεταρρυθμίσεων. Με τις νομοθετικές πρωτοβουλίες του 1997 και 1998 ξεκινούν κάποιες σημαντικές αλλαγές, μεταξύ των οποίων είναι η αλλαγή του τρόπου εισαγωγής των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η καθιέρωση του ολοήμερου σχολείου και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, η είσοδος των πολιτικών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο, η αναβάθμιση των ΤΕΙ σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα τετραετούς φοίτησης, η εμφάνιση των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, η συστηματοποίηση των πολιτικών σχετικά με την Δια βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Ζωγόπουλος, 2010).

Κατά την περίοδο 2004-2006, οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχετίζονται με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε

δέκα έτη, ξεκινώντας από τα πέντε έτη, την εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας από το δημοτικό, την ίδρυση Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.), την ίδρυση του Ελληνικού Διεθνούς Πανεπιστημίου, την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στα ελληνικά πανεπιστήμια (π.χ. κοινό πρόγραμμα σπουδών), την εισαγωγή νέου νομοθετικού πλαισίου για την Πανεπιστημιακή εκπαίδευση, την εισαγωγή νόμου για την αξιολόγηση στα Πανεπιστήμια, την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εθνικού φορέα αναγνώρισης των πανεπιστημιακών τίτλων με την ίδρυση του ΔΟΑΤΑΠ (Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης), τις νομοθετικές παρεμβάσεις για τη δια βίου μάθηση, για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη μέριμνα για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θέματα ομογενών και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διοικητικής αποκέντρωσης της εκπαίδευσης (Ζωγόπουλος, 2010). Το 2011 στην Ελλάδα εφαρμόστηκε ένα κύμα μεταρρυθμίσεων, οι οποίες εστίαζαν στην εκπαιδευτική βελτίωση, την ποιότητα και την ισότητα και στη διαχείριση του σχολείου και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και πηγών (OECD, 2018).

Κατά την τελευταία δεκαετία η Ελλάδα ήρθε αντιμέτωπη με μια σταθερή περίοδο κρίσης, που επηρέασε έντονα την οικονομία και την κοινωνία. Μεταξύ 2009 και 2015 το ΑΕΠ έπεσε ετησίως κατά μέσο όρο 4% -μία πτώση γύρω στο 26% με πραγματικούς όρους κατά την περίοδο αυτή. Το εθνικό χρέος ήταν το 183% του ΑΕΠ το 2016, προκαλώντας πολύ σημαντική πίεση στη κυβέρνηση, οδηγώντας την να εφαρμόσει αυστηρές περικοπές, επηρεάζοντας τις περισσότερες πτυχές της κυβερνητικής δράσης οι οποίες επέδρασαν σε κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής και στην εκπαίδευση. Η μακροχρόνια ανεργία, η μείωση των εισοδημάτων των νοικοκυριών και το μεγάλο ποσοστό φτώχειας στους ανέργους και τους αυτοαπασχολούμενους συνθέτουν το πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος αυτή την περίοδο. Μέσα στην τελευταία δεκαετία τα δημόσια έξοδα για την παιδεία έπεσαν κατά 36%, με τις περικοπές να επιδρούν στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στους μισθούς και στις προσλήψεις. Ουσιαστικά, το πάγωμα των προσλήψεων και οι βραχυπρόθεσμες συμβάσεις των εκπαιδευτικών είχαν ως αποτέλεσμα τη χαμηλή ποιότητα στα σχολεία και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (OECD, 2018).

Παράλληλα, η προσφυγική κρίση του 2015-17 είχε ως αποτέλεσμα 12.000 παιδιά προσφύγων σχολικής ηλικίας να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, προσθέτοντας προκλήσεις σε ένα σύστημα ήδη αγωνιζόμενο στα όρια της

επιβίωσης. Παρόλο που οι πρόσφυγες σκόπευαν να περάσουν μέσω της Ελλάδας σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, πολλοί από αυτούς άφησαν τους καταυλισμούς για πιο μόνιμες εγκαταστάσεις στην Ελλάδα και τα παιδιά τους ενσωματώθηκαν σε τοπικά σχολεία. Σε αυτό το κλίμα ο μέσος όρος απόδοσης στην Ελλάδα έχει παρακμάσει στην επιστήμη και την ανάγνωση, όπως μετρήθηκε από το Πρόγραμμα Διεθνούς Εκτίμησης των Μαθητών (PISA). Σε αυτή τη συγκριτική εκτίμηση ένας στους τρεις μαθητές στην Ελλάδα δεν φτάνει το βασικό επίπεδο απόδοσης στις επιστήμες, με παρόμοιες αναλογίες στα μαθηματικά και στην ανάγνωση. Συγχρόνως, λιγότεροι από εφτά στους δέκα μαθητές - δεκαπέντε ετών - αναφέρουν υψηλά επίπεδα ικανοποιητικής ζωής και ευημερίας, που είναι χαμηλότερο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στέκεται κοντά στον μέσο όρο σε ισότητα όσον αφορά την επίδραση που έχει το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική τους απόδοση, όπως μετρήθηκε από το PISA. Οι 15χρονοι μαθητές έχουν κίνητρα και ισχυρή αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, υψηλότερο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα έχει από τα χαμηλότερα ποσοστά διαρροών από το σχολείο μεταξύ των χωρών της ΕΕ. Στο 6,2% η πρόωπη εγκατάλειψη του σχολείου βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο των 28 της ΕΕ, που είναι στα 10,7% το 2015. Τέλος, η Ελλάδα έχει βελτιωθεί στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα μεταξύ των ηλικιών 25-34 ετών. Αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που κινήθηκε από το 31% το 2010 στο 41% το 2016. Στις παρούσες συνθήκες, είναι σημαντικό για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να εστιάσει τις προσπάθειές του στην ενδυνάμωση και την προαγωγή της εκπαίδευσης στα σχολεία και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2018).

Το 2017 σχεδιάστηκε ένα τριετές εκπαιδευτικό σχέδιο με κατευθυντήριες γραμμές και προτάσεις σε ένα εύρος περιοχών προτεραιότητας για το 2017-19. Αυτές περιλαμβάνουν στοχευμένες μετρήσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας, της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής αυτό-αξιολόγησης, ανανεώσεις του προγράμματος σπουδών, πρόβλεψη για ολοήμερα σχολεία και πράξεις που στοχεύουν στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (προσχολική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση). Το τριετούς σχεδιασμού πρόγραμμα δίνει έμφαση και στην ανάγκη εκπαιδευτικών πολιτικών, που να λαμβάνουν υπόψη τις γεωγραφικές ιδιαιτερότητες της Ελλάδας, περιλαμβάνοντας τα νησιά, τις απομονωμένες ορεινές περιοχές και τα αραιοκατοικημένα χωριά σε όλη την χώρα (OECD, 2018).

## **2.2. Ιστορικό και βασικές διαστάσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Όσον αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποκλειστικά, η πρώτη μεγάλη μεταρρύθμιση της σύγχρονης ιστορίας της εκπαίδευσης του Νεοελληνικού Κράτους έγινε το 1929. Ο Νόμος 4397 του 1929 προέβλεπε ρυθμίσεις για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, που περιλάμβανε τα γενικά σχολεία και τα νηπιαγωγεία. Έθετε ως στόχο των νηπιαγωγείων τη φροντίδα της σωματικής και πνευματικής εξέλιξης των νηπίων. Ενώ πριν υπήρχε η διάκριση σε κοινά και πλήρη σχολεία, καταργήθηκε η διάκριση αυτή και καθιερώθηκε το υποχρεωτικό δημοτικό σχολείο, εξαιτούς φοίτησης. Οι στόχοι που έθετε ήταν να παρέχει τα βασικά στοιχεία για τη μόρφωση του πολίτη. Ιδρύθηκαν και ειδικές τάξεις και σχολεία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, προβλέφθηκε και η ίδρυση νυχτερινών δημοτικών σχολείων για άτομα που δεν είχαν ολοκληρώσει το Δημοτικό Σχολείο, παρόλο που είχαν συμπληρώσει τα 14 έτη. Το τελευταίο μέτρο στόχευε στη μείωση του αναλφαριθμητισμού στην χώρα. Όσοι αποφοιτούσαν από το Δημοτικό Σχολείο μπορούσαν να εγγραφούν στις Κατώτερες Επαγγελματικές Σχολές χωρίς εξετάσεις. Ιδρύθηκε επίσης το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, που περιλάμβανε και Δημοτικά Σχολεία και θεσμοθετήθηκε Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Μεταρρυθμίσεις στη γλώσσα δεν έγιναν και παρέμειναν αυτές του 1917, που προέβλεπαν τα βιβλία των τεσσάρων πρώτων τάξεων του Δημοτικού να είναι στη δημοτική και η γλώσσα διδασκαλίας να είναι στη δημοτική. (Ευαγγελόπουλος, 1999).

Η περίοδος 1933-1949 ήταν κρίσιμη και ταραχώδης για την Ελλάδα, λόγω της δικτατορίας του Μεταξά, την εμπλοκή της χώρας στον Β' παγκόσμιο πόλεμο, την Κατοχή και τον Εμφύλιο πόλεμο που ακολούθησε. Αρχικά, η δικτατορία Μεταξά δεν εφάρμοσε πλήρως όσες μεταρρυθμίσεις είχαν οριστεί προηγουμένως. Δεν εφαρμόστηκαν τελικώς τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία και η δημοτική από το 1935 περιορίστηκε στις τρεις πρώτες τάξεις. Τα Διδασκαλεία των δασκάλων καταργήθηκαν και ιδρύθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Ιδρύθηκε συγχρόνως το Γυμνάσιο, στο οποίο μπορούσαν να φοιτούν όσοι είχαν ολοκληρώσει την 4<sup>η</sup> Δημοτικού. Το αποτέλεσμα αυτού του μέτρου ήταν να μένουν στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού οι φτωχοί μαθητές, που δεν είχαν τη δυνατότητα να προαχθούν στο διετές Γυμνάσιο. Το 1937 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων για τον έλεγχο των σχολικών βιβλίων. Το 1941 εκδόθηκε η Νεοελληνική Γραμματική

του Μ. Τριανταφυλλίδη, η οποία στηρίζεται στη δημοτική γλώσσα (Κάτσικας και Θεριανός, 2004).

Το τέλος των πολέμων βρήκαν την Ελλάδα κατεστραμμένη. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα μπορούσε να μείνει αλώβητο. Η καταστροφή πολλών σχολείων, η έλλειψη προσωπικού και υποδομών, έκαναν τα δημοτικά σχολεία (και φυσικά και τα Γυμνάσια) να υπολειπθούν. Το 60% των δημοτικών σχολείων ήταν μονοτάξια και κάθε δάσκαλος είχε περίπου 60 μαθητές. Το ποσοστό του αναλφαριθμητισμού ξεπερνούσε το 24%. Οι περιοχές με το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν η Ήπειρος, η Θράκη, η Θεσσαλία και τα νησιά του Ιονίου. Το 1951 με το Νόμο 1823 το δημοτικό καθιερώνεται ως εξατάξιο με εισαγωγικές εξετάσεις για την προαγωγή στο Γυμνάσιο. Με το νομοσχέδιο του 1952 προβλεπόταν οι μαθητές δημοτικού με βαθμό πάνω από 8 να προάγονται χωρίς εξετάσεις και η εισαγωγή της αρχαίας γλώσσας και αρχαίου κειμένου σε μετάφραση. Αλλά το νομοσχέδιο τελικά δεν εφαρμόστηκε (Κάτσικας και Θεριανός, 2004).

Τα χρόνια που ακολούθησαν έγιναν σε γενικές γραμμές προσπάθειες για συστηματικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση και το 1957 ορίστηκε Επιτροπή Παιδείας, για να εξετάσει τα υπάρχοντα προβλήματα και να κάνει προτάσεις για την επίλυσή τους. Η παιδεία συνδέθηκε πλέον με την κρατική πολιτική και την οικονομική ανάπτυξη. Είχε ελληνοχριστιανικό και κλασικό προσανατολισμό και περιελάμβανε παράλληλη διδασκαλία καθαρεύουσας και δημοτικής (Κάτσικας και Θεριανός, 2004).

Το 1964 έγινε η μεταρρύθμιση της Ένωσης Κέντρου υπό την επιρροή του Ευάγγελου Παπανούτσου. Ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις για το Γυμνάσιο κι η υποχρεωτική φοίτηση έγινε εννεαετής, περιλαμβάνοντας το Δημοτικό και το Γυμνάσιο καθώς η φοίτηση στο δημοτικό προβλεπόταν να είναι εξαετής. Στο δημοτικό σχολείο καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα, την οποία όμως κατήργησε η στρατιωτική δικτατορία του '67 κι επανέφερε την καθαρεύουσα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τις εισαγωγικές εξετάσεις για το Γυμνάσιο. Η υποχρεωτική φοίτηση έγινε πάλι εξαετής. Η παιδεία την περίοδο αυτή θέλει μια δασκαλοκεντρική μάθηση με παθητικούς μαθητές χωρίς γνώμη και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο τρίπτυχο «πατρίς-θρησκεία-οικογένεια». Η αγωγή έχει ως βάση τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό. Το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο αποτελούσαν την Δημοτική Εκπαίδευση και στόχευαν στη δημιουργία πολιτών με καλές συνήθειες, ευπρεπή συμπεριφορά, κοινωνικότητα και ορθή

αντίληψη. Η φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο ήταν υποχρεωτική και ξεκινούσε από τα 5,5 έτη. Η χρήση της δημοτικής γλώσσας γινόταν μέχρι και την τρίτη τάξη (Κάτσικας και Θεριανός, 2004).

Στην περίοδο της δημοκρατίας που ακολούθησε έγιναν πολλές προσπάθειες εκσυγχρονισμού και εκδημοτικισμού της εκπαίδευσης, που αναφέρθηκαν επιγραμματικά και παραπάνω (βλ. κεφάλαιο 2.1). Συγκεκριμένα για το Δημοτικό σχολείο θα αναφερθούν ότι από το Νοέμβριο του 1990 στο δημοτικό επανήλθε η βαθμολογία και καθιερώθηκαν οι «μονάδες παιδαγωγικού ελέγχου», με τις οποίες χαρακτηριζόταν η διαγωγή των μαθητών. Για την αξιολόγηση των μαθητών εισήχθησαν εξετάσεις για την Ε' και Στ' τάξη. Ο καθορισμός επιλογής των διευθυντών και ηγετικών στελεχών και η μονιμοποίησή τους γινόταν με την «Εποπτεία και Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Το 1996 (νόμος 2525, Αρσένη) καθιερώνονται τα ολόημερα δημοτικά σχολεία κι η προαιρετική εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, προκηρύχθηκε διαγωνισμός για τη συγγραφή νέων βιβλίων. Καταργήθηκε επίσης η επετηρίδα για τον διορισμό εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 1998 έγινε ο πρώτος διαγωνισμός ΑΣΕΠ για την πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών. Καθιερώθηκε επίσης το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, που δινόταν από τα ΑΕΙ μετά από διετή φοίτηση θεωρητικών μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Νόμο 2525, θα αξιολογούνταν ως προς την επάρκεια, την απόδοση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους συστήματος από τους διευθυντές των σχολείων, τους προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους σχολικούς συμβούλους και το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Κάτσικας και Θεριανός, 2004).

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση σήμερα αποτελείται από το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, που στοχεύουν στην σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Το Νηπιαγωγείο είναι διετές και λειτουργεί ως ανεξάρτητη μονάδα. Στο Δημοτικό επιδιώκεται η απόκτηση ουσιαστικής γνώσης, που θα καταστήσει τους μαθητές βαθμιαία ικανούς να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Η παρακολούθηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υποχρεωτική. Το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών, που να παρέχουν τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να αναπτύξει την προσωπικότητά του, να ανανεώνει δια βίου τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, να προσεγγίζει τις νέες

τεχνολογίες κριτικά, να έχει ίσες ευκαιρίες, να έχει συνείδηση ευρωπαϊού πολίτη και να αναπτύσσει πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας. Προσανατολίζεται στα ευρωπαϊκά πλαίσια εκπαίδευσης, προάγοντας το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις αξίες της δημοκρατίας, την ειρήνη και τη δημοκρατία (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

### **2.3. Οι συνέπειες της κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.**

Η εποχή μας και ιδιαίτερα η τελευταία δεκαετία που διανύουμε, είναι μια περίοδος αντιφάσεων, αντιθέσεων και έντονων μεταβολών για την ελληνική κοινωνία. Από τη μια, η χώρα δοκιμάστηκε έντονα από την οικονομική κρίση, που συνδέθηκε με κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές και από την άλλη, εντάχθηκε με ταχείς ρυθμούς στις νέες συνθήκες, που δημιούργησε η παγκοσμιοποίηση, η μαζική εισροή μεταναστών και προσφύγων, η διαπολιτισμικότητα, η διαφορετικότητα, η ανεργία και η έντονη μετανάστευση νέων Ελλήνων (ειδικευμένων σε μεγάλο βαθμό) σε άλλες χώρες. Μέσα από τις ανακατατάξεις που επέφερε συγχρόνως η ιδιαίτερα έντονη χρήση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή, η ανάδειξη ή η αναζήτηση νέων ταυτοτήτων και η κρίση των παλιών αξιών, η ελληνική κοινωνία βρίσκεται σε μια μεταβατική περίοδο. Η ελληνική παιδεία σε αυτή τη κρίσιμη στιγμή, όπως είναι φυσικό, διαδραματίζει έναν νευραλγικό ρόλο, επειδή είναι ο παράγοντας που συνδέεται με τη διαμόρφωση του νέου που έρχεται, αλλά δέχεται και την επίδραση όσων προηγήθηκαν.

Κάθε κοινωνικό σύστημα αποτελείται από άλλα μικρότερα με τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένο και αλληλεπιδρούν. Οι άνθρωποι που εντάσσονται σε ένα σύστημα παίζουν έναν ενεργό και δυναμικό ρόλο σε αυτό. Ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα εμπεριέχει εισδοχές/εισροές, δηλαδή όλα τα στοιχεία που εισάγονται και επηρεάζουν το σύστημα, το «μαύρο κουτί» των διεργασιών, όπου γίνεται η επεξεργασία των στοιχείων που εισήχθησαν στο σύστημα και η μετατροπή τους σε εκροές, χωρίς αυτές να είναι εμφανείς και μετρήσιμες. Οι εκροές αφορούν τα τελικά προϊόντα ή υπηρεσίες αυτής της διεργασίας. Τέλος, υπάρχει το περιβάλλον, που παρέχει στο σύστημα τις εισροές και το ανατροφοδοτεί, λειτουργώντας ως περιοριστικός μηχανισμός. Η ανατροφοδότηση, που επιτρέπει στο σύστημα να αυτό-βελτιώνεται και η προσαρμοστικότητα, που επιτρέπει την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης, την αφομοίωση αλλαγών και την αποφυγή της καταστροφής



ή της εξαφάνισης του συστήματος, είναι βασικά επίσης στοιχεία κάθε κοινωνικού συστήματος, που συμβάλλουν στην εξισορρόπησή του (Αθανασίου, 2016, Coates, 2010).

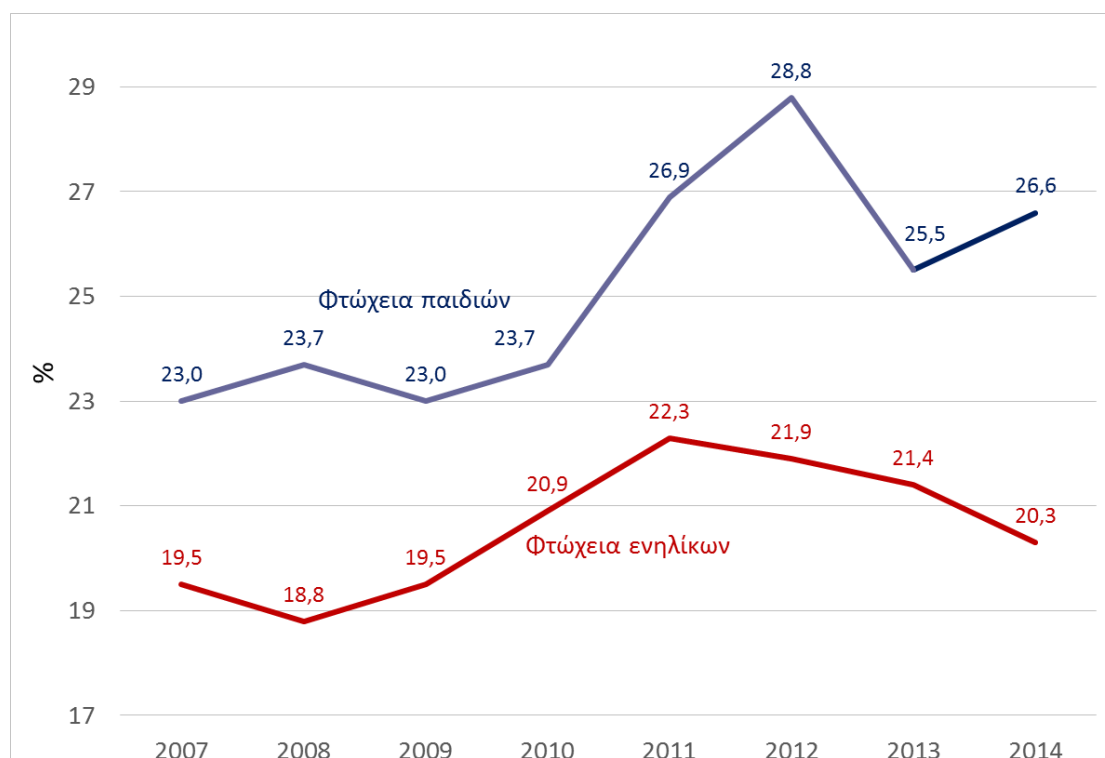
Το σχολείο ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, αλληλοεπιδρά με άλλα συστήματα από το εξωτερικό του περιβάλλον, δηλαδή οτιδήποτε βρίσκεται και δρα έξω από τα δικά του όρια και δεν ανήκει στο δικό του σύστημα. Το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου αποτελείται από τους μαθητές, τους δασκάλους, τη διοίκηση κ.ά., το ειδικό περιβάλλον αποτελείται από αυτούς που βρίσκονται μεν έξω από αυτό, αλλά σχετίζονται άμεσα μαζί του (γονείς, ΟΤΑ, ΥΠΕΠΘ κ.ά.) και το εξωτερικό περιβάλλον αποτελείται από όσους είναι έξω από το σχολικό σύστημα, αλλά το επηρεάζουν (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό περιβάλλον) (Αθανασίου, 2016, Σαΐτης, 2008).

Όταν, λοιπόν, παρουσιαστεί κρίση σε ένα από αυτά τα περιβάλλοντα, τότε θα επηρεαστούν όλα τα παραπάνω. Στην συγκεκριμένη περίοδο που διανύουμε, το εξωτερικό περιβάλλον δέχεται μεγάλες αλλαγές και πιέσεις. Εμπεριέχοντας το ειδικό και εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, το εξωτερικό περιβάλλον είναι αδύνατο να μην ασκήσει επίδραση στα άλλα δύο. Η έκθεση της Unicef από το 2017 για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα έρχεται να επιβεβαιώσει την παραπάνω παρατήρηση. Χρησιμοποιώντας συγκεκριμένους δείκτες μέτρησης, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν πλέον σημαντικά υψηλότερο κίνδυνο φτώχειας και αποστέρησης σε σύγκριση με τον συνολικό πληθυσμό. Η φτώχεια τείνει να παράγει ανισότητα και αποστέρηση. Σε σύγκριση με στοιχεία από προηγούμενες εκθέσεις, διαπιστώνεται ότι ενώ το ποσοστό της παιδικής φτώχειας το 2008 ήταν 22,6%, το 2014 το ποσοστό έφτασε στο 55,1%. Ενδεικτικό είναι το **Διάγραμμα 1** (UNICEF, 2017).

Η έρευνα διαπιστώνει ότι οι συνθήκες διαβίωσης των παιδιών στην Ελλάδα έχουν επιδεινωθεί δραματικά. Περισσότερο πλήττονται οι οικογένειες με παιδιά σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό της χώρας. Η φτώχεια συνοδεύεται από συσσώρευση μειονεκτημάτων, που επιδρούν στη μελλοντική ζωή των παιδιών και συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της φτώχειας και των ανισοτήτων, καθώς και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εργατικού δυναμικού (UNICEF, 2017).

Προγενέστερες εκθέσεις της Unicef από το 2012 και 2013, όπως παρουσιάζονται από τον Αθανασίου (2016), αναφέρουν ότι οι παραπάνω κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες συνδέονται με προβλήματα στην εκπαίδευση των

παιδιών. Συγκεκριμένα, οι γονείς αδιαφορούν για τη σχολική πορεία των παιδιών τους, απουσιάζει το κλίμα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, παρατηρούνται δυσκολίες στην επιβίωση και υποσιτισμός, περισσότερα προβλήματα υγείας, άγχος και στρες, παιδική παραβατικότητα, σχολική βία και επιθετικότητα. Από την άλλη, η έρευνα του Αθανασίου σε δημοτικό σχολείο της Αττικής έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πλήττονται επίσης, καθώς μειώνονται οι μισθοί τους, απολύονται συναδέλφοί τους, το σχολείο όπου εργάζονται στερείται υλικοτεχνικών υποδομών, επικρατούν φτωχές συνθήκες εργασίας και υποστήριξης και νιώθουν ότι το έργο τους εξαθλιώνεται. Τα αποτελέσματα είναι ανησυχητικά, καθώς αυτό έχει επίδραση στην αποτελεσματικότητά τους και στην αφοσίωσή τους στο επάγγελμά τους, αυξάνει το άγχος και τις διαπροσωπικές διαφορές τους με συναδέλφους, προϊσταμένους, γονείς και νιώθουν ότι κανείς δεν κατανοεί τις δικές τους ανάγκες. Το αποτέλεσμα συνολικά είναι ότι μειώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και πλήττεται η ποιότητα του σχολικού κλίματος και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Αθανασίου, 2016).



**Γράφημα: 1 Φτώχεια παιδιών και ενηλίκων στην Ελλάδα μεταξύ 2007-2017 (έρευνες 2008-2015, Eurostat, στο Unicef 2017)**

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να αντιμετωπίσουν πρωτίστως τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών και τα σοβαρά προβλήματα που

αντιμετωπίζουν, εξαιτίας όσων προαναφέρθηκαν, αφήνοντας για μια επόμενη φάση την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή την κρίσιμη περίοδο είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς καλείται να διαχειριστεί μια σειρά προβλημάτων, προσπαθώντας θα επικεντρωθεί στην παροχή εκπαίδευσης, με το χαμηλότερο δυνατό υλικό κόστος. Το έργο του γίνεται ολοένα και πιο σύνθετο και δύσκολο, καθώς από τη μια, καλείται να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις και τα πρότυπα εκπαίδευσης της ευρωπαϊκής πολιτικής και από την άλλη, έχει μπροστά του μια εμφανή οπισθοδρόμηση στην ελληνική παιδεία, ιδιαίτερα στην τελευταία δεκαετία, εξαιτίας της κρίσης που ενέσκηψε στη κοινωνία και στην οικονομία (Κακανά κ.ά., 2016).

Συγκεκριμένα, στα πλαίσια του προγράμματος TOCSIN<sup>1</sup>, μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της ολοένα αυξανόμενης οικονομικής κρίσης σε ευάλωτους πληθυσμούς, όπως τα παιδιά προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 316 διευθυντές και προϊστάμενοι σχολείων της Θεσσαλονίκης και της Μαγνησίας, οι οποίοι ανέφεραν ότι από την κρίση επλήγησαν κυρίως οι σχολικές δραστηριότητες, οι εκδρομές και άλλες εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δράσεις, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν προβλήματα στη σίτιση, την ένδυση και την υπόδηση των μαθητών. Προκειμένου να στηριχθούν οι μαθητές, επιλέγεται να τους ζητείται λιγότερη γραφική ύλη και αυξάνεται η συναισθηματική στήριξη που τους παρέχεται, ενώ το σχολείο στρέφεται και σε άλλους φορείς, ζητώντας ενίσχυση στις προσπάθειές του (Κακανά κ.ά., 2016).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία στη διαχείριση των κοινωνικών ανισοτήτων και χρειάζονται ειδική εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των κρίσεων. Καλούνται πλέον να ανταποκριθούν σε άμεσες υλικοτεχνικές ελλείψεις και σε βασικά προβλήματα επιβίωσης των μαθητών (σίτιση, υπόδηση κλπ.) και έπειτα στην διαχείριση των συναισθηματικών και κοινωνικών διαστάσεων της κρίσης, αφήνοντας τελευταίες τις ψυχαγωγικές και εκπαιδευτικές δράσεις. Αναδεικνύεται επίσης ότι πολλές οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες επιλέγουν να αποκρύψουν τα προβλήματά τους, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να εντοπιστεί η βάση του προβλήματος. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν τις πολύπλευρες ανάγκες των παιδιών τους, εξαιτίας των

---

<sup>1</sup>Πρόκειται για τα αρχικά του «Teacher Support Confronting Social Inequalities»

πολυδιάστατων προβλημάτων που και οι ίδιοι αντιμετωπίζουν, καθώς, εξαιτίας των οικονομικών δυσκολιών, οι ισορροπίες της ελληνικής οικογένειας διαταράσσονται. Οπότε, συνδέοντας τα παραπάνω, θα μπορούσε να διαπιστωθεί ότι όλα τα μέρη του συστήματος έρχονται αντιμέτωπα με την κρίση, χωρίς να διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα και μεθόδους για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών (Κακανά κ.ά., 2016).

Συνολικά, διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές καλούνται να διαχειριστούν μια πολυδιάστατη κρίση στην ελληνική κοινωνία, που αφορά τα μέλη όλων των συστημάτων. Με προτεραιότητα τις ανάγκες των παιδιών- σωματικές, συναισθηματικές και πνευματικές – καλούνται να έρθουν σε συνεργασία και να κατανοήσουν τις ανάγκες των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών και των γονέων, ενώ χρειάζονται και την υποστήριξη της ευρύτερης κοινότητας και των φορέων της. Χρειάζεται, επομένως, να ακουστούν όλες οι πλευρές και να υπάρχει αμοιβαία ανάγκη συνεννόησης.

## **Κεφάλαιο 3: Η διάσταση της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στη ΔΟΠ της εκπαίδευσης. Οι βασικές αρχές της ηγεσίας στη ΔΟΠ**

### **3.1. Η διάσταση του ανθρώπινου δυναμικού στη ΔΟΠ**

Από τα παραπάνω έγινε εμφανές ότι για τόσο σύνθετα προβλήματα δεν επαρκούν απλές λύσεις□ απεναντίας, απαιτούνται οργανωμένες μέθοδοι και αποτελεσματικός επαναπροσδιορισμός της συνολικότερης δομής της εκπαίδευσης. Με όρους ΔΟΠ, όπως αυτοί συζητήθηκαν παραπάνω, η εκπαίδευση μπορεί να αντιμετωπιστεί με κριτήρια συνολικής διαχείρισης, αποσκοπώντας στην ποιότητα με το χαμηλότερο δυνατό υλικό κόστος. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί πολυτέλεια□ είναι ανθρώπινο δικαίωμα και κοινωνική υποχρέωση, καθώς είναι βάση και μοχλός αλλαγών και μεταστροφής της δύσκολης κατάστασης στην οποία βρίσκεται σήμερα η ελληνική κοινωνία.

Το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι δύσκολο να οριστεί, καθώς αποτελεί μια περίπλοκη έννοια, που ενέχει υποκειμενικά κριτήρια, στόχους και λειτουργίες. Η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες και αξίες κάθε κοινωνίας. Σύμφωνα με την ανθρωποπλαστική προσέγγιση, η ποιότητα στην εκπαίδευση δίνει βαρύτητα στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, την ηθική ανάταση και την ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας του μαθητή. Η ποιοτική προσέγγιση δίνει έμφαση στην πνευματική καλλιέργεια και την ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα. Ωστόσο, τα παραπάνω κριτήρια εμπεριέχουν αρκετές υποκειμενικές διαστάσεις. Μια άλλη προσέγγιση είναι αυτή που επικεντρώνεται στην ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, κατακτώντας τους άμεσα ορατούς στόχους του σχολείου και την προσοδοφόρα επαγγελματική αποκατάσταση. Με αυτή την προσέγγιση, τα αποτελέσματα είναι πιο εύκολο να μετρηθούν, αλλά υποβαθμίζεται ο σύνθετος και πολύπλευρος ρόλος της εκπαίδευσης ως διαδικασία. Η προσέγγιση που επικεντρώνεται στην «ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών του πελάτη-καταναλωτή», δηλαδή των γονέων και της αγοράς εργασίας, θεωρεί ποιοτικό ό,τι ο αποδέκτης θεωρεί πως ικανοποιεί τις ανάγκες του. Από την άλλη, όμως, ενισχύει την ατομικιστική και ωφελιμιστική αντίληψη, που προέρχεται από τον κόσμο των εταιρειών (Ζωγόπουλος, 2010).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μια φιλοσοφία και ένα σύνολο αρχών, που λειτουργούν ως βάση συνεχούς βελτίωσης και εφαρμόζουν ποιοτικές μεθόδους με την χρησιμοποίηση και αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού, στοχεύοντας σε αποτελεσματικότερες και ποιοτικά ανώτερες περιοχές. Η ολική ποιότητα δεν αφορά μόνο στο αποτέλεσμα, αλλά και στις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιώντας τον όρο «ολική», συμπεριλαμβάνει τη συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού στην επίτευξη της εκπαιδευτικής ποιότητας. Όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέονται μεταξύ τους και αλληλό-τροφοδοτούνται στην προσπάθειά τους για την επίτευξη εκπαιδευτικής ποιότητας (Ζωγόπουλος, 2010).

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας συχνά αντιμετωπίστηκε με ποσοτικούς όρους στο παρελθόν, αφορώντας άλλοτε την απόδοση των μαθητών σύμφωνα με την βαθμολογική αξιολόγηση άλλοτε την αποδοτικότητα ενός σχολικού οργανισμού με οικονομικούς όρους. Έτσι, η αποδοτικότητα δεν επιτυγχάνεται, όταν αυξάνονται τα έξοδα χωρίς να αυξηθούν οι εισροές. Από την πλευρά της κοινωνικής ισότητας, δεν επαρκεί να επιτευχθούν ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Σε γενικές γραμμές, ακολουθούνται δύο βασικές προσεγγίσεις για την εκτίμηση της εκπαιδευτικής παραγωγικής λειτουργίας και αποτελεσματικότητας: παραμετρικές και μη παραμετρικές τεχνικές. Οι παραμετρικές τεχνικές περιλαμβάνουν τη συνήθη μέθοδο παλινδρόμησης και τα στοχαστικά όρια ανάλυσης (stochastic frontier analysis, SFA). Η πλέον συνήθης μη παραμετρική τεχνική είναι η DEA, η οποία έχει το πλεονέκτημα ότι εφαρμόζεται εύκολα σε πολλές καταστάσεις, όπως αυτές παρατηρούνται συχνά στην εκπαίδευση. Στη DEA η ίδια ομάδα μαθητών αναλύεται σε διαφορετικές βαθμίδες στο δευτεροβάθμιο σχολείο. Με αυτή τη μέθοδο υπάρχουν πολλά δεδομένα εισόδου και πολλά δεδομένα εξόδου συγχρόνως. Επιτρέπει επίσης την σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ διαφορετικών σχολείων. Το ζήτημα της αποτελεσματικότητας δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα, αλλά να εξετάζει και να συνδυάζει μεταξύ τους μια σειρά από παράγοντες, που υπάρχει η δυνατότητα να εξεταστούν και να συγκριθούν (Munoz and Queupil, 2016).

Είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη όσοι αναφέρονται στην αξιολόγηση για την εκπαίδευση, δηλαδή προς όφελος της εκπαίδευσης κι όχι για αξιολόγηση της εκπαίδευσης, με βάση τα οικονομικά κριτήρια της απώλειας και κέρδους. Χρειάζεται λιγότερος κι όχι περισσότερος υποχρεωτικός έλεγχος και απαιτείται

ιδιαίτερη προσοχή στις εξωτερικά επιβαλλόμενες, ενσωματωμένες αξιολογήσεις που δημιουργούν εκ των πραγμάτων τα δικά τους προγράμματα σπουδών. Στην προσπάθεια να ανέβει η μέση ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης με την τυποποίηση και των δύο, υπάρχει ο σοβαρός κίνδυνος να συντριβεί η ατομικότητα, η πρωτοβουλία και η επιδίωξη των συμφερόντων των σπουδαστών και των εκπαιδευτικών που κάνουν την εκπαίδευση αξέχαστη και πολύτιμη διαδικασία για τους μαθητές (Gordonetal., 2014).

Η πρόκληση της δημιουργίας ενός προγράμματος αξιολόγησης για τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι να συνδυαστούν η υπευθυνότητα και τα εξωτερικά πρότυπα με το τοπικό πρόγραμμα σπουδών και τα μέτρα που μπορούν να αντικατοπτρίζουν αναδυόμενα γεγονότα και γνώσεις που διδάσκονται, καθώς και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες στην αξιολόγηση είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να ενσωματώσουν την αξιολόγηση στις οδηγίες τους απρόσκοπτα ή με ελάχιστη παρείδυση (Gordonetal., 2014).

Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι ένα ανθρωποκεντρικό σύστημα με στόχο τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και την πελατειακή ικανοποίηση, διατηρώντας συγχρόνως το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Είναι μια καθολική και συστημική προσέγγιση, που με οριζόντιες λειτουργίες που διαπερνούν τις πρακτικές και δομές των τμημάτων, αφορά όλους τους εργαζόμενους και τις σχέσεις τους στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αφορά όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς κάθε τμήμα του εκπαιδευτικού οργανισμού καλείται να έχει ομαλή συνεργασία με τα υπόλοιπα, επειδή κάθε άτομο και δραστηριότητα αλληλοεπιδρούν. Η ποιότητα αφορά τους «πελάτες» όλου του συστήματος, δηλαδή τους αποδέκτες των αποτελεσμάτων του, οι οποίοι είναι εσωτερικοί (μαθητές, εκπαιδευτικοί) και εξωτερικοί (γονείς, εκπαιδευτικοί φορείς, εργοδότες, κοινωνικό σύνολο). Χρειάζεται, λοιπόν, να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι προσδοκίες όλων των «πελατών». Η σχολική τάξη μπορεί να αντιμετωπιστεί ως «προμηθευτής», που παράγει ένα «προϊόν», τη γνώση, η οποία θα αξιολογηθεί στο μέλλον. Βασική αρχή της ΔΟΠ της εκπαίδευσης είναι ότι τα εμπλεκόμενα μέρη του οργανισμού δεν ανταγωνίζονται, αλλά συνεργάζονται και καλούνται να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον, προκειμένου να επιτευχθεί το τελικό αποτέλεσμα. Τα μαθησιακά επιτεύγματα βελτιώνονται, όταν συνδέονται με πραγματικά κίνητρα, συνεργασίες και ευκαιρίες (Ζωγόπουλος, 2010).

Κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, χρειάζεται να προσδοκούνται σταδιακές και όχι απότομες βελτιώσεις, τα προβλήματα να αντιμετωπίζονται από την αρχή τους ή ακόμη και πριν αρχίσουν κι όχι αφού ενσκήψουν και να δεσμεύονται όλοι οι ανθρώπινοι πόροι. Είναι, επίσης, απαραίτητο να καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης και να εξαλείφεται το κλίμα καχυποψίας και το σχολείο να ανταποκρίνεται στις πελατειακές προσδοκίες. Προκειμένου να υλοποιηθούν τα παραπάνω, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη η συνολική διάσταση του ανθρώπινου δυναμικού (Ζωγόπουλος, 2010).

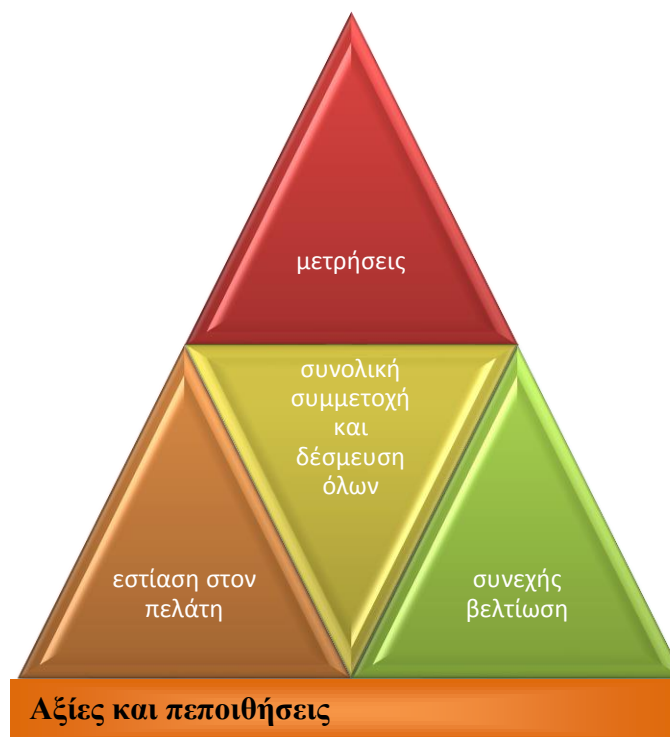
Βασικό στοιχείο του ανθρώπινου δυναμικού είναι η κοινωνία και οι ανάγκες της. Καλείται, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός οργανισμός να λαμβάνει υπόψη του τις οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές και τα μεταβαλλόμενα κοινωνικά πρότυπα. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός χρειάζεται να βελτιώνεται διαρκώς, προκειμένου να παρέχει υψηλής ποιότητας υπηρεσίες. Για τον σκοπό αυτό χρειάζεται να βελτιώνει διαρκώς τις διαδικασίες και τις υπηρεσίες του. Αποτελεσματικότερη μέθοδος προς αυτή την κατεύθυνση είναι η αποφυγή των λαθών, παρά η διόρθωσή τους και η επικέντρωση στις διαδικασίες, προκειμένου να προκύψει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε αυτή την κατεύθυνση καλούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι να συσπειρωθούν γύρω από ένα κοινό εκπαιδευτικό όραμα. Είναι απαραίτητο ένα πρόγραμμα μέτρησης και διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας που, με βάση την αυτό-αξιολόγηση και την ανάλυση του περιβάλλοντος, θα μπορεί να συγκρίνει τους προσδοκώμενους στόχους με τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν (Coates, 2010, Ζωγόπουλος, 2010, Kristensen and Harvey, 2010).

Όλοι χρειάζεται να εκπληρώσουν το έργο τους, προκειμένου να επιτευχθεί το τελικό αποτέλεσμα. Για να μπορούν όμως να εκπληρώσουν το έργο τους, όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να γνωρίζουν και να συνειδητοποιούν σε βάθος τις αξίες του αγαθού της μόρφωσης, την πολιτική και τους σκοπούς του οργανισμού. Οπότε, το ανθρώπινο δυναμικό χρειάζεται να έχει τις απαιτούμενες δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες, για να επιτύχει τους στόχους του, να καλλιεργεί παράλληλα αμοιβαία συνείδηση και εμπιστοσύνη με την ανώτατη εκπαιδευτική ηγεσία και τον ανθρώπινο εκπαιδευτικό παράγοντα. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να διαθέτουν τα βασικά γνωστικά προσόντα σχετικά με τη θέση τους, αλλά είναι απαραίτητο να διαθέτουν και επικοινωνιακές δεξιότητες, να έχουν διάθεση να μαθαίνουν διαρκώς και να εξελίσσονται και τέλος να έχουν κίνητρα για διδασκαλία. Χρειάζεται να δίνεται η δυνατότητα όλοι οι ανθρώπινοι εκπαιδευτικοί παράγοντες



να συμμετέχουν στις διαδικασίες ποιοτικής βελτίωσης. Γι' αυτό τον σκοπό, χρειάζεται να επιτευχθεί η εσωτερική δομική επικοινωνία των εκπαιδευτικών μονάδων, η συστηματική εκπαίδευση και ενημέρωση, για να γνωρίζουν όλοι σε βάθος τις νέες αλλαγές. Προτείνοντας και παρέχοντας ευκαιρίες για διαρκείς βελτιώσεις, μπορούν να αξιολογούνται τα πλεονεκτήματα και να βελτιώνονται οι αδυναμίες. Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες παρέχονται μέσω κύριων και υποστηρικτικών διαδικασιών, οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να είναι ατομικές, δια-λειτουργικές κάθετες διαδικασίες, επιχειρησιακές ή οριζόντιες, διαπερνώντας όλο το μήκος και πλάτος του οργανισμού και συμβάλλουν στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων του (Ζωγόπουλος, 2010, KatzandFrish, 2016, Kristensen and Harvey, 2010).

Η διδασκαλία και η μάθηση καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και την ικανοποίηση των «πελατών». Για αυτό, παράμετροι όπως η ηγεσία, οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού, η αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς και άλλες πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη (KatzandFrish, 2016). Η συνολική εικόνα της διοίκησης ολικής ποιότητας φαίνεται καλύτερα στο **Σχήμα 4** που ακολουθεί.



**Σχήμα 4: Η Πυραμίδα της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση**

Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση προϋποθέτει έναν εντατικό προγραμματισμό, συνολική ανατροφοδότηση όλων των τμημάτων του οργανισμού, λεπτομερή

ανάλυση των διαδικασιών λειτουργίας. Καλείται, επίσης να ενισχύει τη συμμετοχή και ενδυνάμωση των υπαλλήλων, να καλλιεργήσει μια θετική στάση και δέσμευση απέναντι στη φιλοσοφία της ποιότητας, με θετική στάση και αποφασιστικότητα όλων των υπαλλήλων. Οι εργαζόμενοι χρειάζεται να έχουν τη διάθεση να μαθαίνουν και να κατανοούν ότι η εργασία που προσφέρουν αποτελεί ένα μέρος του συνόλου του εκπαιδευτικού οργανισμού και της ομάδας που συνθέτει την εικόνα της ποιότητας (Coates, 2010, Ζωγόπουλος, 2010).

### **3.2. Η έννοια της διοίκησης (ηγεσίας) στη ΔΟΠ.**

Ο διευθυντής του σχολείου στις μέρες μας σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ηγεσίας. Αποτελεσματικός διευθυντής θεωρείται αυτός που ασκεί αποτελεσματικά τον ρόλο του ως ηγέτη. Ο ρόλος αυτός είναι πολυδιάστατος και αφορά όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Η σχολική διεύθυνση αποτελεί την πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, επιδιώκοντας να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους. Αφορά μία συγκεκριμένη περιοχή στην οποία ασκεί εξουσία ο διευθυντής, εκτελώντας συγκεκριμένες λειτουργίες. Ο ικανός διευθυντής ως ηγέτης είναι αυτός που συντονίζει όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιδιώκει διαρκώς να διαμορφώνει και να διατηρεί ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον (Σαΐτης, 2008, Saiti, 2012).

Η ηγεσία συνήθως διακρίνεται από τη διεύθυνση στο ό,τι η πρώτη ακολουθεί διαδικασίες κοινωνικής επιρροής, ενώ η δεύτερη στηρίζεται στην επίσημη θέση εξουσίας. Η ηγεσία ασκεί επιρροή σε όσους καλείται να διοικήσει, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τους εξαναγκάζει. Μια άλλη παράμετρος της ηγεσίας είναι ότι χρησιμοποιεί την πειθώ, για να παρακινήσει μια ομάδα να πραγματοποιήσει τους στόχους της, με τους οποίους συμφωνούν όλα τα μέλη. Το περιεχόμενο της ηγεσίας είναι δύσκολο να καθοριστεί επακριβώς, επειδή δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τη συμπεριφορά, τη θέση και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη, αλλά και από τα στοιχεία μίας κατάστασης. Τα στοιχεία αυτά είναι η ποιότητα των σχέσεων των μελών της οργάνωσης με τον ηγέτη για τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, η ξεκάθαρη απόδοση των καθηκόντων σε όλα τα μέλη του οργανισμού, ώστε να ελέγχονται αποτελεσματικότερα οι πράξεις των μελών και η δυνατή σχέση του ηγέτη, που του επιτρέπει να ασκήσει μεγαλύτερη επιρροή στα μέλη του. Επιπλέον, το εσωτερικό περιβάλλον, που συνδέεται με την οργανωτική κουλτούρα του οργανισμού και σχετίζεται με τις αξίες και τις αρχές του και το

εξωτερικό περιβάλλον, που σχετίζεται με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις, είναι δύο καθοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης μιας κατάστασης που καλείται ο ηγέτης να διαχειριστεί (Ρούση, 2007, Saiti 2012).

Υπάρχουν τρεις τρόποι άσκησης της ηγεσίας. Ο πρώτος είναι ο αυταρχικός, σύμφωνα με τον οποίο οι υφιστάμενοι υπακούν τυφλά στις επιταγές του προϊσταμένου τους, ο οποίος αποφασίζει μόνος του, καθορίζει τις ενέργειες των μελών, δεν αιτιολογεί τις εντολές του και εκφοβίζει, για να κινητοποιήσει τα μέλη. Στο δημοκρατικό/συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας, ο ηγέτης αξιοποιεί τις ιδέες των μελών με συμβουλευτικό τρόπο. Οι συμβουλευτικοί ηγέτες ακούνε τους υφισταμένους τους, πριν πάρουν μια απόφαση, οι συναινετικοί λαμβάνουν αποφάσεις με τη συναίνεση των μελών και οι δημοκρατικοί αποφασίζουν με ψηφοφορία. Τέλος, ο χαλαρός ή εξουσιοδοτικός τρόπος ηγεσίας αφορά τον ηγέτη που μεταβιβάζει την εξουσία και τον έλεγχο στα μέλη της ομάδας του (Padró, 2010, Ρούση, 2007, Σαΐτης, 2008).

Ο ηγέτης διαθέτει ένα σύνολο γνωρισμάτων, που του επιτρέπουν να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κατάσταση και τις σχέσεις των μελών. Μερικά βασικά χαρακτηριστικά είναι η αντοχή στις πιέσεις, η ακεραιότητα, η δυνατότητα καθοδήγησης, η διαμόρφωση συμπεριφοράς υποκίνησης και η αυτοπεποίθηση. Ο ηγέτης χρειάζεται να είναι επίσης χαρισματικός. Άλλα σημαντικά στοιχεία είναι οι επικοινωνιακές ικανότητες, η επιρροή, η ενεργητικότητα, η αντίσταση στις πιέσεις, οι οργανωτικές ικανότητες, η ευέλικτη συμπεριφορά και η ξεκάθαρη συνειδητοποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Απαιτούνται, επιπλέον, τεχνικές δεξιότητες, δηλαδή στη δυνατότητα χρήσης μεθόδων και τεχνικών για την ολοκλήρωση ενός έργου, ανθρωπιστικές δεξιότητες, που αφορούν ικανότητες συνεργασίας και καλής επικοινωνίας, νοητικές δεξιότητες, που του επιτρέπουν να αντιμετωπίζει ως σύστημα όλο τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Ρούση, 2007, Saiti, 2012).

Ο διευθυντής του σχολείου, πιο συγκεκριμένα, είναι υπεύθυνος σύμφωνα με τον Ν1566/1985 (άρθρο 11): «(1) για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, (2) τον συντονισμό της σχολικής ζωής, (3) την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και (4) την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων». Στον Ν 105657/2002 (άρθρο 27) ορίζεται, επίσης, ότι στις αρμοδιότητες του διευθυντή είναι: (1) η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη των στόχων για ένα δημοκρατικό σχολείο και ανοιχτό στην κοινωνία, (2) η καθοδήγηση και βοήθεια των εκπαιδευτικών στο έργο τους με εκπαιδευτικές και

παιδαγωγικές πρωτοβουλίες και λειτουργώντας ο ίδιος ως υπόδειγμα. (3) η φροντίδα του, ώστε το σχολείο να αποτελεί μια στοιχειώδη μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά ζητήματα, (4) ο συντονισμός του έργου των εκπαιδευτικών, (5) ο έλεγχος της πορείας των εργασιών και η παροχή κατευθύνσεων στους εκπαιδευτικούς, για να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους και (6) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη νομοθεσία, που ως τώρα δεν έχει εφαρμοστεί. Επιγραμματικά, ο διευθυντής είναι οργανωτής διοικητικών ζητημάτων, επόπτης όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτής, συντονιστής, εκπαιδευτικός, ρυθμιστής λειτουργικών ζητημάτων και εκπρόσωπος του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Ο διευθυντής, κατά την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων, καλείται να συνεργαστεί με το σύλλογο διδασκόντων, τους σχολικούς συμβούλους, το διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο Γραφείου και με τους μαθητές. Καλείται επίσης, να συνεργάζεται με τα Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής και άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης, με τους τοπικούς συλλόγους και φορείς, με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες της περιοχής του και με φορείς της τοπικής κοινωνίας. Είναι υποχρεωμένος να καλεί τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στις συνεδριάσεις, των οποίων ηγείται, να καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και να εισηγείται ή να αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλο εκπαιδευτικό. Κατά τις συνεδριάσεις εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών, αξιοποιώντας δυναμικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού. Συνεργαζόμενος με τους διδάσκοντες, ευθύνεται για τη σύνταξη ωρολόγιου προγράμματος και για την αποδοτική του λειτουργία. Ευθύνη του είναι και η ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής, η μέριμνα για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων και η προμήθεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Αρμοδιότητά του είναι -μαζί με τους εκπαιδευτικούς- η καθαριότητα και η αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, σε συνδυασμό με την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών (Σαΐτης, 2008).

Μέσα στις υποχρεώσεις του είναι, επίσης, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και αποφάσεις σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στις ευθύνες του είναι η καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος από εκπαιδευτικούς και μαθητές κι η ομαλή συνεργασία του με τους διδάσκοντες στην τήρηση της πειθαρχίας. Μέσα στις αρμοδιότητές του περιλαμβάνεται κι η φροντίδα της κάλυψης διδασκτικών ωρών στην

περίπτωση απουσίας των εκπαιδευτικών, με την τροποποίηση του ημερήσιου προγράμματος διδασκαλίας ή την ανάθεση σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό. Ευθύνη του είναι η διανομή των διδακτικών βιβλίων, η κατάρτιση προγράμματος ενημέρωσης των γονέων κι η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους (Σαΐτης, 2008).

Πέρα από την συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, είναι απαραίτητη η συνεργασία του διευθυντή και με τους σχολικούς συμβούλους στην προώθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για το διδακτικό προσωπικό. Ο ίδιος ο διευθυντής ευθύνεται για την οργάνωσή τους. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα της σχολικής μονάδας, επικοινωνούν με τους Σχολικούς Συμβούλους, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου. Για να συνδράμει τους νέους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, απευθύνεται στους Σχολικούς Συμβούλους και τους ενημερώνει για μορφωτικές ή άλλες πολιτιστικές επισκέψεις σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και παραγωγικές επιχειρήσεις. Για ελλείψεις διδακτικού προσωπικού καλείται να ενημερώσει άμεσα τον διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου (Σαΐτης, 2008).

Οι παραπάνω αρμοδιότητες δείχνουν ότι ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί έναν πολυσύνθετο ρόλο στις σχέσεις του με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις αρμόδιες αρχές που προΐστανται της δικής του βαθμίδας. Τα παραπάνω καθήκοντα αντανακλούν ανάλογες δεξιότητες για να μπορεί ο διευθυντής να ανταπεξέλθει στις δύσκολες απαιτήσεις της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, με το οποίο αλληλοεπιδρά. Ο διευθυντής, όσον αφορά στις αρμοδιότητές του σχετικά με τους μαθητές, είναι υπεύθυνος, πρώτα απ' όλα, για την κατανομή των μαθητών σε τμήματα βάσει των παιδαγωγικών αρχών, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς. Στις ευθύνες του συμπεριλαμβάνεται η έκδοση και υπογραφή τίτλων σπουδών μαζί με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Καλείται επίσης να συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες, προκειμένου να οργανώσει τη σχολική ζωή, σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας, να εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο, συντελώντας συγχρόνως στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων. Χρειάζεται να διενεργήσει όλες τις απαραίτητες διατάξεις για την εγγραφή των μαθητών από τάξη σε τάξη, στα μητρώα ή δημοτολόγια και να εγκρίνει τις μετεγγραφές που απαιτούνται (Σαΐτης, 2008).

Ο διευθυντής επίσης χρειάζεται να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επικοινωνίας με μέλη του σχολικού συμβουλίου, με τους γονείς και του κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και να παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που θα απευθυνθεί σε εκείνον για θέματα που είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει. Όσον αφορά στην επικοινωνία με την οικογένεια, ο διευθυντής καλείται να αναπτύξει συστήματα ανοικτής επικοινωνίας, ώστε η οικογένεια να γνωρίζει τις επιδόσεις του μαθητή, αλλά και το σχολείο να έχει γνώση της οικογενειακής κατάστασης του μαθητή. Χρειάζεται επίσης να ενθαρρύνει την εθελοντική προσφορά εργασίας των γονέων στο σχολείο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά κι οι ίδιοι στη σχολική ζωή. Το σχολείο καλείται να βοηθά εμπράκτως την οικογένεια, ώστε να συμβάλλει στην φοίτηση του παιδιού στο σχολείο. Είναι σημαντικό τέλος οι γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας για τη λήψη αποφάσεων, ώστε να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι διαθέσιμοι πόροι του σχολείου (Σαΐτης, 2008, Saiti, 2012).

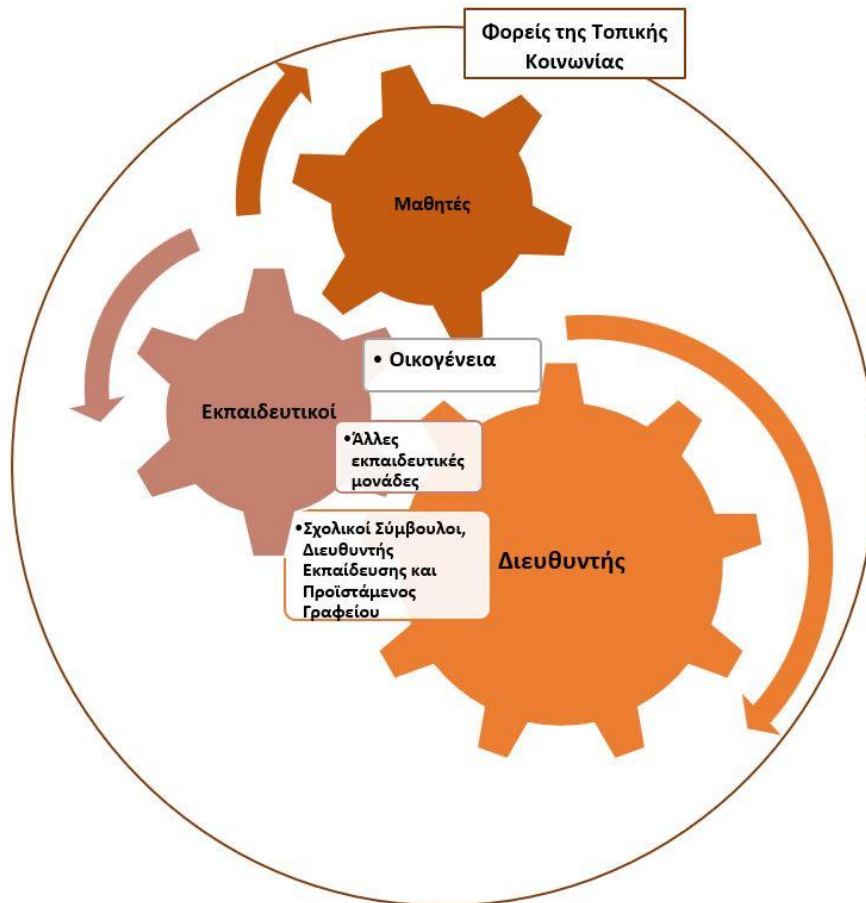
Εκτός, από τις θεσμοθετημένες αρμοδιότητες ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί τους ανθρώπινους πόρους του σχολείου, τις κρίσεις και τις συγκρούσεις, να παρέχει κίνητρα και ασφάλεια και να προάγει την επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα. Ως εκ τούτου θα πρέπει να χαίρει της εκτίμησης, του σεβασμού και της αποδοχής των συναδέλφων του. Θα πρέπει, επίσης, να έχει την ικανότητα να προσαρμόζει τον τρόπο με τον οποίο διοικεί σύμφωνα με τις εκάστοτε συνθήκες (Κασάπα, Λέκκα, 2016).

Με τη συμπεριφορά, την προσωπικότητα, τις αποφάσεις, τις γνώσεις και τη διαχείριση κάποιων γεγονότων ο διευθυντής μπορεί να αποδειχθεί κινητήριο δύναμη για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη του σκοπού του. Με την παρότρυνση, τη συμμετοχή, την επαφή και την επικοινωνία μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Είναι καλό να μπορεί ο διευθυντής να κρατά το σχολείο ανοιχτό προς την κοινωνία, να φέρνει σε επαφή το μαθητικό πληθυσμό με την πραγματικότητα του τόπου του, να διοργανώνει επιμορφωτικές ημερίδες και σεμινάρια και να αλληλεπιδρά μέσα και έξω από το σχολείο. Εάν ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του, τότε και οι εκπαιδευτικοί θα είναι ή τουλάχιστον θα προσπαθήσουν να είναι κι εκείνοι αποτελεσματικοί στο έργο τους (Παπαγεωργάκης, 2013).

Μέσα στους ρόλους του διευθυντή είναι επίσης η ενεργής διαμόρφωση των προσδοκιών της τοπικής κοινωνίας από το σχολείο, η αναζήτηση συνεργασιών και

υποστήριξης για τις δραστηριότητές του και η φροντίδα της δημόσιας εικόνας του σχολείου του. Όλα τα παραπάνω καλείται να τα κάνει με τους λιγότερους δυνατούς πόρους. Οπότε, ο διευθυντής αναγνωρίζει και υποστηρίζει σταθερά τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου και δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο εσωτερικό περιβάλλον, επειδή έτσι θα προετοιμάσει τους μαθητές για την ζωή (Σαΐτης, 2008, Saiti, 2012).

Επομένως, ο σχολικός ηγέτης χρειάζεται να μελετήσει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, να κατανοήσει τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, αναπτύσσοντας ορισμένες δραστηριότητες, να προγραμματίσει ενέργειες για την ανάπτυξη των σχέσεων που επιδιώκει να διαμορφώσει και να δημιουργήσει ένα δίκτυο συνεργασίας με γονείς και κηδεμόνες, άλλες σχολικές μονάδες και φορείς της τοπικής κοινότητας (Σαΐτης, 2008). Στο **Σχήμα 6** φαίνεται η συνολική σχέση μεταξύ όλων των παραγόντων του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση κι η κεντρική θέση του διευθυντή-ηγέτη. Φαίνεται ότι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι μια διαρκής διεργασία, στην οποία ο διευθυντής χρειάζεται να αλληλοεπιδράσει με διαφορετικούς ανθρώπους, οι οποίοι έχουν ποικίλες ανάγκες, ικανότητες, ιδιότητες και προτεραιότητες.



**Σχήμα 6 : Διευθυντής και ανθρώπινο δυναμικό**

Για την επίτευξη της ποιότητας από τον σχολικό ηγέτη χρειάζεται ο προσανατολισμός προς ορισμένες κατευθύνσεις. Πρώτα από όλα ο σχολικός ηγέτης καλείται όχι απλώς να έχει όραμα, αλλά να είναι σε θέση και να το μεταδίδει, λαμβάνοντας υπόψη του τις αξίες του σχολείου, που όλοι -μαθητές, προσωπικό, ευρύτερη κοινότητα- καλούνται να μοιραστούν. Μπορεί να χρησιμοποιεί εναλλακτικές μορφές διοίκησης, όπως για παράδειγμα το «περιπατητικό μάνατζμεντ», όπου ο ηγέτης δεν μένει κλεισμένος στο γραφείο του, αλλά κινείται μέσα στον σχολικό οργανισμό. Στη θέση του όρου «πελάτης» που τίθεται στο επίκεντρο της ΔΟΠ στις επιχειρήσεις, μπαίνει το παιδί, ο μαθητής, ο οποίος είναι ο τελικός αποδέκτης της γνώσης που παράγει το σχολείο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται από τον διευθυντή όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού (εκπαιδευτικοί και μαθητές), για να πειραματίζονται και να δοκιμάζουν καινοτομίες και να είναι συγχρόνως όλοι προετοιμασμένοι να αποδεχτούν τις ενδεχόμενες αποτυχίες που εγκυμονούν οι καινοτομίες αυτές. Ο σχολικός ηγέτης καλείται επίσης



να καλλιεργήσει ένα αίσθημα οικογενειακού κλίματος μεταξύ των μαθητών, των καθηγητών, των γονέων και του υποστηρικτικού προσωπικού. Είναι βασικά στοιχεία της ποιοτικής ηγεσίας η καλλιέργεια του συναισθήματος ότι ο σχολικός οργανισμός είναι ένα σύνολο, μεταδίδοντας ενθουσιασμό και ενέργεια σε όλα τα μέλη του (Bennett, 2010, Ρούση, 2007, Saiti, 2012).

Ο σχολικός ηγέτης χρειάζεται να δεσμευτεί στη ΔΟΠ και να προχωρήσει προς αυτήν αποφασιστικά και δυναμικά. Σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας πιστά το πρόγραμμά του, ο ηγέτης διαθέτει περισσότερο χρόνο για να καθοδηγεί, να σχεδιάζει και να αναπτύσσει ιδέες, συνεργαζόμενος στενά με τους συνεργάτες του. Καλείται επίσης να μεταβάλλει τη στάση του από αυτήν του «υπεύθυνου» για όλα σε αυτή του υποστηρικτή και συμπαραστάτη του προσωπικού. Ηγετικές ικανότητες χρειάζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης κι όχι μόνο στις ανώτερες, ώστε να διαχέεται το πνεύμα της ποιότητας σε όλες τις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Η ποικιλία των προσωπικοτήτων κι όχι η συγκέντρωση όλων των ικανοτήτων σε ένα άτομο, που ασκεί την ηγεσία συγκεντρωτικά επιτρέπει την άσκηση της ΔΟΠ. Μέσα στις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η ηγεσία για την επιτυχή επίτευξη της ολικής ποιότητας είναι η απομάκρυνση των τεχνητών εμποδίων, που προκαλούν οι οργανωτικές και πολιτισμικές συμπεριφορές (Bennett, 2010, Ρούση, 2007, Saiti, 2012).

Στοιχείο-κλειδί για την επίτευξη της ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι να εκχωρηθεί στους εκπαιδευτικούς το μέγιστο των αρμοδιοτήτων τους, για να βελτιωθεί η διαδικασία της μάθησης προς όφελος των τελικών αποδεκτών, των μαθητών. Η ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών, καθώς και η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας σε όλες τους τις πράξεις ενισχύουν τη συμμετοχή όλων στο τελικό αποτέλεσμα. Επίσης, η ενίσχυση αυτή επιτυγχάνεται μέσα από μεθόδους και αρχές στατιστικού ελέγχου ποιότητας, τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για το πώς μπορούν να χειριστούν καλύτερα ένα ζήτημα, αλλά και ποια είναι τα εμπόδια για την επίτευξη της ποιότητας, την κατανόηση ότι χρειάζεται μια οριζόντια μορφή ηγεσίας για τη βελτίωση των καθηγητών, την ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την ανάληψη πρωτοβουλιών, την εφαρμογή συστηματικής και σταθερής επικοινωνίας στους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων και την άρση των συγκρούσεων (Bennett, 2010, Ρούση, 2007, Saiti, 2012, Zajda and Gamage, 2009).

Η σχολική ηγεσία για την επίτευξη της ΔΟΠ καλείται να δημιουργεί ομάδες εργασίας, όπου ο διευθυντής επικοινωνεί άμεσα με όλα τα μέλη, τα εκπαιδεύει και γίνεται χρήσιμος, χωρίς να παρεμβαίνει στα πάντα και να επιδιώκει να επιβληθεί σε όλα. Απαιτείται περισσότερη συμπόνια και δικαιοσύνη, παρέχοντας αυτονομία και αναλαμβάνοντας ρίσκα. Χρειάζεται εξισορρόπηση μεταξύ της ποιότητας που παρέχεται στους μαθητές και τους γονείς τους, από τη μια και της κάλυψης των αναγκών των εκπαιδευτικών, από την άλλη. Για να επιτευχθεί ο στόχος ποιότητας, χρειάζεται μια ηγεσία ποιότητας για την καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης και εκμάθησης των τεχνικών δεξιοτήτων που χρειάζονται για την επίλυση των περίπλοκων και συνεχών προκλήσεων της νέας εποχής. Οι ηγέτες χρειάζονται την κατάλληλη προετοιμασία, με θεωρητική και εφαρμοσμένη εκπαίδευση, μελέτη θεωρητικών μοντέλων και γνώση τεχνικών, ώστε να προσανατολίζονται στην ποιότητα. Πέρα από τη θέση-κλειδί του διευθυντή, χρειάζεται κι η άσκηση του ηγετικού ρόλου του εκπαιδευτικού στην αίθουσα και η ενθάρρυνση των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Ρούση, 2007, Saiti, 2012).

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι μια εξαιρετικά δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία, καθώς κάθε μέλος του σχολικού οργανισμού έχει τη δική του προσωπικότητα, τις αδυναμίες τους και τα προτερήματά του, επιδιώκει να ικανοποιήσει διαφορετικές ομάδες αναγκών. Η βέλτιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού δεν εξαντλείται στην ικανοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά χρειάζεται ο σχολικός ηγέτης να κατανοεί τις ανθρώπινες ανάγκες που ευθύνονται για την αποτελεσματική παρακίνηση των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι παρακινούνται από την προσπάθεια να καλύψουν τις ανάγκες τους. Τα κίνητρα των εργαζομένων μπορεί να είναι εσωτερικά, δηλαδή να προσφέρουν εσωτερική πληρότητα και χαρά ή εξωτερικά, που προέρχονται από άλλα άτομα και του εξασφαλίζουν μια εξωτερική αμοιβή, όπως χρήματα και αποδοχή. Για τους μαθητές τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης πρέπει να είναι πρωταρχικής σημασίας (Bennett, 2010, Ρούση, 2007, Saiti, 2012).

Ο Maslow διέκρινε πέντε κατηγορίες αναγκών, που κινητοποιούν τα μέλη να εργαστούν προς έναν σκοπό και τις ιεράρχησε σε σειρά προτεραιότητας ως εξής: (1) οι φυσιολογικές ανάγκες (βασικές βιολογικές ανάγκες), (2) οι ανάγκες ασφάλειας και σταθερότητας, (3) οι κοινωνικές ανάγκες (για συντροφικότητα, στοργή και αγάπη), (4) οι ανάγκες αναγνώρισης (καταξίωση, σεβασμός κλπ.) και (5) ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (συνολική ανάπτυξη του ανθρώπου) (McLeod, 2013).

Οι σχολικοί διευθυντές και ηγέτες διαχειρίζονται την ποιότητα στην εκπαίδευση σε ένα ευρύ φάσμα τρόπων. Επιδιώκουν τη διαχείριση της ποιότητας του σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος, τις αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς, την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το μαθησιακό περιβάλλον και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Οπότε, η μέτρηση της ποιότητας μέσω αυτών των σύνθετων αλληλεπιδράσεων είναι μια δύσκολη διαδικασία. Ωστόσο, υπάρχει ένας αριθμός εργαλείων και τεχνολογιών που μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία να διαχειριστούν τις ισορροπίες και να αυξήσουν τις προσεγγίσεις που εστιάζουν στην εξατομίκευση της μάθησης. Τα δεδομένα που αφορούν μεμονωμένους εκπαιδευόμενους γίνονται ολοένα και πιο προσιτά στο διαδίκτυο, μέσω συστημάτων που παρέχουν πρόσβαση κατά τη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας, αυξάνοντας την πρόσβαση σε διαφορετικές μορφές δεδομένων (για παράδειγμα οι στάσεις μαθητών έξω από το σχολικό περιβάλλον) και παρέχοντας τρόπους υποστήριξης της μάθησης, της παιδαγωγικής και των διαφορετικών προσεγγίσεων. Για παράδειγμα, μέσα από την χρήση βάσεων δεδομένων, μπορούν να συγκεντρώνονται στοιχεία για όλους τους μαθητές, που να είναι διαθέσιμα σε διάρκεια για τους εκπαιδευτικούς. Μέσω αυτών των δεδομένων μπορεί ένας εκπαιδευτικός να παρακολουθεί καλύτερα τις ανάγκες και τις επιδόσεις κάθε μαθητή συνολικά (Passey, 2011).

Στα πλαίσια της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, είναι θεμελιώδους σημασίας να ενδυναμωθεί ο ρόλος όλων των εργαζομένων, οι οποίοι να παρακινούνται κυρίως από εσωτερικούς παράγοντες και να αξιοποιούνται, επενδύοντας στην ανάπτυξή τους. Παρακινώντας το προσωπικό να μαθαίνει συνεχώς και να αυτό-αναπτύσσεται, τροφοδοτώντας το ενδιαφέρον του και την εξέλιξη των ικανοτήτων του σε όλα τα επίπεδα, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του, επέρχεται το εξής αποτέλεσμα: να αυξάνεται το ενδιαφέρον για εργασία, καινοτομία και ομαδική μάθηση. Με τη σειρά του, το ενδιαφέρον ενθαρρύνει την οργανωσιακή μάθηση, η οποία είναι βασικό στοιχείο αυτορυθμιστικής ικανότητας ενός οργανισμού (Σεβαστάκη, 1998).

Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να κριθεί κατάλληλο ένα αποκεντρωτικό μοντέλο σχολική ηγεσίας, το οποίο θα μεταβιβάζει και θα εκχωρεί εξουσίες και ευθύνες, όσον αφορά στην αναδιανομή και την χρήση των πόρων (οικονομικών, ανθρώπινων και φυσικών) από μια κεντρική αρχή προς τα τοπικά σχολεία. Όσον αφορά την άσκηση ελέγχων ποιότητας, είναι απαραίτητο να κατανοηθεί ποιος

ελέγχει και ποιος πρέπει να ελέγχει την εκπαίδευση, με όρους διοίκησης, χρηματοδότησης και προγραμματισμού βάσει των προγραμμάτων σπουδών. Ένα άλλο ζήτημα είναι το ποιες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος χρειάζεται να αποκεντρωθούν. Στην πράξη, δεν υπάρχει συνολική πολιτική και διοικητική αποκέντρωση, δεδομένου ότι οι πολιτικές αποφάσεις που αφορούν την χρηματοδότηση, το προσωπικό και τη διατήρησή του γίνονται σε ποικίλους βαθμούς συγκέντρωσης και αποκέντρωσης. Οπότε, χρειάζεται επί της ουσίας μια ισορροπία μεταξύ αποκέντρωσης και συγκέντρωσης της άσκησης εξουσιών (Omona, 2003, Zajda and Gamage, 2009).

## Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας

Στόχος της μελέτης αυτής είναι να διερευνήσει τις ποιοτικές δράσεις των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Καστοριάς. Αυτό που ενδιαφέρει την έρευνα αυτή είναι να εστιάσει στη δυναμική των δράσεων της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Αναζητούμε να εντοπίσουμε εάν στα διάφορα δημοτικά σχολεία της περιοχής οι διευθυντές των σχολείων, παρά το γεγονός ότι δεν έχουν κεντρική (μέσω του Υπουργείου Παιδείας) δέσμευση για διαχείριση των σχολικών μονάδων τους μέσω των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, καταφεύγουν ή όχι σε λύσεις της φιλοσοφίας ΔΟΠ για να μπορέσουν να διοικήσουν δραστηρικά και αποτελεσματικά τις σχολικές αυτές μονάδες.

Από τη βιβλιογραφία που ήδη παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, εντοπίσαμε ένα μεγάλο σύνολο μεταβλητών (38 ο συνολικός αριθμός τους), που περιγράφουν βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Με τον τρόπο αυτό, θα διερευνηθεί εάν οι σχολικές μονάδες, συνειδητά ή μη, κάνουν ή όχι χρήση βασικών στοιχείων – παραμέτρων της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Το βασικό ερώτημα που καθοδηγεί την έρευνά μας διαμορφώνεται όπως παρακάτω:

*«Τα πλαίσια της παρούσας οικονομικής κρίσης που βιώνει τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα. Τίθεται το ερώτημα: εάν οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καστοριάς για να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά ζητήματα – προβλήματα διαχείρισης, καταφεύγουν σε διαχειριστικές λύσεις που σχετίζονται με τις Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.»*

Στα πλαίσια της διερεύνησης του βασικού μας ερωτήματος, διαμορφώνονται δύο βασικές υποθέσεις εργασίας. Η πρώτη υπόθεση εργασίας, στοιχειοθετείται από την ανάγκη της σωστής διαχείρισης των 38 μεταβλητών που αποτελούν τις μεταβλητές διερεύνησης του εάν οι σχολικές μονάδες του Νομού Καστοριάς «καταφεύγουν» ή όχι στη χρήση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Με απλά λόγια, πιστεύουμε ότι το σύνολο αυτών των 38 μεταβλητών μπορεί ν' αποτελέσει ένα μικρότερο σύνολο, δηλαδή να διαμορφωθούν ομάδες που θα

περιλαμβάνουν περισσότερες μεταβλητές και αυτές οι ομάδες θα είναι ευκολότερα διαχειρίσιμες στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Με γνώμονα τα παραπάνω, η πρώτη υπόθεση εργασίας λαμβάνει την παρακάτω μορφή:

*Πρώτη υπόθεση εργασίας: «Ο μεγάλος αριθμός των μεταβλητών μπορεί να διαμορφώσει νέες λανθάνουσες μεταβλητές (παράγοντες) που θα σηματοδοτήσουν νέες αντιλήψεις στη διερεύνηση – ανάλυση του βασικού ερωτήματος της εργασίας μας».*

Η δεύτερη υπόθεση εργασίας σχηματίζεται στα πλαίσια της συστηματικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της πρώτης υπόθεσης εργασίας. Πράγματι, ο σχηματισμός των λανθανουσών μεταβλητών – παραγόντων, προϋποθέτει ότι το δείγμα μας δε θα έχει μία συμπεριφορά επιλογής, αλλά θα έχει περισσότερες επιλογές. Αυτό σημαίνει ότι θα διαμορφωθούν, ανάλογα με τις επιλογές αυτές, περισσότερες ομάδες σε σχέση με τη διάστασή του εάν εφαρμόζονται ή όχι οι αρχές της φιλοσοφίας ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Καστοριάς. Με γνώμονα τα παραπάνω, η δεύτερη υπόθεση εργασίας διαμορφώνεται ως εξής:

*Δεύτερη υπόθεση εργασίας: «Οι λανθάνουσες μεταβλητές – παράγοντες, που υποθέσαμε ότι θα σχηματιστούν στην πρώτη υπόθεση εργασίας, θα δώσουν τη δυνατότητα στη διαμόρφωση περισσότερων της μιας ομάδας απαντήσεων αναφορικά με την εφαρμογή ή όχι της φιλοσοφίας ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καστοριάς».*

Για την εκπλήρωση των σκοπών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε δειγματοληπτική μέθοδος, επειδή θεωρήθηκε η καταλληλότερη ερευνητικά □ διερευνά έναν συγκεκριμένο πληθυσμό σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, που μας επιτρέπει να βγάλουμε συμπεράσματα για άγνωστες ποσότητες πληθυσμού. Στόχος είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με άγνωστες παραμέτρους του πληθυσμού και αποτελούν το στιγμιότυπο του πληθυσμού τη στιγμή της έρευνας (Παπαγεωργίου, 2015). Η δειγματοληπτική μέθοδος είναι συμβατή με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της έρευνας, επειδή παρέχει αντικειμενικά αποτελέσματα, συγκροτημένα σε μια δομή που ακολουθεί τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως οι γνώσεις ή οι στάσεις. Τα πλεονεκτήματά της είναι ότι είναι οικονομικότερη από άλλες (π.χ.

συνεντεύξεις), δεν είναι τόσο χρονοβόρα και παρέχει εύκολα επεξεργάσιμα αποτελέσματα. Παρέχει τυποποιημένους τρόπους συλλογής του υλικού, που επιτρέπει να γενικευτούν σε πληθυσμό και να συγκριθούν με άλλα αποτελέσματα στο μέλλον (Παππάς, 2002).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διερεύνηση του βασικού ερωτήματος της έρευνας έγινε στη βάση ενός κλειστού τύπου ερωτηματολογίου, επειδή η ποσότητα των δεδομένων και η συνδυαστική εξέταση των παραμέτρων μπορούσε να διερευνηθεί έτσι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η χρήση ερωτηματολογίου επιλέχτηκε, επειδή επιτρέπει την ταχύτερη λήψη αποτελεσμάτων και την ευκολότερη επεξεργασία τους μετά τη συλλογή των δεδομένων. Μοιράστηκαν αρχικά 350 ερωτηματολόγια, από τα οποία ελήφθησαν πίσω τα 147. Είχε υπολογιστεί εξ' αρχής ότι θα επιστραφούν αναπάντητα ερωτηματολόγια, γι' αυτό και διανεμήθηκε τόσο μεγάλος αριθμός. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, επειδή με αυτό τον τρόπο εξοικονομήθηκε το κόστος αποστολής (Cohenetal., 2008).

Κατά τη συγκρότηση του ερωτηματολογίου ελήφθησαν υπόψη δεοντολογικά ζητήματα. Το ένα ήταν ότι διασφαλίστηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων και διαβεβαιώθηκαν ότι μπορούσαν να εγκαταλείψουν τη διαδικασία όποτε το επιθυμούσαν. Η χρήση άλλωστε του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τους επέτρεπε να απαντήσουν εφόσον το επιθυμούσαν χωρίς πίεση. Οι ερωτήσεις δεν έθιγαν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και τα δημογραφικά στοιχεία χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα. Το ερωτηματολόγιο επιδιώχθηκε να συλλάβει τις παραμέτρους του ζητήματος, χωρίς να προωθεί τις απόψεις του ερευνητή, δηλαδή αποφεύχθηκε η μεροληψία και διασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Οι ερωτήσεις σε καμιά περίπτωση δεν ήταν προσβλητικές, δεν παραβίαζαν τον προσωπικό τους χώρο, δεν ήταν παραπλανητικές, προκατειλημμένες, λανθασμένες, εριστικές, απρεπείς ή δυσνόητες (Cohenetal., 2008).

Στο ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας (βλ. Παράρτημα) οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, επειδή επιτρέπουν μετρήσιμα και συγκρίσιμα αποτελέσματα. Το ερωτηματολόγιο αυτό συντίθεται από 9 ερωτήσεις για τα βασικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα που θα μας δώσουν τη δυνατότητα να προσδιορίσουμε το δείγμα μας. Οι ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία είναι είτε πολλαπλών επιλογών (1,4,7,9) είτε ανοιχτού τύπου

(2,3,5,6,8). Για να διερευνηθεί το ερώτημα και οι δύο υποθέσεις εργασίας, δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο παραθέτουμε στο παράρτημα, που, όπως αναφέρθηκε, περιλαμβάνει 38 μεταβλητές, που αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες με βάση την κλίμακα ιεράρχησης 1-100.

Οι μεταβλητές σχετίζονται με τις θέσεις και τις συμπεριφορές του διευθυντή του σχολείου όπου εργάζονται την περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης. Συγκεκριμένα, βλέπουμε στο ερωτηματολόγιο που υπάρχει στο παράρτημα, ότι έχουμε τη μεταβλητή (1) *Ικανοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη μείωση του κόστους δαπάνης*, που εξετάζεται στην ερώτηση 35.1, τη μεταβλητή (2) *Μείωση της δαπάνης με αντίστοιχη διατήρηση της ποιότητας*, που εξετάζεται στην ερώτηση 35.2, τη μεταβλητή (3) *Καλά διαμορφωμένο πλαίσιο διαχείρισης του κόστους με ταυτόχρονη αύξηση της ποιότητας υπηρεσιών*, η οποία εξετάζεται στην ερώτηση 35.3, τη μεταβλητή (4) *Πρόθεση για περικοπή δράσεων που δεν επηρεάζουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών*, η οποία εξετάζεται στην ερώτηση 35.4, τη μεταβλητή (5) *Έφεση στη συστηματική διερεύνηση και τον εντοπισμό δράσεων που αναβαθμίζουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών*, η οποία εξετάζεται στην ερώτηση 35.5, τη μεταβλητή (6) *Έλλειψη φόβου και εντοπισμός τρόπων ενεργοποίησης της αποδοτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών αναβαθμίζοντας την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών*, που εξετάζεται στην ερώτηση 35.6, τη μεταβλητή (7) *Διαρκής έλεγχος του κόστους των δράσεων με παράλληλη διατήρηση της ποιότητας*, που εξετάζεται στην ερώτηση 35.7 και τη μεταβλητή (8) *Ενεργοποίηση της κατανόησης των εκπαιδευτικών για την ανάγκη μείωσης των δαπανών μέσω της ανάληψης δράσεων που αυξάνουν την ποιότητα και μειώνουν το κόστος*, η οποία εξετάζεται στην αντίστοιχη ερώτηση 35.8.

Στη συνέχεια, έχουμε τη μεταβλητή (9) *Ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για την εξεύρεση λύσεων μείωσης των δαπανών με αντίστοιχη διατήρηση της ποιότητας*, που εξετάζεται στην ερώτηση 35.9, τη μεταβλητή (10) *Επανεπιλημμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εξεύρεση λύσεων για τη μείωση των δαπανών και παράλληλη συνέχιση των δραστηριοτήτων με ή χωρίς πόρους*, η οποία εξετάζεται στην ερώτηση 35.10, τη μεταβλητή (11) *Συστηματικές διαπραγματεύσεις με θεσμικούς φορείς για τη μείωση των δαπανών και αντίστοιχη διατήρηση της ποιότητας*, η οποία εξετάζεται στην ερώτηση 35.11, τη μεταβλητή (12) *Εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας διαχείρισης της ποιότητας*, που ερευνάται στην ερώτηση 35.12,



τη μεταβλητή (13) *Καθορισμός των προβλημάτων και των ευκαιριών, με ανάλογη αποτελεσματική διαχείριση των δαπανών*, που εξετάζεται στην ερώτηση 35.13, τη μεταβλητή (14) *Επιμονή στη διαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους*, που ερευνάται στην ερώτηση 35.14.

Παρατηρούμε, επίσης, τη μεταβλητή (15) *Φροντίδα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με τα υπάρχοντα συστήματα εκπαίδευσης*, που εξετάζεται στην ερώτηση 35.15, τη μεταβλητή (16) *Επιμονή στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ολικής Ποιότητας*, η οποία εξετάζεται στην ερώτηση 35.16, τη μεταβλητή (17) *Προτροπή των εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας, με αναζήτηση της επιπρόσθετης γνώσης στα θέματα αυτά μέσω του διαδικτύου*, που ερευνάται στην ερώτηση 35.17, τη μεταβλητή (18) *Ενθάρρυνση της ανταλλαγής και της διάχυσης της γνώσης σε θέματα ποιότητας*, που εξετάζεται στην ερώτηση 35.18, τη μεταβλητή (19) *Στήριξη των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται με ίδια έξοδα σε θέματα διοίκησης ή/και ΔΟΠ*, που ερευνάται στην ερώτηση 35.19, τη μεταβλητή (20) *Ανάληψη πρωτοβουλιών για τη μείωση των εμποδίων που εμφανίζονται κατά τη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών*, η οποία εξετάζεται στην ερώτηση 35.20.

Στην ερώτηση 35.21 εξετάζεται η μεταβλητή (21) *Αξιοποίηση των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, σε ομάδες έργου για τη βελτίωση της ποιότητας*. Αντίστοιχα στην ερώτηση 35.22 εξετάζεται η μεταβλητή (22) *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για τη διαπίστωση των βασικών αναγκών*, στην ερώτηση 35.23 η μεταβλητή (23) *Διαπίστωση αναγκαίων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, μέσω των οποίων παράγεται ποιοτικό έργο*, στην ερώτηση 35.24 η μεταβλητή (24) *Υπαρξη «δικτύου μετάδοσης γνώσεων» μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου*, στην ερώτηση 35.25 εξετάζεται η μεταβλητή (25) *Αναμονή οφελών από την εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και παρότρυνση των εκπαιδευτικών για την ανάληψη πρωτοβουλιών και στην ερώτηση 35.26 εξετάζεται η μεταβλητή (26) *Διαμόρφωση πλάνου εκπαίδευσης με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, για τη βελτίωσης της ποιότητας έργου.**

Ακολούθως, η μεταβλητή (27) *Συστηματική παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τον διευθυντή*, εξετάζεται στην ερώτηση 35.27, η μεταβλητή (28) *Αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και αξιοποίηση τους για την ποιοτική*

αναβάθμιση των υπηρεσιών του σχολείου, εξετάζεται στην ερώτηση 35.28, η μεταβλητή (29) Προώθηση της ιδέας ότι η εργασία σε ομάδες είναι καλύτερη και αποδοτικότερη, εξετάζεται στην ερώτηση 35.29, η μεταβλητή (30) Προτίμηση του διευθυντή για εργασία στα πλαίσια ομάδων, ερευνάται στην ερώτηση 35.30 και η μεταβλητή (31) Ενεργοποίηση ομάδων εργασίας, από τον διευθυντή, με στόχο την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών, ερευνάται στην ερώτηση 35.31.

Επίσης, παρατηρούμε τη μεταβλητή (32) Διαμόρφωση ομάδων για την ανάληψη δράσης στην τοπική κοινωνία ή την υποστήριξη δράσεων του σχολείου σε θεσμικούς φορείς, που ερευνάται στην ερώτηση 35.32, τη μεταβλητή (33) Προβολή ομάδων και ένα σχεδιασμένο πλαίσιο δράσης που θα έχει σαφείς στόχους και αναγνωρισμένη την ομάδα ή τα άτομα στα οποία απευθύνονται αλλά και τις ανάγκες τους, η οποία εξετάζεται στην ερώτηση 35.33, τη μεταβλητή (34) Ενθάρρυνση της εργασίας σε ομάδα ως παράγοντας αύξησης της ευθύνης των μελών της, της ανάπτυξής τους αλλά και της ποιότητας της προσφερόμενης υπηρεσίας Αύξηση της ευθύνης των μελών και ανάπτυξη της ποιότητας μέσω της εργασίας σε ομάδες, η οποία ερευνάται στην ερώτηση 35.34, τη μεταβλητή (35) Στήριξη του έργου των ομάδων εργασίας για την βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου, η οποία ερευνάται στην ερώτηση 35.35, τη μεταβλητή (36) Προώθηση ομαδικής εργασίας ως μέσου διευκόλυνσης του ελέγχου της ποιότητας, που εξετάζεται στην ερώτηση 35.36, τη μεταβλητή (37) Προώθηση της εργασίας σε ομάδες λόγω της διευκόλυνσης των διαδικασιών για υψηλότερη ποιότητα του παραγόμενου αποτελέσματος, η οποία εξετάζεται στην ερώτηση 35.37 και τέλος παρατηρούμε τη μεταβλητή (38) Η εμφύσηση σε όλο το σχολείο, ως βασική αρχή, της αναγκαιότητας της ομαδικής εργασίας, η οποία ερευνάται στην ερώτηση 35.38.

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης spss. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συστάδων ή ταξινόμησης των στοιχείων (Cluster Analysis). Σύμφωνα με αυτό το σύστημα, οι περισσότερες μεταβλητές της συγκεκριμένης έρευνας με ομοιότητα εντάχθηκαν σε ίδιες συστάδες (ομάδες). Χρησιμοποιήθηκε για την επαλήθευση ή μη της δεύτερης υπόθεσης. Η ανάλυση με την χρήση των συστάδων της συγκεκριμένης έρευνας παρουσιάζεται εκτενώς στο κεφάλαιο 6. Επιλέχθηκε, επειδή επιτρέπει την χρήση πολυάριθμων αλγορίθμων με τελείως διαφορετικές ιδιότητες μεταξύ τους ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους και τον βαθμό απόδοσής τους. Η ομαδοποίηση

γίνεται έτσι, ώστε η σύνδεση μεταξύ δύο ή περισσότερων στοιχείων να μεγιστοποιείται, όταν τα στοιχεία ανήκουν στην ίδια ομάδα και στην αντίθετη περίπτωση να ελαχιστοποιείται. Με αυτό τον τρόπο προάγεται η ανεύρεση ειδικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, χωρίς να εξηγείται η ύπαρξη αυτών των σχέσεων. Προϋποθέτει, επίσης, μια εκ των προτέρων υπόθεση, προκειμένου να ξεκινήσει η διαδικασία της διερεύνησης των μεταβλητών (Πετρίδης, 2015).

## Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση δείγματος

Το δείγμα χαρακτηρίζεται ως δείγμα ευκολίας, καθώς επιλέχθηκε με κριτήριο την κοντινή απόσταση από τον τόπο διαμονής της ερευνήτριας. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καστοριάς.

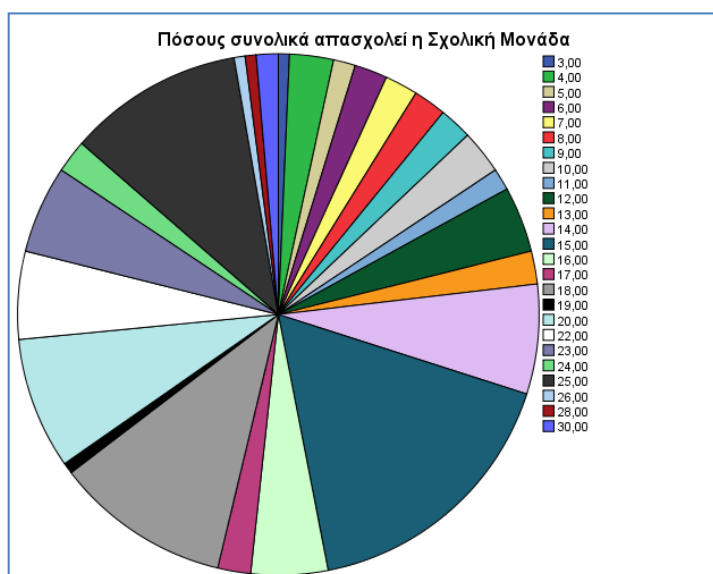
Από τα 147 έγκυρα ερωτηματολόγια, όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 2 (Statistics)**, στην ερώτηση 3 (Πόσα άτομα απασχολεί η σχολική μονάδα) η επικρατούσα τιμή είναι 16 άτομα. Επίσης, το 89,9% είναι εκπαιδευτικοί (ερώτηση 3). Στην ερώτηση 5 (πόσα έτη ενεργής εργασίας έχουν συμπληρώσει η επικρατούσα τιμή είναι 15 έτη. Στην ερώτηση 6 (πόσα έτη εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα) το μεγαλύτερο ποσοστό (30%) απάντησε ένα έτος. Στην ερώτηση 7 (ποιο είναι το φύλο σας και η οικογενειακή σας κατάσταση), το 36,5% απάντησε «γυναίκα παντρεμένη με παιδί», το 27% απάντησε «γυναίκα ανύπαντρη» και το 19,6% απάντησε «άνδρας παντρεμένος με παιδί». Όσον αφορά την ηλικία, ο μέσος όρος είναι 41 έτη. Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσαν οι ηλικίες 27 ετών (11%), 28 ετών (11%) και 45 ετών (11%). Στη ερώτηση 9 (ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει) το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «Ανώτατη Σχολή, Τ.Ε.Ι., Πανεπιστήμιο».

Πίνακας 2: Statistics								
		Πόσους συνολικά απασχολεί η Σχολική Μονάδα	Ποια θέση Κατέχετε στη σχολική μονάδα	Πόσα έτη ενεργής εργασίας έχετε συμπληρώσει	Πόσα έτη εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	Ποιο είναι το φύλο σας και η οικογενειακή σας κατάσταση	Ποια είναι η ηλικία σας	Βαθμίδα εκπαίδευσης που έχετε τελειώσει
N	Valid	147	147	147	147	147	147	147
	Missing	1	1	1	1	1	1	1
Mean		16,7551	2,8367	15,2830	6,7327	5,5918	41,7007	1,3605
Sum		2463,00	417,00	2246,60	989,70	822,00	6130,00	200,00

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 3** και στο **Γράφημα 2**, οι περισσότερες σχολικές μονάδες απασχολούν 15 άτομα (16,9%), ακολουθούν όσες απασχολούν 18 (10,8%) και 25 άτομα (10,8%). Αρκετές σχολικές μονάδες (8,1%) απασχολούν 20 άτομα. Αξιοποιώντας και ομαδοποιώντας τα δεδομένα του **Πίνακα 3**,

παρατηρούμε πως 23 από τους συμμετέχοντες, εργάζονται σε σχολικές μονάδες που απασχολούν έως 10 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 15,5%), 85 συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολικές μονάδες που απασχολούν από 11 έως 20 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 57,5%) και οι υπόλοιποι 39 εργάζονται σε σχολεία όπου απασχολούνται 21 έως 30 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,4%). Παρατηρούμε, λοιπόν, πως η πλειοψηφία των σχολείων του Νομού Καστοριάς απασχολεί από 11 έως 20 εκπαιδευτικούς.

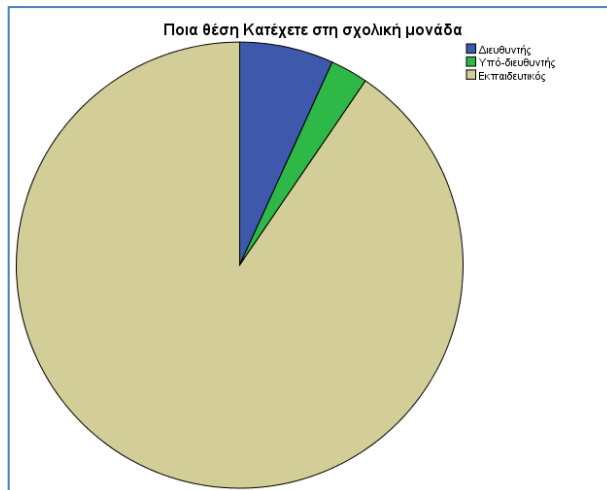
Πίνακας 3: Πόσους συνολικά απασχολεί η Σχολική Μονάδα					
		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	3,00	1	,7	,7	,7
	4,00	4	2,7	2,7	3,4
	5,00	2	1,4	1,4	4,8
	6,00	3	2,0	2,0	6,8
	7,00	3	2,0	2,0	8,8
	8,00	3	2,0	2,0	10,9
	9,00	3	2,0	2,0	12,9
	10,00	4	2,7	2,7	15,6
	11,00	2	1,4	1,4	17,0
	12,00	6	4,1	4,1	21,1
	13,00	3	2,0	2,0	23,1
	14,00	10	6,8	6,8	29,9
	15,00	25	16,9	17,0	46,9
	16,00	7	4,7	4,8	51,7
	17,00	3	2,0	2,0	53,7
	18,00	16	10,8	10,9	64,6
	19,00	1	,7	,7	65,3
	20,00	12	8,1	8,2	73,5
	22,00	8	5,4	5,4	78,9
	23,00	8	5,4	5,4	84,4
	24,00	3	2,0	2,0	86,4
	25,00	16	10,8	10,9	97,3
	26,00	1	,7	,7	98,0
	28,00	1	,7	,7	98,6
	30,00	2	1,4	1,4	100,0
	Total	147	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		148	100,0		



**Γράφημα 2: Αριθμός απασχολούμενων στη Σχολική Μονάδα**

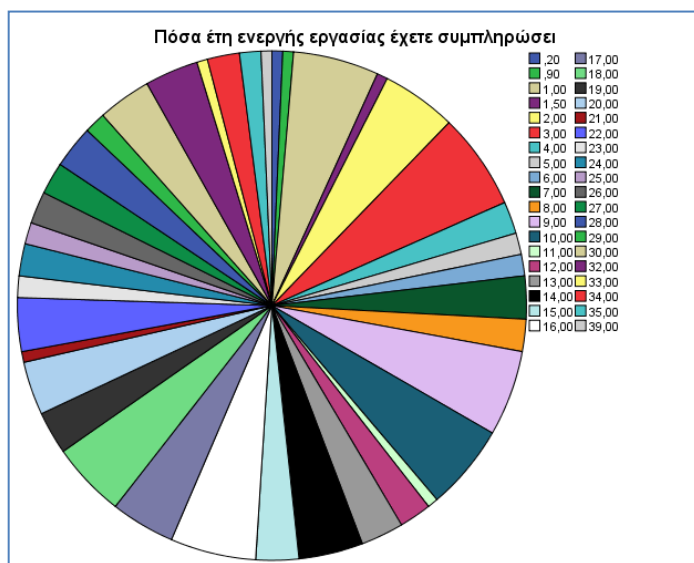
Όπως φαίνεται στον **Πίνακα 4** και στο **Γράφημα 3**, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή 133 από τους συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 90,5%). Μόλις το 6,8% είναι διευθυντές (10 συμμετέχοντες) και το 2,7% υπό-διευθυντές (4 συμμετέχοντες).

Πίνακας 4: Ποια θέση Κατέχετε στη σχολική μονάδα					
		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	10	6,8	6,8	6,8
	Υπό-διευθυντής	4	2,7	2,7	9,5
	Εκπαιδευτικός	133	89,9	90,5	100,0
	Total	147	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		148	100,0		



**Γράφημα 3: Θέση στη σχολική μονάδα**

Σχετικά με τα έτη ενεργής προϋπηρεσίας φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη διασπορά στις απαντήσεις(Γράφημα 4α, Πίνακας 5). Το μεγαλύτερο ποσοστό (6,1%) συγκεντρώνουν όσοι έχουν συμπληρώσει 3 έτη ενεργής προϋπηρεσίας.



**Γράφημα 4α: Έτη ενεργής εργασίας**

Πίνακας 5: Πόσα έτη ενεργής εργασίας έχετε συμπληρώσει					
		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	,20	1	,7	,7	,7
	,90	1	,7	,7	1,4
	1,00	8	5,4	5,4	6,8
	1,50	1	,7	,7	7,5
	2,00	7	4,7	4,8	12,2
	3,00	9	6,1	6,1	18,4

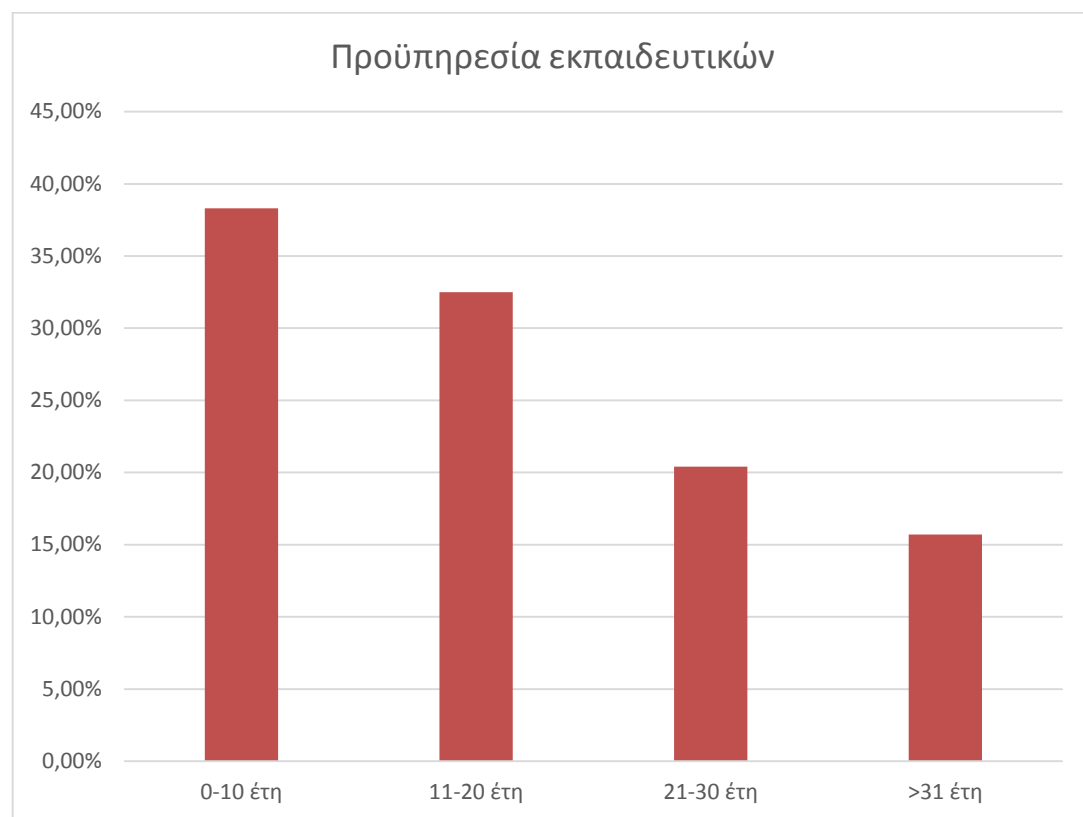
4,00	3	2,0	2,0	20,4
5,00	2	1,4	1,4	21,8
6,00	2	1,4	1,4	23,1
7,00	4	2,7	2,7	25,9
8,00	3	2,0	2,0	27,9
9,00	8	5,4	5,4	33,3
10,00	8	5,4	5,4	38,8
11,00	1	,7	,7	39,5
12,00	3	2,0	2,0	41,5
13,00	4	2,7	2,7	44,2
14,00	6	4,1	4,1	48,3
15,00	4	2,7	2,7	51,0
16,00	8	5,4	5,4	56,5
17,00	6	4,1	4,1	60,5
18,00	7	4,7	4,8	65,3
19,00	4	2,7	2,7	68,0
20,00	5	3,4	3,4	71,4
21,00	1	,7	,7	72,1
22,00	5	3,4	3,4	75,5
23,00	2	1,4	1,4	76,9
24,00	3	2,0	2,0	78,9
25,00	2	1,4	1,4	80,3
26,00	3	2,0	2,0	82,3
27,00	3	2,0	2,0	84,4
28,00	4	2,7	2,7	87,1
29,00	2	1,4	1,4	88,4
30,00	5	3,4	3,4	91,8
32,00	5	3,4	3,4	95,2
33,00	1	,7	,7	95,9
34,00	3	2,0	2,0	98,0
35,00	2	1,4	1,4	99,3
39,00	1	,7	,7	100,0
Total	147	99,3	100,0	
Missing System	1	,7		
Total	148	100,0		

Για τον λόγο αυτό, τα αποτελέσματα ομαδοποιούνται ανά δεκαετία. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, ομαδοποιώντας τα έτη προϋπηρεσίας, να πούμε ότι οι 57 από



τους 147 συμμετέχοντες, δηλαδή το 38,3%, έχει 0-10 έτη προϋπηρεσίας, το 32,5 %, δηλαδή 48 συμμετέχοντες, έχει έτη προϋπηρεσίας 11-20 έτη, 30 από τους συμμετέχοντες, δηλαδή το 20,4% έχουν 21-30 έτη και τέλος, οι υπόλοιποι 12 συμμετέχοντες που αποτελούν το 15,7% έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 31 έτη. Έτσι, φαίνεται ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες του δείγματος (38,3%) κυμαίνονται μεταξύ 0-10 έτη, γεγονός που υποδεικνύει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έχει μικρή προϋπηρεσία. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συνολικά έχουν προϋπηρεσία από 20 έτη και κάτω. Τα αποτελέσματα φαίνονται συγκεντρωτικά στο

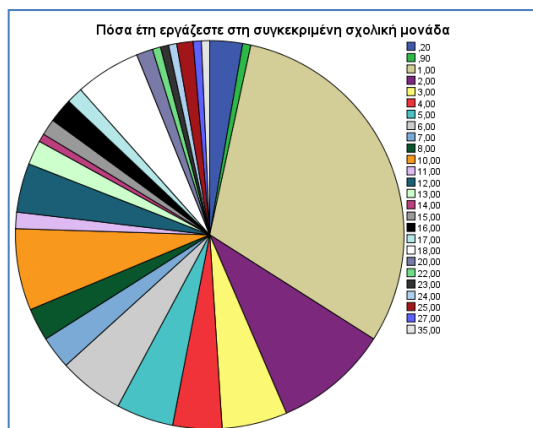
#### **Γράφημα 4β.**



#### **Γράφημα 4β: έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών**

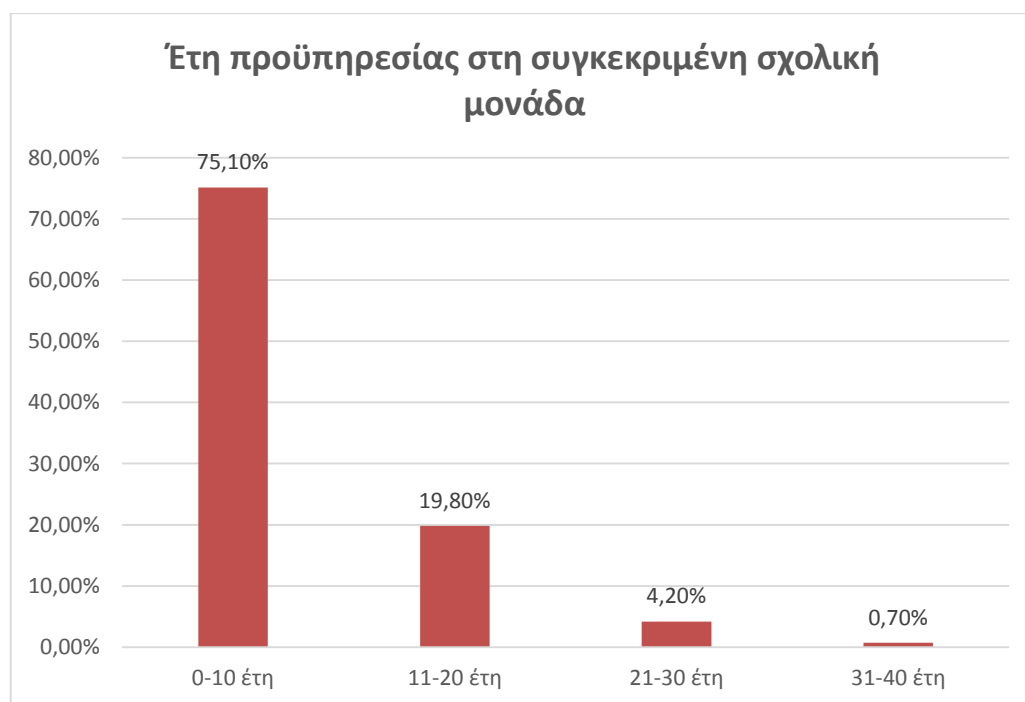
Σχετικά με το πόσα χρόνια εργάζονται οι ερωτηθέντες στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αρκετά υψηλό ποσοστό (30,4%) συγκέντρωσαν όσοι εργάζονται ένα έτος στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, που βρίσκονταν, όταν έγινε η έρευνα (**Πίνακας 6 και Γράφημα 5α**). Τα άλλα ποσοστά παρουσιάζουν μεγάλη διασπορά στις τιμές των ετών.

Πίνακας 6: Πόσα έτη εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα					
		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	,20	4	2,7	2,7	2,7
	,90	1	,7	,7	3,4
	1,00	45	30,4	30,6	34,0
	2,00	14	9,5	9,5	43,5
	3,00	8	5,4	5,4	49,0
	4,00	6	4,1	4,1	53,1
	5,00	7	4,7	4,8	57,8
	6,00	8	5,4	5,4	63,3
	7,00	4	2,7	2,7	66,0
	8,00	4	2,7	2,7	68,7
	10,00	10	6,8	6,8	75,5
	11,00	2	1,4	1,4	76,9
	12,00	6	4,1	4,1	81,0
	13,00	3	2,0	2,0	83,0
	14,00	1	,7	,7	83,7
	15,00	2	1,4	1,4	85,0
	16,00	3	2,0	2,0	87,1
	17,00	2	1,4	1,4	88,4
	18,00	8	5,4	5,4	93,9
	20,00	2	1,4	1,4	95,2
	22,00	1	,7	,7	95,9
	23,00	1	,7	,7	96,6
	24,00	1	,7	,7	97,3
	25,00	2	1,4	1,4	98,6
	27,00	1	,7	,7	99,3
	35,00	1	,7	,7	100,0
	Total	147	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		148	100,0		



**Γράφημα 5α: έτη εργασίας στη σχολική μονάδα**

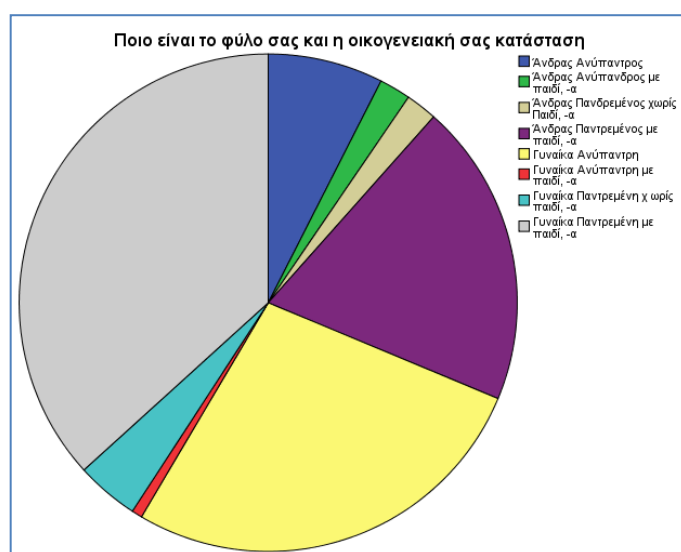
Ομαδοποιώντας τα δεδομένα ανά δεκαετίες, μπορούμε να διαπιστώσουμε τα εξής: 113 συμμετέχοντες από τους 147, με ποσοστό 75,1% ,έχουν 0-10 έτη εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ακολουθούν 29 συμμετέχοντες με ποσοστό 19,8% οι οποίοι έχουν 11-20 έτη και μόλις το 4,2% (6 συμμετέχοντες) εργάζεται 21-30 έτη και μόλις το 0,7% (1 συμμετέχοντας) εργάζεται από 31-40 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Οπότε, βλέπουμε ότι πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εργάζονται σχετικά λίγα χρόνια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στο **Γράφημα 5β**.



**Γράφημα 5β: έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 7** και στο **Γράφημα 6**, είναι γυναίκες παντρεμένες με παιδί (36,7%), ακολουθούν οι ανύπαντρες γυναίκες (27,2%), και οι παντρεμένοι άνδρες με παιδί (19,7%). Οι υπόλοιπες κατηγορίες συγκέντρωσαν χαμηλά ποσοστά. Συγκεκριμένα, οι ανύπανδροι άνδρες αποτελούν το 7,5% της έρευνας, οι παντρεμένες γυναίκες χωρίς παιδί το 4,1%, οι ανύπανδροι άνδρες με παιδί το 2%, οι παντρεμένοι άνδρες χωρίς παιδί το 2% επίσης και τέλος οι ανύπανδρες γυναίκες με παιδί το 0,7%.

Πίνακας 7: Ποιο είναι το φύλο σας και η οικογενειακή σας κατάσταση					
		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας Ανύπαντρος	11	7,4	7,5	7,5
	Άνδρας Ανύπανδρος με παιδί, -α	3	2,0	2,0	9,5
	Άνδρας Πανδρεμένος χωρίς Παιδί, -α	3	2,0	2,0	11,6
	Άνδρας Παντρεμένος με παιδί, -α	29	19,6	19,7	31,3
	Γυναίκα Ανύπαντρη	40	27,0	27,2	58,5
	Γυναίκα Ανύπαντρη με παιδί, -α	1	,7	,7	59,2
	Γυναίκα Παντρεμένη χωρίς παιδί, -α	6	4,1	4,1	63,3
	Γυναίκα Παντρεμένη με παιδί, -α	54	36,5	36,7	100,0
	Total	147	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		148	100,0		

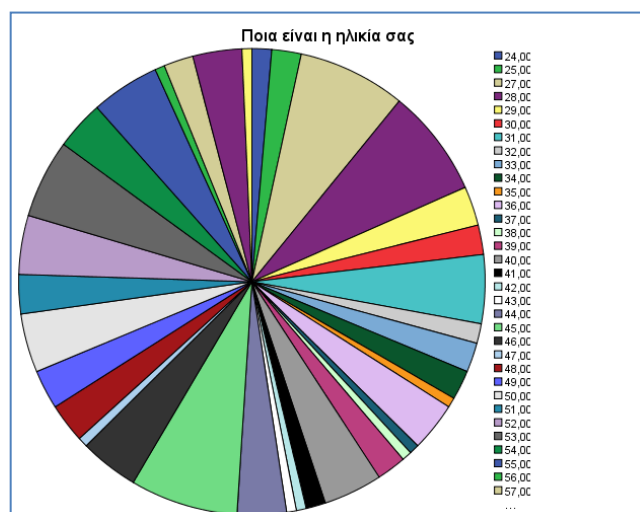


**Γράφημα 6: Φύλο και οικογενειακή κατάσταση**

Οι ηλικίες των ερωτηθέντων παρουσιάζουν μεγάλη διασπορά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8 και στο Γράφημα 7α.

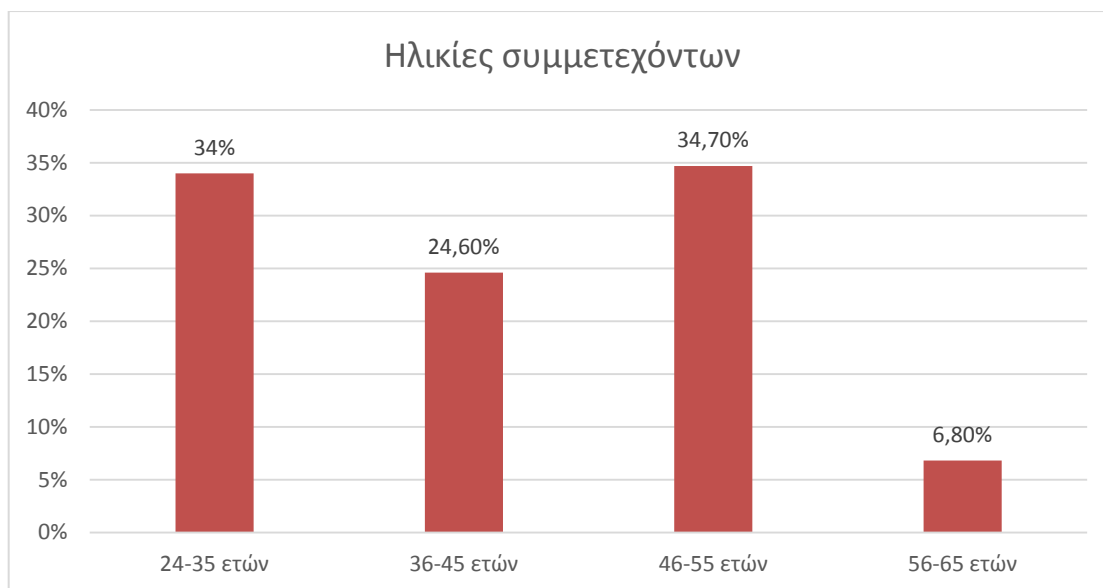
Πίνακας 8: Ποια είναι η ηλικία σας					
		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	24,00	2	1,4	1,4	1,4
	25,00	3	2,0	2,0	3,4
	27,00	11	7,4	7,5	10,9
	28,00	11	7,4	7,5	18,4
	29,00	4	2,7	2,7	21,1
	30,00	3	2,0	2,0	23,1
	31,00	7	4,7	4,8	27,9
	32,00	2	1,4	1,4	29,3
	33,00	3	2,0	2,0	31,3
	34,00	3	2,0	2,0	33,3
	35,00	1	,7	,7	34,0
	36,00	5	3,4	3,4	37,4
	37,00	1	,7	,7	38,1
	38,00	1	,7	,7	38,8
	39,00	3	2,0	2,0	40,8
	40,00	6	4,1	4,1	44,9
	41,00	2	1,4	1,4	46,3
	42,00	1	,7	,7	46,9
	43,00	1	,7	,7	47,6
	44,00	5	3,4	3,4	51,0
	45,00	11	7,4	7,5	58,5
	46,00	6	4,1	4,1	62,6
	47,00	1	,7	,7	63,3
	48,00	4	2,7	2,7	66,0
	49,00	4	2,7	2,7	68,7
	50,00	6	4,1	4,1	72,8
	51,00	4	2,7	2,7	75,5
	52,00	6	4,1	4,1	79,6
	53,00	8	5,4	5,4	85,0
	54,00	5	3,4	3,4	88,4
	55,00	7	4,7	4,8	93,2
	56,00	1	,7	,7	93,9

	57,00	3	2,0	2,0	95,9
	58,00	5	3,4	3,4	99,3
	62,00	1	,7	,7	100,0
	Total	147	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		148	100,0		



**Γράφημα 7α: Ηλικία**

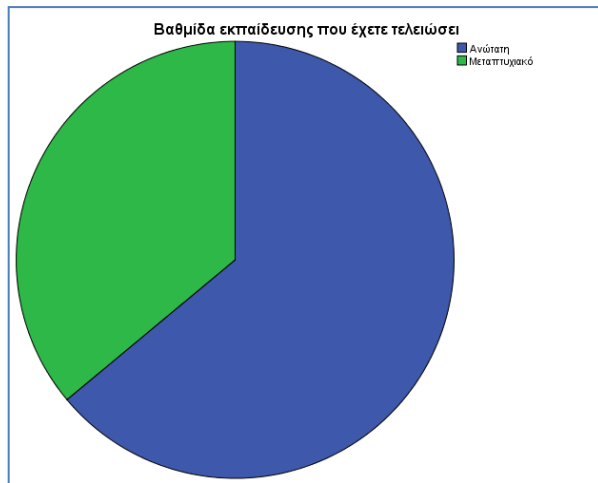
Οπότε, τα ποσοστά ομαδοποιήθηκαν ως εξής: οι ερωτηθέντες με ηλικία 24-35 συγκεντρώνουν το 34% (συνολικά 50 από τους 147 ερωτηθέντες), οι μεταξύ 36-45 ετών συγκέντρωσαν ποσοστό 24,6% (36 ερωτηθέντες), οι συμμετέχοντες ηλικίας μεταξύ 46-55 συγκέντρωσαν το 34,7% (51 συμμετέχοντες), και τέλος οι συμμετέχοντες μεταξύ 56-65 ετών συγκέντρωσαν το 6,8% (10 συμμετέχοντες). Από την ομαδοποίηση των ηλικιών των ερωτηθέντων φαίνεται ότι οι περισσότεροι είναι μεταξύ 46-55 ετών (34,7%), αλλά με μικρή διαφορά από όσους είναι μεταξύ 24-35 ετών (34%). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με το γεγονός ότι οι περισσότεροι διαθέτουν σχετικά μικρή προϋπηρεσία, αλλά και από την άλλη, με το γεγονός ότι έχουν ήδη οικογένεια και παιδιά. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα φαίνονται καλύτερα στο **Γράφημα 7β**.



**Γράφημα 7β: Ηλικίες συμμετεχόντων**

Όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 9** και στο **Γράφημα 7**, το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων έχει ολοκληρώσει την ανώτατη εκπαίδευση (63,9%), ενώ το 36,1% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν διαθέτει διδακτορικό τίτλο σπουδών.

<b>Πίνακας 9: Βαθμίδα εκπαίδευσης που έχετε τελειώσει</b>					
		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	Ανώτατη	94	63,5	63,9	63,9
	Μεταπτυχιακό	53	35,8	36,1	100,0
	Total	147	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		148	100,0		



**Γράφημα 8: Βαθμίδα εκπαίδευσης**

Συνολικά, μπορούμε να πούμε ότι το δείγμα αποτελείται από δασκάλους εργαζόμενους σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Καστοριάς, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες των 16 ατόμων κατά μέσο όρο, έχουν θέση εκπαιδευτικού (90,5%), προϋπηρεσία έως 20 έτη (0-10 έτη το 38,3% και 11-20 έτη το 32,5%), ενώ στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα εργάζονται κυρίως 0-10 έτη (το 75,1%). Αποτελείται κυρίως από γυναίκες παντρεμένες με παιδιά (36,7%), μέχρι 30 ετών (23,1%), που κατέχουν το βασικό πτυχίο (63,9%).



## Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας. Παρουσίαση και Συζήτηση

Με γνώμονα την πρώτη υπόθεση εργασίας κάνουμε ανάλυση παραγόντων για να διαπιστώσουμε εάν διαμορφώνονται περισσότερες της μιας λανθάνουσας μεταβλητής.

Πίνακας 10: KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,946
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8097,565
	df	703
	Sig.	,000

Ο παραπάνω πίνακας (**Πίνακας 10**), που παρουσιάζει τ' αποτελέσματα από τα Test Kaiser-Meyer-Olkin, μας δείχνει ότι υπάρχει μεγάλη δυνατότητα χρησιμοποίησης των μεταβλητών αυτών για τη διενέργεια παραγοντικής ανάλυσης. Ο KMO στη συγκεκριμένη περίπτωση εμφανίζεται 0,946, μέγεθος που πλησιάζει τη μονάδα και δηλώνει την καταλληλότητα των data για τη διαμόρφωση παραγοντικής ανάλυσης. Όταν ο συγκεκριμένος δείκτης είναι μεγαλύτερος από το 0,800 τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντοποίηση. Ταυτόχρονα από το δείκτη Bartlett's φαίνεται ότι το  $\chi^2$  είναι 8097 που είναι στατιστικά σημαντικό στο επίπεδο σημαντικότητας 0,001.

Πίνακας 11: Communalities		
	Initial	Extraction
35.1	1,000	,801
35.2	1,000	,632
35.3	1,000	,718
35.4	1,000	,655
35.5	1,000	,806
35.6	1,000	,795
35.7	1,000	,803
35.8	1,000	,831
35.9	1,000	,777

35.10	1,000	,771
35.11	1,000	,733
35.12	1,000	,693
35.13	1,000	,799
35.14	1,000	,804
35.15	1,000	,805
35.16	1,000	,839
35.17	1,000	,821
35.18	1,000	,852
35.19	1,000	,771
35.20	1,000	,769
35.21	1,000	,770
35.22	1,000	,828
35.23	1,000	,798
35.24	1,000	,819
35.25	1,000	,826
35.26	1,000	,812
35.27	1,000	,695
35.28	1,000	,801
35.29	1,000	,767
35.30	1,000	,610
35.31	1,000	,794
35.32	1,000	,836
35.33	1,000	,854
35.34	1,000	,683
35.35	1,000	,805
35.36	1,000	,821
35.37	1,000	,836
35.38	1,000	,621

Extraction Method: Principal  
Component Analysis.

Από τον **Πίνακα 11(Communalities)** διαπιστώνεται πως και οι 38 μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι κατάλληλες για να βοηθήσουν στην παραγοντοποίηση αφού τα extraction είναι για το σύνολο των μεταβλητών πολύ πιο πάνω από το 0,400 που θεωρείται το όριο συμμετοχής στη διαμόρφωση παραγόντων. Άρα, όλες οι μεταβλητές θα λάβουν μέρος στη διάρθρωση των παραγόντων.

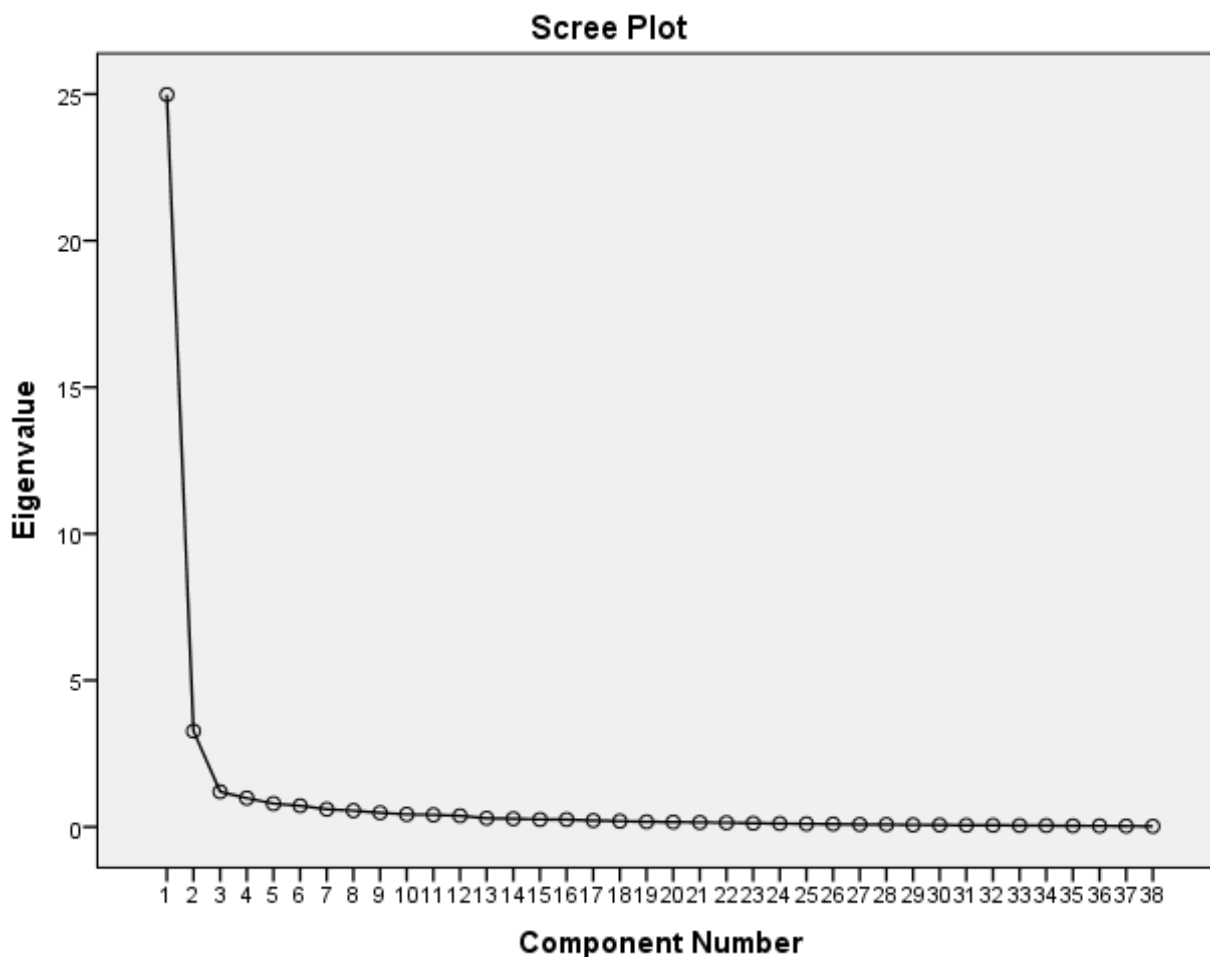
**Πίνακας 12: Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	24,984	65,747	65,747	24,984	65,747	65,747	12,536	32,990	32,990
2	3,268	8,601	74,347	3,268	8,601	74,347	10,588	27,864	60,854
3	1,200	3,157	77,505	1,200	3,157	77,505	6,327	16,651	77,505
4	,982	2,583	80,088						
5	,794	2,090	82,178						
6	,722	1,900	84,077						
7	,602	1,585	85,663						
8	,555	1,459	87,122						
9	,483	1,270	88,392						
10	,427	1,123	89,516						
11	,410	1,079	90,595						
12	,378	,994	91,589						
13	,294	,775	92,364						
14	,280	,737	93,100						
15	,255	,670	93,771						
16	,254	,669	94,439						
17	,220	,580	95,019						
18	,197	,518	95,537						
19	,173	,455	95,992						
20	,169	,445	96,437						
21	,152	,401	96,838						
22	,144	,378	97,216						
23	,125	,329	97,545						
24	,113	,297	97,842						
25	,103	,271	98,113						
26	,097	,255	98,367						
27	,082	,215	98,582						
28	,079	,208	98,790						
29	,070	,183	98,974						
30	,064	,168	99,142						
31	,056	,148	99,290						
32	,055	,144	99,435						
33	,049	,128	99,563						
34	,046	,120	99,683						
35	,039	,102	99,785						
36	,033	,086	99,871						

37	,028	,073	99,944					
38	,021	,056	100,000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Από τον Πίνακα 12(**Total Variance Explained**) διαπιστώνουμε ότι διαμορφώνονται τρεις ομάδες μεταβλητών, δηλαδή τρεις παράγοντες. Από το **Γράφημα 8(Scree Plot – Διαμόρφωση μεταβλητών)** που ακολουθεί, βλέπουμε τον τρόπο διαμόρφωσης των τριών αυτών παραγόντων αφού διαπιστώνεται ότι μόνο οι τρεις πρώτοι συμμετέχουν στον κατακόρυφο άξονα, ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές βρίσκονται σε οριζόντια γραμμή.



**Γράφημα 9: Διαμόρφωση μεταβλητών**

## 6.1 Επαλήθευση της πρώτης υπόθεσης εργασίας

Από τον Πίνακα 13(Rotated Component Matrix<sup>a</sup>) βλέπουμε τις μεταβλητές που συμμετέχουν στη διαμόρφωση του κάθε παράγοντα.

Πίνακας 13: Rotated Component Matrix <sup>a</sup>			
	Component		
	1	2	3
35.18«Ενθάρρυνση της ανταλλαγής και της διάχυσης της γνώσης σε θέματα ποιότητας»	,828	,304	,272
35.16«Επιμονή στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ολικής ποιότητας»	,810	,256	,343
35.17.«Προτροπή των εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας, με αναζήτηση της επιπρόσθετης γνώσης στα θέματα αυτά μέσω του διαδικτύου»	,800	,328	,270
35.19.«Στήριξη των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται με ίδια έξοδα σε θέματα διοίκησης ή/και ΔΟΠ»	,792	,258	,277
35.29«Πρώιμη της ιδέας ότι η εργασία σε ομάδες είναι καλύτερη και αποδοτικότερη»	,780	,309	,250
35.28«Αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και αξιοποίηση τους για την ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών του σχολείου»	,766	,281	,367
35.23«Διαπίστωση αναγκαίων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, μέσω των οποίων παράγεται ποιοτικό έργο»	,754	,370	,305
35.21«Αξιοποίηση των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, σε ομάδες έργου για τη βελτίωση της ποιότητας»	,742	,410	,225
35.31«Ενεργοποίηση ομάδων εργασίας, από τον διευθυντή, με στόχο την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών»	,732	,219	,459
35.14«Επιμονή στη διαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους»	,724	,428	,312
35.22«Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για τη διαπίστωση των βασικών αναγκών»	,719	,376	,411
35.15«Φροντίδα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με τα υπάρχοντα συστήματα εκπαίδευσης»	,718	,324	,430
35.20«Ανάληψη πρωτοβουλιών για τη μείωση των εμποδίων που εμφανίζονται κατά τη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών»	,716	,442	,247
35.27«Συστηματική παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τον διευθυντή»	,712	,372	,223
35.30«Προτίμηση του διευθυντή για εργασία στα πλαίσια ομάδων»	,641	,332	,297
35.25«Αναμονή οφελών από την εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και παρότρυνση των εκπαιδευτικών για την ανάληψη πρωτοβουλιών»	,637	,261	,594
35.24«Υπαρξη «δικτύου μετάδοσης γνώσεων» μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου»	,630	,245	,602

35.37«Πρώθηση της εργασίας σε ομάδες λόγω της διευκόλυνσης των διαδικασιών για υψηλότερη ποιότητα του παραγόμενου αποτελέσματος»	,601	,431	,539
35.35«Στήριξη του έργου των ομάδων εργασίας για την βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου»	,571	,413	,556
35.7«Διαρκής έλεγχος του κόστους των δράσεων με παράλληλη διατήρηση της ποιότητας»	,237	,840	,203
35.8«Ενεργοποίηση της κατανόησης των εκπαιδευτικών για την ανάγκη μείωσης των δαπανών μέσω της ανάληψης δράσεων που αυξάνουν την ποιότητα και μειώνουν το κόστος»	,308	,823	,240
35.9«Ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για την εξεύρεση λύσεων μείωσης των δαπανών με αντίστοιχη διατήρηση της ποιότητας»	,215	,820	,242
35.1«Ικανοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη μείωση του κόστους δαπάνης»	,387	,803	,083
35.10«Επανεπιλημμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εξεύρεση λύσεων για τη μείωση των δαπανών και παράλληλη συνέχιση των δραστηριοτήτων με ή χωρίς πόρους»	,199	,789	,328
35.5«Εφεση στη συστηματική διερεύνηση και τον εντοπισμό δράσεων που αναβαθμίζουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών»	,330	,789	,274
35.13«Καθορισμός των προβλημάτων και των ευκαιριών, με ανάλογη αποτελεσματική διαχείριση των δαπανών»	,407	,772	,194
35.11«Συστηματικές διαπραγματεύσεις με θεσμικούς φορείς για τη μείωση των δαπανών και αντίστοιχη διατήρηση της ποιότητας»	,365	,767	,111
35.6«Ελλειψη φόβου και εντοπισμός τρόπων ενεργοποίησης της αποδοτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών αναβαθμίζοντας, την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών»	,437	,754	,186
35.3«Καλά διαμορφωμένο πλαίσιο διαχείρισης του κόστους με ταυτόχρονη αύξηση της ποιότητας υπηρεσιών»	,301	,749	,259
35.2«Μείωση της δαπάνης με αντίστοιχη διατήρηση της ποιότητας»	,233	,742	,164
35.4«Πρόθεση για περικοπή δράσεων που δεν επηρεάζουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών»	,129	,717	,351
35.12«Εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας διαχείρισης της ποιότητας»	,380	,643	,368
35.36«Πρώθηση ομαδικής εργασίας ως μέσου διευκόλυνσης του ελέγχου της ποιότητας»	,395	,365	,730
35.32«Διαμόρφωση ομάδων για την ανάληψη δράσης στην τοπική κοινωνία ή την υποστηρίξι δράσεων του σχολείου σε θεσμικούς φορείς»	,487	,294	,716
35.33«Προβολή ομάδων και ένα σχεδιασμένο πλαίσιο δράσης που θα έχει σαφείς στόχους και αναγνωρισμένη την ομάδα ή τα άτομα στα οποία απευθύνονται αλλά και τις ανάγκες τους»	,468	,384	,698
35.26«Διαμόρφωση πλάνου εκπαίδευσης με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, για τη βελτίωση της ποιότητας έργου»	,600	,208	,640

35.34«Ενθάρρυνση της εργασίας σε ομάδα ως παράγοντας αύξησης της ευθύνης των μελών της, της ανάπτυξης τους αλλά και της ποιότητας της προσφερόμενης υπηρεσίας Αύξηση της ευθύνης των μελών και ανάπτυξη της ποιότητας μέσω της εργασίας σε ομάδες»	,427	,337	.622
35.38«Η εμφύσηση σε όλο το σχολείο, ως βασική αρχή, της αναγκαιότητας της ομαδικής εργασίας»	,391	,334	.597

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 5 iterations.

Βλέπουμε λοιπόν από τον **Πίνακα 13(Rotated Component Matrix<sup>a</sup>)** το σύνολο των μεταβλητών που συμμετέχουν στη διαμόρφωση του κάθε ένα από τους τρεις αυτούς παράγοντες. Οι μεταβλητές που συμμετέχουν στη διαμόρφωση του πρώτου παράγοντα διαπιστώνεται ότι είναι σχετικές με τη συστηματική αναβάθμιση των γνώσεων – δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Στηριζόμενοι στην παραπάνω παρατήρηση μπορούμε να ονοματοδοτήσουμε τον πρώτο παράγοντά μας ως εξής: «*Η σχολική μονάδα επιζητά τη διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων – δεξιοτήτων – ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης – επιμόρφωσης, με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας*».

Από την τρίτη στήλη του **Πίνακα 13(Rotated Component Matrix<sup>a</sup>)** διαπιστώνεται το σύνολο των μεταβλητών που συμμετέχουν στη διαμόρφωση του δεύτερου παράγοντα. Από την ανάγνωση των μεταβλητών του δεύτερου παράγοντα, διαπιστώνεται η σπουδή της σχολικής μονάδας για τις δαπάνες της. Στηριζόμενοι σε αυτή την παρατήρηση μπορούμε να ονοματοδοτήσουμε τον δεύτερο παράγοντα ως εξής: «*Συστηματικές δράσεις διαχείρισης των δαπανών με σκοπό τη διαρκή διατήρηση υψηλών στάνταρ των ποιοτικών υπηρεσιών που προσφέρονται από τη σχολική μονάδα*».

Τέλος, από τον ίδιο πίνακα και την τέταρτη στήλη προσδιορίζονται οι τέσσερις μεταβλητές που προσδιορίζουν και διαμορφώνουν τον τρίτο παράγοντα. Η ανάγνωση των μεταβλητών αυτών μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι οι μεταβλητές αυτές έχουν ως κοινό γνώρισμα το ομαδικό έργο. Η παραπάνω διευκρίνιση μας βοηθά να ονοματοδοτήσουμε τον τρίτο παράγοντα ως εξής: «*Προώθηση του ομαδικού έργου στη σχολική μονάδα με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της απόδοσης των εκπαιδευτικών*».

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η πρώτη υπόθεση εργασίας μας αποδεικνύεται και επαληθεύεται, αφού εμφανίζονται τρεις νέες λανθάνουσες μεταβλητές που προσδιορίστηκαν από τη συμβολή των μεταβλητών που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας.

Για να συνεχίσουμε την έρευνά μας οφείλουμε να διαπιστώσουμε την αξιοπιστία των παραγόντων που διαμορφώθηκαν. Γίνεται κατανοητό ότι η αξιοπιστία λαμβάνει υπόψη της τους παράγοντες που έχουν σχηματιστεί, αλλά και τον ρόλο των επιμέρους μεταβλητών στη διαμόρφωση του κάθε παράγοντα. Δύο είναι τα στοιχεία εκείνα που θα μας δηλώσουν το αξιόπιστο ή μη της διαδικασίας της παραγοντοποίησης:

1. ο δείκτης Cronbach's Alpha και
2. ο δείκτης Cronbach's Alpha if Item Deleted

#### 6.1.1. Αξιοπιστία παράγοντα 1:

Πίνακας 14: Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,983	19

Πίνακας 15: Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
35.18	1099,0408	150846,053	,897	,981
35.16	1103,5034	150306,649	,894	,982
35.17	1100,4490	151214,756	,881	,982
35.19	1099,3878	151118,486	,850	,982
35.29	1098,9660	152283,992	,847	,982
35.28	1103,9184	151032,719	,880	,982
35.23	1100,8095	151812,361	,875	,982
35.21	1097,0068	152353,281	,846	,982
35.31	1098,7415	151395,330	,864	,982
35.14	1096,4898	152886,827	,876	,982
35.22	1103,3401	150935,500	,898	,981



35.15	1101,5850	151166,518	,882	,982
35.20	1094,7415	152665,124	,847	,982
35.27	1099,8231	152371,229	,798	,982
35.30	1097,0340	154205,225	,758	,983
35.25	1104,6939	151631,447	,861	,982
35.24	1105,5034	151164,526	,850	,982
35.37	1096,2041	153174,410	,874	,982
35.35	1094,6803	153653,370	,847	,982

Από τον **Πίνακα 14(Reliability Statistics)**, διαπιστώνεται ότι ο Cronbach's Alpha είναι 0,983, στοιχείο που δηλώνει ότι υπάρχει μεγάλη αξιοπιστία του πρώτου παράγοντα: *«Η σχολική μονάδα επιζητά τη διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων – δεξιοτήτων – ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης – επιμόρφωσης, με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας».*

Γνωρίζουμε πως όταν ο Cronbach's Alpha είναι υψηλότερος του 0,700, υπάρχει σημαντική αξιοπιστία. Παράλληλα για να διαπιστώσουμε την αξιοπιστία του συνόλου των μεταβλητών στη διαμόρφωση του πρώτου παράγοντα, συμβουλευόμαστε τη στήλη Cronbach's Alpha if Item Deleted του **Πίνακα 15(Item-Total Statistics)**. Γνωρίζουμε ότι για να υπάρχει αξιοπιστία δεν πρέπει καμία τιμή, όσων μεταβλητών συμμετέχουν στον παράγοντα, να υπερβαίνει την τιμή του Cronbach's Alpha. Καμία, λοιπόν, από τις 19 μεταβλητές, όπως μπορεί κάποιος να διαπιστώσει, δεν υπερβαίνει το 0,983.

### 6.1.2. Αξιοπιστία παράγοντα 2

Πίνακας 16: Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,970	13

Από τον **Πίνακα 16(Reliability Statistics)** διαπιστώνεται ότι ο Cronbach's Alpha είναι 0,970 στοιχείο που δηλώνει ότι υπάρχει μεγάλη αξιοπιστία του δεύτερου παράγοντα: *«Συστηματικές δράσεις διαχείρισης των δαπανών με σκοπό τη διαρκή διατήρηση υψηλών στάνταρ των ποιοτικών υπηρεσιών που προσφέρονται από τη σχολική μονάδα».*

Πίνακας 17: Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
35.7	811,3973	46227,386	,862	,967
35.8	811,6233	45959,092	,890	,966
35.9	811,4932	45932,017	,854	,967
35.1	808,3425	45846,185	,848	,967
35.10	813,3425	45784,213	,844	,967
35.5	811,5753	46021,432	,876	,967
35.13	812,5548	45809,711	,871	,967
35.11	812,6370	45768,895	,821	,968
35.6	810,6575	46559,275	,851	,967
35.3	809,1575	46453,306	,823	,968
35.2	808,9247	46873,836	,754	,969
35.4	813,0753	46552,649	,749	,969
35.12	817,7397	45527,270	,787	,969

Γνωρίζουμε πως, όταν ο Cronbach's Alpha είναι υψηλότερος του 0,700, υπάρχει σημαντική αξιοπιστία. Παράλληλα για να διαπιστώσουμε την αξιοπιστία του συνόλου των μεταβλητών στη διαμόρφωση του πρώτου παράγοντα, συμβουλευόμαστε τη στήλη Cronbach's Alpha if Item Deleted του **Πίνακα 17 (Item-Total Statistics)**. Γνωρίζουμε ότι, για να υπάρχει αξιοπιστία, δεν πρέπει καμία τιμή όσων μεταβλητών συμμετέχουν στον παράγοντα, να υπερβαίνει την τιμή του Cronbach's Alpha. Καμία, λοιπόν, από τις 13 μεταβλητές, όπως μπορεί κάποιος να διαπιστώσει, δεν υπερβαίνει το 0,970.

### 6.1.3 Αξιοπιστία παράγοντα 3:

Πίνακας 18: Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,941	6

Από τον **Πίνακα 18 (Reliability Statistics)**, διαπιστώνεται ότι ο Cronbach's Alpha είναι 0,941 στοιχείο που δηλώνει ότι υπάρχει μεγάλη αξιοπιστία του τρίτου παράγοντα: «*Προώθηση του ομαδικού έργου στη σχολική μονάδα με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της απόδοσης των εκπαιδευτικών*».

Πίνακας 19: Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
35.36	300,7007	11507,896	,834	,928
35.32	307,1224	10824,437	,873	,923
35.33	306,5306	10766,032	,897	,920
35.26	312,2721	11125,816	,818	,931
35.34	298,2041	12254,013	,785	,935
35.38	294,7279	12483,487	,746	,939

Γνωρίζουμε πως, όταν ο Cronbach's Alpha είναι υψηλότερος του 0,700 υπάρχει σημαντική αξιοπιστία. Παράλληλα για να διαπιστώσουμε την αξιοπιστία του συνόλου των μεταβλητών στη διαμόρφωση του πρώτου παράγοντα, συμβουλευόμαστε τη στήλη Cronbach's Alpha if Item Deleted του **Πίνακα 19 (Item-Total Statistics)**. Γνωρίζουμε ότι, για να υπάρχει αξιοπιστία δεν πρέπει καμία τιμή όσων μεταβλητών συμμετέχουν στον παράγοντα, να υπερβαίνει την τιμή του Cronbach's Alpha. Καμία, λοιπόν, από τις 6 μεταβλητές, όπως μπορεί κάποιος να διαπιστώσει, δεν υπερβαίνει το 0,941.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγάλη αξιοπιστία και των τριών παραγόντων.

## 6.2. Επαλήθευση δεύτερης υπόθεσης εργασίας

Για την επαλήθευση ή μη της δεύτερης υπόθεσης εργασίας θα καταφύγουμε στην ανάλυση Cluster, δηλαδή στην ανάλυση ομάδων, όπως ήδη αναφέραμε στη Μεθοδολογία της Έρευνας. Κι εδώ η ανάλυση ομάδων θα στηριχθεί στον κάθε ένα παράγοντα.

*1<sup>ος</sup> Παράγοντας: «Η σχολική μονάδα επιζητά τη διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων – δεξιοτήτων – ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης – επιμόρφωσης, με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας».*

Στον **Πίνακα 20(Initial Cluster Centers)** διαπιστώνεται η ύπαρξη δύο ομάδων, αφού προηγούμενες έρευνες είχαν υποδείξει τη διπλή ομαδοποίηση, στοιχείο που μας οδήγησε στη χρησιμοποίηση του K-Means Cluster.

<b>Πίνακας 20: Initial Cluster Centers</b>		
	Cluster	
	1	2
35.18	100,00	15,00
35.16	100,00	15,00
35.17	100,00	15,00
35.19	100,00	15,00
35.29	100,00	50,00
35.28	100,00	2,00
35.23	100,00	5,00
35.21	100,00	5,00
35.31	100,00	4,00
35.14	100,00	10,00
35.22	100,00	5,00
35.15	100,00	10,00
35.20	100,00	5,00
35.27	100,00	1,00
35.30	100,00	4,00
35.25	100,00	4,00
35.24	100,00	2,00
35.37	100,00	5,00
35.35	100,00	5,00

Από τον **Πίνακα 21(Final Cluster Centers - Παράγοντας 1: Αναβάθμιση γνώσεων-δεξιοτήτων – ικανοτήτων)** διαπιστώνεται ότι υπάρχει σαφής διάκριση των κέντρων γύρω από τα οποία διαμορφώνεται η κάθε ομάδα. Η πρώτη ομάδα είναι η ομάδα όπου συμμετέχουν τα άτομα του δείγματος που επέλεξαν τα υψηλά σκορ σε κάθε μία από τις μεταβλητές που συμμετέχουν στον παράγοντα αυτόν. Με άλλα λόγια σε αυτή την ομάδα συμμετέχουν όσοι εκπαιδευτικοί από το δείγμα δηλώνουν ότι η σχολική τους μονάδα πληροί σε αρκετά σημαντικό βαθμό τα στοιχεία που ψάχνει να βρει κάθε ερώτηση. Η δεύτερη ομάδα συγκεντρώνει τα άτομα του δείγματός μας που επέλεξαν τις χαμηλότερες τιμές για κάθε μία από τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Δηλαδή, αυτή η ομάδα δείχνει ότι στα συγκεκριμένα σχολεία δεν ακολουθείται σε μεγάλο βαθμό η διαρκής αναβάθμιση των γνώσεων –

δεξιοτήτων - ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών.

<b>Πίνακας 21: Final Cluster Centers - Παράγοντας 1: Αναβάθμιση γνώσεων-δεξιοτήτων - ικανοτήτων</b>		
	<b>Ομάδες</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>
18. Ενθάρρυνση της ανταλλαγής και της διάχυσης της γνώσης σε θέματα ποιότητας	79,97	41,35
16.Επιμονή στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ολικής ποιότητας	77,17	35,01
17.Προτροπή των εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας, με αναζήτηση της επιπρόσθετης γνώσης στα θέματα αυτά μέσω του διαδικτύου	78,90	39,57
19.Στήριξη των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται με ίδια έξοδα σε θέματα διοίκησης ή/και ΔΟΠ	79,21	41,48
29. Προώθηση της ιδέας ότι η εργασία σε ομάδες είναι καλύτερη και αποδοτικότερη	79,71	41,81
28. Αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και αξιοποίηση τους για την ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών του σχολείου	75,29	36,25
23.Διαπίστωση αναγκαίων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, μέσω των οποίων παράγεται ποιοτικό έργο	77,46	40,42
21.Αξιοποίηση των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, σε ομάδες έργου για τη βελτίωση της ποιότητας	80,15	45,48
31.Ενεργοποίηση ομάδων εργασίας, από τον διευθυντή, με στόχο την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών»	79,92	42,04
14.Επιμονή στη διαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους	79,71	47,09
22. Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για τη διαπίστωση των βασικών αναγκών	75,59	37,14
15.Φροντίδα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με τα υπάρχοντα συστήματα εκπαίδευσης	77,36	38,88
20.Ανάληψη πρωτοβουλιών για τη μείωση των εμποδίων που εμφανίζονται κατά τη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	81,38	48,91

27.Συστηματική παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τον διευθυντή	77,26	42,75
30.Προτίμηση του διευθυντή για εργασία στα πλαίσια ομάδων	78,97	46,75
25.Αναμονή οφελών από την εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και παρότρυνση των εκπαιδευτικών για την ανάληψη πρωτοβουλιών	73,14	37,03
24.Ύπαρξη «δικτύου μετάδοσης γνώσεων» μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	73,15	35,29
37.Προώθηση της εργασίας σε ομάδες λόγω της διευκόλυνσης των διαδικασιών για υψηλότερη ποιότητα του παραγόμενου αποτελέσματος	79,77	47,62
35.Στήριξη του έργου των ομάδων εργασίας για την βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου	81,15	49,30

Από τη σύγκριση των δύο ομάδων παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στις υψηλότερες και χαμηλότερες τιμές, γεγονός που υποδεικνύει ότι ακολουθείται σε μεγάλο βαθμό η διαρκής αναβάθμιση των γνώσεων – δεξιοτήτων - ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών.

Πίνακας 22: Number of Cases in each Cluster		
Cluster	1	78,000
	2	69,000
Valid		147,000
Missing		1,000

Από τον Πίνακα 22 (Number of Cases in each Cluster), διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματός μας (78 από τους 147 εκπαιδευτικούς), επιλέγει να απαντήσει στο σύνολο των μεταβλητών που απαρτίζουν τον παράγοντα, ότι χρησιμοποιείται στα σχολεία τους η φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αναφορικά με τη διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων – δεξιοτήτων – ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών από τη σχολική μονάδα. Αντίθετα, 69 εκπαιδευτικοί από τους 147 συμμετέχουν στη δεύτερη ομάδα που δηλώνουν ότι δεν ακολουθούνται σε μεγάλο βαθμό οι δράσεις αναφορικά με την αναβάθμιση των γνώσεων - δεξιοτήτων - ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν.



### Γράφημα 10: Παράγοντας 1

Στο Γράφημα 10 (Παράγοντας 1), φαίνεται η διαμόρφωση των απαντήσεων βάσει των τιμών. Φαίνεται λοιπόν, ότι οι ερωτήσεις 20, 35, 21, 18 και 37 συγκεντρώνουν τις υψηλότερες τιμές του Παράγοντα «Γνώσεις και δεξιότητες».

Η μεταβλητή που συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή σε αυτή την ομάδα είναι η 20, η οποία εξετάζεται στην ερώτηση 35.20: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε παίρνει πρωτοβουλίες, για να μειώνονται τα εμπόδια που αναφέρονται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου να αναπτυχθούν και να βελτιώσουν τις ικανότητες / δεξιότητές τους (81,38). Ακολουθεί η ερώτηση 35: Η σχολική μονάδα που εργάζεστε στηρίζει το έργο των ομάδων εργασίας διευκολύνοντας την βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγουν (81,15). Τρίτη έρχεται η μεταβλητή 21: Η σχολική μονάδα που εργάζεστε χρησιμοποιεί ενεργά τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται σε ειδικές ομάδες έργου για τη βελτίωση των προσφερόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας (80,15). Τέταρτη η 18: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μέσω συναντήσεων, στην «ανταλλαγή γνώσεων» σε θέματα ποιότητας (και όχι μόνο) ώστε να διαχέεται η γνώση και να αναλαμβάνονται δράσεις που θα έχουν ως στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου (79,97) και πέμπτη η 37: Η σχολική μονάδα που εργάζεστε υποστηρίζει το ομαδικό έργο επειδή σε αυτό διευκολύνονται οι διαδικασίες με αποτέλεσμα τη υψηλότερη ποιότητα του παραγόμενου αποτελέσματος (79,77).

Από τις παραπάνω μεταβλητές με την υψηλότερη τιμή φαίνεται η σημαντικότητα του διευθυντή στην ενθάρρυνση δράσεων επιμόρφωσης και στην ομαδική εργασία. Τονίζεται ο ρόλος του στην άρση των εμποδίων για την ανάπτυξη και βελτίωση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Δίνεται έμφαση στην εφαρμογή αυτών των γνώσεων και στην ανταλλαγή τους με άλλους συναδέλφους στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας. Σε δύο από αυτές τις μεταβλητές (35 και 37) αναδείχθηκε η σημασία των ομάδων εργασίας ως παράγοντας προαγωγής γνώσεων και δεξιοτήτων. Επομένως, από τα παραπάνω φαίνεται ότι πράγματι οι διευθυντές στηρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βελτιωθούν και ενθαρρύνονται ομαδικές δράσεις και εργασίες, κατά τις οποίες η γνώση διαμοιράζεται στον οργανισμό. Κεντρικό ρόλο στην διασφάλιση της ποιότητας, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, έχει ο διευθυντής και η ομαδική εργασία.

**2<sup>ος</sup> παράγοντας:** *Συστηματικές δράσεις διαχείρισης των δαπανών με σκοπό τη διαρκή διατήρηση υψηλών στάνταρ των ποιοτικών υπηρεσιών που προσφέρονται από τη σχολική μονάδα.*



Στον **Πίνακα 23(Initial Cluster Centers)** διαπιστώνεται, επίσης, η ύπαρξη δύο ομάδων, αφού προηγούμενες έρευνες είχαν υποδείξει τη διπλή ομαδοποίηση, στοιχείο που μας οδήγησε στη χρησιμοποίηση του K-Means Cluster.

<b>Πίνακας 23: Initial Cluster Centers</b>		
	Cluster	
	1	2
35.7	100,00	10,00
35.8	100,00	10,00
35.9	100,00	20,00
35.1	100,00	10,00
35.10	100,00	10,00
35.5	100,00	10,00
35.13	100,00	20,00
35.11	100,00	10,00
35.6	100,00	10,00
35.3	100,00	10,00
35.2	100,00	20,00
35.4	100,00	10,00
35.12	100,00	20,00

Από τον **Πίνακα 24(Final Cluster Centers - Παράγοντας 2: Διαχείριση δαπανών)** διαπιστώνεται ότι υπάρχει σαφής διάκριση των κέντρων γύρω από τα οποία διαμορφώνεται η κάθε ομάδα. Η πρώτη ομάδα είναι η ομάδα όπου συμμετέχουν τα άτομα του δείγματος που επέλεξαν τα υψηλά σκορ σε κάθε μία από τις μεταβλητές που συμμετέχουν στον παράγοντα αυτόν. Με άλλα λόγια σε αυτή την ομάδα συμμετέχουν όσοι εκπαιδευτικοί από το δείγμα δηλώνουν ότι η σχολική τους μονάδα πληροί σε αρκετά σημαντικό βαθμό τη φροντίδα για τη μείωση των δαπανών, εξαιτίας της κρίσης. Η δεύτερη ομάδα συγκεντρώνει τα άτομα του δείγματός μας που επέλεξαν τις χαμηλότερες τιμές για κάθε μία από τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Δηλαδή, αυτή η ομάδα δείχνει ότι στα συγκεκριμένα σχολεία δεν ακολουθείται σε μεγάλο βαθμό η φροντίδα για τη μείωση του κόστους.

<b>Πίνακας 24: Final Cluster Centers - Παράγοντας 2: Διαχείριση δαπανών</b>		
	Ομάδες	
	1	2
7. Διαρκής έλεγχος του κόστους των δράσεων με παράλληλη διατήρηση της ποιότητας	82,82	55,04
8. Ενεργοποίηση της κατανόησης των εκπαιδευτικών για την	82,69	54,73

<i>ανάγκη μείωσης των δαπανών μέσω της ανάληψης δράσεων που αυξάνουν την ποιότητα και μειώνουν το κόστος</i>		
<i>9.Ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για την εξεύρεση λύσεων μείωσης των δαπανών με αντίστοιχη διατήρηση της ποιότητας</i>	84,15	53,71
<i>1.Ικανοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη μείωση του κόστους δαπάνης</i>	87,19	56,95
<i>10.Επανεπιλεγμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εξεύρεση λύσεων για τη μείωση των δαπανών και παράλληλη συνέχιση των δραστηριοτήτων με ή χωρίς πόρους</i>	82,12	52,01
<i>5.Έφεση στη συστηματική διερεύνηση και τον εντοπισμό δράσεων που αναβαθμίζουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών</i>	84,26	53,45
<i>13.Καθορισμός των προβλημάτων και των ευκαιριών, με ανάλογη αποτελεσματική διαχείριση των δαπανών</i>	83,47	52,31
<i>11.Συστηματικές διαπραγματεύσεις με θεσμικούς φορείς για τη μείωση των δαπανών και αντίστοιχη διατήρηση της ποιότητας</i>	83,49	52,14
<i>6.Έλλειψη φόβου και εντοπισμός τρόπων ενεργοποίησης της αποδοτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών αναβαθμίζοντας, την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών</i>	83,34	55,97
<i>3.Καλά διαμορφωμένο πλαίσιο διαχείρισης του κόστους με ταυτόχρονη αύξηση της ποιότητας υπηρεσιών</i>	84,74	57,56
<i>2.Μείωση της δαπάνης με αντίστοιχη διατήρηση της ποιότητας</i>	84,41	58,28
<i>4.Πρόθεση για περικοπή δράσεων που δεν επηρεάζουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών</i>	80,56	53,87
<i>12.Εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας διαχείρισης της ποιότητας</i>	79,66	45,92

Από τον **Πίνακα 25(Number of Cases in each Cluster)** διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματός μας (78 από τους 146 εκπαιδευτικούς), επιλέγει να απαντήσει στο σύνολο των μεταβλητών που απαρτίζουν τον παράγοντα, ότι χρησιμοποιείται στα σχολεία τους η φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αναφορικά με τη μείωση των δαπανών, χωρίς να πέφτει η ποιότητα και να μένουν ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Αντίθετα, 68 εκπαιδευτικοί από τους 146 συμμετέχουν στη δεύτερη ομάδα που δηλώνουν ότι δεν πληρείται σε μεγάλο βαθμό το κριτήριο της μείωσης των δαπανών στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν.

<b>Πίνακας 25: Number of Cases in each Cluster</b>		
Cluster	1	68,000
	2	78,000
Valid		146,000

## Παράγοντας 2: Διαχείριση δαπανών



### Γράφημα 11: παράγοντας 2

Όπως φαίνεται και στο **Γράφημα 11(Παράγοντας 2)**, οι πέντε μεταβλητές με τις υψηλότερες τιμές στον παράγοντα «Διαχείριση δαπανών» είναι οι εξής: 1:*Η σχολική μονάδα που εργάζεστε δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη ποιοτικών δράσεων για την πραγματική ικανοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη μείωση του κόστους δαπάνης(87,19)*, 3:*Η σχολική μονάδα που εργάζεστε έχει ένα καλά διαμορφωμένο πλαίσιο διαχείρισης του κόστους των υπηρεσιών, που εντοπίζει και προωθεί δράσεις οι οποίες δεν επηρεάζονται από τη μείωση του κόστους αλλά αντίθετα αυξάνουν την ποιότητα των υπηρεσιών (84,74)*, 2: *Η σχολική μονάδα που εργάζεστε προσπαθεί να μειώνει συστηματικά τις δαπάνες, λόγω της οικονομικής ύφεσης, χωρίς όμως, να μειώνει ταυτόχρονα την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών (84,41)*, 5:*Η σχολική μονάδα που εργάζεστε έχει «έφεση» στην συστηματική διερεύνηση και τον εντοπισμό διαδικασιών και δράσεων που αναβαθμίζουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών (84,26)*, και 9: *Οι αποφάσεις που παίρνονται από τη*

*σχολική μονάδα που εργάζεστε αναφορικά με τη μείωση των δαπανών ενεργοποιεί το σύνολο των εκπαιδευτικών για την εξεύρεση λύσεων που δεν μειώνουν τον ποιότητα των υπηρεσιών και διατηρούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (84,15).*

Από τις επικρατούσες μεταβλητές φαίνεται ότι πράγματι οι σχολικές μονάδες καταφεύγουν σε μείωση δαπανών, αλλά συγχρόνως (1) αναπτύσσουν δράσεις για την πραγματική ικανοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών, (2) εφαρμόζουν ένα καλά διαμορφωμένο πλαίσιο διαχείρισης δαπανών, (3) επιδιώκει να διατηρεί την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, (4) αναζητά διαρκώς διαδικασίες και δράσεις για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών και (5) όλοι οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται για την εξεύρεση λύσεων στην εξισορρόπηση της μείωσης των δαπανών με την αύξηση της ποιότητας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η διαχείριση των δαπανών οργανώνεται στη βάση της ομαδικής εργασίας και της συμμετοχής όλων των υπαλλήλων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπλέον, φαίνεται ότι η διαχείριση της συνολικής ποιότητας, όσον αφορά στο κόστος, είναι μια διαρκής διαδικασία, που λειτουργεί δυναμικά και δεν στοχεύει σε ένα οριστικό αποτέλεσμα.

### **3<sup>ος</sup> Παράγοντας: Προώθηση του ομαδικού έργου στη σχολική μονάδα με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της απόδοσης των εκπαιδευτικών**

Στον **Πίνακα 26(InitialClusterCenters)** διαπιστώνεται, επίσης, η ύπαρξη δύο ομάδων, αφού προηγούμενες έρευνες είχαν υποδείξει τη διπλή ομαδοποίηση, στοιχείο που μας οδήγησε στη χρησιμοποίηση του K-Means Cluster.

<b>Πίνακας 26: InitialClusterCenters</b>		
	Cluster	
	1	2
35.36	100,00	5,00
35.32	100,00	10,00
35.33	100,00	5,00
35.26	100,00	2,00
35.34	100,00	20,00
35.38	100,00	15,00

Από τον **Πίνακα 27** διαπιστώνεται ότι υπάρχει σαφής διάκριση των κέντρων γύρω από τα οποία διαμορφώνεται η κάθε ομάδα. Η πρώτη ομάδα είναι η ομάδα όπου συμμετέχουν τα άτομα του δείγματος που επέλεξαν τα υψηλά σκορ σε κάθε μία από τις μεταβλητές που συμμετέχουν στον παράγοντα αυτόν. Με άλλα λόγια σε αυτή την

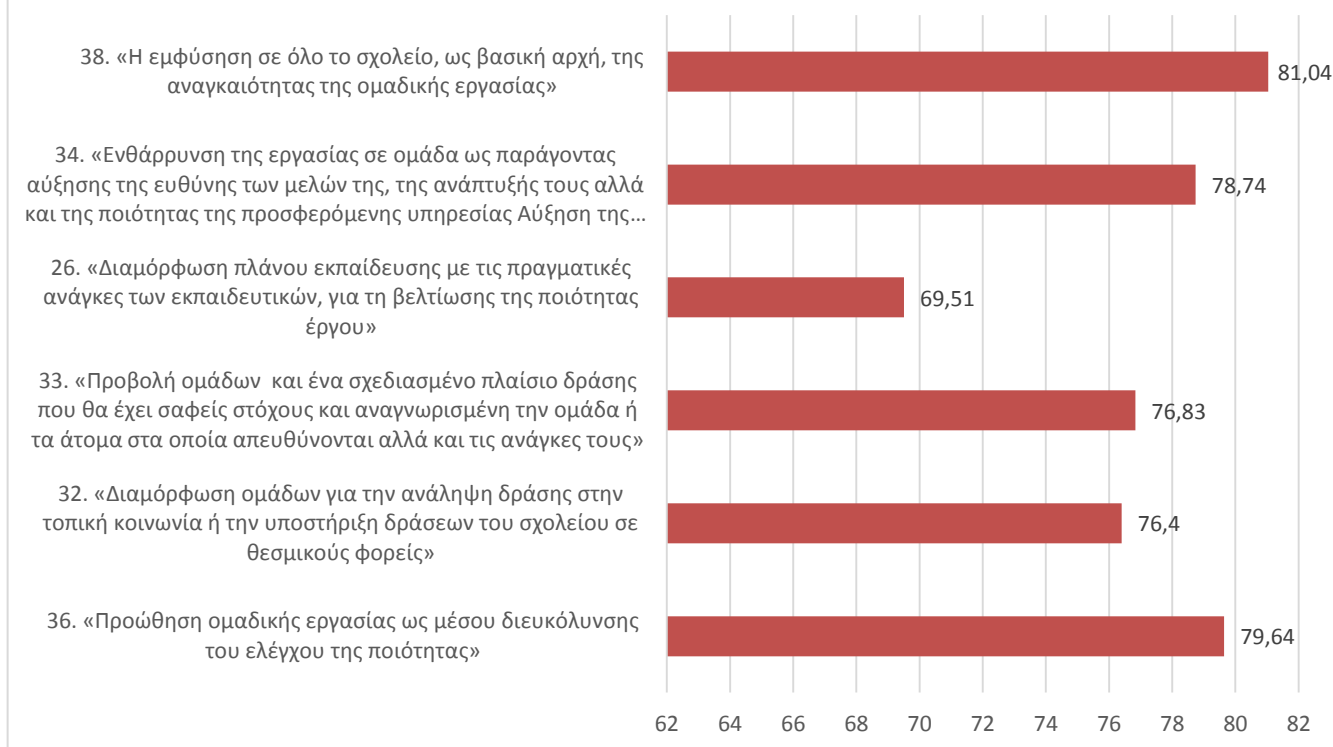
ομάδα συμμετέχουν όσοι εκπαιδευτικοί από το δείγμα δηλώνουν ότι η σχολική τους μονάδα προωθεί το ομαδικό πνεύμα, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη ομάδα συγκεντρώνει τα άτομα του δείγματός μας που επέλεξαν τις χαμηλότερες τιμές για κάθε μία από τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Δηλαδή, αυτή η ομάδα δείχνει ότι στα συγκεκριμένα σχολεία δεν προωθείται σε μεγάλο βαθμό το ομαδικό πνεύμα.

<b>Πίνακας 27: Final Cluster Centers - Παράγοντας 3 (ομαδική εργασία)</b>		
	<b>Ομάδες</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>
<i>36.Προώθηση ομαδικής εργασίας ως μέσου διευκόλυνσης του ελέγχου της ποιότητας</i>	79,64	43,60
<i>32.Διαμόρφωση ομάδων για την ανάληψη δράσης στην τοπική κοινωνία ή την υποστήριξη δράσεων του σχολείου σε θεσμικούς φορείς</i>	76,40	33,37
<i>33.Προβολή ομάδων και ένα σχεδιασμένο πλαίσιο δράσης που θα έχει σαφείς στόχους και αναγνωρισμένη την ομάδα ή τα άτομα στα οποία απευθύνονται αλλά και τις ανάγκες τους</i>	76,83	34,16
<i>26.Διαμόρφωση πλάνου εκπαίδευσης με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, για τη βελτίωση της ποιότητας έργου</i>	69,51	30,30
<i>34.Ενθάρρυνση της εργασίας σε ομάδα ως παράγοντας αύξησης της ευθύνης των μελών της, της ανάπτυξής τους αλλά και της ποιότητας της προσφερόμενης υπηρεσίας</i> <i>Αύξηση της ευθύνης των μελών και ανάπτυξη της ποιότητας μέσω της εργασίας σε ομάδες</i>	78,74	50,15
<i>38.Η εμφύσηση σε όλο το σχολείο, ως βασική αρχή, της αναγκαιότητας της ομαδικής εργασίας</i>	81,04	55,03

Από τον Πίνακα 28(Number of Cases in each Cluster) διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματός μας (80 από τους 147 εκπαιδευτικούς), επιλέγει να απαντήσει στο σύνολο των μεταβλητών που απαρτίζουν τον παράγοντα, ότι χρησιμοποιείται στα σχολεία τους η φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αναφορικά με την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος για την ποιοτική αναβάθμιση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, 67 από τους 147 εκπαιδευτικούς συμμετέχουν στη δεύτερη ομάδα που δηλώνουν ότι δεν πληρείται σε μεγάλο βαθμό το κριτήριο της προώθησης του ομαδικού πνεύματος στη σχολική μονάδα, όπου υπηρξε.

Πίνακας 28: Number of Cases in each Cluster		
Cluster	1	80,000
	2	67,000
Valid		147,000
Missing		1,000

### Παράγοντας 3: Εργασία σε ομάδες



### Γράφημα 12: παράγοντας 3

Όπως φαίνεται και στο **Γράφημα 12(παράγοντας 3)**, την υψηλότερη τιμή συγκέντρωσε η μεταβλητή 38: Η σχολική μονάδα που εργάζεστε έχει περάσει σε όλο το σχολείο (μαθητές και εκπαιδευτικούς) ως βασική αρχή, την αναγκαιότητα της ομαδικής εργασίας(81,04). Ακολουθεί η μεταβλητή 36: Η σχολική μονάδα που εργάζεστε προωθεί τη διαμόρφωση ομαδικής εργασίας επειδή η επιθεώρηση της ποιότητας του παραγόμενου έργου είναι ευκολότερη(79,64). Τρίτη έρχεται η μεταβλητή 34: Η σχολική μονάδα που εργάζεστε ευνοεί την εργασία σε ομάδες επειδή πρεσβεύει ότι η ομαδική εργασία αυξάνει τη διάσταση της ευθύνης των μελών της ομάδας, την ανάπτυξή τους αλλά και την ποιότητα της προσφερόμενης υπηρεσίας(78,74). Ακολουθεί η μεταβλητή 33: Η σχολική μονάδα που εργάζεστε

προβάλλει στις ομάδες που αναπτύσσει να διαμορφώνουν ένα σχεδιασμένο πλαίσιο δράσης που θα έχει σαφείς στόχους και αναγνωρισμένη την ομάδα ή τα άτομα στα οποία απευθύνονται αλλά και τις ανάγκες τους(76,83) και με μικρή διαφορά η μεταβλητή 32: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε διαμορφώνει ομάδες, που αναλαμβάνουν ευρύτερου έργου αποστολή, είτε να προωθήσει σημαντική δράση στην τοπική κοινωνία είτε να υποστηρίξει τις δράσεις του σχολείου σε θεσμικούς φορείς (περιφερειακή διεύθυνση, υπουργείο, κλπ)(69,51). Τελευταία σε αυτή την ομάδα είναι η 26: Η σχολική μονάδα που εργάζεστε συστηματικά διαμορφώνει πλάνο εκπαίδευσης με τις πραγματικές ανάγκες της για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο προωθεί στην περιφερειακή διεύθυνση, με το αιτιολογικό της βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου έργου του σχολείου(69,51).

Από την αξιολογική κλίμακα που ακολουθούν οι παραπάνω μεταβλητές, διαπιστώνεται ότι οι σχολικές μονάδες του Νομού Καστοριάς προωθούν την ομαδική εργασία, επειδή (1) τη θεωρούν βασική αρχή, (2) η ομαδική εργασία διευκολύνει την επιθεώρηση της ποιότητας, (3) αυξάνει το αίσθημα ευθύνης στα μέλη της ομάδας, ενισχύοντας την ποιότητα, (4) επιτρέπει την διευρυμένη αποστολή του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα και σε θεσμικούς φορείς και τέλος (5) συνδέεται με ένα συστηματικό πλάνο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Συνδέοντας τα αποτελέσματα με όσα συζητήθηκαν παραπάνω για τη ΔΟΠ στην εκπαίδευση, μπορούμε να πούμε ότι προωθείται η συμμετοχή όλων για το τελικό αποτέλεσμα, η ποιότητα αντιμετωπίζεται με ευθύνη και το ποιοτικό προϊόν, η γνώση, διευρύνεται στην ευρύτερη κοινότητα. Επίσης, γίνονται με σαφήνεια κατανοητοί οι στόχοι της σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιτευχθεί η ποιότητα.

Η συνολική εικόνα της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων έδειξε ότι στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης, παρατηρούμε πως οι σχολικές μονάδες σε μεγάλο βαθμό εισέρχονται χωρίς να το καταλάβουν στη φιλοσοφία της μείωσης των δαπανών χωρίς, όμως, να μειώσουν την ποιότητά τους γιατί είναι αναγκαία προϋπόθεση για να μπορέσουν να επιβιώσουν. Συγκεκριμένα, επιλέγουν να μειώσουν το κόστος, αλλά εξακολουθούν να προωθούν το ομαδικό πνεύμα και τη διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων – δεξιοτήτων - ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών.

## Κεφάλαιο 7: Γενικά συμπεράσματα έρευνας

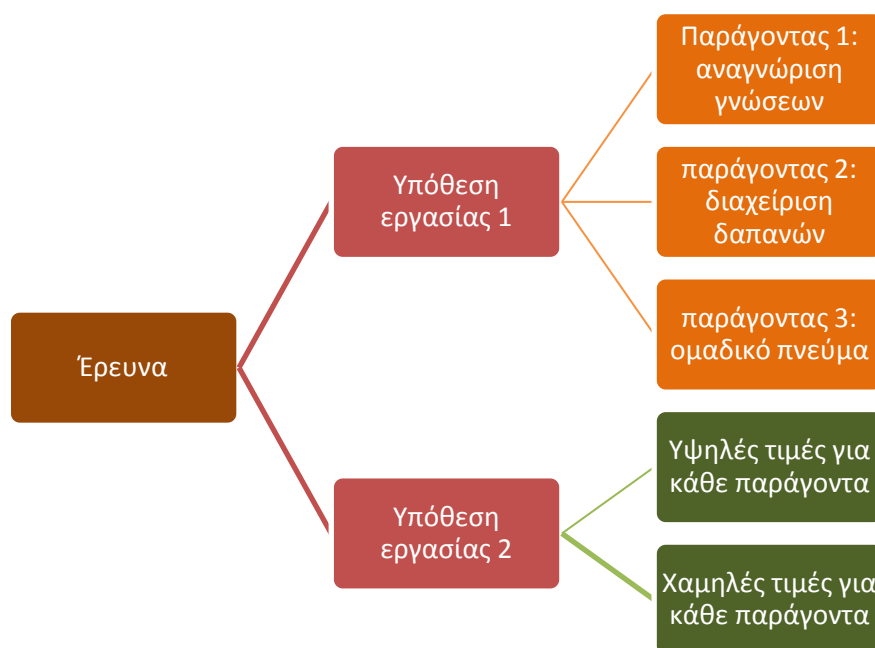
Ανακεφαλαιώνοντας, αναφέρουμε ότι το δείγμα αποτελείται από δασκάλους εργαζόμενους σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Καστοριάς, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες των 16 ατόμων κατά μέσο όρο, έχουν θέση εκπαιδευτικού (90,5%), προϋπηρεσία κυρίως έως 20 έτη (0-10 έτη το 38,3% και 11-20 έτη το 32,5%), ενώ στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα εργάζονται κυρίως 0-10 έτη (το 75,1%). Είναι κυρίως γυναίκες παντρεμένες με παιδιά (36,7%) και μέχρι 30 ετών (23,1%), με βασικό πτυχίο (63,9%). Συνδυάζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος διαθέτει αρκετή προϋπηρεσία και μάλιστα στο σχολείο, όπου δίδασκε την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Επιπλέον, το γεγονός ότι αρκετοί είναι νέοι ή σχετικά νέοι δείχνει ότι έχουν ακόμη έτη εργασίας, αλλά και διάθεση εξέλιξης και μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις αλλαγές. Το γεγονός ότι αρκετοί (36,1%) έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές επιτρέπει να υποθέσουμε ότι έχουν γνώσεις για τρέχοντα εκπαιδευτικά ζητήματα και είναι αρκετοί εκείνοι που ακολουθούν μια φιλοσοφία επιμόρφωσης.

Στην αρχή της διερεύνησης του ζητήματος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις εργασίας. Η πρώτη ήταν αν ο μεγάλος αριθμός μεταβλητών (38) μπορεί να διαμορφώσει νέες λανθάνουσες μεταβλητές (παράγοντες), που θα σηματοδοτήσουν νέες αντιλήψεις για τη διερεύνηση του βασικού μας ερωτήματος. Όπως αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο 6, πράγματι προέκυψαν τρεις παράγοντες (ομαδοποιήσεις) βάσει της συσχέτισης των μεταβλητών, που παρουσιάζουν αξιοπιστία. Ο πρώτος παράγοντας είναι η διαρκής αναβάθμιση των γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, προκειμένου να αναβαθμιστούν ποιοτικά οι προσφερόμενες υπηρεσίες. Ο δεύτερος παράγοντας είναι οι συστηματικές δράσεις διαχείρισης των δαπανών, διατηρώντας διαρκώς υπηρεσίες υψηλών προδιαγραφών. Ο τρίτος παράγοντας αφορά στην προώθηση του ομαδικού έργου στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμίζεται η απόδοση των εκπαιδευτικών.

Η δεύτερη υπόθεση εργασίας είναι αν οι παράγοντες θα επιτρέψουν τη διαμόρφωση περισσότερων της μιας ομάδας απαντήσεων σχετικά με την εφαρμογή ή όχι της φιλοσοφίας τη ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καστοριάς. Πράγματι, διαπιστώθηκαν δύο ομάδες απαντήσεων σε κάθε παράγοντα. Η πρώτη ομάδα διαμορφώθηκε από τους



συμμετέχοντες στην έρευνα που επέλεξαν υψηλά σκορ σε κάθε μεταβλητή και η δεύτερη από αυτούς που επέλεξαν χαμηλότερες τιμές για κάθε μεταβλητή. Η γενική πορεία αυτής της ομαδοποίησης φαίνεται ξεκάθαρα στο **Σχήμα 6(Διαμόρφωση της ομαδοποίησης των μεταβλητών της έρευνας, βάσει των δύο υποθέσεων εργασίας).**



**Σχήμα 6: Διαμόρφωση της ομαδοποίησης των μεταβλητών της έρευνας, βάσει των δύο υποθέσεων εργασίας.**

Από τις ερωτήσεις-μεταβλητές του πρώτου παράγοντα (γνώση), η ερώτηση που συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή ήταν η 20: *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε παίρνει πρωτοβουλίες για να μειώνονται τα εμπόδια που αναφέρονται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου να αναπτυχθούν και να βελτιώσουν τις ικανότητες/δεξιότητές τους, με τιμή 81,38 στα 100 και η 35: Η σχολική μονάδα που εργάζεστε στηρίζει το έργο των ομάδων εργασίας, διευκολύνοντας την βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγουν, με τιμή 81,15 από τα 100. Επίσης, υψηλή τιμή (80,15 στα 100) συγκέντρωσε και η ερώτηση 21: η σχολική μονάδα που εργάζεστε χρησιμοποιεί ενεργά τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται σε ειδικές ομάδες έργου για τη βελτίωση των προσφερόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας. Οι υπόλοιπες συγκέντρωσαν πάνω από 73 μονάδες στις 100 στην ομάδα των υψηλών τιμών.*

Οι απαντήσεις με τα υψηλότερα σκορ αυτού του παράγοντα είναι ενδεικτικές του ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει με τη στάση του τις προσπάθειες βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, διευκολύνει τις ομάδες εργασίας και εφαρμόζει όσες νέες γνώσεις και δεξιότητες κατακτά. Τα αποτελέσματα από αυτή την ομάδα είναι ενθαρρυντικά για τη διατήρηση της ποιότητας στην περίοδο της κρίσης που διανύει η Ελλάδα.

Όσον αφορά στον δεύτερο παράγοντα (διαχείριση δαπανών), οι περισσότερες απαντήσεις στα υψηλά σκορ συγκεντρώνουν τιμές από 80 και πάνω (μόνο μία, η ερώτηση 12, συγκέντρωσε 79,66). Από αυτές, τη μεγαλύτερη τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση 1(87,19 στα 100): *η σχολική μονάδα που εργάζεσθε δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη ποιοτικών δράσεων για την πραγματική ικανοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη μείωση του κόστους δαπάνης* και η ερώτηση 3 (84,74 στα 100): *Η σχολική μονάδα που εργάζεστε έχει ένα καλά διαμορφωμένο πλαίσιο διαχείρισης του κόστους των υπηρεσιών, που εντοπίζει και προωθεί δράσεις οι οποίες δεν επηρεάζονται από τη μείωση του κόστους, αλλά αντίθετα αυξάνουν την ποιότητα των υπηρεσιών*. Είναι επίσης, υψηλές οι τιμές των ερωτήσεων 2 (84,41 στα 100): *η σχολική μονάδα που εργάζεσθε προσπαθεί να μειώσει συστηματικά τις δαπάνες, λόγω της οικονομικής ύφεσης, χωρίς όμως να μειώνει ταυτόχρονα την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών* και 9 (84,15 στα 100): *οι αποφάσεις που παίρνονται από τη σχολική μονάδα που εργάζεστε με τη μείωση των δαπανών ενεργοποιεί το σύνολο των εκπαιδευτικών για την εξεύρεση λύσεων που δεν μειώνουν την ποιότητα των υπηρεσιών και διατηρούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου*.

Από τις επικρατούσες μεταβλητές που παρουσιάζονται στην παραπάνω παράγραφο φαίνεται ότι γίνονται μεν προσπάθειες να μειωθούν οι σχολικές δαπάνες, λόγω της οικονομικής ύφεσης, χωρίς, ωστόσο, να μειώνεται η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Αυτό γίνεται κυρίως με την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στην εξεύρεση σχετικών λύσεων, την επιλογή εκπαιδευτικών δράσεων που δεν επηρεάζονται από τη μείωση του κόστους και στην επιλογή ποιοτικών δράσεων, ακόμη κι όταν μειώνεται το κόστος. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ποιότητα διατηρείται με την σύγχρονη μείωση των δαπανών, στις οποίες εξαναγκάζονται να προβούν οι σχολικές μονάδες, εξαιτίας της οικονομικής ύφεσης. Από την τελευταία ομάδα απαντήσεων, που αφορούν την ενθάρρυνση του ομαδικού πνεύματος, η ερώτηση με την υψηλότερη τιμή ήταν η 38 (81,4 στα 100): *Η σχολική*

μονάδα που εργάζεστε έχει περάσει σε όλο το σχολείο (μαθητές και εκπαιδευτικούς) ως βασική αρχή την αναγκαιότητα της ομαδικής εργασίας. Αμέσως επόμενη σε υψηλή τιμή (79,64 στα 100) έρχεται η ερώτηση 36: *Η σχολική μονάδα που εργάζεσθε προωθεί τη διαμόρφωση ομαδικής εργασίας, επειδή η επιθεώρηση της ποιότητας του παραγόμενου έργου είναι ευκολότερη*. Τρίτη έρχεται η ερώτηση 34: *Η σχολική μονάδα που εργάζεσθε ευνοεί την εργασία σε ομάδες, επειδή πρεσβεύει ότι η ομαδική εργασία αυξάνει τη διάσταση της ευθύνης των μελών της ομάδας, την ανάπτυξή τους, αλλά και την ποιότητα της προσφερόμενης υπηρεσίας*, η οποία είναι υψηλότερη τιμή 78,74 στα 100.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η καλλιέργεια της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος συνδέεται πρωτίστως με την εμπέδωση ότι η ομαδική εργασία είναι μια βασική αρχή για τη διασφάλιση της ποιότητας, διευκολύνει την επιθεώρησή της και αυξάνει τη διάσταση ευθύνης των μελών. Επομένως, ο τρίτος παράγοντας αντιμετωπίζεται από τους ερωτηθέντες κυρίως ως κριτήριο ποιότητας, γεγονός σημαντικό για την παρούσα έρευνα.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συνάγουμε συνολικά ότι στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καστοριάς γίνεται προσπάθεια να προαχθεί η ποιότητα, ακόμη και όταν πρέπει, λόγω της οικονομικής ύφεσης, να μειωθούν οι δαπάνες της σχολικής μονάδας. Μέσα από την ομαδικότητα και το κοινό αίσθημα ευθύνης, αλλά και με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να βελτιώνουν διαρκώς τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, το τελικό προϊόν, δηλαδή η γνώση, διατηρεί την ποιότητά του. Ο ρόλος του διευθυντή φαίνεται ότι είναι σημαντικός σε αυτή την προσπάθεια.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι δεν συμφωνούν με όσα παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση (Αθανασίου, 2016, Unicef, 2017), όπου παρουσιάστηκε ο αρνητικός αντίκτυπος της οικονομικής ύφεσης στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας, στις ψυχολογικές και οικονομικές πιέσεις που δέχονται μαθητές και εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Κακάνα κ.ά. (2016), όπου παρουσιάστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν προσαρμοστικά στις νέες συνθήκες και προσπαθούν να προάγουν την ποιότητα, αυξάνοντας τη συναισθηματική στήριξη στους μαθητές, ενισχύοντας τις προσπάθειές τους και περιορίζοντας δραστηριότητες που δεν είναι ζημιογόνες για το τελικό αποτέλεσμα.

Φαίνεται ότι, παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί με τη στήριξη των διευθυντών, κατορθώνουν να διατηρήσουν την ποιότητα στην γνώση. Οι διευθυντές, δίνοντας προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών, προάγοντας την ομαδική προσπάθεια και επιδιώκοντας επαφές με την τοπική κοινότητα, καλούνται να διαχειριστούν ένα σύνθετο έργο. Καταδεικνύεται ότι η συνολική ποιότητα είναι εφικτή, αρκεί να υπάρχει η κατάλληλη διαχείριση.

Όσον αφορά τις προδιαγραφές της Διαχείρισης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι αυτές τηρούνται, καθώς οι σχολικοί οργανισμοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιδιώκουν τη συμμετοχή όλων των εργαζομένων και εμπλεκομένων στην επίτευξη της ποιότητας, αντιμετωπίζουν την ποιότητα ως μια διαρκή διαδικασία, που δεν ολοκληρώνεται ποτέ, αλλά διαρκώς βρίσκεται σε εξέλιξη, διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις οικονομικές δαπάνες, ώστε να διασφαλίζουν την ποιότητα, παρά την εξαναγκαστική μείωση του κόστους, θέτουν εξ αρχής σαφείς στόχους για όσα θέλουν να επιτύχουν, ακολουθώντας ένα οργανωμένο σχέδιο και τα αποτελέσματά τους απευθύνονται τόσο στους εσωτερικούς «πελάτες» (εκπαιδευτικούς και μαθητές), όσο και στους «εξωτερικούς» (ευρύτερη κοινότητα και θεσμικοί παράγοντες). Επομένως, τα δημοτικά σχολεία του Νομού Καστοριάς παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες, διαχειριζόμενα αποτελεσματικά τους ανθρώπινους πόρους τους.

Αυτό που δεν μπορεί να διαπιστωθεί με ασφάλεια σε αυτή την έρευνα είναι εάν η φιλοσοφία της ΔΟΠ ακολουθείται συνειδητά ή όχι από τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Είναι πολύ πιθανό ότι αυτές οι επιλογές δεν γίνονται συνειδητά, αλλά αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει την υπόθεση εργασίας μιας νέας έρευνας, που συνδυάζει τις επιλογές αυτές με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα ΔΟΠ στην εκπαίδευσης. Ενδεχομένως, μία ποιοτική έρευνα (συνεντεύξεις) να εμβάθυνε περισσότερο τις γνώσεις μας για το ζήτημα αυτό.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

Αθανασίου, Ι. (2016). Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στη σχολική μονάδα. *6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής*. 24-26/6/2016. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης. Τόμος Α'. 22-53.

Babbie E. (2011) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (2003).

Διαθέσιμο εδώ:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (8/2/2019)

Ευαγγελόπουπος, Σ. (1999). *Ελληνική εκπαίδευση τόμος Β'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζωγόπουλος, Ε.Α. (2010). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Σχολή Χημικών Μηχανικών. Τομέας IV Σύνθεσης και Ανάπτυξης Βιομηχανικών Διαδικασιών. Εργαστήριο Τεχνολογίας Καυσίμων και Λιπαντικών.

Κακανά, Δ.Μ., Γκαραγκούνη-Αραίου, Φ., Θεοδοσίου, Σ., Μανώλη, Π., Μαβίδου, Αν., Ρούση-Βέργου, Χ., Χατζοπούλου, Κ., Ανδρούσου, Αλ., Αυγητίδου, Σ., Τσάφος, Β. (2016). Το Πρόγραμμα TOCSIN1: διαστάσεις και επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Τεύχος 2. 78-102.

Καραφύλλης, Α. (2013). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.

Κασάπα, Δ., Λέκκα, Ν. (2016). *Η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή/ηγέτη σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγων δημιουργικού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

Κάτσικας, Χ. και Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.

Πανάρετος, Ι., Βασιλοπούλου, Μ., Καφετζόπουλος Γ., Καραγιαννόπουλος, Ε., Κασσωτάκης, Μ., Κολυβά Β., Κωστάκη, Α., Μαστοράκη, Μ., Μελάς, Δ. Παλαιοκρασσάς, Σ., Χαρισμιάδης Β., Ψαράκης, Σ. (1995). *Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Έκθεση για τον ΟΟΣΑ*.

Διαθέσιμο στο:

<http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/oosa-background-report.html> (9/2/2019).

Παπαγεωργίου, Ι., 2015. *Θεωρία δειγματοληψίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Διαθέσιμο στο:

<http://hdl.handle.net/11419/1296> (7/2/2019)

Παπαγεωργιάκης, Π. (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Πετρίδης, Δ. (2015). *Ανάλυση πολυμεταβλητών τεχνικών*. Ηλεκτρονικό Αποθετήριο Κάλλιπος.

Διαθέσιμο στο:

<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2126> (20/2/2019).

Ρούση, Γ. (2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης.

Σεβαστάκη, Ε. (1998). *Ολική Ποιότητα και Οργανωσιακή Μάθηση. Ποιότητα και εκπαίδευση*.

UNICEF (2017). *Περίληψη. Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα το 2017. Τα παιδιά της κρίσης*. Ελληνική Επιτροπή Unicef.

Ψωμάς, Ε.Λ. (2008). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Προσδιοριστικοί Παράγοντες και Αποτελέσματα στις Ελληνικές Επιχειρήσεις*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Διαχείρισης Φυσικών Πόρων και Επιχειρήσεων Αγρινίου. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Αγροτικών προϊόντων και τροφίμων.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:**

Bennett, L. (2010). A framework for engaging leadership in higher education quality systems. In Sid Nair, C., Webster, L. and Pertova, P. (Eds.). *Leadership and Management of Quality in Higher Education*. Chandos Publishing. 55-71.

Coates, H. (2010). New directions in quality management. In Sid Nair, C., Webster, L. and Pertova, P. (Eds.). *Leadership and Management of Quality in Higher Education*. Chandos Publishing. 169-185.

Crosby, P.B. (1982) *Quality is Free*, TheNewAmericanLibraryInc., NewYork, USA.

Dahlgaard, J.J., Kristensen, K., and Kanji, G.K. (2002). *Fundamentals of Total Quality Management. Process analysis and improvement*. London and New York: Taylor & Francis.

Deming, W.E. (1982) *Quality, Productivity and Competitive Position*, MIT, USA.

Gordon, E.W., McGill, M.V., Sands, D.I., Kalinich, K.M., Pellegrino, J.W., and Chatterji, M. (2014). Bringing formative classroom assessment to schools and making it count. *Quality Assurance in Education*. 22:4. 339-352.

Juran, J.M. and Gryna, F.M. (1980) *Quality Planning and Analysis—From Product Development through Use*, McGraw-Hill, New York, USA.

Katz, S. and Frish, Y. (2016). A new admission system model for teacher colleges. *Quality Assurance in Education*. 24: 4. 463-489.

Kristensen, B. and Harvey, L. (2010). Initiative-based quality development and the role of distributed leadership. In Sid Nair, C., Webster, L. and Pertova, P. (Eds.). *Leadership and Management of Quality in Higher Education*. Chandos Publishing. 21-36.

Masoumeh, P. Ramli, B., Shaffe, M.D. and Soaib, A. (2011). Applying Total Quality Management in the Classroom and Solving Students Failure. *Kasbit Business Journal* 4. 69-76.

McLeod, S.A. (2013) Maslow's Hierarchy of Needs. *CT2, Paper 1*. Highgate Counselling Centre.

Munoz, D.A. and Queupil, J.P. (2016). Assessing the efficiency of secondary schools in Chile: a data envelopment analysis. *Quality Assurance in Education*. 24: 3. 306-328.

OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece*. Better Policies for better lives.

Available at: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece\\_9789264298750-en#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#page2) (9/2/2019).

Omona, J. (2003). Design that supports service quality: New Zealand's model. *Quality Assurance in Education*. 11: 3.157-171.

Padró, F.F. (2010). A leadership model for higher education quality. In Sid Nair, C., Webster, L. and Pertova, P. (Eds.). *Leadership and Management of Quality in Higher Education*. Chandos Publishing. 37-53.

Passey, D. (2011). Managing Quality Education – Identifying the Learning Needs of the Individual, Then Satisfying Them. In Turner, A.J. (Ed.). *IFIP Advances in Information and Communication Technology*. Springer. 1-10.

Pourrajab, M., Basri, R., MohdDaud, S., Asimiran, S. (2011). Applying Total Quality Management in the Classroom and Solving Students Failure. *KASBIT Business Journal* 4:69-76.



Saiti, A.(2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of theGreek education system.*Quality Assurance in Education*. 20: 2.110-138.

Sallis, E. (2002). *Total Quality management in Education (Third Edition)*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Tahidu, A.R., Bawa, M.W., and Abubakari, A.R. (2014). Assessment of the Effects of Total Quality Management on School Performance in the Chereponi Education Directorate. *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies*. 1 (5). 294-308.

Zajda, J.andGamage, D. (2009). *Decentralisation and School-Based Management and Quality*. Springer.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Βάλτε Χ στο τετράγωνο της απάντησης που σας ταιριάζει, ανάλογα με την περίπτωση)

1. Σε ποια, από τις παρακάτω μορφές, ανήκει η σχολική μονάδα που εργάζεστε;  
 Παιδικός Σταθμός /  Γυμνάσιο  
Νηπιαγωγείο  
 Δημοτικό Σχολείο  Λύκειο  
 ΕΠΑΛ
2. Σε ποιο νομό βρίσκεται η σχολική μονάδα που εργάζεστε;  
.....
3. Πόσους συνολικά εκπαιδευτικούς απασχολεί η σχολική μονάδα :.....
4. Ποια θέση κατέχετε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;  
 Διευθυντής  Εκπαιδευτικός  
 Υπό-Διευθυντής
5. Πόσα χρόνια ενεργής (πραγματικής) εργασίας έχετε συμπληρώσει;.....
6. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα; .....
7. Ποιο είναι το φύλο σας και η οικογενειακή σας κατάσταση;  
 Άνδρας ανύπαντρος  Γυναίκα ανύπαντρη  
 Άνδρας ανύπαντρος με παιδί (πόσα).....  Γυναίκα ανύπαντρη με παιδί (πόσα).....  
 Άνδρας παντρεμένος χωρίς παιδί, -ά  Γυναίκα παντρεμένη, χωρίς παιδί, -ά  
 Άνδρας παντρεμένος με παιδί (πόσα).....  Γυναίκα παντρεμένη, με παιδί (πόσα).....
8. Ποια είναι η ηλικία σας;.....
9. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;  
 Ανώτατη Σχολή, Τ.Ε.Ι., Πανεπιστήμιο  Μεταπτυχιακές σπουδές  
 Διδακτορικές σπουδές

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η βαθμολογία στο Ερωτηματολόγιο είναι η εξής: Πρέπει να σημειώσετε τον βαθμό που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση.

Η βαθμολογική σας επιλογή κυμαίνεται από το 1 έως το 100, χρησιμοποιώντας τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει κατά περίπτωση.

Οι βαθμοί σημαίνουν: από το 1 έως και το 9 = καθόλου (1 = απόλυτα καθόλου), από το 10 έως και το 19 = πάρα πολύ λίγο, από το 20 έως και το 29 = πολύ λίγο, από το 30 έως και το 39 = λίγο, από το 40 έως και το 49 = μέση κατάσταση με τάση προς το λίγο, από το 50 έως και το 59 = μέση κατάσταση με τάση προς το πολύ, από το 60 έως και το 69 = πολύ, από το 70 έως και το 79 = αρκετά πολύ, από το 80 έως και το 89 = σημαντικά πολύ, από το 90 έως και το 100 = πάρα πολύ (100 = απόλυτα πολύ)

Σημειώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει την πραγματικότητά σας σε κάθε επιμέρους περίπτωση, στη δεξιά στήλη.

35. Ποια είναι η θέση ή η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου που εργάζεστε στα παρακάτω θέματα ή ζητήματα;

Θέσεις και Συμπεριφορές του Διευθυντή του Σχολείου που Εργάζεστε την Περίοδο της Παρατεταμένης Οικονομικής Ύφεσης	Τοποθέτηση / Βαθμολόγηση (Από 1-100)
1. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη ποιοτικών δράσεων για την πραγματική ικανοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη μείωση του κόστους δαπάνης	
2. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε προσπαθεί να μειώνει συστηματικά τις δαπάνες, λόγω της οικονομικής ύφεσης, χωρίς όμως, να μειώνει ταυτόχρονα την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών	
3. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε έχει ένα καλά διαμορφωμένο πλαίσιο διαχείρισης του κόστους των υπηρεσιών, που εντοπίζει και προωθεί δράσεις οι οποίες δεν επηρεάζονται από τη μείωση του κόστους αλλά αντίθετα αυξάνουν την ποιότητα των υπηρεσιών	
4. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε είναι υπέρ της συστηματικής διαχείρισης των δαπανών με την περικοπή δράσεων που δεν επηρεάζουν τη συνολική ποιοτική διάσταση των προσφερόμενων υπηρεσιών	
5. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε έχει «έφεση» στην συστηματική διερεύνηση και τον εντοπισμό διαδικασιών και δράσεων που αναβαθμίζουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών	
6. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε δεν φοβάται τις αναφυόμενες οικονομικές αντιξοότητες (μείωση δαπανών), ένεκα της οικονομικής ύφεσης, αλλά βρίσκει τρόπους ενεργοποίησης της αποδοτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών αναβαθμίζοντας, με τον τρόπο αυτό την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών της	
7. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε εστιάζει την προσοχή της στο διαρκή έλεγχο του κόστους των δράσεων που αναλαμβάνει προσπαθώντας να	

περικόπτει περιττά στοιχεία των δράσεων αυτών που μειώνουν το κόστος αλλά δεν μειώνουν την ποιοτική απόδοση των δράσεων αυτών	
8. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε επιδιώκει, μέσω διαρκούς ενημέρωσης, την ενεργοποίηση της κατανόησης των εκπαιδευτικών της για την ανάγκη μείωσης των δαπανών μέσω της ανάληψης δράσεων που αυξάνουν την ποιότητα και μειώνουν το κόστος	
9. Οι αποφάσεις που παίρνονται από τη σχολική μονάδα που εργάζεστε αναφορικά με τη μείωση των δαπανών ενεργοποιεί το σύνολο των εκπαιδευτικών για την εξεύρεση λύσεων που δεν μειώνουν τον ποιότητα των υπηρεσιών και διατηρούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου	
10. Οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα που εργάζεστε έχουν επανειλημμένως συμμετάσχει στην εξεύρεση λύσεων για τη μείωση των δαπανών και έχουν αναλάβει πρωτοβουλίες για την συνέχιση δραστηριοτήτων με πολύ λίγους ή καθόλου πόρους	
11. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε διαχειρίζεται τις αναφερόμενες ανάγκες για μείωση των δαπανών μέσα από συστηματικές διαπραγματεύσεις με θεσμικούς φορείς εκτός σχολείου έχοντας ως διαπραγματευτικό χαρτί τη μη μείωση της ποιότητας των υπηρεσιών της	
12. Η διοίκηση, της σχολικής μονάδας που εργάζεστε, στα πλαίσια της μείωσης των δαπανών, έχει εφαρμόσει ένα σύστημα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας διαχείρισης της ποιότητας των υπηρεσιών ώστε να περιορίσει τις υπηρεσίες που δεν αποδίδουν υψηλή ποιότητα (αν δεν μπορεί να τις αναβαθμίσει με μικρότερο κόστος)	
13. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε φροντίζει να καθορίζει τα προβλήματα, τις ευκαιρίες, και τις προτεραιότητες ώστε να χειρίζεται αποτελεσματικά τη μείωση δαπανών χωρίς να μειώνει την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών	
14. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε επιμένει στη διαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την βελτίωση των δεξιοτήτων τους	
15. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε φροντίζει να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς της, με τα υπάρχοντα συστήματα εκπαίδευσης (ΙΝΕΠ, κλπ), αφού ενεργεί διαρκώς για την προώθηση των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα κέντρα εκπαίδευσης	
16. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε επιμένει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της σε θέματα ολικής ποιότητας	
17. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε προτρέπει τους εκπαιδευτικούς της για συνεχή επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας, αναθέτοντας τους να «ψάχνουν» επιπρόσθετη γνώση στα θέματα αυτά μέσω του διαδικτύου	
18. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μέσω συναντήσεων, στην «ανταλλαγή γνώσεων» σε θέματα ποιότητας (και όχι μόνο) ώστε να διαχέεται η γνώση και να αναλαμβάνονται δράσεις που θα έχουν ως στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου	
19. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε στηρίζει συστηματικά, με κάθε δυνατό μέσο, όσους εκπαιδευτικούς του σχολείου αναλαμβάνουν με ίδια έξοδα να επιμορφωθούν σε θέματα διοίκησης ή/και διοίκησης ολικής ποιότητας	
20. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε παίρνει πρωτοβουλίες για να μειώνονται τα εμπόδια που αναφύονται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου να αναπτυχθούν και να	

βελτιώσουν τις ικανότητες / δεξιότητές τους	
21. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε χρησιμοποιεί ενεργά τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται σε ειδικές ομάδες έργου για τη βελτίωση των προσφερόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας	
22. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε κάνει συστηματικά διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για να διαπιστώσει ποιες πραγματικά είναι οι ανάγκες τους για ανάπτυξη-βελτίωση των δεξιοτήτων τους	
23. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε έχει διαπιστώσει ποιες δεξιότητες είναι αναγκαίες στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να αποδώσουν μεγαλύτερο ποιοτικό έργο στα πλαίσια του συνόλου των έργων-δράσεων που αναλαμβάνει η σχολική μονάδα	
24. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε έχει διαπιστώσει τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου σε διάφορα ζητήματα-θέματα και φτιάχνει «δίκτυα μετάδοσης γνώσης» μέσα από την ενεργοποίηση εκπαιδευτικών που διαθέτουν τις συγκεκριμένες γνώσεις ώστε, εκ των ενόντων, να αναπτυχθεί ένα σύστημα διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου	
25. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε περιμένει συγκεκριμένα οφέλη ποιοτικής αναβάθμισης των υπηρεσιών της από την εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για το λόγο αυτό παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών ώστε να καλυφθούν, ατομικά και με ίδιους πόρους, οι ανάγκες επιμόρφωσης του σχολείου	
26. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε συστηματικά διαμορφώνει πλάνο εκπαίδευσης με τις πραγματικές ανάγκες της για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο προωθεί στην περιφερειακή διεύθυνση, με το αιτιολογικό της βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου έργου του σχολείου	
27. Ο διευθυντής (ή / και ο υποδιευθυντής) της σχολικής μονάδας που εργάζεστε είναι θιασώτης της διαρκούς μάθησης και, με ίδιους πόρους, συστηματικά επιλέγει επιμορφωτικά ή εκπαιδευτικά προγράμματα που τα παρακολουθεί επιτυχώς	
28. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε, μέσα από οργανωμένες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου επιδιώκει να αξιολογήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά ή εκπαιδευτικά προγράμματα, που παρακολουθούν, ώστε να τους χρησιμοποιήσει για την ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών του σχολείου	
29. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε προωθεί συστηματικά στους εκπαιδευτικούς του σχολείου την ιδέα ότι εργάζονται καλύτερα και αποδοτικότερα, άρα προσδίδοντας στο έργο τους μεγαλύτερη ποιότητα, όταν εργάζονται σε ομάδα παρά όταν εργάζονται μεμονωμένα	
30. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε προτιμά ο ίδιος να εργάζεται στα πλαίσια ομάδων όταν πρόκειται για ζητήματα επίλυσης προβλημάτων που εμπλέκονται εκπαιδευτικοί ή μαθητές (ή/και οι γονείς / κηδεμόνες τους)	
31. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε ενσωματώνει, στις στρατηγικές που χαράσσει, την ενεργοποίηση ομάδων εργασίας με στόχο την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών στους μαθητές και του εκπαιδευτικούς	
32. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε διαμορφώνει ομάδες, που αναλαμβάνουν ευρύτερου έργου αποστολή, είτε να προωθήσει σημαντική δράση στην τοπική κοινωνία είτε να υποστηρίξει	

τις δράσεις του σχολείου σε θεσμικούς φορείς (περιφερειακή διεύθυνση, υπουργείο, κλπ)	
33. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε προβάλλει στις ομάδες που αναπτύσσει να διαμορφώνουν ένα σχεδιασμένο πλαίσιο δράσης που θα έχει σαφείς στόχους και αναγνωρισμένη την ομάδα ή τα άτομα στα οποία απευθύνονται αλλά και τις ανάγκες τους	
34. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε ευνοεί την εργασία σε ομάδες επειδή πρεσβεύει ότι η ομαδική εργασία αυξάνει τη διάσταση της ευθύνης των μελών της ομάδας, την ανάπτυξή τους αλλά και την ποιότητα της προσφερόμενης υπηρεσίας	
35. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε στηρίζει το έργο των ομάδων εργασίας διευκολύνοντας την βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγουν	
36. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε προωθεί τη διαμόρφωση ομαδικής εργασίας επειδή η επιθεώρηση της ποιότητας του παραγόμενου έργου είναι ευκολότερη	
37. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε υποστηρίζει το ομαδικό έργο επειδή σε αυτό διευκολύνονται οι διαδικασίες με αποτέλεσμα τη υψηλότερη ποιότητα του παραγόμενου αποτελέσματος	
38. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε έχει περάσει σε όλο το σχολείο (μαθητές και εκπαιδευτικούς) ως βασική αρχή, την αναγκαιότητα της ομαδικής εργασίας	

**Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα**