



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Θέμα:

«Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) ως εργαλείο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας
στην Εκπαίδευση- Η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας»

«**The Common Assessment Framework (CAF) as a tool of Total Quality
Management in Education - The self-evaluation of school unit**»

Αικατερίνη Μπίσμπα (ΑΜ 20024)

Εξεταστική Επιτροπή

1. Στυλιανή Γκιώση, Διδάσκουσα και Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
2. Μιλτιάδης Σταμπουλής, Μέλος ΔΕΠ, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
3. Βασίλειος Νεοφώτιστος, Διδάκτορας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Θεσσαλονίκη, 2022

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής του (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Τίτλος:

**«Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) ως εργαλείο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας
στην Εκπαίδευση- Η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας»**

**«The Common Assessment Framework (CAF) as a tool of Total Quality
Management in Education - The self-evaluation of school unit»**

Πρόλογος

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας δε θα μπορούσα να παραλείψω τους ανθρώπους εκείνους οι οποίοι στάθηκαν αρωγοί, καθ' όλη τη διάρκεια αποπεράτωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Στυλιανή Γκιώση, Διδάσκουσα και Επιστημονικό Συνεργάτη του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, η οποία συνέβαλε ουσιαστικά στην καθοδήγηση και τελικά στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, αλλά και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κ. Μιλτιάδη Σταμπούλη, Μέλος ΔΕΠ, του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και τον κ. Βασίλειο Νεοφώτιστο, Διδάκτορα του τμήματος, για την ιδιαίτερη συμβολή του κατά την εκπόνηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας.

Ακόμη, θερμές ευχαριστίες αποδίδονται και στον Διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία», κ. Βαλκάνο Ευθύμιο για την άριστη συνεργασία και εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος, όπως και το επιστημονικό προσωπικό του, για τις γνώσεις και τα εφόδια που μας προσέφεραν.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, που με στήριξαν και με βοήθησαν, ώστε να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές: μαμά, Τάσο, Τζένη, Ρίτσα, ευχαριστώ για την παρότρυνση, τη στήριξη, τη βοήθεια.

Περίληψη

Η τρέχουσα ταχύτητα των κοινωνικών, τεχνολογικών και οικονομικών αλλαγών απαιτεί την προσαρμογή και τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης στη νέα πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί, αφού είναι εκείνη που διαμορφώνει τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια, την κοινωνική συνοχή και κατ'επέκταση την ανθρώπινη ευημερία. Ως εκ τούτου, ανεπηρέαστη δεν μπορεί να μείνει η εκπαίδευση η οποία ως μοχλός ανάπτυξης και επίτευξης κοινωνικής συνοχής, καλείται να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της εποχής, μέσα από τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και την χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα υιοθετεί σύγχρονα και ευέλικτα μοντέλα διοίκησης, όπως το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Το τελευταίο, στοχεύει στη διαρκή βελτίωση της ποιότητας και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με βασική προϋπόθεση την ανάπτυξη της οργανωσιακής κουλτούρας και την εμπλοκή όλου του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει σημαντικά στην εξάλειψη χρόνιων αδυναμιών.

Ένα εύχρηστο εργαλείο Ολικής Ποιότητας αποτελεί το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ), το οποίο στοχεύει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας της Δημόσιας Διοίκησης, παρέχοντας στους οργανισμούς την ευκαιρία εντοπισμού των δυνατών και αδύναμων σημείων τους, μέσα από μια ενδεδειγμένη καταγραφή του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού, κατανοώντας έτσι καλύτερα τη λειτουργία του.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκεται να αποσαφηνιστούν τόσο η έννοια της ΔΟΠ ως διοικητικό μοντέλο που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και η αξία του ΚΠΑ ως αυτοαξιολογικού εργαλείου, που ευνοεί τον ορθό τρόπο διοίκησης και εισάγει ένα πλαίσιο ποιότητας, με στόχο πάντα την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών.

Συγκεκριμένα, έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού δυνατότητας υιοθέτησης και χρήσης του ΚΠΑ ως εργαλείου αυτοαξιολόγησης και ως μοντέλου βασισμένου στις αρχές της ΔΟΠ σε δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως και τη διερεύνηση ύπαρξης ποιοτικών χαρακτηριστικών κατά την άσκηση της ηγεσίας και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες, με βάση τις απόψεις και αντιλήψεις των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών Δημόσιων Γενικών και Ειδικών σχολικών

μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που άπτονται διοικητικά στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Μάρτιο έως Αύγουστο 2021, διάστημα κατά το οποίο ψηφίστηκε ο νέος νόμος 4823/2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» του Υπουργείου Παιδείας, σε συνέχεια των ρυθμίσεων του Ν. 4692/12-06-2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», σύμφωνα με τον οποίο εισάγεται η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η μεθοδολογία της έρευνας βασίστηκε στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από την ηλεκτρονική συμπλήρωση 111 δομημένων ερωτηματολογίων. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Λέξεις- κλειδιά

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), εκπαίδευση, Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ), αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα

Abstract

The current expedition of social, technological and economic changes requires the adaptation and modernization of public administration to the new reality as it has been modeled, since it is the one that models the sustainable economic prosperity, the social cohesion and the expansion of human well-being. Therefore, given that education cannot remain unaffected, which as a lever of development and achievement of social cohesion, is called to meet the demands of current era, through the modernization of the education system and the formulation of a new educational policy, which will adopt modern and flexible management models, such as the model of Total Quality Management (TQM). This model aims at the continuous improvement of the quality and the provided educational work that school supplies with, with the basic premise of the development of the organizational culture and the involvement of all the human resources of the school unit, while at the same time significantly contributes to the elimination of chronic inadequacies significantly.

An easy to use tool of Total Quality is the Common Assessment Framework (CAF), which aims to increase the efficiency, the effectiveness and the productivity of Public Administration, by giving to the organizations the opportunity to identify their strengths and weaknesses, through a thorough recording of both internal and external environment of the organization, understanding by this way its function more completely.

This thesis seeks (or pursues) to clarify both the meaning of TQM as an administrative model that aims to improve the quality of provided education, and the value of the CAF as a self-assessment tool that fosters the proper management and introduces a quality framework by aiming always to provide quality services.

More specifically, this thesis has the objective not only not only to investigate the feasibility's level of adopting and using the CAF as a tool for self-assessment and as a model based on the principles of TQM in public educational organizations, but also to investigate the existence of quality characteristics in leadership and human resource management at school units, based on the views and perceptions of the School Principals and Assistant Principals of Public General and Special Needs Schools of Primary Education that are administratively related to the Regional Directorate of Primary Education located in Western Thessaloniki.

The research was conducted during March to August 2021, a period when the new law 4823/2021 "Collective planning, internal and external evaluation of school units in terms of their educational work" was passed by the Ministry of Education, following the regulations of Law 4692/12-06-2020 "Upgrading of the School and other provisions", according to which the internal evaluation of the school unit and the external evaluation of the educational project are introduced.

The methodology of research was based on the quantitative analysis of data, which resulted from the electronic completion of 111 structured questionnaires. The quantitative data were processed by using the statistical software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Keywords

Total Quality Management (TQM), education, Common Assessment Framework (CAF), self-assessment, school unit

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	4
Περίληψη	5
Abstract	7
Εισαγωγή.....	1
Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	3
Κεφάλαιο 1.....	3
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	3
1.1: Εννοιολογική Προσέγγιση	3
1.2. Διοίκηση Ολική Ποιότητας.....	5
1.3. Ιστορική αναδρομή.....	7
1.3.1. Οφέλη εφαρμογής της ΔΟΠ	8
Κεφάλαιο 2.....	10
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση	10
2.2. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση.....	13
2.3. Αρχές της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση.....	16
2.4. Εμπόδια εφαρμογής ΔΟΠ στην Εκπαίδευση.....	19
2.5. Εκπαιδευτική ηγεσία και ΔΟΠ.....	21
Κεφάλαιο 3.....	25
Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.....	25
3.2. Μορφές Αξιολόγησης.....	26
3.2.1. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της ΔΟΠ	28
3.2.2. Από τον Εμπειρισμό στη ΔΟΠ στην ελληνική εκπαίδευση	30
3.3. Προϋποθέσεις και οφέλη της αυτοαξιολόγησης.....	31
Κεφάλαιο 4.....	33
Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης	33
4.1. Εννοιολογική Προσέγγιση	33
4.1.1. Το ΚΠΑ ως μοντέλο της ΔΟΠ και των Αρχών Αριστείας.....	33
4.2. Η δομή του ΚΠΑ και οι φάσεις εφαρμογής του	34
4.3. Η εφαρμογή του ΚΠΑ στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση και την Εκπαίδευση	38
4.4. Η εφαρμογή του ΚΠΑ ως αυτοαξιολογικό εργαλείο στη σχολική μονάδα	40
Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	42
Κεφάλαιο 1.....	42
Η ΕΡΕΥΝΑ.....	42
1.1. Εισαγωγή.....	42
1.2. Σκοπός της έρευνας	43

Κεφάλαιο 2.....	45
Μεθοδολογία Έρευνας	45
2.1 Σχεδιασμός έρευνας	45
2.2. Δείγμα	46
2.3. Ερευνητικά εργαλεία	47
2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	49
Κεφάλαιο 3.....	49
Αποτελέσματα	49
3.1. Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικών εργαλείων	49
3.2. Διερεύνηση των Προϋποθέσεων και των Αποτελεσμάτων ικανοποίησης των χαρακτηριστικών ποιότητας	50
3.3. Η επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στα χαρακτηριστικά ποιότητας των Βασικών προϋποθέσεων και της Ανάλυσης των Αποτελεσμάτων	71
3.4. Η σχέση των Βασικών προϋποθέσεων με την Ανάλυση αποτελεσμάτων	80
3.5. Διερεύνηση της γνώσης και χρήσης του ΚΠΑ.....	81
3.6. Το Ανθρώπινο Δυναμικό ως προβλεπτικός παράγοντας της Ηγεσίας	82
Κεφάλαιο 4.....	84
Ανάλυση αποτελεσμάτων	84
4.1. Τα χαρακτηριστικά ποιότητας στο κριτήριο Βασικές προϋποθέσεις του ΚΠΑ των διοικητικών στελεχών σχολικών μονάδων	84
4.2. Τα χαρακτηριστικά ποιότητας στο κριτήριο Ανάλυση Αποτελεσμάτων του ΚΠΑ των διοικητικών στελεχών σχολικών μονάδων	85
4.3. Οι Βασικές προϋποθέσεις και η Ανάλυση αποτελεσμάτων για τους διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.....	86
4.4. Γνώση και χρήση του ΚΠΑ από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων	88
Κεφάλαιο 5.....	90
Συμπεράσματα	90
Περιορισμοί της έρευνας	94
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	95
Βιβλιογραφία.....	97
Παράρτημα.....	120

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1 Δημογραφικά στοιχεία ποιοτικών μεταβλητών δείγματος.....	46
Πίνακας 2 Δημογραφικά στοιχεία ποσοτικών μεταβλητών δείγματος.....	47
Πίνακας 3 Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's alpha).....	50
Πίνακας 4 Μ.Ο. και Τ.Α. Προϋποθέσεων, Αποτελεσμάτων και υποκριτηρίων	51
Πίνακας 5 Μ.Ο. και Τ.Α. του κριτηρίου «Ηγεσία».....	53
Πίνακας 6 Μ.Ο. και Τ.Α. του κριτηρίου «Ανθρώπινο Δυναμικό».....	57
Πίνακας 7 Μ.Ο. και Τ.Α. του κριτηρίου «Ανάλυση αποτελεσμάτων για την Κοινωνία»	61
Πίνακας 8 Μ.Ο. και Τ.Α. του κριτηρίου «Ανάλυση αποτελεσμάτων για το Ανθρώπινο Δυναμικό»	67
Πίνακας 9 Η επίδραση του Φύλου και της Κατηγορίας θέσης στις Βασικές προυποθέσεις και την Ανάλυση αποτελεσμάτων	73
Πίνακας 10 Η επίδραση του Επιπέδου Σπουδών στις Βασικές προϋποθέσεις και την Ανάλυση αποτελεσμάτων	75
Πίνακας 11 Η επίδραση της Ηλικίας στα υποκριτήρια των Βασικών προϋποθέσεων και της Ανάλυσης αποτελεσμάτων	76
Πίνακας 12 Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση στα υποκριτήρια των Βασικών προϋποθέσεων και της Ανάλυσης αποτελεσμάτων	78
Πίνακας 13 Η επίδραση των Ετών προϋπηρεσίας στη διοίκηση στα υποκριτήρια των Βασικών προϋποθέσεων και της Ανάλυσης αποτελεσμάτων	79
Πίνακας 14 Η σχέση των κριτηρίων Βασικές προϋποθέσεις και Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	81
Πίνακας 15 Μ.Ο. και Τ.Α. του ΚΠΑ και των υποκριτηρίων	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 16 Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση της Ηγεσίας ως προς το υποκριτήριο Ανθρώπινο Δυναμικό και το Φύλο	83

Αρκτικόλεξα

ΔΟΠ: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

ΚΠΑ: Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης

ΥΠΑΙΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

CAF: Common Assessment Framework

EFQM: European Foundation for Quality Management

QA: Quality Assurance

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

Εισαγωγή

Στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών μεταβολών, αναδείχθηκε ακόμη περισσότερο η ανάγκη αναδιάρθρωσης του σχολείου. Σε διεθνές επίπεδο, τόσο η μορφή του όσο και η οργάνωση, τα μέσα, το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, η επαγγελματική ανάπτυξη κι εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού, η κουλτούρα αλλά και οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται, αποτελούν σήμερα, αντικείμενα μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης του σχολείου.

Άλλωστε, ο διεθνής ανταγωνισμός και οι ριζικές επιστημονικές και τεχνολογικές αλλαγές είναι εκείνες που συχνά επιβάλλουν στις κυβερνήσεις να επανεξετάσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Αναμφισβήτητα, τα ζητήματα της παγκοσμιοποίησης είναι εκείνα που προκάλεσαν την κίνηση βελτίωσης της απόδοσης και οδήγησαν στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, η οποία εστιάζει στη διαδικασία και τους πελάτες, τη συνεχή βελτίωση αλλά και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων ατόμων στη λήψη απόφασης.

Ακόμη, η ΔΟΠ φαίνεται να επηρεάζει όλες τις λειτουργίες διαχείρισης του οργανισμού, τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του, τους διαθέσιμους υλικοτεχνικούς πόρους και τελικά τα ίδια τα άτομα. Άμεση είναι και η επιρροή στην ανθρώπινη βελτίωση με την ενίσχυση της υψηλής δέσμευσης και του ομαδικού πνεύματος και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Αν και η εφαρμογή της ΔΟΠ στα ίδια τα σχολεία παρουσιάζει πολλές προκλήσεις κι έχει αναγνωριστεί ως ένα μοντέλο με σημαντικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην παγκόσμια αγορά, ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια είναι η έλλειψη δέσμευσης από εκείνους που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα στην ανωτάτη διοίκηση, το Υπουργείο Παιδείας στην περίπτωση της χώρας μας αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Οι πρακτικές της ΔΟΠ, αποσκοπούν κυρίως, στην ανάδειξη της σημασίας της ποιότητας στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει επισημάνει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί υστερούν, όσον αφορά στην κουλτούρα της ολικής ποιότητας.

Βέβαια, στο σχολείο ως μέρος ενός ευρύτερου ανοιχτού περιβάλλοντος αποτελούμενο από αλληλοσυνδεόμενα υποσυστήματα, οι έννοιες της ποιότητας και της

αποτελεσματικότητας δεν καθίστανται εύκολα αξιολογήσιμες, καθώς αυτοί οι παράγοντες αλληλοσυνδέονται με πολλούς άλλους. Η ποιότητα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συνδέεται στενά με την ανάπτυξη ενός συστήματος λογοδοσίας και αξιολόγησης των επιδόσεων, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται διαφορές στις ανάγκες, τις στάσεις, τους στόχους και σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη κάθε σχολικής μονάδας, οι οποίες αναπόφευκτα δεν συγκλίνουν πάντοτε, εμποδίζοντας έτσι την ομαλή λειτουργία των σχολικών διαδικασιών.

Κεφάλαιο 1

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

1.1: Εννοιολογική Προσέγγιση

Όλοι οι οργανισμοί εκπαιδευτικοί και μη, προκειμένου να ανταποκριθούν στο σύγχρονο ανταγωνιστικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται, καλούνται να εκσυγχρονίσουν τις πολιτικές που ακολουθούν, με στόχο την αποτελεσματική βελτίωση της ποιότητάς τους και κατ' επέκταση τη δημιουργία ενός κλίματος ικανοποίησης και αριστείας, εντός του οργανισμού (Sohel-uz-Zaman & Anjalin 2016).

Ένα ποιοτικό κίνημα με επικεφαλής τους Deming, Juran και Feigenbaum ανέδειξε τη σημαντικότητα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Spencer, 1994), το οποίο σταδιακά επικράτησε στον χώρο της ηγεσίας ως ένα νέο εργαλείο διαχείρισης αυτής (Yong & Wilkinson, 2001). Έτσι, η ΔΟΠ αποτελεί έναν τρόπο διαχείρισης του οργανισμού στο σύνολό του, με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του, την ευελιξία και τελικά την ανταγωνιστικότητά του.

Οι Antunes, Mucharreira, Justino και Quiros (2018), όρισαν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ ως την κουλτούρα ενός οργανισμού που δεσμεύεται για την ικανοποίηση των πελατών μέσω της συνεχούς βελτίωσης, η οποία βέβαια μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα και από άνθρωπο σε άνθρωπο. Οι Psychogios και Priporas (2007) από την άλλη, όρισαν τη ΔΟΠ ως *«απόπειρα βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας, της αποτελεσματικότητας και της δομής ολόκληρου του οργανισμού»*.

Σήμερα, η ΔΟΠ διαθέτει μεγάλο μέρος της σύγχρονης βιβλιογραφίας στην εκπαίδευση, αν και ο Deming ήταν ο πρώτος που πρότεινε την ελεύθερη αγορά και τη ΔΟΠ για το δημόσιο σχολείο. Οι οργανισμοί βέβαια, εφαρμόζουν τη ΔΟΠ προκειμένου να αποκτήσουν ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, να κερδίσουν την αφοσίωση των πελατών, να αποκτήσουν επιχειρηματικούς πόρους ή να λάβουν τεράστια χρηματοδότηση (Douglas & Judge 2001; Ramlawati, 2018). Επιπλέον, η ΔΟΠ επιδεικνύει υψηλά επίπεδα οφέλους, αφού παρατηρείται ότι ο πελάτης επιδεικνύει εστίαση, διατηρεί συνεχή επικοινωνία, εργάζεται ομαδικά και αποτελεσματικά. Τα

οφέλη της ΔΟΠ βέβαια είναι πολλά, τα κυριότερα ωστόσο εντοπίζονται στην από κοινού επίλυση προβλημάτων, στη δέσμευση της διαχείρισης και τελικά στην ενδυνάμωση εργαζομένων (Witcher, 1994; Madanat, 2017).

Η εφαρμογή των πρακτικών της ΔΟΠ από την ηγεσία ενός σχολείου θεωρείται πολύ σημαντική και παρουσιάζει πολλαπλά οφέλη, αφού ο διευθυντής μπορεί να παρέχει μια κουλτούρα που εστιάζει στην ποιότητα σε όλες τις πτυχές των σχολικών λειτουργιών. Η ΔΟΠ αποτελεί επίσης μέρος της αριστείας, διότι μπορεί να ικανοποιήσει όλους τους εμπλεκόμενους, να ικανοποιήσει συγκεκριμένες ανάγκες των τελικών χρηστών αλλά και να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ίδιων των οργανωτικών μελών (Al-Dhaafri, 2020). Επίσης, ένας καλός ηγέτης θα βελτιώσει την ακαδημαϊκή απόδοση στη σχολική μονάδα που διοικεί, αφού το στυλ ηγεσίας που θα ακολουθήσει διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθοδήγηση και την επιρροή της κοινότητας του σχολείου, με την ταυτόχρονη επίτευξη των στόχων του (Heystek & Emekako, 2020).

Αν και η ΔΟΠ δεν έχει ευρέως συμπεριληφθεί στις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις για πολλά χρόνια, αναγνωρίζεται από τους περισσότερους πανεπιστημιακούς ηγέτες ως καινοτόμος προσέγγιση για τη βελτίωση της απόδοσης της εκπαιδευτικής διαχείρισης (Sadikoglu & Olcay 2014).

Η λέξη ποιότητα προέρχεται από το λατινικό *quails*, που σημαίνει «τι είδους» και ως ένα σημαντικό ζήτημα στον σύγχρονο ανταγωνιστικό κόσμο, εκφράζεται ως μια υποκειμενική ιδέα, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους. Ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και συχνά είναι δύσκολο να μετρηθεί. Η δυσκολία του ορισμού της έννοιας της ποιότητας επιβεβαιώνεται και από τις Pfeffer and Coote (1991), οι οποίες την περιγράφουν ως «μια ολισθηρή ιδέα». Ένας πιθανός λόγος για τον αινιγματικό χαρακτήρα της ποιότητας είναι ότι είναι μια μη δυναμική ιδέα. Ακριβώς αυτή η συναισθηματική και ηθική δύναμη που διαθέτει η ποιότητα, καθιστά αδύνατο τον ακριβή της προσδιορισμό. Στην προσπάθειά μας να την ορίσουμε, ελλοχεύει ο κίνδυνος να χαθεί μεγάλο μέρος της ζωτικότητας της έννοιας, όπως επισημαίνουν οι Westley και Mintzberg (1991).

Ο ορισμός της ποιότητας παρουσιάζει δύο πτυχές, εκ των οποίων η πρώτη δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εργασία καθορισμένων συστημάτων και διαδικασιών, γεγονός που την καθιστά ως τη μέθοδο που πιθανότατα παράγει ένα τυποποιημένο ή ποιοτικό αποτέλεσμα, ενώ η δεύτερη αφορά στη μέτρηση και τη διασφάλιση της συμμόρφωσης με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές. Υπό αυτό το πρίσμα, η ποιότητα έχει λιγότερη σχέση με τα συστήματα και τις διαδικασίες και περισσότερο με τη συνεχή βελτίωση και τον οργανωτικό μετασχηματισμό.

Η μετασχηματιστική ποιότητα θα λέγαμε ότι επιτυγχάνεται, μέσω της επιλογής του κατάλληλου στυλ ηγεσίας και όχι μέσω της τήρησης συστημάτων και διαδικασιών. Επίσης, η μετασχηματιστική ποιότητα στοχεύει στην αριστεία και δεν ικανοποιεί την καταλληλότητα για το σκοπό. Αυτό δεν πρέπει να το συγχέουμε με τον απόλυτο ορισμό της ποιότητας.

Σε μια ακόμη διάκριση που πρέπει να προβούμε είναι η αποσαφήνιση των όρων *ποιοτικός έλεγχος*, *διασφάλιση ποιότητας* και *ολική ποιότητα*. Ο *ποιοτικός έλεγχος* αποτελεί την παλαιότερη έννοια ποιότητας και αναφέρεται στον εντοπισμό ελαττωματικών αντικειμένων. Οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι ποιοτικού ελέγχου είναι η επιθεώρηση και οι δοκιμές, οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση για να προσδιοριστεί εάν πληρούνται τα πρότυπα (Fundin, 2018)

Η *διασφάλιση ποιότητας* από την άλλη, διαφέρει από τον *ποιοτικό έλεγχο* και αφορά στον σχεδιασμό της ποιότητας ώστε να διασφαλιστεί ότι το παραγόμενο προϊόν έγινε σύμφωνα με τις απαιτούμενες προδιαγραφές. Στόχος της διασφάλισης της ποιότητας σύμφωνα με τον Crosby (1979) είναι τα «μηδενικά ελαττώματα». Η ποιότητα ενός αγαθού ή μιας υπηρεσίας διασφαλίζεται από το σύστημα διασφάλισης της ποιότητας γνωστό ως Quality Assurance QA, το οποίο καθορίζει με ακρίβεια και συγκεκριμένα πρότυπα το παραγόμενο προϊόν.

Στην *ολική ποιότητα* στο επίκεντρο βρίσκεται ο πελάτης και οι συνεχείς μεταβαλλόμενες ανάγκες, επιθυμίες και προτιμήσεις του. Οι οργανισμοί είναι υπεύθυνοι εξεύρεσης διαφορετικών τρόπων, ώστε να αναγνωρίζουν τις βραχυπρόθεσμες και ασταθείς αυτές μεταβολές.

1.2.Διοίκηση Ολική Ποιότητας

Η ΔΟΠ ήρθε να αλλάξει την υπάρχουσα κουλτούρα ενός οργανισμού προκειμένου να τον κατευθύνει στην παραγωγή ενός ανώτερου προϊόντος ή μιας ποιοτικότερης υπηρεσίας (Gaither, 1996). Σύμφωνα με τον Witcher (1990), η ΔΟΠ αποτελείται από τρεις όρους, δηλαδή το «σύνολο», που σημαίνει ότι όλοι συμμετέχουν, συμπεριλαμβανομένων των πελατών και των προμηθευτών, την «ποιότητα» που σημαίνει ότι πληρούνται όλες οι απαιτήσεις των πελατών και τέλος, τη «διαχείριση» που σημαίνει μια διαχειριστική προσέγγιση.

Επίσης, αποτελεί μια γενική φιλοσοφία διαχείρισης και ένα σύνολο εργαλείων που επιτρέπουν τη διασφάλιση της θεσμικής βελτίωσης από την ικανοποίηση των πελατών σύμφωνα με τις υπηρεσίες που έχουν ήδη λάβει (Michael et al., 1997), ενώ σύμφωνα

με τον Oakland (2000), είναι μια προσέγγιση που περιλαμβάνει ολόκληρο τον οργανισμό στην κατανόηση κάθε δραστηριότητας όλων των εμπλεκόμενων ανθρώπων και σε κάθε επίπεδο διαχείρισης.

Ο Crosby (1979) από την άλλη, αποκάλυψε ότι η διαχείριση της ποιότητας είναι ένας μεθοδικός τρόπος για να διασφαλιστεί ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες συμβαίνουν, όπως ακριβώς έχουν προγραμματιστεί. Έτσι, η διαχείριση που πραγματοποιείται για τη βελτίωση και τη διατήρηση της ποιότητας σε μία εταιρεία ή σε έναν οργανισμό ονομάζεται Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και η ευθύνη υλοποίησης εντοπίζεται αποκλειστικά στην ανώτατη διοίκηση ή στο εκτελεστικό στέλεχος του οργανισμού, ενώ ο τομέας της διαχείρισης εναπόκειται στους ιεραρχικά κατώτερους, ώστε να είναι πιο λειτουργικός (Nugroho, et al, 2014). Το επίκεντρο βέβαια, βρίσκεται στη λειτουργική διαχείριση και αφορά πτυχές που εμφανίζονται συνήθως σε έναν κύκλο διαχείρισης, όπως δηλαδή ο σχεδιασμός, η κατασκευή, η εφαρμογή και η παρακολούθηση.

Ωστόσο, οι θεωρίες Διαχείρισης της Ποιότητας εξακολουθούν να μην επαρκούν για να εξηγήσουν τον τρόπο που η διαχείριση της ποιότητας ενισχύει, τροποποιεί και προσαρμόζεται, ώστε οι οργανώσεις να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την κοινωνική δυναμική και τις νέες καταστάσεις (Kemenade &Hardjono, 2019).

Παράλληλα, το σχολείο, ως εκπαιδευτικός οργανισμός, ενώ φαίνεται να διατηρεί όλα εκείνα τα στοιχεία που εντοπίζονται σε κάθε οργανισμό παροχής υπηρεσιών, παρουσιάζει και μερικά ακόμη τα οποία είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με αντικειμενικότητα. Μερικά από αυτά σύμφωνα με τον Ζωγόπουλο (2012), είναι η έλλειψη απτότητας, αφού οι υπηρεσίες του δεν είναι απτές, σε αντίθεση με τα φυσικά προϊόντα και για αυτό οι αγοραστές εντρυφούν στην ποιότητα, η οποία βέβαια εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, κυρίως κοινωνικοπολιτιστικούς και περιβαλλοντικούς. Ένα ακόμη στοιχείο που εκλείπει από το σχολείο, είναι η έννοια της φθορότητας, αφού οι υπηρεσίες που προσφέρονται δεν είναι δυνατόν να αποθηκευτούν και κατ'επέκταση να αποκτήσουν το χαρακτηριστικό της φθοράς που μπορεί να υποστεί ένα φυσικό προϊόν. Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο που δεν εντοπίζεται στον χώρο του σχολείου, είναι η έννοια της διαιρετότητας, αφού οι υπηρεσίες παράγονται και καταναλώνονται άμεσα, χωρίς την μεσολάβηση άλλων προσώπων. Στο σχολείο, κυρίαρχη είναι η *μεταβλητότητα εφόσον* οι υπηρεσίες που προσφέρονται εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες όπως ο τόπος, το ανθρώπινο κεφάλαιο, η υλικοτεχνική υποδομή.

Ακριβώς λόγω της μεταβλητότητας, η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι δύσκολο να οριστεί και να διασαφηνιστούν με αντικειμενικότητα οι σκοποί, οι στόχοι και όλες οι

κοινωνικές και πολιτικές της λειτουργίες. Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν αυτοτελή και αυτοδύναμο εκπαιδευτικό οργανισμό που έχει καθορισμένη αποστολή, επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και με την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων της παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης.

Υπό το πρίσμα της φιλοσοφίας της ΔΟΠ, αποτελεί ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό σύστημα με πολλαπλές αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των μελών, με κύριο στόχο πάντοτε τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Έτσι, με την ανάπτυξη μιας κουλτούρας που ευνοεί τη συνεργατικότητα και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, μπορεί να μετεξελιχθεί σε σημαντικό φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζωγόπουλος, 2012).

Σε αντίθεση με άλλες διαχειριστικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην αποτελεσματικότητα, η ΔΟΠ παρουσιάζει συνδυαστικό χαρακτήρα καλύπτοντας όλους τους κύριους δείκτες ανταγωνιστικότητας αλλά και ένα ευρύ φάσμα μεθόδων και τεχνικών βελτίωσης προϊόντων και υπηρεσιών. Όπως γίνεται αντιληπτό, κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ σε έναν οργανισμό, οι εργαζόμενοι θα παράγουν προϊόντα και θα παρέχουν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας, μόνο όταν η αίσθηση της ποιότητας έχει εξομοιωθεί από όλα τα μέλη του οργανισμού. Υπεύθυνοι για την επιτυχή εφαρμογή της είναι αρχικά, τα ηγετικά στελέχη του οργανισμού και κατ'επέκταση το σύνολο των εργαζομένων.

1.3.Ιστορική αναδρομή

Στη δεκαετία του 1950, η ΔΟΠ ξεκίνησε ως διαχειριστική προσέγγιση και έγινε σταδιακά πιο δημοφιλής από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Οι Short και Rahim (1995) όρισαν τη ΔΟΠ ως μια προληπτική προσέγγιση για να επιβεβαιώσει η εταιρεία ή ο οργανισμός την ποιότητα στα προϊόντα του ή τις υπηρεσίες του και στη συνέχεια να προβεί στη βελτίωσή τους. Αυτός ο ορισμός υπονοούσε ότι η ΔΟΠ, είναι ένα συστηματικό σχέδιο, καθώς και μια προσέγγιση που εγγυόταν την ποιότητα και τη συνεχή βελτίωση.

Ο Deming (1993), ωστόσο, εξήγησε ότι η ΔΟΠ είναι ένας ατελείωτος κύκλος προόδου σε ένα σύστημα παραγωγής που πρέπει να αλλάζει για να βελτιωθούν τα πρότυπα απόδοσης και ποιότητας των προϊόντων, ενώ ο Yang (2004), θεώρησε ότι οι πρακτικές της ΔΟΠ που εστιάζουν στη συστηματική πρόοδο, την ικανοποίηση των πελατών και τη μείωση της επανεπεξεργασίας, στοχεύουν στη συνεχή ποιότητα και τη σταθερή βελτίωση των επιχειρήσεων. Ο Vinni (2011), πρόσθεσε ότι η ΔΟΠ θα μπορούσε να

δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου όλα τα στοιχεία χρησιμοποιούνται έξυπνα και αποτελεσματικά για να παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες που πρέπει να υιοθετηθούν από ένα ίδρυμα.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η έννοια της ποιότητας κάνει την εμφάνισή της περί το 1750, όπου και ταυτίζεται με την επιθεώρηση των παραγόμενων προϊόντων (Martinez et al., 1998). Στη συνέχεια, χρησιμοποιείται ως όρος για να εκφράσει την προσπάθεια για βελτίωση των μέσων παραγωγής και τελικά ο στατιστικός έλεγχος της ποιότητας που κάνει την εμφάνιση του την δεκαετία του 1940, είναι το κυρίαρχο μέσο επίτευξης των αποδεκτών ορίων των φυσικών μεταβλητών ενός προϊόντος. Περί το 1960 η έννοια της ποιότητας ξεφεύγει από τα στενά όρια της παραγωγικής διαδικασίας, βάζοντας τα θεμέλια της διοίκησης ολικής ποιότητας, σύμφωνα με την οποία είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση της ποιότητας στον σχεδιασμό, στο μάρκετινγκ, στην παραγωγή, στις πωλήσεις, στα οικονομικά των εταιρειών και στις υπηρεσίες που συνοδεύουν το προϊόν μετά την πώληση (Conti, 1993). Η φιλοσοφία της ΔΟΠ βέβαια, έχει τις απαρχές της στο «Οικονομικό Θαύμα» του Edward Deming στην Ιαπωνία μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Blankstein, 1999), όπου τα ιαπωνικά προϊόντα θεωρήθηκαν κατώτερα και δεν μπορούσαν να ανταγωνιστούν τα ευρωπαϊκά και τα αμερικανικά προϊόντα στην παγκόσμια αγορά. Οι Ιάπωνες τότε συνειδητοποίησαν ότι έπρεπε να βελτιώσουν την ποιότητα των προϊόντων τους.

1.3.1. Οφέλη εφαρμογής της ΔΟΠ

Δεδομένου ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση θεωρείται δημόσιο αγαθό, και ως εκ τούτου είναι δημόσια ευθύνη, όλες οι πολιτικές κινούνται συνεχώς γύρω από τη ζήτηση για μέγιστη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων και στην αναζήτηση διασφάλισης της ποιότητας, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει να είναι οι πρώτοι που θα πρέπει να προβλέψουν και να καθορίσουν τις διαδικασίες αξιολόγησης.

Η διασφάλιση της ποιότητας πρέπει να είναι μια θεμελιώδης πρώτη γραμμή παρέμβασης στις διαδικασίες αξιολόγησης, με απόλυτο στόχο την προώθηση της εσωτερικοποίησης μιας ποιοτικής κουλτούρας που διαπερνά όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εντός του ιδρύματος (Agus, 2011).

Αν και η αξιολόγηση και η διαπίστευση που αποτελούν μέρος των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας, είναι διαδικασίες που είναι φυσικά συνδεδεμένες, η αξιολόγηση είναι περισσότερο προσανατολισμένη στη συστηματική και διαρκή βελτίωση της ποιότητας του ιδρύματος και ως εκ τούτου μπορεί να επικυρώσει την

ακρίβεια και την καταλληλότητα των πληροφοριών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ η διαπίστευση συνδέεται με τους σκοπούς της διαφάνειας και τη συμμόρφωση, που σχετίζεται με πιστοποίηση μέσω επίσημης αναγνώρισης.

Η ΔΟΠ, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια φιλοσοφία διαχείρισης που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση της οργανωτικής απόδοσης και της ικανοποίησης των πελατών, που είναι εγκάρσια σε ολόκληρο τον οργανισμό ενσωματώνοντας παράλληλα στο μοντέλο της όλους τους παράγοντες της οργανωτικής δομής. Σύμφωνα με έρευνες των Antunes, Teixeira-Quirós & Justino (2018), πολλές από αυτές που έχουν επικεντρωθεί στα αποτελέσματα της ΔΟΠ έναντι του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, έχουν δείξει ότι η παρουσία της οδηγεί σε βελτιωμένη απόδοση και αυξημένη ανταγωνιστικότητα.

Οι αρχές της ΔΟΠ ήταν εφαρμόσιμες στον βιομηχανικό κυρίως τομέα για αρκετές δεκαετίες, ωστόσο, η εφαρμογή της σε εταιρείες παροχής υπηρεσιών και, πιο συγκεκριμένα, σε Ιδρύματα κυρίως Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίστηκε πρόσφατα ως μια νέα ιδέα, πλαισιωμένη σε νέες πραγματικότητες που ξεκίνησαν να αναγνωρίζονται τα ιδρύματα αυτά ως επικερδείς οργανισμούς (Antunes, Mucharreira, Justino & Quirós, 2018).

Οι έρευνες σχετικά με την εφαρμογή των πρακτικών ΔΟΠ στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν προβλεφθεί λόγω της αύξησης της ανταγωνιστικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όχι μόνο στον ιδιωτικό αλλά και στον δημόσιο τομέα, αλλά και λόγω της αύξησης των προσδοκιών που δημιουργούνται γύρω από την αγορά εργασίας.

Σήμερα, λόγω της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης, υπάρχουν συνεχείς αλλαγές που συμβαίνουν πολύ γρήγορα, πράγμα που σημαίνει ότι, στα περιβάλλοντα των επιχειρήσεων και των οργανισμών πρέπει να παρατηρούνται γρήγορες και αποτελεσματικές αντιδράσεις σε αυτές τις αλλαγές, εάν θέλουν να είναι επιτυχημένοι στον επιχειρηματικό κόσμο.

Έτσι, για να διαφοροποιηθούν από τους ανταγωνιστές τους, οι οργανισμοί πρέπει να αναπτύξουν τους πόρους τους και να προωθήσουν τη δημιουργία γνώσης και τη διάδοση πληροφοριών. Σε αυτήν την προοπτική κινείται και η εκπαίδευση, αφού αποτελεί έναν πόρο τεράστιας αξίας για την ανάπτυξη οποιασδήποτε κοινωνίας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλει να αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της διοικητικής διαχείρισης όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Ωστόσο, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αυτή η εφαρμογή είναι πιο περίπλοκη όταν πρόκειται για την αξιολόγηση κάτι άυλου, όπως είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα και

είναι επομένως απαραίτητο να καθοριστούν τα κατάλληλα εργαλεία για την αξιολόγηση αυτών των άυλων περιουσιακών στοιχείων.

Έρευνες των Owlia και Aspinwall(1997) έδειξαν ότι η εφαρμογή των πρακτικών ΔΟΠ σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επέφερε σημαντικά αποτελέσματα στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα οδήγησε τα ιδρύματα σε έναν αυξανόμενο ανταγωνισμό, μια συνεχή προσπάθεια προσαρμογής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και σε μια αέναη κούρσα ικανοποίησης των προσδοκιών όλων των ενδιαφερόμενων (Bayraktar, Tatoglu & Zaim, 2008).

Βέβαια, στο σημείο αυτό, οφείλει να τονιστεί ότι τα πιθανά οφέλη της στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι πολύ εμφανή, στο βαθμό που η ΔΟΠ μπορεί να βοηθήσει. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή το πανεπιστήμιο που εφαρμόζει τη ΔΟΠ, είναι υπεύθυνα για την καλύτερη εξυπηρέτηση των πρωτογενών χρηστών του, για τη συνεχή βελτίωση των υπηρεσιών του, προϋποθέτοντας παράλληλα τη διασφάλιση των απαιτήσεων που επιβάλλει η λογοδοσία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Τα οφέλη της εφαρμογής της ΔΟΠ συνοψίζονται στην από κοινού επίλυση προβλημάτων αλλά και στη δέσμευση της διαχείρισης αυτών που τελικά οδηγούν στην ενδυνάμωση των εργαζομένων (Witcher, 1994; Madanat, 2017).

Κεφάλαιο 2

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της κοινωνίας και συμβάλλει στον διαρκή πλούτο και την ασφάλεια μιας χώρας (Babbar, 1995). Η εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο της αριστείας και της γνώσης σε όλους τους τομείς, κοινωνικούς αλλά και οικονομικούς (Felestin, 2015), ενώ η αποτελεσματικότητά του αποδεικνύεται από την ικανότητα της ορθής εκτέλεσης όλων των λειτουργιών του, παρέχοντας ποιοτικές υπηρεσίες για τους ίδιους τους μαθητές του (Scheerens, 2013).

Όπως προκύπτει, η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα, ενώ τελευταία οφείλει να προσαρμοστεί στις ανάγκες που επιβάλλει η μεταβαλλόμενη φύση της εργασίας, της τεχνολογίας και κατ'επέκταση των εργασιακών προτύπων.

Η επιτυχημένη λοιπόν εφαρμογή της ΔΟΠ στην Ιαπωνία για τη βελτίωση και την επικράτηση των προϊόντων τους έναντι των ευρωπαϊκών και των αμερικάνικων, κατέστησε δυνατή την ανάπτυξή της και σε άλλα ιδρύματα υπηρεσιών, όπως στις τράπεζες, σε μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, στον τομέα της υγείας συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης (Deming, 1993).

Η στρατηγική της ΔΟΠ δύναται να βελτιώσει την ποιότητα της σχολικής μονάδας και συχνά μπορεί να εφαρμοστεί σε σχολεία που επικεντρώνονται στις δυνατότητες των μαθητών (Sadikoglu, 2014; Agus, 2011 & Ismail, 2014). Φαίνεται επίσης, να έχει την πιο αποτελεσματική προσέγγιση για την επίτευξη βελτίωσης της ποιότητας και της απόδοσης στην εκπαίδευση. Οι γενικοί παράγοντες αυτής της στρατηγικής επιδιώκουν την ικανοποίηση διαφόρων ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των γονέων αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Felestin, 2015). Η εφαρμογή των πρακτικών ΔΟΠ από τους διευθυντές του σχολείου θεωρείται πολύ σημαντική, γιατί ο ίδιος ο ηγέτης μπορεί να προάγει μια κουλτούρα που περιλαμβάνει ποιότητα σε όλες τις πτυχές των σχολικών λειτουργιών. Η ΔΟΠ λοιπόν, αποτελεί μέρος της αριστείας, διότι μπορεί να ικανοποιήσει τους ενδιαφερόμενους, τις συγκεκριμένες ανάγκες των τελικών χρηστών και τέλος, να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των οργανωτικών μελών (Al-Dhaafri, 2020).

Ιδιαίτερη βαρύτητα ωστόσο, πρέπει να δοθεί στην ύπαρξη μιας κατάλληλης οργανωτικής κουλτούρας, όπου η επικοινωνία μεταξύ του ηγέτη της μονάδας και του εκπαιδευτικού προσωπικού θα είναι αγαστή και συχνή και θα προσανατολίζεται πάντοτε στην έννοια της αλλαγής. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, η εφαρμογή της ΔΟΠ δε σημαίνει αυτόματα την επιτυχή έγκρισή της. Όπως τονίζει και ο Hitiris (2001), εάν η ανάγκη για αλλαγή είναι ζωτικής σημασίας και η διοίκηση περιμένει γρήγορα και άμεσα αποτελέσματα, τότε η εισαγωγή συστημάτων ΔΟΠ δεν θα φέρει επιτυχία. Ωστόσο, εάν οι διαχειριστές κατανοήσουν αυτήν την ανάγκη, η εφαρμογή των εργαλείων ΔΟΠ θα οδηγήσει τόσο στην αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας όσο και στην επιτυχή εφαρμογή της (Psychogios, 2007).

Είναι προφανές λοιπόν, ότι κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου θα παρέχει υπηρεσίες υψηλής ποιότητας, μόνο όταν η αίσθηση της ποιότητας έχει εξομοιωθεί από όλα τα μέλη του οργανισμού. Επομένως, για την επιτυχία του, οι ιδέες και οι αρχές της ΔΟΠ πρέπει να υιοθετηθούν από το σύνολο του οργανισμού και πρωτίστως από την ηγεσία της σχολικής μονάδας ή του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Saberi & Romle (2015), η ΔΟΠ υιοθετείται ευρέως στην εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο επειδή, με την ύπαρξή της στη διαδικασία της διδασκαλίας, αποδεικνύεται ότι μπορεί να βελτιώσει την απόδοση και την ποιότητα της εμπειρίας στην τάξη τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς. Παρέχει επίσης, σε όλους τους εμπλεκόμενους του εκπαιδευτικού χώρου μια προοπτική να ανακαλύψουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και να ξεπεράσουν αμέσως αυτά τα προβλήματα (Gomes & Panchoo, 2017).

Οι Ravindran & Kamaravel (2016), υποστήριξαν ότι σαν έννοια μπορεί να εφαρμοστεί μόνο εάν ο πυρήνας του οργανισμού αποδεχθεί να μετατρέψει τη γενικότερη κουλτούρα που επικρατεί και να στραφεί στην παραγωγή υψηλών προϊόντων ποιότητας και υπηρεσιών, αφού πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση διαχείρισης που συνδυάζει όλες τις οργανωτικές δραστηριότητες για την κάλυψη των αναγκών των πελατών και την επίτευξη κυρίως θεσμικών στόχων (Kumar et al., 2009). Επομένως, είναι απαραίτητο να ενσωματωθούν οι βασικές αρχές στο ίδιο το οργανωτικό μοντέλο (Sirvanci, 2004).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, είναι ένα μοντέλο διαχείρισης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που σχετίζεται με τη συνεχή βελτίωση για την κάλυψη των αναγκών και των προσδοκιών των πελατών διασφαλίζοντας ένα σύνολο πρακτικών εργαλείων για κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (Sallis, 2002). Ως ένας γενικότερος ορισμός της αριστείας, είναι μια προσέγγιση- φιλοσοφία που αποδίδει προστιθέμενη αξία και καταλληλότητα στην εκπαίδευση, αποτελεσματικότητα, παράγει προγραμματισμένους στόχους δημιουργώντας ταυτόχρονα νέες απαιτήσεις και προκλήσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (Sahney et al., 2004).

Άλλωστε, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προορίζονται να συνειδητοποιήσουν και να διατηρήσουν την ικανοποίηση των πελατών. Στη ΔΟΠ, η ικανοποίηση των πελατών καθορίζεται από τα ενδιαφερόμενα μέρη, έτσι ώστε κάθε υφιστάμενη διαχείριση να έχει ως στόχο την ικανοποίηση των πελατών. Σύμφωνα με τους Dotchin και Oakland (1994), πρόκειται για ένα σύστημα στρατηγικής διαχείρισης που ανταποκρίνεται σε τυχόν αλλαγές για τη βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας, τόσο από εξωτερικές όσο και από εσωτερικές επιρροές. Πρόκειται λοιπόν, για μια συνεχή προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας και της ικανοποίησης των πελατών μέσω του οργανισμού ως σύνολο, όπου η επιτυχία καθορίζεται από τη δέσμευση της διοίκησης (Paraschivescu, 2017).

Εκτός όμως της επίτευξης υψηλής ποιότητας, η ΔΟΠ επηρεάζει όλα τα τμήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως είναι η οργάνωση, η διαχείριση, οι διαπροσωπικές

σχέσεις και οι ανθρώπινοι πόροι. Με άλλα λόγια, άνοιξε τον δρόμο για την παραγωγή γνώσεων προσανατολισμένων στους μαθητές (Donlagic & Fazluc, 2015; Taşar & Çelik, 2011). Επίσης, σύμφωνα με τους Batra, Shankar και Kumar (2012), έχει άμεση επίδραση σε μια ατομική βελτίωση που μπορεί να προωθήσει πιο σημαντική δέσμευση και ομαδικό πνεύμα στη διαχείριση οργανισμών, ενθαρρύνοντας έμμεσα τους εκπαιδευτικούς να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Wani & Mehraj, 2014). Έτσι, ο εκπαιδευτικός οργανισμός που στοχεύει σε ένα σύστημα ποιότητας, οφείλει να σέβεται και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών, ενώ ταυτόχρονα οφείλει να χαρακτηρίζεται από υποστηρικτικές και αρμονικές σχέσεις μεταξύ τόσο της σχολικής ηγεσίας όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού και σίγουρα να διαθέτει ένα ανοιχτό σύστημα επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και όλων των κοινωνικών παραγόντων του. Συμπερασματικά, η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση στοχεύει στην εστίαση των αναγκών, των προσδοκιών, των εμπειριών και των δυσκολιών των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης για τη συνεχή ανακάλυψη της διδασκαλίας και της μάθησης (Gomes & Panchoo, 2017).

Σύμφωνα με τους Soria-Garcia και Martinez-Lorente (2014), ωστόσο, υπάρχουν πολύ λίγες μελέτες που παρουσιάζουν εμπειρικά δεδομένα σχετιζόμενα με τις κλίμακες πολλαπλών μετρήσεων, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η διαχείριση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η επιστημονική βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί στην εφαρμογή της ΔΟΠ σε αρκετές περιπτώσεις της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Asif et al, 2013; Bayraktar et al., 2008; Harvey and Williams, 2010), ενώ η εφαρμογή της στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραμένει περιορισμένη (Nawelwa et al., 2015).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους Asif et al. (2013), η ΔΟΠ στην εκπαίδευση θεωρείται μια προσέγγιση που είναι προσανατολισμένη στη διαδικασία, κατά την οποία όλες οι διαδικασίες, τα όρια και τα βήματα σχεδιασμού και εφαρμογής πρέπει να είναι ευδιάκριτα. Επομένως, το επίκεντρο είναι η διαδικασία και όχι καθαυτό το προϊόν.

2.2. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Τον εικοστό αιώνα, η ποιότητα άρχισε να χρησιμοποιείται ως έννοια στη διαχείριση της βιομηχανίας. Αυτή η ιδέα εμφανίστηκε με την παρουσία της εκβιομηχάνισης και υιοθετήθηκε σε μια επιστημονική προσέγγιση που βασίζεται στον καταμερισμό

εργασίας που πρότεινε ο Taylor και ο Deming (1993), ενώ ο Juran (1993) ανέφερε ότι η ποιότητα είναι η καταλληλότητα των στόχων για την κάλυψη των αναγκών των πελατών, τόσο στο παρόν και στο μέλλον (Blankstein, 1999; Kotter, 1994).

Ο Creech (1994), σε ένα συνολικό σύστημα ποιότητας, έχει εντοπίσει πέντε βασικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα: 1)το προϊόν, 2)τη διαδικασία, 3) την οργάνωση, 4)την ηγεσία και 5)τη δέσμευση, υποστηρίζοντας ότι για να είναι επιτυχής ένας οργανισμός οφείλει να εξετάζει σοβαρά αυτά τα στοιχεία. Ωστόσο, ο ίδιος ο Creech αλλά και οι Crawford and Shutler (1999), ο Deming(1986),και οι Mullins(2007) και Powell(1995), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συνολική ποιότητα πρόκειται περισσότερο για μια φιλοσοφία, παρά μια σειρά τεχνικών και ως εκ τούτου, είναι μια διαδικασία που υπόκειται στην υποκειμενικότητα του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού και δεν πρόκειται απλά για μια οργανωτική διαδικασία. Έτσι, ως μια ολοκληρωμένη φιλοσοφία διαχείρισης, συνδέεται με πολιτιστικές αξίες που προωθούν την ανθρώπινη σκέψη και ενισχύουν τη συνεργασία. Ως εκ τούτου, οι άνθρωποι πόροι μπορούν να θεωρηθούν περιουσιακό στοιχείο για έναν οργανισμό που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, την ενεργό συμμετοχή ολόκληρου του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού αλλά και τη δέσμευση και την εφαρμογή νέων ιδεών προκειμένου να συγκλίνουν στη συνολική ποιότητα (Crawford & Shutler, 1999; Creech, 1994; Deming, 1986; Mullins, 2007; Powell, 1995). Έτσι, τον πιο ουσιαστικό παράγοντα επιτυχούς απόδοσης ενός οργανισμού αποτελεί ο συνδυασμός ικανών ατόμων με τον ταυτόχρονο καθορισμό κατάλληλων συνθηκών εργασίας.

Δεδομένου βέβαια, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των οργανωτικών δραστηριοτήτων εξαρτάται από τη γνώση και τις δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού, δεν υφίσταται λόγος για τον οποίο ένα σχολικό σύστημα δεν μπορεί να εφαρμόσει συνολική ποιότητα. Σε ένα σχολείο απόλυτης ποιότητας δεν είναι μόνο η διαδικασία της μάθησης που βελτιώνεται συνεχώς, αλλά και η διαχείριση του σχολείου, υποστηρίζοντας έτσι περισσότερο τις ίδιες τις σχολικές διαδικασίες (Crawford & Shutler, 1999).

Η ποιότητα όμως, συχνά σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Πράγματι το ίδιο άτομο μπορεί να υιοθετήσει διαφορετικές απόψεις, οι οποίες εξαρτώνται τόσο από τον χρόνο όσο και από την ίδια την κατάσταση με την οποία το άτομο έρχεται αντιμέτωπο. Το γεγονός αυτό εγείρει το ερώτημα «τι ακριβώς είναι ποιότητα», η οποία ακριβώς λόγω της υποκειμενικότητάς της σχετίζεται με τις διεργασίες εκείνες που οδηγούν κάθε φορά στα μέγιστα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί μια αναδυόμενη ερευνητικά έννοια η οποία πρόσφατα απασχόλησε τα περισσότερα κράτη στον κόσμο, έπειτα από μελέτες που

κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα ενός έθνους καθορίζεται από την υψηλή ή τη χαμηλή ποιότητα της εκπαίδευσης. Παλαιότερα, σίγουρα έχουν ειπωθεί πολλά για την ποιότητα στην εκπαίδευση όμως επικεντρωνόταν κυρίως στον ποιοτικό έλεγχο, τη διαχείριση, τη διασφάλισή της, τον έλεγχο, την αξιολόγηση αλλά και τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης γενικότερα. Λίγα ωστόσο έχουν γραφτεί για την ίδια τη φύση της ποιότητας (Scott, 1987; Goodlad, 1988).

Έτσι η ποιότητα φαίνεται να χωρίζεται σε τρεις διακριτούς τομείς: την παραδοσιακή έννοιά της που την παρουσιάζει ως υποκειμενική και διακριτική, την άποψη ότι η ποιότητα ενσωματώνεται στην αριστεία (δηλαδή, υπερβαίνει τα πρότυπα) και τρίτον, μια ασθενέστερη έννοια αυτή της εξαιρετικής ποιότητας, καθώς περνάει ένα σύνολο ελάχιστων απαιτούμενων προτύπων (Pfeffer & Coote, 1991).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να διασαφηνιστούν και να διαχωριστούν οι έννοιες της *ποιότητας* και της *αποτελεσματικότητας*, έννοιες που στην ίδια την εκπαιδευτική βιβλιογραφία συχνά είναι ανακριβείς και ασυνεπείς. Έτσι, η έννοια της *απόδοσης* παρέχει μια ευρεία προοπτική από την οποία θα αναλυθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο το κόστος των εκπαιδευτικών εισροών και διαδικασιών μπορεί να σχετίζεται με οφέλη, όπως τη βελτιωμένη αποτελεσματικότητα ενώ η έννοια της *ποιότητας* ταυτίζεται συχνά με την αποτελεσματικότητα. Έτσι, η υψηλότερη ποιότητα σημαίνει συνήθως μια πραγματική αύξηση της αποτελεσματικότητας.

Καταληκτικά, η ποιότητα αφενός ορίζεται ως η ενσωμάτωση ή η προσέγγιση των χαρακτηριστικών που είναι κοινωνικά αποδεκτά ως απόδειξη αριστείας, αφετέρου ορίζεται ως η αποδεδειγμένη ικανότητα παραγωγής αποτελεσμάτων.

Ο ορισμός της ποιότητας γενικότερα παρουσιάζει δύο πτυχές, αυτή του παραγωγού και αυτή του καταναλωτή. Από την πλευρά του παραγωγού, ένα προϊόν θεωρείται ότι είναι καλής ποιότητας εάν είναι σύμφωνο με το πρότυπο. Σε αυτήν την περίπτωση, το πρότυπο ορίζεται από τον κατασκευαστή.

Στον κόσμο της εκπαίδευσης ωστόσο, τους παραγωγούς αποτελούν οι εκάστοτε κυβερνητικοί φορείς (όπως το ΥΠΑΙΘ στην περίπτωση της χώρας μας), ενώ στην πλευρά των καταναλωτών, όπως δηλώνουν οι Edward, Deming και Feigenbaum (2014), είναι οι μαθητές και οι γονείς αυτών. Έτσι, η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι μια αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αυξάνει την ανάγκη για την επίτευξη των στόχων αλλά και μια διαδικασία ανάπτυξης των ταλέντων των μαθητών. Η ποιότητα στην εκπαίδευση δε επέρχεται από μόνη της, αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που λειτουργεί αποτελεσματικά και αποδοτικά,

δημιουργώντας συνεχώς ευκαιρίες στους μαθητές προκειμένου να οδηγηθούν σε ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. (Munjim, 2013).

Σύμφωνα με Crosby (2010), η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι η συμμόρφωση με τις απαιτήσεις των πελατών και την ικανοποίησή τους, η οποία θα επιτευχθεί μόνο όταν η ίδια η εκπαίδευση θα είναι σε θέση να προσφέρει υπηρεσίες σύμφωνα με τις ανάγκες των πελατών της. Ενώ ο Ishikawa (2010), επεκτείνει την έννοια της ποιότητας αναφέροντας ότι είναι η συμμόρφωση με τις ισχύουσες προδιαγραφές και τα πρότυπα, με στόχο πάντοτε την ικανοποίηση των πελατών, των αναγκών και των προσδοκιών τους.

Έτσι, για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μία από τις στρατηγικές που χρησιμοποιείται ευρέως ανά τον κόσμο, είναι η θεωρία της Διαχείρισης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), η οποία αποτελεί μια προσέγγιση ορθής λειτουργίας της σχολικής μονάδας προκειμένου να μεγιστοποιήσει την ανταγωνιστικότητά της μέσω της συνεχούς διαχείρισης όλων των διαθέσιμων πόρων αλλά και αναζήτησης νέων, συμπεριλαμβανομένων προϊόντων, υπηρεσιών, ατόμων, διαδικασιών και οργανωτικού περιβάλλοντος (Castellen, 2010).

2.3. Αρχές της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση

Στις μέρες μας, στο επίκεντρο ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας βρίσκεται η έννοια της ποιότητας. Σύμφωνα με τον Koslowski (2006) μάλιστα, σε αυτήν την έντονη εποχή του ανταγωνισμού, η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι η πιο κρίσιμη ανησυχία σε μια χώρα που σχεδιάζει την εκπαιδευτική πολιτική της.

Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια, η ΔΟΠ φαίνεται να έχει επικρατήσει και τείνει να εφαρμόζεται ολοένα και περισσότερο στον εκπαιδευτικό χώρο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται ως μια αποτελεσματική φιλοσοφία διαχείρισης με στόχο τη δυναμική βελτίωση, την ικανοποίηση των πελατών και τελικά την οργανωτική αριστεία.

Η UNESCO ήδη από το 1998 έκανε επίμονες προσπάθειες για να διασφαλίσει ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα και αποκτούν αξίες και δεξιότητες, βοηθώντας τους να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνία τους, αφού εντόπισε ότι αποτελούσε κύριο πρόβλημα στην ατζέντα πολιτικής σχεδόν κάθε χώρας. Άλλωστε η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι πιθανώς από τα πιο κρίσιμα ζητήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει οποιοσδήποτε οργανισμός, είτε ιδιωτικός είτε δημόσιος. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα φαίνεται να έχουν αναγνωρίσει ακριβώς αυτή την αδυναμία τους και έχουν ξεκινήσει έναν αέναο δρόμο αναζήτησης

ποιότητας προκειμένου να την παραδώσουν στους μαθητές τους και να θωρακίσουν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό οργανισμό τους (Ejionueme & Oyogo, 2015).

Λόγω ακριβώς της αυξανόμενης αυτής ζήτησης για ποιοτική εκπαίδευση, οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση έκριναν σκόπιμη την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ ώστε να διαχειριστούν συνολικά την ποιότητα (Sarrico et al., 2010). Η εφαρμογή αυτής της θεώρησης βασίζεται σε διάφορους παράγοντες, όπως ο αυξημένος ανταγωνισμός και η αντιμετώπιση των αλλαγών στον εκπαιδευτικό χώρο σε συνδυασμό με τις παγκόσμιες απαιτήσεις και τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας.

Η επιλογή του κατάλληλου προγράμματος σπουδών, οι νέες τάσεις στη μεθοδολογία της διδασκαλίας, η εκθετική αύξηση της γνώσης, η ολοένα και μεγαλύτερη πρόσβαση σε κρίσιμες θεσμικές πρακτικές και η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης, απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν και να αξιολογούνται συνεχώς, προκειμένου να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους, εφαρμόζοντας την φιλοσοφία της ΔΟΠ στο σχολείο.

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση σημαίνει διαχείριση όλων των στοιχείων των οργανωτικών διαδικασιών, των πρακτικών, των συστημάτων, των μεθοδολογιών από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Stanciu, 2003). Ο κύριος στόχος της είναι να δημιουργήσει ένα κλίμα στον οργανισμό όπου όλοι οι πόροι θα χρησιμοποιούνται δημιουργικά και αποτελεσματικά, γεγονός που εμπνέει εμπιστοσύνη τόσο στο προσωπικό όσο και στη διοίκηση του σχολείου. Τα μοντέλα της ΔΟΠ βασίζονται στην ποιότητα, ενώ η διδασκαλία των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει γενικά διάφορες αρχές, όπως ομαδική εργασία, ανώτατη διοίκηση,

ηγεσία, εστίαση πελατών, συμμετοχή των εργαζομένων, εργαλεία συνεχούς βελτίωσης, δια βίου εκπαίδευση (Murad & Shastri, 2010). Η ΔΟΠ σύμφωνα με τους Ejionueme & Oyogo, (2015) και οι Saberi & Romle, (2015), θεωρείται καταλληλότερη για να αποτυπώσει την ουσία της βελτίωσης της ποιότητας κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διότι παρέχει ένα πλαίσιο που προωθεί τη θετική ανάπτυξη.

Ως εκ τούτου, η προσήλωση στην ποιότητα καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανότερους εμπλέκοντας ολοένα και περισσότερο τον μαθητή στη μελέτη και τη διδασκαλία με απώτερο σκοπό την πρόοδο. Ακόμη, η ΔΟΠ είναι αυτή που παρέχει τις κατευθυντήριες αρχές για να οδηγηθούμε τελικά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Gomes & Panchoo, 2017).

Παρόλο που η ΔΟΠ αρχικά προοριζόταν για την ανάπτυξη του βιομηχανικού τομέα, ο Deming(1993), δήλωσε από πολύ νωρίς ότι οι αρχές διαχείρισης της ποιότητας θα μπορούσαν να εφαρμοστούν εξίσου και στον τομέα των υπηρεσιών, που περιελάμβανε

επίσης την εκπαίδευση. Όσο λοιπόν, η ποιότητα της εκπαίδευσης διαδραματίζει ολοένα και πιο κρίσιμο ρόλο για όλους όσοι εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό κόσμο, τόσο αυξανόταν και το επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από τη φιλοσοφία της ΔΟΠ. Επομένως, η προσέγγιση της ΔΟΠ στην εκπαίδευση δεν περιελάμβανε μόνο την επίτευξη υψηλής ποιότητας αλλά φαινόταν να επηρεάζει επίσης όλα τα τμήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως την οργάνωση, τη διαχείριση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα διαθέσιμα υλικά και τους ανθρώπινους πόρους.

Σύμφωνα με τους Pratasavitskaya και Stensaker (2010), η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την ποιότητα και την αριστεία, αλλά και την ποιότητα της ενεργού παρουσίας μαθητών, δασκάλων, συστημάτων, όλων των εμπλεκόμενων μελών αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων.

Σύμφωνα με τους Dale και Oakland (2000), εντοπίζονται τρεις αρχές για τη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών οργανώσεων. Συγκεκριμένα, κάνουν λόγο για την εστίαση στους πελάτες, την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών. Ο Arcaro (2007), πρόσθεσε ότι εκτός από αυτές τις τρεις αρχές, υπάρχουν και άλλες, όπως η ύπαρξη μετρήσεων(διαχείριση βάσει γεγονότων), η δέσμευση και τελικά η συνεχής βελτίωση. Σύμφωνα με την παραπάνω δήλωση του Arcaro, ο Sallis (2010) υποστήριξε ότι η συνεχής βελτίωση, επιτυγχάνεται με τη διατήρηση σχέσεων με τους πελάτες και τον καθορισμό προτύπων διασφάλισης ποιότητας, πολιτιστικών αλλαγών και οργανωτικών αντιλήψεων. Η αλλαγή ωστόσο, παραμένει η κυριότερη αρχή που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ στην σχολική κοινότητα.

Εντωμεταξύ, σύμφωνα με τους Dale και Oakland (2000), το κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή της ΔΟΠ είναι η δέσμευση και η ηγεσία, ο σχεδιασμός και η οργάνωση, η συμμετοχή όλων, η ομαδική εργασία, η αξιολόγηση και τελικά η ανατροφοδότηση, ενώ ο Cokeley (2007), υποστήριξε ότι η ηγεσία, η συνεχής βελτίωση, η εστίαση στον πελάτη και στη διαδικασία εφαρμογής είναι οι πυλώνες στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση.

Οι Ali et al. (2010), καθόρισαν κάποιους κρίσιμους παράγοντες της ΔΟΠ, σχετικούς με πρωτοβουλίες ποιότητας, οι οποίοι απαριθμούνται ως εξής: 1) οραματιστική ηγεσία, 2) εστίαση πελατών, 3) αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού, 4) συντονισμένοι στόχοι, 5) επιλογή του κατάλληλου προσωπικού και ανάπτυξη αυτού, 6) ικανό προσωπικό, 7) ομαδικό πνεύμα, 8) εκπαίδευση, 9) αναγνώριση και κινητοποίηση και 10) καινοτομία και δημιουργικότητα.

Βέβαια, το πλαίσιο της ΔΟΠ που προτείνουν οι Mehta et al. (2014), για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς διαφέρει σε μερικά σημεία από το προηγούμενο των Ali et al. (2010), καθώς περιλαμβάνει τη διαχείριση θεσμικών πόρων, τη μακροπρόθεσμη στρατηγική και τον προγραμματισμό, την αριστεία στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, τη συνεχή αξιολόγηση και βελτίωση, τη δέσμευση κορυφαίας διοίκησης, την εστίαση στους μαθητές αλλά και τους αποφοίτους, την εστίαση στους εργαζομένους, το σύστημα διαχείρισης πληροφοριών, τη δήλωση ποιοτικής αποστολής και οράματος και τέλος την εισαγωγή καινοτομιών τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και κατά τις διοικητικές και οργανωτικές λειτουργίες του οργανισμού.

Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι επίσης, ένας τρόπος για να βελτιωθεί το ηθικό των μαθητών και των εκπαιδευτικών, βελτιώνοντας ταυτόχρονα την απόδοσή τους και παρέχοντας ταυτόχρονα υψηλής ποιότητας υπηρεσίες στους πελάτες τους (μαθητές και γονείς) με ουσιαστική καθοδήγηση για τα ίδια τα σχολεία (Wani & Mehraj, 2014).

2.4. Εμπόδια εφαρμογής ΔΟΠ στην Εκπαίδευση

Ωστόσο, σύμφωνα τον Stensaker (2010), η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα ως προς την εφαρμογή της σε αυτήν μιας και δεν μπορούν να εφαρμοστούν όλες οι θεωρίες διαχείρισης, αφού η αρχική ιδέα αναπτύχθηκε για κατασκευαστικούς οργανισμούς. Σύμφωνα μάλιστα και με τον Zabadi (2013), η διαχείριση της ποιότητας δεν είναι μια απλή προσέγγιση διαχείρισης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μιας και η ακαδημαϊκή κουλτούρα σε αυτούς τους οργανισμούς είναι αρκετά ισχυρή και αδιαπέραστη από τις έννοιες, τις αρχές και τις πρακτικές τους. Μερικοί ερευνητές είναι ακόμη και απαισιόδοξοι για την εφαρμογή της ΔΟΠ στα σχολεία (Gomes & Panchoo, 2017; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010). Οι Ah-Teck και Starr (2014) το ισχυρίστηκαν, αφού θεωρούν ότι η σκοπιμότητα και η αξία στην εκπαίδευση πρέπει να συζητηθούν περαιτέρω. Μερικοί εκπαιδευτικοί ακόμη, πιστεύουν ότι αυτή η φιλοσοφία αναπτύχθηκε για επιχειρήσεις και μπορεί να μην είναι κατάλληλη για οργανισμούς παροχής υπηρεσιών, όπως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Sohel-uz-zaman & Anjalin, 2016). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαθέτουν χαρακτηριστικά και ηθική εργασία που διαφέρουν πολύ από το ήθος και τα χαρακτηριστικά του βιομηχανικού κλάδου (Brinbaum, 2000; Massy, 2003; Sohel-uz-zaman & Anjalin, 2016). Όροι όπως προϊόντα, πελάτες, ενδυνάμωση ή ακόμα και στρατηγικές, δεν είναι

εύκολο να ταιριάζουν και να αφομοιωθούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Rosa et al., 2012).

Ο Brown (1994) μάλιστα υποστήριξε ότι η έλλειψη δέσμευσης από τα ανώτατα στελέχη επηρεάζει αρνητικά την εφαρμογή της ΔΟΠ και προκάλεσε τον κύριο λόγο αποτυχίας όποιων προσπαθειών εφαρμογής έλαβαν χώρα. Οι Dale, Van der Wiele και Van Iwaarden (2007) δήλωσαν ότι ορισμένα κρίσιμα εμπόδια, είναι η αναποτελεσματική ηγεσία, η αντίσταση στην αλλαγή, οι αντιφατικές πολιτικές από πλευράς κυβερνητικών σχεδιασμών, οι ακατάλληλες πολλές φορές οργανωτικές δομές και οι λανθασμένες διαδικασίες διαχείρισης αλλαγών. Αντίστοιχα, οι Bayraktar, Tatoglu και Zaim (2008) και Kosgei (2014) πρόσθεσαν ότι οι προκλήσεις στην εφαρμογή της ΔΟΠ στα σχολεία απορρέουν επίσης, από την έλλειψη δέσμευσης από πλευράς του εργατικού δυναμικού, τη σχολική οργανωτική κουλτούρα, την ανεπαρκή κατάρτιση του προσωπικού και την αναποτελεσματική επικοινωνία.

Από την άλλη πλευρά, συστήματα ποιότητας στην εκπαίδευση με χαμηλής ποιότητας υπηρεσίες, με έλλειψη προσοχής στα πρότυπα απόδοσης και μέτρησης, με χαμηλά κίνητρα από πλευράς προσωπικού και η παραμέληση των δεξιοτήτων των μαθητών, μπορούν να χαρακτηριστούν ως οι κύριες αιτίες της αποτυχίας της ΔΟΠ στην εκπαίδευση (Gomes & Panchoo, 2017; King, 2013). Οι Pratasavitskaya και Stensaker (2010), ανέφεραν ότι η άμυνα ενάντια στην αλλαγή, η ανεπαρκής διοικητική δέσμευση και η επένδυση χρόνου για προσωπική εκπαίδευση, η έλλειψη εμπειρίας τόσο των αρχηγών των ομάδων όσο και των ίδιων των μελών στην ομαδική εργασία, αποδείχθηκαν σκληροί διαπραγματευτές στην εφαρμογή των εργαλείων της στο περιβάλλον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Οι Rosa, Sarrico και Amaral (2012), πρόσθεσαν την απουσία αποτελεσματικών καναλιών επικοινωνίας, την έντονη γραφειοκρατία, την ανεπαρκή λήψη αποφάσεων και την έλλειψη ισχυρών ηγετών, ως αίτια αποτυχημένης εφαρμογής της στην εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο όμως εμπόδιο στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι η απουσία δέσμευσης από εκείνους που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι αυτό της χώρας μας (Massy, 2003). Με την πάροδο του χρόνου, οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στη διαίσθηση, τη ρουτίνα και την εμπειρία για την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μη βοηθούν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ολόκληρου του σχολικού συστήματος (Arcaro, 2007). Τουναντίον, εμποδίζεται η διαδικασία βελτίωσης, διότι δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση χωρίς τη δέσμευση της διοίκησης.

Επίσης, είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν οι κρίσιμες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, ώστε τα σχολεία να μπορούν να λαμβάνουν προληπτικά τα κατάλληλα μέτρα, όταν αποφασίζουν να την εφαρμόσουν.

Κατά τους Meironich & Romar (2006) και Venkatraman (2007), η εισαγωγή της ιδέας της ΔΟΠ στην εκπαίδευση από τη βιομηχανία, φαίνεται να μην είναι πάντα επιτυχής. Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η άποψη των Rosa et al. (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ΔΟΠ στον τομέα της εκπαίδευσης δεν είναι σίγουρα μια εύκολη διαδικασία, καθώς πρέπει να ξεπεραστούν πολλά εμπόδια για να είναι επιτυχής, ενώ το μεγαλύτερο εμπόδιο σύμφωνα με τους Hodgkinson and Kelly (2007), εντοπίζεται στην απροθυμία εκ μέρους του ακαδημαϊκού προσωπικού να χρησιμοποιήσει τα εργαλεία και να συμμετάσχει σε μεθόδους που έχουν εισαχθεί από τον τομέα της βιομηχανίας.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, πολλοί ερευνητές από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξακολουθούν να είναι δύσπιστοι για την υιοθέτηση της ΔΟΠ στην εκπαίδευση (Venkatraman, 2007) και πιο συγκεκριμένα για την καταλληλότητα (Svensson & Klefsjo, 2006), την εφαρμογή της (Rosa et al., 2001; Meironich & Romar, 2006; Svensson & Klefsjo, 2006), την προσαρμοστικότητα και τελικά την αποδοτικότητά της (Konidari and Abernot, 2006). Σίγουρα, τα τελευταία χρόνια, η εφαρμογή των φιλοσοφιών και θεωριών της ΔΟΠ στον τομέα της εκπαίδευσης έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών θεωρητικών και ασκούμενων, ενώ διεξάγεται πλήθος ερευνών, τόσο θεωρητικών όσο και εμπειρικών (Sahney et al., 2004; Thakkaret al., 2006; Soria-Garcia & Martinez-Lorente, 2014), ενώ εξακολουθεί να υφίσταται ένα βιβλιογραφικό κενό στον συγκεκριμένο τομέα.

2.5. Εκπαιδευτική ηγεσία και ΔΟΠ

Βαρύνουσα σημασία στην εφαρμογή της ΔΟΠ διαδραματίζει ο ρόλος του ηγέτη, όπου σύμφωνα με τον Mullins (2005), οφείλουμε να μιλάμε για διευθυντική ηγεσία, ενώ ταυτόχρονα ο ηγέτης οφείλει να ενσωματώνει συμπεριφορές τόσο διαχείρισης όσο και ηγεσίας, μιας και προσανατολιζόμαστε στην ολόενα και αυξανόμενη τάση αλληλεξάρτησης των δυο εννοιών ή ακόμη και ταύτισης. Σύμφωνα με τους Osseo-Asare et al. (2005,) η εξήγηση του Mullins υποδηλώνει ότι υπάρχει μια λειτουργική σχέση μεταξύ των εννοιών *αποτελεσματικότητα ηγεσίας* και *αποτελεσματικότητα διαχείρισης*.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αυτή η σχέση προϋποθέτει ότι το προσωπικό σε ηγετικές θέσεις οφείλει να έχει διπλή την ευθύνη για βελτίωση της ποιότητας. Πρώτον, αναμένεται να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες στη λήψη αποφάσεων, να θέτουν

ορθολογιστικούς στόχους βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της έρευνας και δεύτερον, να είναι αποτελεσματικοί διαχειριστές ως προς τον τρόπο που διαχειρίζονται τους διαθέσιμους πόρους για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων.

Επίσης, δεδομένου ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας ή στυλ διαχείρισης κατάλληλο για όλες τις καταστάσεις (Hersey and Blanchard, 1993), έτσι και στη ΔΟΠ δεν υπάρχει το κατάλληλο στυλ ηγεσίας ή διαχείρισης παρά μόνο απαιτείται ένας συνδυασμός συμπεριφοράς σχέσης και συμπεριφοράς εργασιών που ο Mullins (2005) όρισε ως εξής: η σχέση συμπεριφοράς είναι ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης εμπλέκεται σε αμφίδρομη επικοινωνία με τους υφισταμένους του, τους ακούει παρέχοντάς τους υποστήριξη και ενθάρρυνση, ενώ η συμπεριφορά εργασίας είναι ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης παρέχει οδηγίες για τις ενέργειες των υφισταμένων, θέτοντας στόχους και καθορίζοντας τους ρόλους αυτών (Mullins, 2005). Σύμμαχο σε αυτόν τον ισχυρισμό, βρίσκουν οι ορισμοί περί ηγεσίας του Novak (2002), σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνεται ως προσωπική και επαγγελματική σχέση μεταξύ όσων βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις και το υφιστάμενο προσωπικό τους, όπως επίσης και των Leithwood et al.(1999), σχετικά με τη διαχειριστική ηγεσία.

Ο πρωταρχικός ρόλος της ηγεσίας στην επίτευξη βελτιωμένων αποτελεσμάτων απόδοσης μέσω συνεχούς βελτίωσης της διαδικασίας αναγνωρίζεται από μοντέλα που βασίζονται σε ΔΟΠ για την ακαδημαϊκή αριστεία, όπως οι εκπαιδευτικές εκδόσεις του European Foundation for Quality Management (EFQM) που αναπτύχθηκαν από το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Διαχείρισης Ποιότητας (Lloyds TSB, 2001) και του μοντέλου Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) στις ΗΠΑ (MBNQA, 2003).

Αρκετές μελέτες (Bush, 2008; Cheng and Tam, 1997; Crawford and Shutler, 1999; Deming, 1986; Harris, 2005; Hargreaves, 2009; Holmes και McElwee, 1995; Fullan, 2006; Garvin, 1993; Levin και Fullan, 2008; Middlewood, 2010; Saiti, 2001; Saitis, 2008; Stensaasen, 1995) έχουν διερευνήσει τα ποιοτικά κριτήρια στην εκπαίδευση, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για την ανάπτυξη ενός παραγωγικού εκπαιδευτικού συστήματος, μεταξύ των οποίων είναι η ανάπτυξη της ηγεσίας, η απόκτηση δεξιοτήτων και η κατάρτιση των σχολικών ηγετών, στοιχεία που ασκούν σημαντική επιρροή στην ποιότητα. Πράγματι, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ερευνητών (Berry, 1997; Crawford & Shutler, 1999; Hargreaves & Fink, 2008; Fullan, 2001; Sallis, 2002) συμφωνεί για το ρόλο της ηγεσίας του σχολείου ως βασικό στοιχείο της ποιότητάς του. Πρόκειται για ένα σχολείο που καθορίζεται από σαφές όραμα και στόχους, εμπνέοντας μια δέσμευση, δίνοντας συγκεκριμένη κατεύθυνση και σκοπό αλλά και κίνητρα τόσο

στο προσωπικό όσο και στους μαθητές του, προκειμένου να διασφαλιστούν υψηλά πρότυπα.

Από αυτή την άποψη, πολλοί ερευνητές (Boyd et al., 2011; Crawford & Shutler, 1999; Cockburn & Haydn, 2004; Φασούλης, 2001; Ingersoll, 2001; Hanushek & Rivkin, 2006; Krieg, 2006; Saiti, 2009a; Weinstein et al., 2007) έχουν επίσης αναγνωρίσει τον ρόλο αυτού του σχολικού ηγέτη που φαίνεται να βελτιώνει συνεχώς τη συνοχή της σχολικής κοινότητας, επηρεάζοντας θετικά τόσο το ηθικό των εκπαιδευτικών του όσο και των μαθητών.

Δεδομένου ότι η εργασιακή απόδοση ενός ατόμου βασίζεται κυρίως στην ικανότητα, τα κίνητρα αλλά και την οργανωτική υποστήριξη, μόνο η αποτελεσματική σχολική ηγεσία και το ομαδικό πνεύμα εργασίας, θα μπορούσαν να οδηγήσουν το προσωπικό ενός σχολείου σε ενδυνάμωση, ενισχυμένη σταθερότητα και ενίσχυση ηθικού, έτσι ώστε να διασφαλιστούν όλες οι λειτουργίες του και να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι σχολικοί στόχοι.

Τέλος, άλλοι ερευνητές (Brookes and Saiti, 2003; Hargreaves, 2009; Levin & Naylor, 2007; Levin & Fullan, 2008; Ngware et al., 2006; Nir, 2007; Stair et al., 2006; West, 2009) υποστηρίζουν ότι οποιαδήποτε αύξηση των εκπαιδευτικών δαπανών, σε συνδυασμό με την αποτελεσματική αξιοποίησή τους, θα συμβάλει στη βελτίωση τόσο των κτιριακών όσο και των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων, κι έτσι το τελευταίο, θα μπορεί να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει στις τρέχουσες ανάγκες.

Σε αυτό το πλαίσιο, η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση παραμένει φλέγον ζήτημα και στη χώρα μας, σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα. Πράγματι, ο ρόλος της ηγεσίας ενός σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή και ανάπτυξη προσωπικού, και συνεπώς σχετίζεται στενά με την επιτυχία ενός σχολείου.

Πολλοί ερευνητές μάλιστα, συμφωνούν ότι η ηγεσία του σχολείου είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στην εξασφάλιση ποιότητας και ως εκ τούτου διαδραματίζει βασικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης (Berry, 1997; Bush, 2008; Bush et al., 2010; Chapman, 2005; Creech, 1994; Deming, 1986; Fullan, 2001; Harris, 2005; Hargreaves & Fink, 2008; Powell, 1995; Winter & Melloy, 2005; Yukl, 2002). Επομένως, απαιτείται μεγαλύτερη προσοχή δεδομένης της σημασίας των μηχανισμών πρόσληψης, επιλογής και ανάπτυξης ικανών σχολικών ηγετών, γιατί είναι εκείνοι τελικά που θα εξασφαλίσουν τα βέλτιστα αποτελέσματα και θα καθορίσουν μια υψηλότερη ποιότητα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Ο J. Dean (1995,) παρατήρησε ότι είναι δυνατόν «να βρούμε άριστους δασκάλους σε αδιάφορα σχολεία, αλλά ασυνήθιστο να βρίσκεις ποιοτικό έργο σε ολόκληρο το σχολείο,

αν η ηγεσία δεν προσφέρει την κατάλληλη ηγεσία». Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας συνδέεται συχνά με την ποιότητα της ηγεσίας της, ενώ η τελευταία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διαδικασία επιλογής και ανάπτυξης. Έτσι, και στη χώρα μας θεωρείται απαραίτητη μια έρευνα σχετικά με τον ρόλο της ηγεσίας του σχολείου, προκειμένου να γίνει αξιολόγηση του ρόλου της ποιότητας και στο ελληνικό σχολικό σύστημα.

Διάφοροι ερευνητές (Bush, 2008; Harris, 2005, 2010; Hargreaves, 2009; Hargreaves and Fink, 2008; Leithwood et al., 2004; Middlewood, 2010; Moolenaar et al., 2010) έχουν προσδιορίσει την ηγεσία και την ανάπτυξή της ως παράγοντα ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου. Πράγματι, η ποιότητα της ηγεσίας είναι εκείνη που εξασφαλίζει τη μακροπρόθεσμη βελτίωση καθώς και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθιστώντας το προσωπικό όραμα του διευθυντή, ζωτικό παράγοντα για την επίτευξη των σχολικών στόχων. Άλλοι ερευνητές (Hallinger & Heck, 2004; Harris, 2005, 2010; Leithwood et al., 2004; Southworth, 2002) κατέληξαν ότι η βελτίωση του σχολείου απαιτεί τον συντονισμό της κατανεμημένης δράσης και την ισχυρή δέσμευση, πράγμα που μεταδίδεται καλύτερα στους ηγέτες των σχολείων μέσω της κατάρτισης και της επιλογής των κατάλληλων πολιτικών.

Επίσης, η ηγεσία του σχολείου εξαρτάται και από τα προσωπικά-ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως η επικοινωνία, οι δεξιότητες, το σχολικό όραμα και οι αξίες, τα κίνητρα, η καινοτομία και η δημιουργικότητα (Bush, 2008; Harris, 2005; Saiti, 2009β). υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προώθησης της ποιότητας ενός σχολείου, καθώς συνεπάγεται επιρροή στις κοινωνικές διαδικασίες και επίτευξη των στόχων και του οράματος ενός βιώσιμου καινοτόμου συστήματος (Bush, 2008, Creech, 1994; Crawford et al., 1994; Fullan, 2006; Powell, 1995; Yukl, 2002).

Σε αυτή την προοπτική κινείται και ο Mullins (1996), σύμφωνα με τον οποίο «ο αποτελεσματικός σχεδιασμός των ανθρώπινων πόρων σε συνδυασμό με τις διαδικασίες πρόσληψης και επιλογής», είναι μεταξύ των βασικότερων χαρακτηριστικών της ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας, στην επιδίωξη της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Σε μια εποχή που αρκετοί ερευνητές (Clarke, 2006; Harris, 2005, 2010; Hargreaves, 2009; Hargreaves & Fink, 2008; Winter & Morgenthal, 2002; Whitaker, 1997) έχουν αναγνωρίσει ότι ο ρόλος του ηγέτη ενός σχολείου είναι εξελισσόμενος, δεδομένου ότι απαιτεί όλο και μεγαλύτερη ευθύνη και γίνεται όλο και πιο περίπλοκος, η επιλογή των κατάλληλων ανθρώπων σε ηγετικές θέσεις, εξακολουθεί να αποτελεί μείζονα πρόκληση σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες, καθώς γίνεται ολοένα και πιο δύσκολο να βρεθούν και

να διατηρηθούν ποιοτικοί ηγέτες στις σχολικές μονάδες και ως εκ τούτου, να εξασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Κεφάλαιο 3

Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

3.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Σε μια περίοδο κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων και ανακατατάξεων στην Ευρώπη και διεθνώς, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν την αιχμή του δόρατος κάθε αλλαγής και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην τρέχουσα κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες πλέον, θέτουν την ανάγκη για την πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών σε πολίτες ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου (UNESCO, 2014). Άλλωστε, για να διατηρήσει η εκπαίδευση την αξία της, οφείλει να στραφεί προς μια σχολική κουλτούρα που όχι μόνο προσαρμόζεται στην αλλαγή αλλά ευδοκιμεί σε αυτήν, την αγκαλιάζει και δημιουργεί μία καινούρια κουλτούρα που μπορεί να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα (Thomas & Brown, 2011).

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τη γενική παραδοχή πως το σχολείο είναι φορέας γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων και λειτουργεί ως συνδεδεμένος ιστός ανάμεσα στον άνθρωπο, την κοινωνία και την παγκόσμια κοινότητα.

Βέβαια, σύμφωνα με τον Masters (2014), σε ένα περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης, παρατηρείται συνεχής ανάγκη να μετρηθεί το αποτέλεσμα ή η ποιότητα ανταπόκρισης της διαδικασίας τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. Αυτή η διαδικασία αναφέρεται γενικά ως αξιολόγηση, η οποία δεν συμβαίνει μόνο κατά τη διάρκεια ή το τέλος της διδασκαλίας, αλλά μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί πριν καν επηρεαστεί η τελευταία.

Πιο συγκεκριμένα, οι έννοιες της δοκιμής, της μέτρησης και της αξιολόγησης συνεχίζουν να κυριαρχούν στην εκπαιδευτική πρακτική σε όλο τον κόσμο. Αν και αρκετοί μελετητές έχουν προσπαθήσει πολλές φορές να ορίσουν αυτές τις έννοιες, συχνά παρατηρούνται λάθη (Kizlik, 2012).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς στόχους, στις μεθόδους διδασκαλίας, στο πρόγραμμα σπουδών, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στο διδακτικό προσωπικό, καθώς και σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή ακόμη και στο εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (McGee & Reis, 2012; Taylor & Newton, 2012; Βεργίδης, 2001; Pampouri, 2014).

Παρά το γεγονός πως πολλοί συνδέουν την αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση των μαθητών, δίνεται έμφαση τα τελευταία χρόνια στην αξιολόγηση άλλων μορφών της εκπαίδευσης, όπως αυτή του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας, γενικότεροι στόχοι της αξιολόγησης, σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μεταβάλλονταν σε βάθος χρόνων επηρεαζόμενοι από τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα της εποχής. Βασίζονταν κυρίως στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών και τις οργανωτικές ικανότητες των υπόλοιπων στελεχών της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη κ.α., 2007).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί επιχειρήματα τόσο υπέρ όσο και κατά της αξιολόγησης. Κυριότερα επιχειρήματα υπέρ τη αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν πως αυτή έχει περισσότερο χαρακτήρα ανατροφοδότησης ως προς το διδακτικό και διοικητικό έργο του διδακτικού προσωπικού, είναι χρήσιμη για τη βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και παρέχει στον εκπαιδευτικό κίνητρα αποδοτικότητας, αυτοεκτίμηση και κύρος. Παράλληλα, συμβάλλει στη δημιουργία ενός αισθήματος συνυπευθυνότητας του εκπαιδευτικού για το έργο που παράγει, είναι καθοριστικός παράγοντας για την αξιοκρατία στην εκπαίδευση και απαραίτητη για την ανάδειξη στελεχών. Από την άλλη πλευρά, τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης κινούνται σε ένα επίπεδο κυρίως κοινωνικό-ιδεολογικό. Επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στην άποψη πως η αξιολόγηση αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, ακυρώνει την επιστημονική του κατάρτιση και περιορίζει την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση του, αφού αποτελεί εργαλείο γραφειοκρατικού και διοικητικού ελέγχου (Χαρίσης, 2007).

3.2. Μορφές Αξιολόγησης

Τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ταξινομούνται με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό ρόλο που επιτελούν, τον χρόνο διεξαγωγής τους ή και τα μέσα που αξιοποιούν (Δημητρόπουλος, 2010; Κασσωτάκης, 2013; Oosterhof, 2009).

Μια αρχική διάκριση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η τυπική ή αλλιώς επίσημη, όπου πρόκειται για μια άρτια οργανωμένη και σχεδιασμένη μορφή αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και η άτυπη ή ανεπίσημη από την άλλη, η οποία είναι μη συστηματική και οι αξιολογικές δοκιμασίες που επιλέγονται είναι η παρατήρηση ή οι προφορικές ερωτήσεις.

Στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο διακρίνουμε δύο γενικές μορφές στην αξιολόγηση, ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την *εξωτερική* αξιολόγηση και την *εσωτερική* αξιολόγηση.

Η εξωτερική αξιολόγηση υφίσταται σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο και διενεργείται από φορείς που ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης και βρίσκονται εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος που αξιολογούν. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στη σχολική μονάδα, ενώ παράλληλα έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς (προαγωγή, επιδόματα) και τα σχολεία (χρηματοδότηση).

Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι: α) η *επιθεώρηση*, μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση με βασική λειτουργία τον έλεγχο σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Cullingford, 1997), β) η *παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος* από ποικίλους μηχανισμούς (πχ Εθνική Στατιστική Υπηρεσία), αναφορικά με την κατάσταση και την εξέλιξη διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης, και γ) οι *εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης*, που πραγματοποιούνται σε περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο και αφορούν στους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, την επίδοση των μαθητών, τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία (Σολομών, 1999).

Η εσωτερική αξιολόγηση τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζεται σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες και πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στη σχολική μονάδα. Διακρίνεται σε *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* και *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση* ή *αυτοαξιολόγηση*.

Κατά την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, οι ανώτεροι στην εκπαιδευτική ιεραρχία κρίνουν τους ιεραρχικά κατώτερους. Κατά τον Σολομών (1999), αυτού του είδους η αξιολόγηση έχει ως βασικό στόχο τον έλεγχο της υπακοής του νόμου, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και κατά συνέπεια έρχεται σε αντίθεση με την ανάπτυξη του συλλογικού πνεύματος και της αλλαγής του σχολείου. Χαρακτηρίζεται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (κυρίως της επιθεώρησης) και επικεντρώνεται κατά βάση στα άτομα και στις πρακτικές τους.

Αντιθέτως, κατά την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί πρωταρχικό στόχο με τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) να οργανώνουν, να παρακολουθούν τις διαδικασίες καθώς και να συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Αυτή η μορφή αξιολόγησης συναντάται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και έχει ως βασική προϋπόθεση την ανάληψη μεγάλου μέρους ευθύνης και τη λήψη αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο (Σολομών, 1998). Η υιοθέτηση της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης από πλευράς της σχολικής κοινότητας αναμένεται να αναβαθμίσει το σχολικό περιβάλλον, αφού θεωρείται ως βασικός συντελεστής μάθησης, να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των παραγόντων της σχολικής μονάδας, να ακολουθηθούν νέες βελτιωμένες διδακτικές πρακτικές, προκειμένου να οδηγηθούμε στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Hargreaves 1994; Hopkins, Ainscow & West 1994; Barth 1990; Stoll & Fink 1996).

Τα τελευταία χρόνια υιοθετείται η άποψη πως, για μια πιο αποτελεσματική αξιολόγηση πρέπει να γίνει προσπάθεια για συνδυασμό της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολογικής διαδικασίας, βασιζόμενη στην πεποίθηση πως στα σχολεία μπορούν να πραγματοποιηθούν ουσιαστικές αλλαγές που ξεκινούν και αναπτύσσονται «από πάνω προς τα κάτω» (bottom-up) με την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας, και όχι με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο από «πάνω προς τα κάτω» (top-down process), όπως γενικά συμβαίνει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα (MacDonald, 2003).

3.2.1. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της ΔΟΠ

Σύμφωνα με το EFQM (1997), η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να ερμηνεύεται ως μια ολοκληρωμένη και συστηματική ανασκόπηση των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού και τα αποτελέσματα οφείλουν να βασίζονται σε ένα μοντέλο ΔΟΠ.

Η αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τους Svensson and Klefsjo (2000), θα μπορούσε να περιγραφεί σε τέσσερις φάσεις:

1^η φάση: Φάση σχεδίου. Σε αυτό το στάδιο ο οργανισμός συζητά και αποφασίζει γιατί η αυτοαξιολόγηση πρέπει να λάβει χώρα, τον τρόπο που θα γίνει, τον χρόνο υλοποίησής

της, το ανθρώπινο δυναμικό που θα συμμετέχει αλλά και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης του οργανισμού.

2^η φάση: Περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης. Σε αυτό το στάδιο περιγράφεται ο τρόπος λειτουργίας του οργανισμού με βάση το επιλεγμένο εργαλείο και τις ερωτήσεις που περιέχονται σε αυτό το εργαλείο.

3^η φάση. Ανάλυση. Σε αυτό το στάδιο εξετάζεται η περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης, εντοπίζοντας τα δυνατά σημεία και τις δυνατότητες βελτίωσης.

4^η φάση. Δράση. Δημιουργείται το σχέδιο δράσης για τα σημεία εκείνα που χρήζουν βελτίωσης.

Οι τέσσερις φάσεις που περιγράφηκαν παραπάνω σχετίζονται στενά με τον κύκλο βελτίωσης του Deming (1994), γνωστό ως «Σχεδίασε-Κάνε-Εφάρμοσε-Δράσε» (Plan-Do-Study-Act-PDSA).

Βέβαια, σύμφωνα με τους Van der Wiele et al. (1996) και Svensson (2002), διάφοροι μπορεί να είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένας οργανισμός αντιμετωπίζει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Μεταξύ αυτών είναι, το μέγεθος του σχολικού οργανισμού και οι διαθέσιμοι πόροι του, η επικρατούσα σχολική κουλτούρα, αλλά και οι λόγοι διεξαγωγής της.

Η αυτοαξιολόγηση έχει ως στόχο την ανάδειξη του σχολείου σε έναν ισχυρό εκπαιδευτικό φορέα, όπου όλα τα μέλη του θα συμμετέχουν και θα συνεργάζονται στα πλαίσια ενός κοινού οράματος, αυτό της δημιουργίας και μετάδοσης γνώσης (Κουλαϊδής και Κότσιρα- Ταμπακοπούλου, 2005). Σκοπός της επίσης, είναι να κινητοποιήσει όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαίδευσης και μέσω της ανάπτυξης τέτοιων στρατηγικών να οδηγηθούν στην ανάδειξη αποτελεσματικών σχολείων με ευφείς μαθητές (Mac Gilchrist et al, 2004).

Σύμφωνα με τους Dahlgard et al. (2011), η διαδικασία εφαρμογής της ΔΟΠ ξεκινάει με την αυτοαξιολόγηση, ορίζοντάς την μάλιστα, ως το πιο δυνατό εργαλείο της διοίκησης. Ο Wright (1997) κινήθηκε με την ίδια συλλογιστική πορεία, τονίζοντας ωστόσο ότι ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης πρέπει να ακολουθείται από ενέργειες σχετικές με τα ευρήματα. Αυτό απαιτείται επειδή η αυτοαξιολόγηση δεν θα οδηγήσει σε βελτίωση από μόνη της.

Σήμερα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικά ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, η βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη για τη μάθηση των μαθητών (ΟΟΣΑ, 2005). Επίσης, στις μέρες μας ολοένα και περισσότερες χώρες

εισάγουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, ως κεντρικό άξονα βελτίωσής τους.

Εκτός των άλλων, δίνει την ευκαιρία στη σχολική μονάδα να συνειδητοποιήσει τον εαυτό της, να εντοπίσει τα δυνατά της σημεία επισημαίνοντας ταυτόχρονα εκείνα που χρήζουν βελτίωσης και ιδιαίτερα να προωθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών (Θεοφιλίδης, 2014).

Στην ίδια κατεύθυνση, κινήθηκαν και το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με την πράξη του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» τον Οκτώβριο του 2014, η οποία αποτέλεσε μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης, ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης της σχολικής μονάδας και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη ειδικών Σχεδίων Δράσης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του.

Αλλά και με το πρόσφατο Νομοσχέδιο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» σε συνέχεια των ρυθμίσεων του Ν. 4692/12-06-2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», στο οποίο διακρίνεται η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων να εισάγει την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.

3.2.2. Από τον Εμπειρισμό στη ΔΟΠ στην ελληνική εκπαίδευση

Στις μέρες μας, γίνεται μια προσπάθεια αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μακριά από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος. Η σχολική μονάδα αποτελεί τη βάση του συστήματος εκπαίδευσης, ενώ ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ απαιτητικός, πολυδιάστατος και κρίσιμος καθοριστικός παράγοντας για την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Στα πλαίσια της ΔΟΠ, ο ρόλος της ηγεσίας φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό αντίκτυπο τόσο στον εκδημοκρατισμό της σχολικής μονάδας όσο και στη δημιουργία ενός ασφαλούς θετικού σχολικού κλίματος, παρακινώντας παράλληλα τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με κύριο γνωμοδότη και νομοθέτη το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, που

χαρακτηρίζεται επίσης από έντονη γραφειοκρατία, αυστηρές ιεραρχικές δομές και εκτεταμένη νομοθεσία, φαίνεται να παραγκωνίζεται ειδικά μετά το 1981, που παρατηρείται μια τάση μεταρρύθμισης προς τον εκδημοκρατισμό και την αποκέντρωση (Siminου, 2008). Σε αυτήν ακριβώς τη μετάβαση προς τον εκδημοκρατισμό, αναδύονται δύο νέες έννοιες, αυτή της αποδοτικότητας και αυτή της αποτελεσματικότητας. Με τον όρο αποδοτικότητα εννοείται η μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων μέσα από τις δράσεις διαχείρισης με δεδομένους πόρους, ενώ με τον όρο αποτελεσματικότητα εννοείται η ικανότητα εκπλήρωσης προκαθορισμένων στόχων από πλευράς της διοίκησης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Ο Whitaker (1997), ισχυρίστηκε ότι το βασικότερο στοιχείο ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι ο αποτελεσματικός διευθυντής, ενώ σύμφωνα με τους Beck & Murphy (1993): οι διευθυντές υποτίθεται ότι πρέπει να μοιάζουν περισσότερο με ένα στέλεχος επιχείρησης, αφού πρέπει να διαχειρίζονται και να ερευνούν τις κοινωνικές επιστήμες, αν θέλουν να γίνουν αποτελεσματικών σχολείων.

Σύμφωνα με τους Thakkar, Deshmukh, & Shastree (2006), ο αυξανόμενος ανταγωνισμός μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, αποτέλεσε έναν από τους κύριους λόγους εισαγωγής της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της ΔΟΠ στην εκπαίδευση κύριους άξονες αποτελούν η ηγεσία, η συνεχής βελτίωση και η καινοτομία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η άμεση και διαχείριση πληροφοριών, αλλά ο κυριότερος είναι η πελατοκετρική φιλοσοφία και η ανάπτυξη συνεργασιών (Pour, & Yeshodhara, 2009). Βέβαια, αυτό ακριβώς το πλαίσιο συνεπάγεται τον κεντρικό ρόλο του Διευθυντή, ο οποίος είναι ο γενικός συντονιστής αυτής της προσπάθειας.

Βέβαια, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), η διαχείριση αποτελεί το πιο σημαντικό μέρος της διοίκησης. Η διαχείριση, λοιπόν, ως η τρίτη λειτουργία της διοίκησης, βασίζεται στον προγραμματισμό και τη στοχοθέτηση, την οργάνωση, τη διοίκηση, τον έλεγχο και καταλήγει στην ανατροφοδότηση. Η διαχείριση του σχολείου είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων και υποστηρικτικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και δεδομένων πόρων, προκειμένου να παρέχεται η εκπαίδευση με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

3.3. Προϋποθέσεις και οφέλη της αυτοαξιολόγησης

Ήδη από τον ορισμό της αυτοαξιολόγησης ως μία κυκλική και συστηματική ανασκόπηση των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων ενός οργανισμού σε σχέση με μοντέλα, όπως τα μοντέλα Ολικής Ποιότητας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος

Διαχείρισης Ποιότητας (1992), αντιλαμβάνεται κανείς πόσο σημαντικά οφέλη αποκομίζει ο οργανισμός που αποφασίζει να την εισάγει.

Η αυτοαξιολόγηση βάσει των κριτηρίων είναι ένα μέσο για τη μέτρηση των συνολικών επιπτώσεων των προσπαθειών της ΔΟΠ και μέσω του κύκλου σχεδιασμού-ελέγχου, αξιολογώντας τα αποτελέσματα τόσο της ίδιας όσο και της ανάληψης δράσης για την επόμενη περίοδο, θα μπορούσε να παρέχει μια μορφή ανάλυσης του κενού που να καταδεικνύει τους τομείς εκείνους που χρειάζονται βελτίωση (Jørgensen et al., 2004).

Σύμφωνα με τον Freddy (2008), η αλλαγή που πρέπει να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της προσπάθειας βελτίωσης του σχολείου, δεν πρέπει να αντικατοπτρίζει απλώς την εφαρμογή πολιτικών, αλλά βελτιώσεις ή προσαρμογές της υπάρχουσας πρακτικής, όπως η συνολική διαχείριση ποιότητας που μεταμορφώνει τη διαδικασία μάθησης, προκειμένου να έχει άμεσο αντίκτυπο σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολεία.

Οι Sholarin και Ezeugwa (2014) έκριναν ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι ένα μέσο διατύπωσης δράσεων για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τελικά τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Adebule και Adebule (2014), σημείωσαν επίσης, ότι η αποτελεσματικότητα μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, θα πρέπει να καθορίζεται από τη διαδικασία που υιοθετεί, για να εκτιμήσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στη χώρα μας ωστόσο, μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης που εισήχθη εν συντομία κατά το σχολικό έτος 2013-2014, μετά από ένα διετές πιλοτικό πρόγραμμα, παράλληλα με ένα νέο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών, προσπάθησε να συνδέσει την αξιολόγηση με την προώθηση και τις θέσεις ευθύνης, αλλά λόγω της αντίστασης των εκπαιδευτικών δεν απέδωσε καρπούς (Εγκύκλιοι 30973 / Γ1 / 05-03-2013, 190089 / Γ1 / 10-12-2013, Υπουργική Απόφαση 30972 / Γ1 / 05-03-2014). Σύμφωνα με την παραπάνω νομοθεσία, ορίζεται ότι στην αρχή κάθε σχολικού έτους απαιτείται κάθε σχολείο να θέσει τους δικούς του εκπαιδευτικούς στόχους και να σχεδιάσει τον τρόπο επίτευξής τους. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου περιλαμβάνει μια ανασκόπηση της διδασκαλίας και της μάθησης βάσει ενός συγκεκριμένου πλαισίου δεικτών, που εκπονήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, τα σχολεία αναφέρουν τις δράσεις τους μέσω ενός κεντρικού προτύπου αναφοράς, το οποίο κοινοποιείται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλεται στην αρμόδια περιφερειακή διεύθυνση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτοαξιολόγηση, δίνοντας στα σχολεία τη δυνατότητα να σχεδιάζουν, να οργανώνουν

και να αξιολογούν τη δική τους εργασία, επιδιώκει να τους προσφέρει περισσότερη αυτονομία.

Κεφάλαιο 4

Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης

4.1. Εννοιολογική Προσέγγιση

Το ΚΠΑ αποτελεί ένα εργαλείο της ΔΟΠ, που έχει τις βάσεις του στο Μοντέλο Αριστείας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Διαχείρισης Ποιότητας (EFQM), ενώ εφαρμόζεται κυρίως σε δημόσιους οργανισμούς, αφού έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύκολο και απλό στη χρήση του, τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο (Passas, 2010). Το πιλοτικό σχέδιο του ΚΠΑ ξεκίνησε το 2000, ως αποτέλεσμα της συνεργασίας των υπουργών δημόσιας διοίκησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο της ομάδας προστασίας για τις δημόσιες υπηρεσίες καινοτομίας, ενώ οι αναθεωρημένες εκδόσεις ξεκίνησαν το 2002, το 2006 και το 2013. Το ευρωπαϊκό κέντρο πληροφοριών του μοντέλου έχει την έδρα του στο Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης (European Institute of Public Administration-EIPA) στο Μάαστριχτ, ενώ εφαρμόζεται και από πολλούς ευρωπαϊκούς οργανισμούς, οι οποίοι χρησιμοποιούν τεχνικές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, προκειμένου να βελτιώνουν συνεχώς τις επιδόσεις τους (Staes et al., 2010). Η χρήση του παρέχει στους οργανισμούς ένα καθορισμένο πλαίσιο αρχών και διαδικασιών που συμβάλλουν στη συνεχή διοικητική βελτίωση, ενώ προσφέρει μια αξιολόγηση βασισμένη σε πραγματικά γεγονότα, εντοπίζοντας τις πιθανότητες προόδου, τους τομείς που πρέπει να ενδυναμωθούν οι εργαζόμενοι και τις καλές πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν (CAF, 2007). Ταυτόχρονα, βοηθά τους οργανισμούς που χρησιμοποιούν αυτοαξιολόγηση με τη συμμετοχή όλων των υπαλλήλων, στην ανάπτυξη ενός σχεδίου βελτίωσης με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και την υλοποίηση συγκεκριμένων σχεδιασμένων δράσεων (Dearing et al, 2006).

4.1.1. Το ΚΠΑ ως μοντέλο της ΔΟΠ και των Αρχών Αριστείας

Έως σήμερα, στην Ευρώπη, η πιο κοινή χρήση του μοντέλου παρατηρείται στην τοπική αυτοδιοίκηση προκειμένου να προωθηθούν νέες τεχνικές διαχείρισης ποιότητας για τη

βελτίωση της απόδοσής της, ενώ έχει σχεδιαστεί ειδικά για οργανισμούς του δημόσιου τομέα, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις διαφορές τους. Στη δεκαετία μάλιστα 2000-2010 περίπου δύο χιλιάδες δημόσιες υπηρεσίες χρησιμοποίησαν το ΚΠΑ για τη βελτίωση της οργάνωσής τους (Thijs & Staes, 2012).

Το ΚΠΑ συμφωνεί επίσης, με τις θεμελιώδεις έννοιες της αριστείας που ορίζονται από το μοντέλο αριστείας EFQM οι οποίες συνοψίζονται παρακάτω (Ντούβας, 2018):

- προσανατολισμός στα αποτελέσματα
- εστίαση στον πελάτη
- ηγεσία και σταθερότητα των στόχων
- διαχείριση μέσω διαδικασιών και δεδομένων
- ανάπτυξη και διαδικασίες συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού
- ανάπτυξη συνεργασιών
- κοινωνική ευθύνη
- συνεχής μάθηση, βελτίωση και καινοτομία

Στόχος του, όπως προαναφέρθηκε, είναι η βελτίωση της απόδοσης των οργανισμών του δημόσιου τομέα, λαμβάνοντας υπόψη πάντοτε τα μοναδικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία επιτρέπουν και διευκολύνουν τη συγκριτική αξιολόγηση μεταξύ των οργανισμών του δημόσιου τομέα και ενώ λειτουργεί και ως συνδετικός κρίκος μεταξύ άλλων μοντέλων που χρησιμοποιούνται στη διαχείριση ποιότητας. Η εφαρμογή αυτών των εννοιών κάνει τη διαφορά μεταξύ της παραδοσιακής γραφειοκρατικής δημόσιας οργάνωσης και της προσανατολισμένης στην κουλτούρα της ποιότητας της απόδοσης

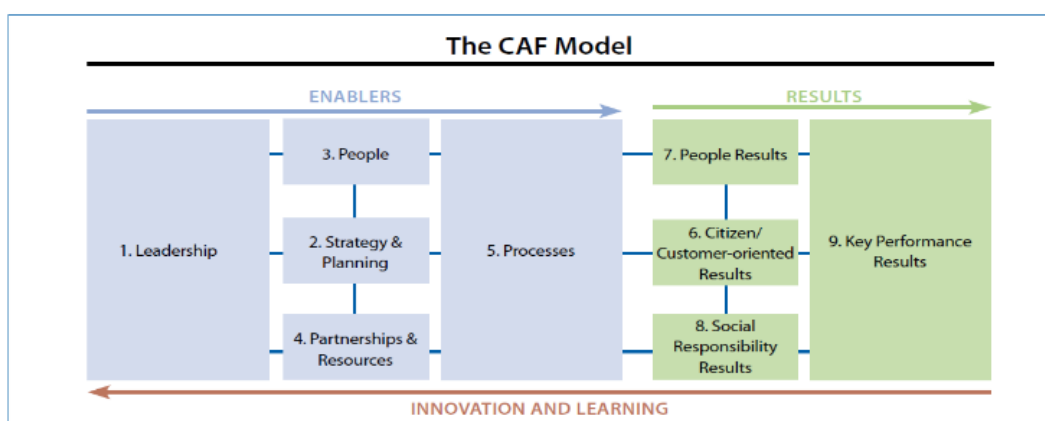
4.2. Η δομή του ΚΠΑ και οι φάσεις εφαρμογής του

Θέτοντας τέσσερις βασικούς στόχους, το ΚΠΑ προσπαθεί να εισάγει τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στη Δημόσια Διοίκηση, οδηγώντας έτσι τους οργανισμούς μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης σε έναν ολοκληρωμένο κύκλο ποιότητας, ο οποίος δεν είναι άλλος από τον Σχεδιασμό, την Εκτέλεση, τον Έλεγχο και τελικά την Ανατροφοδότηση. Ακόμη, στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των οργανισμών, ως ένα χρήσιμο και φιλικό εργαλείο, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ διαφόρων μοντέλων που χρησιμοποιούνται στη διαχείριση ποιότητας.

Ένας ακόμη τύπος του ΚΠΑ εκδόθηκε το 2010, με μια επακόλουθη ενημέρωση το 2013, με την ονομασία "CAF and Education", ο οποίος βασίζεται στο κλασικό μοντέλο του ΚΠΑ, σεβόμενο τα βασικά του στοιχεία (εννέα βασικά κριτήρια και 28 επιμέρους

κριτήρια), με διαφορά στην εξήγηση ορισμένων παραδειγμάτων και διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, η οποία αυξάνει την ευελιξία της εφαρμογής του μοντέλου.

Το ΚΠΑ2013 αποτελείται από εννέα (9) κριτήρια αξιολόγησης, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1, τα οποία αναφέρονται στις βασικές πτυχές των οργανισμών. Τα κριτήρια από το ένα έως το πέντε (1-5), ονομάζονται Ενεργοποιητές και αφορούν στις διαχειριστικές πρακτικές ενός οργανισμού. Καθορίζουν τι κάνει ένας οργανισμός και πώς προσεγγίζει τα καθήκοντά του για να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (CAF, 2013). Τα κριτήρια από το έξι έως το εννέα (6-9) είναι τα Αποτελέσματα στους τομείς των πολιτών, των ανθρώπων, της κοινωνικής ευθύνης και της απόδοσης. Κάθε κριτήριο έχει πολλά δευτερεύοντα υποκριτήρια. Τα 28 επιμέρους υποκριτήρια αναφέρονται στα κύρια ζητήματα που είναι απαραίτητα για την αξιολόγηση του οργανισμού. Σύμφωνα με το ΚΠΑ, τα αποτελέσματα μιας οργάνωσης στους τομείς της απόδοσης, των πολιτών και της κοινωνίας, εξαρτώνται από την ηγεσία, τη στρατηγική, τους ανθρώπινους πόρους, την ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων και τους διαθέσιμους πόρους, και τέλος τις διοικητικές διαδικασίες. Οι Ενεργοποιητές (κριτήρια 1-5), σχετίζονται με τις προϋποθέσεις λειτουργίας ενός δημόσιου οργανισμού, πράγμα που σημαίνει ότι ορίζουν τι κάνει μια δημόσια οργάνωση και με ποιο τρόπο, προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τα Αποτελέσματα (κριτήρια 6-9), αναλύουν το επίπεδο ικανοποίησης του προσωπικού, των πελατών-πολιτών και της κοινωνίας, από τις λειτουργίες του οργανισμού (Ενεργοποιητές). Επομένως, τα πρώτα κριτήρια είναι οι προϋποθέσεις για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων (δεύτερο κριτήριο).



Εικόνα 1 Το ΚΠΑ και τα κριτήριά του

<https://www.eupan.eu/caf/>

Πιο συγκεκριμένα τα κριτήρια αναλύονται ως εξής:

Κριτήριο 1: Ηγεσία: Η ηγεσία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα ηγετικά στελέχη σχεδιάζουν την αποστολή του οργανισμού και αναζητούν τρόπους επίτευξής της, προκειμένου να συμβάλει στην υλοποίηση του οράματος του οργανισμού (Kotler, 1999). Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, ο ρόλος του ηγέτη είναι πολύ σημαντικός κατά τη διαδικασία εφαρμογής του ΚΠΑ σε έναν οργανισμό, καθώς ο ηγέτης είναι αυτός που εμπνέει, πείθει, κινητοποιεί και υποστηρίζει τους υπαλλήλους μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, διασφαλίζοντας έτσι την ανάπτυξη και την αποτελεσματική εφαρμογή του διοικητικού συστήματος.

Κριτήριο 2: Στρατηγική και Προγραμματισμός: Σε αυτό το στάδιο αξιολογείται ο τρόπος που ο οργανισμός συνδυάζει αποτελεσματικά τις διάφορες δραστηριότητές του και καθορίζει τη συνολική απόδοσή του. Η Στρατηγική είναι ο δρόμος που ακολουθεί ένας οργανισμός για να ανταποκριθεί στην αποστολή του και να φτάσει στο όραμά του, ενώ ο Προγραμματισμός είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ο οργανισμός προκαθορίζει τι θέλει να επιτύχει στο μέλλον, με ποιους τρόπους, με ποια μέσα και το χρονικό διάστημα υλοποίησης (Μπουραντάς, 2002). Ακόμη, διερευνά την ικανότητα των ιδρυμάτων να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη στόχευσή τους, βάσει ενός σχεδιασμένου στρατηγικού σχεδιασμού (Passas, 2010).

Κριτήριο 3: Ανθρώπινοι πόροι: Το τρίτο κριτήριο αφορά στην αξιολόγηση των ανθρώπινων πόρων ενός οργανισμού. Οι εργαζόμενοι αποτελούν το πιο σημαντικό πλεονέκτημα ενός οργανισμού και κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας και επίτευξης ενός ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Κανελλόπουλος, 2002). Το ΚΠΑ διερευνά εάν ο οργανισμός διαχειρίζεται, αναπτύσσει, απελευθερώνει τις γνώσεις και τις ικανότητες των εργαζομένων, έτσι ώστε να μπορεί να υποστηρίζει την πολιτική, τη στρατηγική και την αποτελεσματική λειτουργία του ανθρώπινου δυναμικού της. Αυτό το κριτήριο ακόμη, αξιολογεί την ικανότητα του οργανισμού να διασφαλίζει επαρκές προσωπικό, τη φροντίδα για την ασφάλεια και την υγεία των εργαζομένων, την παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης και τη δημιουργία πολιτικών προσλήψεων και προαγωγών με αντικειμενικά κριτήρια (CAF, 2007).

Κριτήριο 4: Εξωτερική εταιρική σχέση και Πόροι: Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένας οργανισμός σχεδιάζει και διαχειρίζεται την εξωτερική του εταιρική σχέση και τους εσωτερικούς του πόρους, προκειμένου να υποστηρίξει την πολιτική, τη στρατηγική και την αποτελεσματική λειτουργία των διαδικασιών του (Passas, 2010). Περιλαμβάνει τις

σχέσεις των οργανισμών με εκπροσώπους του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα και τους πόρους του (χρήματα, τεχνολογία, εγκαταστάσεις) για την επιτυχή επίτευξη των στόχων του.

Κριτήριο 5: Διοικητικές διαδικασίες: Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μια δημόσια υπηρεσία διαχειρίζεται, βελτιώνει και αναπτύσσει τις διαδικασίες της προκειμένου να εισάγει καινοτομίες, να υποστηρίξει τη στρατηγική της και να ικανοποιήσει τους πελάτες-πολίτες της. Αξιολογεί επίσης, τις διαδικασίες που δημιουργούν προστιθέμενη αξία για τους πολίτες, την ικανοποίησή τους μετά την πραγματοποίηση των συναλλαγών τους και την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων ή καταγγελιών (CAF, 2007).

Κριτήριο 6: Αποτελέσματα για πελάτες-πολίτες: Αναφέρεται στα αποτελέσματα που επιτυγχάνει ένας δημόσιος οργανισμός προς ικανοποίηση των πελατών του. Οι παράγοντες ικανοποίησής τους είναι το επίπεδο πρόσβασης στις δημόσιες υπηρεσίες, η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών όπως και η συμπεριφορά των δημοσίων υπαλλήλων (Passas, 2010).

Κριτήριο 7: Αποτελέσματα για τους Ανθρώπινους Πόρους: Αυτά είναι τα αποτελέσματα του οργανισμού που σχετίζονται με τις δυνατότητες, τα κίνητρα, την ικανοποίηση και την απόδοση των ανθρώπινων πόρων. Αναφέρονται στην αντίληψη των εργαζομένων για τον οργανισμό, την αποστολή του, το εργασιακό περιβάλλον, την παροχή υπηρεσιών και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους.

Κριτήριο 8: Αποτελέσματα για την κοινωνία: Αξιολογούνται τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει μια δημόσια υπηρεσία προς ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών της τοπικής, εθνικής και διεθνούς κοινότητας (Passas, 2010).

Κριτήριο 9: Βασικά αποτελέσματα απόδοσης: Περιλαμβάνονται τα επιτεύγματα του οργανισμού, σχετικά με τη στρατηγική και τον σχεδιασμό του, τα οποία είναι αυστηρά συνδεδεμένα με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας, την επίτευξη των στόχων και την αποτελεσματικότητα της εσωτερικής λειτουργίας του (CAF, 2007).

Βέβαια, στην αναθεωρημένη έκδοση του ΚΠΑ2020, το οποίο εξακολουθεί να αποτελείται από 9 κριτήρια και 28 υποκριτήρια, υπάρχουν ορισμένα υποκριτήρια αναδιατυπωμένα για καλύτερη κατανόηση. Το ΚΠΑ2020 ενισχύει την εστίαση στην ψηφιοποίηση και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ευελιξία, τη βιωσιμότητα και την ποικιλομορφία όσον αφορά στη σύνδεση του επιχειρησιακού με τα στρατηγικά επίπεδα

για την υποστήριξη της εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων, ενώ έχουν εισαχθεί σημαντικές αλλαγές στο επίπεδο των παραδειγμάτων που έχουν όλα αναθεωρηθεί, συντομεύοντας τις περιγραφές και μειώνοντας τον αριθμό τους (CAF, 2019).

4.3. Η εφαρμογή του ΚΠΑ στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση και την Εκπαίδευση

Παρατηρείται μία νέα τάση στη διαχείριση της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης, η οποία θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά τόσο στην εξάλειψη χρόνιων ανεπαρκειών όσο και στην αλλαγή κουλτούρας και δεν είναι άλλη από τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ).

Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) αποτελεί ένα απλό, εύχρηστο και φθινό εργαλείο αυτοαξιολόγησης των επιδόσεων των δημόσιων οργανισμών. Επίσης, παρέχει στους οργανισμούς την ευκαιρία να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, ενώ προσφέρει παράλληλα τη δυνατότητα πραγματοποίησης λεπτομερούς καταγραφής του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος ενός δημόσιου οργανισμού, συμβάλλοντας έτσι στην ευρύτερη κατανόηση της λειτουργίας του δημόσιου τομέα.

Σε αυτό το πλαίσιο, το 2007, η ηγεσία του Υπουργείου Διοικητικής Μεταρρύθμισης και συγκεκριμένα στη Διεύθυνση Ανθρώπινου Δυναμικού, αποφάσισε να εφαρμόσει ένα νέο τότε εργαλείο της ΔΟΠ, το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ), προκειμένου να αναβαθμιστούν οι λειτουργίες της Διεύθυνσης και να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της, στόχος ο οποίος επετεύχθη αφού η εφαρμογή του είχε κυρίως διαγνωστικό χαρακτήρα, και για το λόγο αυτό, μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, οι εργαζόμενοι είχαν καλύτερη εικόνα για τα πλεονεκτήματα και τα προβλήματα της Διεύθυνσης.

Η εφαρμογή του σίγουρα δεν σημαίνει αυτόματα την επιτυχή υιοθέτησή του, αν δεν υπάρχει η κατάλληλη οργανωτική κουλτούρα, κατά την οποία θα επιβάλλεται η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων, όπως επίσης και η έννοια της αλλαγής. Σύμφωνα ωστόσο, με τον Hitiris (1990), εάν η ανάγκη για αλλαγή είναι ζωτικής σημασίας και η διοίκηση περιμένει γρήγορα και άμεσα αποτελέσματα, τότε η εισαγωγή συστημάτων ΔΟΠ δεν θα φέρει επιτυχία. Εάν όμως, οι διαχειριστές κατανοήσουν αυτήν την ανάγκη, η εφαρμογή των εργαλείων ΔΟΠ θα οδηγήσει επίσης στην αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας και στην επιτυχή εφαρμογή της

(Psychogios, 2010). Η εφαρμογή του στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση αποτελεί μια μεγάλη οργανωτική αλλαγή στο σημερινό περίπλοκο περιβάλλον, ενώ σύμφωνα με τον οδηγό του ίδιου του ΚΠΑ, μια οργανωτική αλλαγή δεν θα πρέπει να θεωρείται αυτόματη διαδικασία. Αντίθετα, ένα επιχειρηματικό πρόγραμμα θα πρέπει να δημιουργηθεί και να υλοποιηθεί βήμα προς βήμα, έτσι ώστε η εφαρμογή του να είναι επιτυχής (CAF, 2007)

Ως εργαλείο της ΔΟΠ και έχοντας τις βάσεις του στο μοντέλο αριστείας EFQM, το ΚΠΑ εφαρμόζεται ως επί το πλείστον σε δημόσιους οργανισμούς, ενώ έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι απλό στη χρήση του (Passas, 2010). Ακόμη, δεν είναι λίγοι και οι ευρωπαϊκοί δημόσιοι οργανισμοί που το εφαρμόζουν προκειμένου να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους μέσω της χρήσης τεχνικών ΔΟΠ. Η χρήση του παρέχει στους οργανισμούς ένα καθορισμένο πλαίσιο αρχών και διαδικασιών που συμβάλλουν στη συνεχή διοικητική βελτίωση, ενώ προσφέρει μια αξιολόγηση βασισμένη σε ρεαλιστικά γεγονότα, εντοπίζοντας τις πιθανότητες προόδου, τους τομείς που πρέπει να ενδυναμωθούν οι εργαζόμενοι και τις καλές πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν (CAF, 2007). Ταυτόχρονα, το ΚΠΑ δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης των οργανισμών μέσω της ανάπτυξης ενός σχεδίου βελτίωσης, το οποίο τους οδηγεί στον συντονισμό και την υλοποίηση συγκεκριμένων σχεδιασμένων δράσεων (Dearing et al, 2006), ενώ τους δίνει και την ευκαιρία να ανακαλύψουν το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον τους, συμβάλλοντας έτσι στην αυξημένη κατανόηση των προβλημάτων τους (Thijs and Staes, 2005).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, στόχος του ΚΠΑ είναι η δημιουργία ενός σχολείου μάθησης και η ανάπτυξη μιας πραγματικής σχολικής κουλτούρας στραμμένη προς την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αλλά και την εξωτερική αξιολόγησή της. Το ΚΠΑ, ως ένα εύχρηστο, απλό και αξιόπιστο εργαλείο αυτοαξιολόγησης, θα μπορούσε να επεκταθεί και στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με δεδομένο ότι τα εννέα κριτήριά του συμβαδίζουν και καλύπτουν τους βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην Ελλάδα, η πρώτη απόπειρα εφαρμογής του ΚΠΑ στην εκπαίδευση σημειώνεται περί το 2007 στη Γενική Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας που παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν, στη γενική αποτίμηση, το αποτέλεσμα κρίθηκε ενθαρρυντικό και αποτέλεσε παράδειγμα και για άλλους οργανισμούς που επιθυμούν να σκιαγραφήσουν την υφιστάμενη κατάσταση του οργανισμού τους.

4.4. Η εφαρμογή του ΚΠΑ ως αυτοαξιολογικό εργαλείο στη σχολική μονάδα

Ως συστηματική και αυτόβουλη διαδικασία, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί καινοτόμο εγχείρημα, το οποίο βασίζεται στην παραδοχή της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυσή της ελευθερίας των εκπαιδευτικών, ως ένα βαθμό, προκειμένου να υλοποιήσουν το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο.

Σαν διαδικασία συνδέεται με πολλούς παράγοντες (μέσα και πόροι, οργανωτικές και διοικητικές δομές, εκπαιδευτικές διαδικασίες), ενώ η σχολική μονάδα προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητές της, χωρίς να έχει απαραίτητα συγκριτικό χαρακτήρα μεταξύ των όμορων σχολείων (Καραγιάννη, 2018). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2018), η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, ενώ συνδέεται και με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη ειδικών Σχεδίων Δράσης, τα οποία αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, στους τομείς που επιλέγονται κάθε φορά από την ίδια τη σχολική μονάδα, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές της.

Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και η εφαρμογή του ΚΠΑ, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στην εκπαίδευση, κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βασισμένο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη στόχων, διαδικασιών υλοποίησης (σχεδιασμός, εφαρμογή, ενδιάμεση αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, εφαρμογή, τελική αξιολόγηση, αξιοποίηση αποτελεσμάτων) και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου της υπηρεσίας.

Με την εφαρμογή του ΚΠΑ στην εκπαίδευση, επιτυγχάνεται η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου. Ακόμη, επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη και υιοθέτηση καλών πρακτικών και ο εντοπισμός των αδυναμιών, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, με την αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Ως διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της

ισότητας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, το ΚΠΑ αποτελεί αναμφισβήτητα ένα αποτελεσματικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητάς της.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτοαξιολόγηση δεν περιορίζεται στην απλή συλλογή δεδομένων και αν δεν συμβαδίζει με την πραγματικότητα της σχολικής μονάδας, τις δυνατότητες και την πολιτική της και κυρίως, αν οι μετέχοντες δεν είναι θετικά διακείμενοι προς αυτήν, είναι απίθανο να έχει τον επιθυμητό αντίκτυπο στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Vanhoof & Petegem, 2011). Αξίζει να σημειωθεί, ότι κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, κύριο χαρακτηριστικό που περιγράφει την ομάδα εργασίας είναι το υψηλό επίπεδο δέσμευσης και κοινής ιδιοκτησίας, ανάμεσα τόσο στα ανώτερα διοικητικά στελέχη όσο και στο προσωπικό.

Στη χώρα μας ωστόσο, αν και έχει εφαρμοστεί σε πολλούς δημόσιους οργανισμούς το ΚΠΑ, όπως σε Δομές Δημόσιας Υγείας, σε Δήμους αλλά και σε Περιφέρειες, δεν παρατηρείται ανάλογη εφαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στα πλαίσια του Νομοσχεδίου Ν4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», το οποίο ψηφίστηκε πρόσφατα και θα ισχύσει από το σχολικό έτος 2021-2022, είναι ξεκάθαρη η στροφή της κυβερνητικής πολιτικής προς την αξιολόγηση τόσο των σχολικών μονάδων όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου και κατ'επέκταση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, υποστηρίζεται και ενισχύεται η άποψη ότι κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να βελτιωθεί εάν δεν αξιολογηθεί.

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, η αξιολόγηση σημαίνει καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης, εντοπισμός των δυνατών και αδύναμων σημείων του έργου των εκπαιδευτικών, και παροχή παιδαγωγικής υποστήριξης, όπου αυτή απαιτείται. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (σε ποσοστό 90%), εφαρμόζεται η αξιολόγηση σε κεντρικό ή και τοπικό επίπεδο, με βασικές εξαιρέσεις την Ελλάδα, την Τουρκία, την Ιρλανδία, τη Μάλτα και την Ισλανδία.

Υπό αυτό το πρίσμα, το ΚΠΑ ως αυτοαξιολογικό εργαλείο μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα αποτελέσματα και να παρέχει το πλαίσιο ακριβώς εκείνο που θα οδηγήσει τις σχολικές μονάδες στην ποιοτική αναβάθμισή τους, δεδομένου ότι τα κριτήρια από τα οποία αποτελείται, καλύπτουν τους βασικούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πολλά είναι τα παραδείγματα των ευρωπαϊκών χωρών που προχώρησαν στην εφαρμογή του και τα αποτελέσματα είχαν μόνο θετικό πρόσημο. Η χρήση του ΚΠΑ

στον εκπαιδευτικό τομέα αποτελεί μια σχετικά νέα δυναμική, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα σωρευτικά ποσοστά τα οποία δείχνουν μεγάλα βήματα προς τα εμπρός, μιας και ο αριθμός των χρηστών μεταξύ 2010 – 2011 αυξήθηκε κατά 9%, το 2012 - 2013 κατά 25%, ενώ το 2011 – 2012 κατά 41% (CAF, 2014). Οι χρήστες ΚΠΑ σύμφωνα με τη βάση δεδομένων EIPA CAF (Staes et al., 2010), προέρχονται από όλους τους τομείς της δημόσιας διοίκησης, ενώ οι πιο σημαντικοί τομείς είναι η τοπική διοίκηση (542 χρήστες) και η εκπαίδευση και η έρευνα (403 χρήστες).

Εκτός από τον τομέα της εκπαίδευσης, παρόμοιες προσπάθειες έχουν γίνει από το Βέλγιο και την Ουγγαρία στα πλαίσια της τοπικής αυτοδιοίκησης, από τη Γερμανία, τη Δανία και την Ουγγαρία στη διοίκηση της αστυνομίας, στον δικαστικό τομέα της Γερμανίας, στις εθελοντικές οργανώσεις παροχής βοήθειας στη Δανία, κλπ. (EIPA, 2005a).

Βέβαια, όσον αφορά στις εθνικές και οργανωτικές πολιτιστικές επιπτώσεις στην εφαρμογή της ποιότητας, σε έθνη όπως η Ελλάδα, η Πορτογαλία, το Βέλγιο και το Μεξικό, όπου οι άνθρωποι αποφεύγουν ασταθείς καταστάσεις και δεν είναι ανθεκτικοί σε νέες ιδέες αλλά απαιτούν σύνολα κανόνων και κανονισμών για να αισθάνονται ικανοποιημένοι, η εφαρμογή συστημάτων διαχείρισης ποιότητας έχει διφορούμενη επιτυχία, εάν οι προαναφερθείσες πτυχές δεν ληφθούν υπόψη και δεν επιλυθούν σωστά (Tata και Prasad, 1998).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1

Η ΕΡΕΥΝΑ

1.1. Εισαγωγή

Ορμώμενη από τις ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές για την υιοθέτηση των πρακτικών της ΔΟΠ αλλά και της εφαρμογής πολιτικών αξιολόγησης, η Ελλάδα σε μια

προσπάθεια διοικητικού εξορθολογισμού, ανέπτυξε ένα τριετές Σχέδιο Δράσης κατά τα έτη 2018-2021, ενώ δημιούργησε και μια διαδικτυακή εφαρμογή για τη διάδοση του ΚΠΑ στις δημόσιες υπηρεσίες της (ΔΣΣΚ/ΤΠΠ/οικ.43400/20-11-2018).

Τη φετινή χρονιά με το Νομοσχέδιο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» σε συνέχεια των ρυθμίσεων του Ν. 4692/12-06-2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», διακρίνεται η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων για αλλαγές στην αξιολόγηση των στελεχών, καθώς και η εισαγωγή της αξιολόγησης τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Όπως προκύπτει, πιο επίκαιρη από ποτέ παρουσιάζεται η ανάγκη για αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη χώρα μας με την υιοθέτηση των Πρακτικών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αλλά και ενός εύχρηστου εργαλείου αυτοαξιολόγησης, όπως το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ).

1.2. Σκοπός της έρευνας

Οι παραπάνω σκέψεις μας οδήγησαν στον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, η οποία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τον βαθμό δυνατότητας υιοθέτησης και εφαρμογής του ΚΠΑ ως αυτοαξιολογικού εργαλείου και ως μοντέλου βασισμένου στις αρχές και τα χαρακτηριστικά ποιότητας της ΔΟΠ σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, με βάση τις απόψεις και αντιλήψεις των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών των συγκεκριμένων σχολικών οργανισμών.

Βασικοί άξονες της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα κριτήρια του ΚΠΑ που αφορούν στην Ηγεσία και το Ανθρώπινο Δυναμικό που αναφέρονται στην 1^η Υποενότητα του Ερωτηματολογίου («Προϋποθέσεις») και όσον αφορά τη 2^η Υποενότητα («Αποτελέσματα»), θα αναλυθούν τα Αποτελέσματα σε σχέση με την ικανοποίηση του Ανθρώπινου Δυναμικού αλλά και της ευρύτερης Κοινωνίας.

Για ένα επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας τέθηκαν επιμέρους στόχοι, οι οποίοι εκφράζονται με τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις:

1. Εάν και κατά πόσο τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων χρησιμοποιούν άτυπα, ανεπίσημα και εμπειρικά κάποιες από τις πρακτικές της ΔΟΠ και τα κριτήρια του ΚΠΑ.

2. Εάν και κατά πόσο κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, και η ηλικία καθώς και κάποια επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως το επίπεδο σπουδών σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση, τα έτη προϋπηρεσίας γενικότερα στην εκπαίδευση και τα έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση, εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά ποιότητας. Υποθέτουμε ότι το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, και τα χρόνια προϋπηρεσίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό.
3. Εάν και κατά πόσο παρατηρούνται από τους Διευθυντές-Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων χαρακτηριστικά ποιότητας EFQM στα πεδία των τεσσάρων κριτηρίων (Ηγεσία, Ανθρώπινο Δυναμικό, Αποτελέσματα για την Κοινωνία και Αποτελέσματα για το Ανθρώπινο Δυναμικό).

Κεφάλαιο2

Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Σχεδιασμός έρευνας

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε χρησιμοποιώντας την ποσοτική έρευνα μεθοδολογίας έναντι της ποιοτικής. Κρίθηκε η καταλληλότερη, αφού σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), είναι η μέθοδος που εφαρμόζεται για την διερεύνηση των αντιλήψεων συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού.

Το ΚΠΑ αποτελείται από εννιά (9) κριτήρια και κατανέμονται ως εξής: 1)Ηγεσία, 2)Στρατηγική και Πολιτικές, 3)Ανθρωποι, 4)Συνεργάτες και Πόροι, 5)Διαδικασίες, 6)Αποτελέσματα για τους «Πελάτες», 7)Αποτελέσματα για τους Ανθρώπους, 8)Αποτελέσματα για την Κοινωνία και τα 9)Αποτελέσματα Κύριας Απόδοσης.

Τα πρώτα πέντε κριτήρια αποτελούν τις βασικές Προϋποθέσεις επίτευξης των επιθυμητών Αποτελεσμάτων σε σχέση με τους στόχους του οργανισμού, την ικανοποίηση των πελατών αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού και κατ' επέκταση την ικανοποίηση των αναγκών της ευρύτερης κοινωνίας-σχολικής κοινότητας, ενώ εντοπίζονται και 28 Υποκριτήρια στο περιεχόμενο των οποίων προσδιορίζονται τα κύρια ζητήματα της αξιολόγησης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί για διερευνητικούς σκοπούς σε προηγούμενη ερευνητική εργασία «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι θέσεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας» του Χριστόπουλου Κωνσταντίνου, από το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας, το οποίο δομήθηκε βάσει του πρωτότυπου ερωτηματολογίου του Sheffield HallamUniversity- Center EFQM for Integral Excellence, που χρησιμοποιείται ήδη ως εργαλείο αξιολόγησης εκπαιδευτικών οργανισμών στην Ευρώπη και προσαρμόστηκε κατάλληλα στην ελληνική πραγματικότητα το 2005, στο πλαίσιο προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από το ΑΠΘ (Λάππας, 2019).

Τα κριτήρια που αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία αφορούν στην Ηγεσία και το Ανθρώπινο Δυναμικό που αναφέρονται στην 1^η Υποενότητα του Ερωτηματολογίου («Προϋποθέσεις») και όσον αφορά τη 2^η Υποενότητα («Αποτελέσματα»), αναλύθηκαν τα Αποτελέσματα σε σχέση με την ικανοποίηση του Ανθρώπινου Δυναμικού αλλά και της ευρύτερης Κοινωνίας.

2.2. Δείγμα

Για την ερευνά μας απευθυνθήκαμε σε Διευθυντές, Υποδιευθυντές και Προϊστάμενους Δημοσίων Γενικών Δημοτικών και Νηπιαγωγείων αλλά και σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, οι οποίοι αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας. Η επιλογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περιφέρειας έγινε λόγω του ιδιαίτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της ευρύτερης περιοχής αλλά και των γεωγραφικών εκπαιδευτικών ανισοτήτων που παρουσιάζονται, καθώς τα σχολεία εδρεύουν σε αστικές- ημιαστικές ακόμη και αγροτικές περιοχές. Ο χρόνος συλλογής των δεδομένων διήρκεσε από τον Μάρτιο του 2021 έως και τον Αύγουστο του ίδιου έτους. Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν συνολικά 111 εν ενεργεία Διευθυντές, Υποδιευθυντές και Προϊστάμενοι υπηρετούντες σε Δημοτικά σχολεία, Νηπιαγωγεία και σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1 και τον Πίνακα 2, ως προς το φύλο, 70 (63.1%) συμμετέχοντες ήταν άνδρες και 41 (36.9%) γυναίκες, εκ των οποίων 75 (67.6%) ήταν Διευθυντές-Προϊστάμενοι Νηπιαγωγείων και 36 Υποδιευθυντές (32.4%). Από τους συμμετέχοντες, οι 22 (19.8%) υπηρετούν σε Νηπιαγωγεία, 75 (67.6%) σε Δημοτικά σχολεία και 14 (12.6%) σε Σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία ποιοτικών μεταβλητών δείγματος

	Πλήθος	%
Φύλο		
<i>Άνδρες</i>	70	63.1
<i>Γυναίκες</i>	41	36.9
Ιδιότητα		
<i>Διευθυντής</i>	75	67.6
<i>Υποδιευθυντής</i>	36	32.4
Σχολείο υπηρετήσης		
<i>Νηπιαγωγείο</i>	22	19.8
<i>Δημοτικό σχολείο</i>	75	67.6
<i>Σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής</i>	14	12.6
Σπουδές σχετικές με τη		

διοίκηση		
<i>Άλλο πτυχίο ΑΕΙ</i>	25	22.5
<i>Μεταπτυχιακές σπουδές</i>	50	45
<i>Διδακτορικό</i>	0	0
<i>Όχι</i>	36	32.4

Επίσης, ο Μ.Ο. ηλικίας των συμμετεχόντων μας ήταν τα 50.74 έτη (Τ.Α.= .73), τα έτη που υπηρετούν στην εκπαίδευση εμφανίζουν Μ.Ο. τα 27.64 έτη (Τ.Α.= .77) και τα έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση παρουσιάζουν Μ.Ο. 15.53 έτη (Τ.Α.= .90). Αναφορικά με την εκπαιδευτική κατάρτιση σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση, 25 από τους συμμετέχοντες (22.5%) κατείχαν άλλο πτυχίο ΑΕΙ, 50 (45%) απέκτησαν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 36 (32.4%) δεν είχαν καμία εξειδίκευση σε θέματα διοίκησης, ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν κατείχε Διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 2

Δημογραφικά στοιχεία ποσοτικών μεταβλητών δείγματος

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ηλικία	50.5	.73
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	27.5	.77
Έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση	15.5	.90

2.3. Ερευνητικά εργαλεία

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, ήταν σε μορφή δομημένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς.

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α) που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας διακρίνεται σε τρεις ενότητες: στην πρώτη ενότητα, περιέχονται αυτούσιες 20 (1-20) ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες διατυπώνονται βάσει των συντελεστών της ΔΟΠ και των κριτηρίων του ΚΠΑ και γίνεται διερεύνηση των στάσεων και των προσανατολισμών των συμμετεχόντων με στόχο τη διαπίστωση

αν οι διοικήσεις των σχολικών μονάδων εφαρμόζουν άτυπα, εμπειρικά και ανεπίσημα πρακτικές της ΔΟΠ και αν βασίζονται στα κριτήρια του ΚΠΑ. Στη δεύτερη ενότητα, περιέχονται αυτούσιες 40 (21-40) ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες διατυπώνονται βάσει της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών και των λειτουργιών ενός οργανισμού που σχετίζεται με τις δυνατότητες, τα κίνητρα, την ικανοποίηση και την απόδοση των ανθρώπινων πόρων του ίδιου του οργανισμού αλλά και των πελατών του. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις 1 έως 10 αναφέρονται στο χαρακτηριστικό και στο κριτήριο «Ηγεσία», οι ερωτήσεις 11 έως 20 στο «Ανθρώπινο Δυναμικό», οι ερωτήσεις 21 έως 30 στην «Ανάλυση των αποτελεσμάτων για την κοινωνία» και οι ερωτήσεις 31-40 στην «Ανάλυση των αποτελεσμάτων για το ανθρώπινο δυναμικό».

Στην τελευταία ενότητα, περιέχονται επτά ερωτήσεις (41-47), οι οποίες προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της παρούσας εργασίας, κυρίως ως προς την ομαδοποίηση των επιλογών, διερευνώντας τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (όπως, το φύλο, ηλικία, η σχολική μονάδα που υπηρετούν και η θέση που κατέχουν, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση γενικότερα αλλά και τη διοίκηση ειδικότερα καθώς και το επίπεδο σπουδών σε σχέση με διοικητικά θέματα).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιούνται ερωτήσεις κλειστού τύπου, γιατί είναι αυτές που επιτρέπουν την άμεση απάντηση παρέχοντας ταυτόχρονα μεγαλύτερη ευελιξία στον συμμετέχοντα (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι ερωτήσεις της πρώτης και της δεύτερης ενότητας 1-40, απαντώνται βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert με τιμές: «Καθόλου» (1), «Ελάχιστα» (2), «Αρκετά» (3), «Πολύ» (4) και «Πάρα πολύ» (5).

Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), η κλίμακα Likert ή τύπου Likert θεωρείται η πιο ενδεδειγμένη, όταν η μέτρηση αφορά στον βαθμό συμφωνίας του ερωτώμενου με μια άποψη, στο βαθμό σημαντικότητας, στο βαθμό ικανοποίησης, και τελικά στο βαθμό που κάτι ισχύει.

Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η φόρμα Google, η οποία απεστάλη στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις (e-mails) των σχολικών μονάδων γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Στην παρούσα έρευνα, δεν θεωρήθηκε απαραίτητη η διενέργεια πιλοτικού ελέγχου του ερωτηματολογίου, δεδομένου ότι είχε διεξαχθεί αντίστοιχος έλεγχος κατά την εκπόνηση προηγούμενης διπλωματικής εργασίας (Λάππας, 2019).

Μετά την ηλεκτρονική καταγραφή των απαντήσεων, ακολούθησε η δημιουργία βάσης δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος ανάλυσης δεδομένων SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε διαγράμματα (πίτες) με τη μορφή ποσοστών, καθώς και με τη μορφή πινάκων περιγραφικής στατιστικής.

2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Αυγούστου 2021, με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο προωθήθηκε ηλεκτρονικά στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών Δημόσιων Γενικών και Ειδικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που άπτονται διοικητικά στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου ήταν ενήμεροι για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των στοιχείων που συμπλήρωναν, καθώς επίσης και ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 25 λεπτά της ώρας. Η προώθηση του ερωτηματολογίου επαναλήφθηκε με την ευγενική υπενθύμιση στα ίδια μέσα, τέσσερις φορές μέχρι να ολοκληρωθεί η διαδικασία. Από τη διαδικασία αυτή, συγκεντρώθηκαν εκατόν έντεκα (111) πλήρως απαντημένα ερωτηματολόγια.

Κεφάλαιο 3

Αποτελέσματα

3.1. Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικών εργαλείων

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας του χρησιμοποιούμενου ερευνητικού εργαλείου μέσω του συντελεστή α του Cronbach για τις ερωτήσεις 1-40. Βάσει των αποτελεσμάτων του Πίνακα 3, παρατηρούμε ότι οι Βασικές Προϋποθέσεις επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων, καθώς και τα υποκριτήριά τους παρουσιάζουν ικανοποιητικές τιμές του Cronbach Alpha ($\alpha=0.94$). Τα Αποτελέσματα ($\alpha=0.98$), όπως και τα δύο υποκριτήριά τους «Αποτελέσματα ικανοποίησης της κοινωνίας» και

«Αποτελέσματα ικανοποίησης Ανθρώπινου Δυναμικού» παρουσιάζουν επίσης αξιοπιστία με ικανοποιητικές τιμές του α Cronbach.

Πίνακας 3

Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's alpha)

Παράγοντες	Alpha
Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων	0.94
<i>Ηγεσία</i>	0.92
<i>Ανθρώπινο Δυναμικό</i>	0.97
Αποτελέσματα	0.98
<i>Αποτελέσματα ικανοποίησης της κοινωνίας</i>	0.96
<i>Αποτελέσματα ικανοποίησης Ανθρώπινου Δυναμικού</i>	0.99

3.2.Διερεύνηση των Προϋποθέσεων και των Αποτελεσμάτων ικανοποίησης των χαρακτηριστικών ποιότητας

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα κριτήρια Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων και για τα Αποτελέσματα, καθώς και για τα υποκριτήριά τους. Οι μέσοι όροι στις Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων Οκυμαίνονται ανάμεσα στο 3 και το 4 σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, δείχνοντας ότι τα χαρακτηριστικά ποιότητας παρατηρούνται και στα δύο κριτήρια αλλά και στα υποκριτήρια του πλαισίου αξιολόγησης σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Παρατηρείται έτσι, μια ξεκάθαρη μεταβολή της οπτικής των διευθυντών οι οποίοι αξιολογούν τα χαρακτηριστικά ποιότητας του οργανισμού, με τις «Βασικές προϋποθέσεις» να εμφανίζουν αρκετά υψηλή μέση τιμή (M.O.=3.92 & T.A.=0.70) όπως και η «Ανάλυση των Αποτελεσμάτων» με ικανοποιητική μέση τιμή (M.O.=3.55 & T.A.=0.69). Η μεγαλύτερη μέση τιμή

εμφανίζεται στο υποκριτήριο «Ηγεσία» (Μ.Ο.=4.03 & Τ.Α.=0.45), αποδεικνύοντας ότι οι πρακτικές που ακολουθεί η εκάστοτε διεύθυνση του σχολείου, συμβάλλουν

Πίνακας 4

Μ.Ο. και Τ.Α. Προϋποθέσεων, Αποτελεσμάτων και υποκριτηρίων

Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α.
Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων	3.92	.70
Ηγεσία	4.03	.45
Ανθρώπινο Δυναμικό	3.81	.51
Ανάλυση των Αποτελεσμάτων	3.55	.69
Αποτελέσματα ικανοποίησης της κοινωνίας	3.76	.73
Αποτελέσματα ικανοποίησης Ανθρώπινου Δυναμικού	3.35	.76

σημαντικά στην ύπαρξη χαρακτηριστικών ποιότητας. Ακολουθεί το υποκριτήριο «Ανθρώπινο Δυναμικό» με λίγο χαμηλότερη μέση τιμή (Μ.Ο.=3.81 & Τ.Α.=0.51), γεγονός που οφείλεται στη μη ύπαρξη συστήματος αξιολόγησης, ενώ έπονται τα «Αποτελέσματα ικανοποίησης της κοινωνίας» (Μ.Ο.=3.76& Τ.Α.=0.73), κατά τα οποία χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό δείκτες για την παρακολούθηση των επιπτώσεων των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας στο περιβάλλον. Μικρότερη μέση τιμή παρατηρείται στα «Αποτελέσματα ικανοποίησης του Ανθρώπινου Δυναμικού» (Μ.Ο.=3.35& Τ.Α.=0.76), η οποία αξιολογείται ως αναμενόμενη λόγω των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, της έλλειψης χρήσης δεικτών σχετικά με την ικανοποίηση, τα κίνητρα και την απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου.

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων των τεσσάρων κριτηρίων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κριτήριο που αφορά στην ποιότητα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας, παρατηρείται ότι οι πιο θετικές απόψεις εντοπίζονται στην υποστήριξη του προσωπικού για συμμετοχή σε δραστηριότητες βελτίωσης της ποιότητας παρέχοντας τους αναγκαίους πόρους και την κατάλληλη βοήθεια, οι οποίες κυμαίνονται κοντά στο 5 σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (M.O.=4.30 & T.A.=0.68), ενώ ακολουθεί με μικρή διαφορά η ενθάρρυνση και η υποκίνηση των εκπαιδευτικών για συνεργασία με M.O.=4.14 & T.A.=.86. Επίσης, υψηλά εμφανίζονται τα χαρακτηριστικά ποιότητας στη συνεργασία με τις βασικές ομάδες συμφερόντων με M.O.=4.11& T.A.=.75., ενώ σε μέτρια επίπεδα κινούνται τα χαρακτηριστικά ποιότητας στην κατανόηση της αποστολής και του οράματος ενός σχολικού οργανισμού με M.O.=3.54 & T.A.=.84. Ακόμη, σε μέτρια επίπεδα κινούνται και τα χαρακτηριστικά ποιότητας στις διαδικασίες ακρόασης, αναγνώρισης, αξιολόγησης και επιβράβευσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, χωρίς όμως να είναι ανησυχητικά με M.O.=3.95 & T.A.=.91. Επιβεβαιώνεται έτσι, το ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη χαρακτηριστικών ποιότητας στο κριτήριο της Ηγεσίας.

Πίνακας 5

Μ.Ο. και Τ.Α. του κριτηρίου «Ηγεσία»

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ηγεσία		
1.Συνεργάζεστε με τις βασικές ομάδες συμφερόντων (stakeholders) για να κατανοήσετε τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Με ποιους τρόπους; Συνεδριάσεις με γονείς	4.76	.73
2.Συνεργάζεστε με τις βασικές ομάδες συμφερόντων (stakeholders) για να κατανοήσετε τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Με ποιους τρόπους; Συνεδριάσεις με διδάσκοντες	4.69	.52
3.Συνεργάζεστε με τις βασικές ομάδες συμφερόντων (stakeholders) για να κατανοήσετε τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Με ποιους τρόπους; Συνατήσεις εργασίας (ατομικά και ομαδικά)	3.83	.99
4.Συνεργάζεστε με τις βασικές ομάδες συμφερόντων (stakeholders) για να κατανοήσετε τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Με ποιους τρόπους; Κοινοποιήσεις και ανακοινώσεις	4.58	.51
5.Συνεργάζεστε με τις βασικές ομάδες συμφερόντων (stakeholders) για να κατανοήσετε τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Με ποιους τρόπους; Κοινωνικές εκδηλώσεις	3.65	.85
6.Συνεργάζεστε με τις βασικές ομάδες συμφερόντων (stakeholders) για να κατανοήσετε τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Με ποιους τρόπους; Σχολική επιτροπή	4.28	.78
7.Συνεργάζεστε με τις βασικές ομάδες συμφερόντων (stakeholders) για να κατανοήσετε τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Με ποιους τρόπους; Σχολικό συμβούλιο	3.83	.93
8.Συνεργάζεστε με τις βασικές ομάδες συμφερόντων (stakeholders) για να κατανοήσετε τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Με ποιους τρόπους; Συναντήσεις με σχολικούς συμβούλους και προϊστάμενες αρχές	4.29	.59
Μέσος Όρος	4.11	.73
9.Διασφαλίζετε μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας ότι όλοι έχουν κατανοήσει την αποστολή, το όραμα, τις αξίες και τις στρατηγικές της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Ερωτηματολόγιο	3.72	1.17

10.Διασφαλίζετε μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας ότι όλοι έχουν κατανοήσει την αποστολή, το όραμα, τις αξίες και τις στρατηγικές της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Παιδαγωγικές συνεδριάσεις	4.05	.55
11. Διασφαλίζετε μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας ότι όλοι έχουν κατανοήσει την αποστολή, το όραμα, τις αξίες και τις στρατηγικές της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Έμμεσα:με υποστήριξη καινοτόμων δράσεων	3.86	.80
Μέσος όρος	3.54	.84
12.Έχετε προβλέψει διαδικασίες για να ακούν, να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν, να επιβραβεύουν και να ανταμείβονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Ποιες διαδικασίες; Πολιτική ανοιχτής πόρτας	4.50	.62
13.Έχετε προβλέψει διαδικασίες για να ακούν, να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν, να επιβραβεύουν και να ανταμείβονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Ποιες διαδικασίες; Τυπικές ώρες ακρόασης	4.40	.89
14.Έχετε προβλέψει διαδικασίες για να ακούν, να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν, να επιβραβεύουν και να ανταμείβονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Ποιες διαδικασίες; Αποστολή επιστολών αναγνώρισης	2.95	1.40
15.Έχετε προβλέψει διαδικασίες για να ακούν, να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν, να επιβραβεύουν και να ανταμείβονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Ποιες διαδικασίες; Προφορική δημόσια αναγνώριση	3.98	.73
Μέσος όρος	3.95	.91
16. Ενθαρρύνετε και υποκινείτε τη συνεργασία των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Σχεδιασμός και ανάθεση ομαδικών δραστηριοτήτων	3.55	1.07
17. Ενθαρρύνετε και υποκινείτε τη συνεργασία των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Προσωπικό παράδειγμα	4.40	.62
18.Ενθαρρύνετε τη μάθηση και την εισαγωγή καινοτομιών και υποκινείτε τη δημιουργικότητα των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Διευκόλυνση συμμετοχής σε διαρκή επιμόρφωση	4.05	.97
19. Ενθαρρύνετε τη μάθηση και την εισαγωγή καινοτομιών και υποκινείτε τη δημιουργικότητα των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων	4.59	.80
Μέσος όρος	4.14	.86
20.Διασφαλίζετε την ύπαρξη των αναγκαίων συστημάτων για την ανάπτυξη στρατηγικής και τη μέτρηση βασικών αποτελεσμάτων	4.17	.90

απόδοσης. Με ποιους τρόπους; Συλλογή στατιστικών στοιχείων		
21. Διασφαλίζετε την ύπαρξη των αναγκαίων συστημάτων για την ανάπτυξη στρατηγικής και τη μέτρηση βασικών αποτελεσμάτων απόδοσης. Με ποιους τρόπους;	4.30	.83
Εκθέσεις αποτελεσμάτων		
22. Διασφαλίζετε την ύπαρξη των αναγκαίων συστημάτων για την ανάπτυξη στρατηγικής και τη μέτρηση βασικών αποτελεσμάτων απόδοσης. Με ποιους τρόπους;	3.62	1.12
Αυτοαξιολόγηση		
Μέσος όρος	4.03	.95
23. Υποστηρίζετε την εμπλοκή/συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας σε δραστηριότητες βελτίωσης της ποιότητας παρέχοντας τους αναγκαίους πόρους και τη βοήθεια. Με ποιους τρόπους;	4.39	.92
Διευκόλυνση συνεργασιών για την αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας (π.χ. χρήση η/υ, σχεδιασμός διαδικασίας μαθήματος)		
24. Υποστηρίζετε την εμπλοκή/συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας σε δραστηριότητες βελτίωσης της ποιότητας παρέχοντας τους αναγκαίους πόρους και τη βοήθεια. Με ποιους τρόπους;	3.49	1.07
Διευκόλυνση μελών εκπαιδευτικής μονάδας για συμμετοχή σε εξειδικευμένα σεμινάρια		
Μέσος όρος	3.94	.99
25. Έχετε αναπτύξει τρόπους ενημέρωσης για τα πρότυπα ποιότητας και τις προσεγγίσεις Αριστείας στην εκπαίδευση που ισχύουν σε παγκόσμιο επίπεδο. Με ποιους τρόπους;	4.67	.54
Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά δίκτυα		
26. Έχετε αναπτύξει τρόπους ενημέρωσης για τα πρότυπα ποιότητας και τις προσεγγίσεις Αριστείας στην εκπαίδευση που ισχύουν σε παγκόσμιο επίπεδο. Με ποιους τρόπους;	4.53	.66
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια		
27. Έχετε αναπτύξει τρόπους ενημέρωσης για τα πρότυπα ποιότητας και τις προσεγγίσεις Αριστείας στην εκπαίδευση που ισχύουν σε παγκόσμιο επίπεδο. Με ποιους τρόπους;	3.49	1.29
Βιβλιογραφική ενημέρωση		
Μέσος όρος	4.23	.83
28. Έχετε συμπεριφορές με βάση τα πρότυπα ποιότητας και Αριστείας στην εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητά τους κρίνεται σύμφωνα με αυτά. Με ποιους τρόπους;	4.35	.81
Επιλογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας		
29. Έχετε συμπεριφορές με βάση τα πρότυπα ποιότητας και Αριστείας στην εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητά τους κρίνεται σύμφωνα με αυτά. Με ποιους τρόπους;	2.97	1.17
Εξασφάλιση εργασιακής ειρήνης		
Μέσος όρος	3.66	.99

30. Στο πλαίσιο της αφοσίωσης στα πρότυπα ποιότητας και Αριστείας στην εκπαίδευση, συμμετέχετε ενεργά σε θέματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Με ποιους τρόπους; Ενεργή υποστήριξη σε προγράμματα περιβαλλοντικής προστασίας και κοινωνικής ευαισθησίας (π.χ. προγράμματα αγωγής υγείας, διατήρησης παραδόσεων, πολιτισμού)	4.56	.58
31. Στο πλαίσιο της αφοσίωσης στα πρότυπα ποιότητας και Αριστείας στην εκπαίδευση, συμμετέχετε ενεργά σε θέματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Με ποιους τρόπους; Οργάνωση ημερίδων/δραστηριοτήτων	4.12	.84
32. Στο πλαίσιο της αφοσίωσης στα πρότυπα ποιότητας και Αριστείας στην εκπαίδευση, συμμετέχετε ενεργά σε θέματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Με ποιους τρόπους; Συνεργασία με φορείς που υποστηρίζουν τα προγράμματα	4.23	.63
Μέσος όρος	4.30	.68

Στον Πίνακα 6, αναφέρεται η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου από την πλευρά των διευθυντών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, με τον μέσο όρο να κινείται πολύ κοντά στο 5 (Πάρα Πολύ) με $M.O.=4.98$ & $T.A.=.13$. Εξίσου υψηλά κινείται και η εισαγωγή καινοτομιών και δημιουργικότητας μέσω συνεχών επιμορφώσεων με $M.O.=4.42$ & $T.A.=.78$, όπως και η ενθάρρυνση συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου σε δραστηριότητες βελτίωσης και υιοθέτησης καλών πρακτικών, από την πλευρά της διεύθυνσης με $M.O.=4.25$ & $T.A.=.90$. Οι διαδικασίες της επιβράβευσης επίσης, παρουσιάζουν υψηλές τιμές με $M.O.=3.62$ & $T.A.=.68$, ενώ σε χαμηλότερα επίπεδα κινείται η χρήση αξιολογικού συστήματος των μελών της σχολικής μονάδας με $M.O.=2.98$ & $T.A.=1.61$), μιας και όπως αναφέρθηκε, το επικείμενο νομοσχέδιο για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων δεν έχει τεθεί ακόμη σε απόλυτη ισχύ. Τέλος, σε μέτρια προς χαμηλά επίπεδα κινείται και η αξιολόγηση και εφαρμογή των δημιουργικών ιδεών των εκπαιδευτικών με $M.O.=3.13$ & $T.A.=1.26$.

Πίνακας 6

Μ.Ο. και Τ.Α. κριτηρίου «Ανθρώπινο Δυναμικό»

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ανθρώπινο Δυναμικό		
1. Σε τακτική βάση υπάρχει διάχυση πληροφοριών και μεταφορά καλών πρακτικών σε όλη την εκπαιδευτική μονάδα. Με ποιους τρόπους; Ενημέρωση με ομαδική ή ατομική πρωτοβουλία	4.39	.72
2. Σε τακτική βάση υπάρχει διάχυση πληροφοριών και μεταφορά καλών πρακτικών σε όλη την εκπαιδευτική μονάδα. Με ποιους τρόπους; Κοινοποίηση εισερχόμενων εγγράφων	4.82	.45
3. Σε τακτική βάση υπάρχει διάχυση πληροφοριών και μεταφορά καλών πρακτικών σε όλη την εκπαιδευτική μονάδα. Με ποιους τρόπους; Ανακοινώσεις	4.71	.51
4. Σε τακτική βάση υπάρχει διάχυση πληροφοριών και μεταφορά καλών πρακτικών σε όλη την εκπαιδευτική μονάδα. Με ποιους τρόπους; Πίνακας ανακοινώσεων	3.88	1.52
5. Σε τακτική βάση υπάρχει διάχυση πληροφοριών και μεταφορά καλών πρακτικών σε όλη την εκπαιδευτική μονάδα. Με ποιους τρόπους; Ενδοσχολική επιμόρφωση	4.14	.73
Μέσος όρος	4.42	.78
6. Σε τακτική βάση εφαρμόζονται διαδικασίες επιβράβευσης, αναγνώρισης και φροντίδας των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Ηθική επιβράβευση	4.31	.78
7. Σε τακτική βάση εφαρμόζονται διαδικασίες επιβράβευσης, αναγνώρισης και φροντίδας των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Οικονομική επιβράβευση	3.23	.75
8. Σε τακτική βάση εφαρμόζονται διαδικασίες επιβράβευσης, αναγνώρισης και φροντίδας των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Στήριξη πρωτοβουλιών	4.42	.71
9. Σε τακτική βάση εφαρμόζονται διαδικασίες επιβράβευσης, αναγνώρισης και φροντίδας των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Ουσιαστικές προσωπικές σχέσεις	3.27	.50
Μέσος όρος	3.62	.68
10. Αναζητείται τακτικά επαναπληρόφρηση από τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;	3.12	.85

Καθορισμός στόχων		
11.Αναζητείτε τακτικά επαναπληροφόρηση από τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Ερωτηματολόγια για συλλογή στοιχείων και επεξεργασία	2.59	1.36
12. Αναζητείται τακτικά επαναπληροφόρηση από τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Συνεντεύξεις	2.68	1.14
Μέσος όρος	3.11	1.11
13.Σε τακτική βάση αναζητούνται, αξιολογούνται και εφαρμόζονται οι δημιουργικές ιδέες των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη βελτίωση της απόδοσής της. Με ποιους τρόπους; Συγκρότηση ομάδων για εφαρμογή ιδεών σε τακτά διαστήματα και προγραμματισμένα	3.53	1.02
14. Σε τακτική βάση αναζητούνται, αξιολογούνται και εφαρμόζονται οι δημιουργικές ιδέες των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη βελτίωση της απόδοσής της. Με ποιους τρόπους; Λειτουργία forum (ηλεκτρονικού) για συλλογή δημιουργικών ιδεών	2.74	1.51
Μέσος όρος	3.13	1.26
15.Χρησιμοποιείται αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Δεν υπάρχει σύστημα αξιολόγησης	2.87	1.85
16. Χρησιμοποιείται αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Αξιολόγηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	1.59	1.74
17. Χρησιμοποιείται αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Αξιολόγηση στελεχών διοίκησης	3.59	1.58
18. Χρησιμοποιείται αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Αξιολόγηση υποψήφιων εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ)	2.15	1.27
Μέσος όρος	2.98	1.61
19.Οι ανάγκες για επιμόρφωση και ανάπτυξη των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας εκτιμώνται τακτικά διαπιστώνοντας εκπαιδευτικά κενά και επιλέγονται επιμορφωτικές δράσεις για την κάλυψή τους. Με ποιους τρόπους; Ημερίδες ανά ειδικότητα	2.60	1.24
20. Οι ανάγκες για επιμόρφωση και ανάπτυξη των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας εκτιμώνται τακτικά	4.07	1.24

διαπιστώνοντας εκπαιδευτικά κενά και επιλέγονται επιμορφωτικές δράσεις για την κάλυψη τους. Με ποιους τρόπους; Εθελοντική συμμετοχή σε σεμινάρια, συνέδρια

Μέσος όρος **3.33** **1.24**

21. Τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται ως άτομα και ως ομάδες προκειμένου να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση. Με ποιους τρόπους; Εκπαιδευτικά προγράμματα (αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση)

4.32 1.00

22. Τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται ως άτομα και ως ομάδες προκειμένου να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση. Με ποιους τρόπους; Καινοτόμες δράσεις

4.19 .81

Μέσος όρος

4.25 **.90**

23. Δίνονται ίσες ευκαιρίες σε συνθήκες απασχόλησης μεταξύ ανδρών και γυναικών και σε άτομα διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων και εθνικοτήτων. Με ποιους τρόπους; Εφαρμόζεται με βάση το Σύνταγμα

4.98 .13

Μέσος όρος

4.98 **.13**

24. Πολιτικές ανθρώπινων πόρων υποστηρίζουν ενεργά το στρατηγικό προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Ο στρατηγικός προγραμματισμός της εκπαιδευτικής μονάδας καθορίζεται από το ΥΠΕΘ

4.68 .75

25. Πολιτικές ανθρώπινων πόρων υποστηρίζουν ενεργά το στρατηγικό προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Επαρκές προσωπικό για την υλοποίηση του προγράμματος

3.65 1.06

4.16 **.90**

Μέσος όρος

26. Αναζητούνται ευκαιρίες και αναλαμβάνονται δράσεις ώστε τα άτομα και οι ομάδες να μάθουν και να λειτουργούν καλύτερα ως μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Συμμετοχή σε πολιτιστικές/κοινωνικές εκδηλώσεις

4.29 .73

27. Αναζητούνται ευκαιρίες και αναλαμβάνονται δράσεις ώστε τα άτομα και οι ομάδες να μάθουν και να λειτουργούν καλύτερα ως μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Συντονισμός των διαφόρων ειδικοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία

4.34 .69

Μέσος όρος

4.31 **.71**

Στον Πίνακα 7, και στο κριτήριο «Ανάλυση των Αποτελεσμάτων για την Κοινωνία», γίνεται μια προσπάθεια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνει ο εκπαιδευτικός οργανισμός με γνώμονα πάντα την ικανοποίηση των αναγκών της τοπικής κοινότητας και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων, τα χαρακτηριστικά ποιότητας σε αυτό το κριτήριο εμφανίζουν έναν Μέσο Όρο που κινείται κοντά στο 4 (Πολύ), με τη μέγιστη μέση τιμή 4.02 και ελάχιστη την 3.17.

Πιο αναλυτικά, οι δείκτες για την παρακολούθηση της εκπλήρωσης του κοινωνικού ρόλου του σχολείου κυμαίνονται σε αρκετά καλά επίπεδα με $M.O.=3.68$ & $T.A.=.88$. Στα ίδια επίπεδα, κινούνται και τα χαρακτηριστικά ποιότητας που εντοπίζονται στις σχέσεις των σχολικών μονάδων με την τοπική αλλά και ευρύτερη κοινωνία με $M.O.=3.65$ & $T.A.=1.03$. Σε λίγο υψηλότερα επίπεδα κινούνται τα χαρακτηριστικά ποιότητας όσον αφορά στη λήψη προληπτικών μέτρων αποφυγής αρνητικών επιπτώσεων με $M.O.=4.02$ και $T.A.=.82$, γεγονός που εξηγείται ίσως από τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές που εδρεύουν τα περισσότερα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά ποιότητας στις πρακτικές που ακολουθούνται ώστε να διατηρείται μια φιλική σχέση με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, εντοπίζονται χαρακτηριστικά ποιότητας με $M.O.=3.17$ & $T.A.=1.07$, ενώ στην παρακολούθηση παραπόνων που τυχόν προκύπτουν ο $M.O.= 3.81$ & $T.A.= 1$. Επίσης, για την παρακολούθηση των τυχόν επιπτώσεων των μεταβολών στη στελέχωση της εκπαιδευτικής μονάδας στην ευρύτερη κοινότητα ο $M.O.= 3.70$ & $T.A.= 1.10$. σε αρκετά μεγάλο βαθμό επίσης, χρησιμοποιούνται δείκτες για την παρακολούθηση της αξιοποίησης των πρωτοβουλιών και των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας με $M.O.=3.78$ & $T.A.=1.06$.

Συνολικά θα λέγαμε, ότι όλο το κριτήριο εμφανίζει έναν ικανοποιητικό $M.O.=3.76$, αποδεικνύοντας έτσι, ότι το σύνολο του δείγματος εντοπίζει την ανάγκη αξιολόγησης των χαρακτηριστικών ποιότητας που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, αναφορικά με την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών της τοπικής κοινότητας, επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση.

Πίνακας 7

Μ.Ο. και Τ.Α. κριτηρίου "Αποτελέσματα για την Κοινωνία"

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αποτελέσματα για την Κοινωνία		
1.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα εκπληρώνει τον κοινωνικό της ρόλο. Με ποιους τρόπους; Συνεδρίαση συλλόγου διδασκόντων	4.41	.51
2.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα εκπληρώνει τον κοινωνικό της ρόλο. Με ποιους τρόπους; Συναντήσεις με σύλλογο γονέων και κηδεμόνων	4.32	.71
3.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα εκπληρώνει τον κοινωνικό της ρόλο. Με ποιους τρόπους; Σχετική έκθεση ιδεών των μαθητών και ανάλυση – σχόλια	3.31	1.29
4.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα εκπληρώνει τον κοινωνικό της ρόλο. Με ποιους τρόπους; Εκπαιδευτική έρευνα και χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων	2.29	1.16
5.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα εκπληρώνει τον κοινωνικό της ρόλο. Με ποιους τρόπους; Συνεδριάσεις του σχολικού συμβουλίου	4.09	.76
Μέσος όρος	3.68	.88
6.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τις σχέσεις της εκπαιδευτικής μας μονάδας με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Με ποιους τρόπους; Ανοιχτή συγκέντρωση	3.67	1.36
7.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τις σχέσεις της εκπαιδευτικής μας μονάδας με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Με ποιους τρόπους; Διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων και μέτρηση του δείκτη προσέλευσης	4.04	.88
8.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τις σχέσεις της εκπαιδευτικής μας μονάδας με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Με ποιους τρόπους; Ερωτηματολόγια διερεύνησης	2.21	1.14
9.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τις σχέσεις της εκπαιδευτικής μας μονάδας με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Με ποιους τρόπους; Μέτρηση της ανταπόκρισης των τοπικών φορέων στα αιτήματά μας	4.12	.78
10.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τις σχέσεις της		

εκπαιδευτικής μας μονάδας με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Με ποιους τρόπους; Καταγραφή της συχνότητας συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς	3.97	1.06
11.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τις σχέσεις της εκπαιδευτικής μας μονάδας με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Με ποιους τρόπους; Διοργάνωση ανοιχτής μέρας του σχολείου στην τοπική κοινωνία	3.92	1.01
Μέσος όρος	3.65	1.03
12.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα λαμβάνει μέτρα για να προλάβει τυχόν αρνητικές επιπτώσεις στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους; Μέτρηση του βαθμού ανταπόκρισης των γονέων στα αιτήματα του σχολείου	3.96	.84
13.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα λαμβάνει μέτρα για να προλάβει τυχόν αρνητικές επιπτώσεις στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους;	4.05	.89
Μέτρηση του βαθμού ανταπόκρισης της τοπικής κοινωνίας στα αιτήματα του σχολείου		
14.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα λαμβάνει μέτρα για να προλάβει τυχόν αρνητικές επιπτώσεις στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους; Μέτρηση του βαθμού ανταπόκρισης των τοπικών φορέων στα αιτήματα του σχολείου	4.20	.72
15.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα λαμβάνει μέτρα για να προλάβει τυχόν αρνητικές επιπτώσεις στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους; Μέτρηση του βαθμού συνδρομής ή και συμμετοχής του σχολείου σε εκδηλώσεις-δραστηριότητες περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος που οργανώνονται από την τοπική κοινωνία	3.76	.96
16.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα λαμβάνει μέτρα για να προλάβει τυχόν αρνητικές επιπτώσεις στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους; Μέτρηση του βαθμού εθελοντικής προσφοράς των γονέων στο σχολείο	4.03	.79
17.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα λαμβάνει μέτρα για να προλάβει τυχόν αρνητικές επιπτώσεις στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους; Μέτρηση του βαθμού εθελοντικής προσφοράς της τοπικής κοινωνίας στο σχολείο	3.84	.73
Μέσος όρος	4.02	.82
18.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική	2.38	1.09

μονάδα ενθαρρύνει φιλικές προς το περιβάλλον πρακτικές. Με ποιους τρόπους;		
Χρήση ερωτηματολογίου προς τους γονείς		
19..Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα ενθαρρύνει φιλικές προς το περιβάλλον πρακτικές. Με ποιους τρόπους;	3.56	1.03
Δηλωτική η ύπαρξη μνείας από την προϊστάμενη αρχή ή από την τοπική κοινωνία ή από τους τοπικούς φορείς		
20.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα ενθαρρύνει φιλικές προς το περιβάλλον πρακτικές. Με ποιους τρόπους;	3.82	.91
Διερεύνηση στάσης μαθητών που συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα		
21.Διερευνείτε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα ενθαρρύνει φιλικές προς το περιβάλλον πρακτικές. Με ποιους τρόπους;	2.93	1.26
Με αναφορές των δράσεων στα ΜΜΕ		
Μέσος όρος	3.17	1.07
22.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των παραπόνων που εκφράζονται από την τοπική κοινωνία. Με ποιους τρόπους;	3.63	1.27
Με παρακολούθηση του ποσοστού των εγγραφών-μετεγγραφών σε σχέση με συγκεκριμένη πρακτική του σχολείου		
23.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των παραπόνων που εκφράζονται από την τοπική κοινωνία. Με ποιους τρόπους;	3.87	.95
Με μέτρηση του ποσοστού συγκατάθεσης των γονέων σε δράσεις του σχολείου		
24.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των παραπόνων που εκφράζονται από την τοπική κοινωνία. Με ποιους τρόπους;	3.12	1.09
Με παρακολούθηση της ύπαρξης καταγγελιών στα ΜΜΕ ή την προϊστάμενη αρχή		
25.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των παραπόνων που εκφράζονται από την τοπική κοινωνία. Με ποιους τρόπους;	3.87	.95
Με μέτρηση της μη προσέλευσης των γονέων σε εκδηλώσεις του σχολείου		
26.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των παραπόνων που εκφράζονται από την τοπική κοινωνία. Με ποιους τρόπους;	3.12	1.09
Με μέτρηση της μη προσέλευσης της τοπικής κοινωνίας σε εκδηλώσεις του σχολείου		
27.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των παραπόνων που εκφράζονται από την τοπική κοινωνία. Με ποιους τρόπους;	4.04	1.00
Με μέτρηση της μη προσέλευσης των τοπικών φορέων σε εκδηλώσεις του		
	3.93	.98

σχολείου		
28.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των παραπόνων που εκφράζονται από την τοπική κοινωνία. Με ποιους τρόπους;		
Με μέτρηση της δυσκολίας ανταπόκρισης των γονέων σε ενημερωτικές συναντήσεις που αφορούν την πρόοδο των μαθητών	3.89	.96
29.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των παραπόνων που εκφράζονται από την τοπική κοινωνία. Με ποιους τρόπους;		
Με μέτρηση της συχνότητας σύστασης σχολικού συμβουλίου για την αντιμετώπιση παραπόνων	4.16	.76
Μέσος όρος	3.81	1.00
30.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης των δράσεων της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;		
Με παρακολούθηση σχετικών αναφορών στα ΜΜΕ	3.90	1.02
31.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης των δράσεων της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;		
Με συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων βραβείων και συμμετοχών σε προγράμματα και δράσεις	2.62	1.20
32.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης των δράσεων της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;	3.75	1.04
Με μέτρηση του βαθμού προσέλευσης των γονέων στις σχολικές εκδηλώσεις	4.14	.87
33.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης των δράσεων της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;		
Με τη μέτρηση του βαθμού συμμετοχής σε συμπράξεις σχολείων	3.77	1.02
34.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης των δράσεων της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;	3.45	1.13
Με τη μέτρηση του βαθμού αύξησης των εγγραφών των μαθητών		
35.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης των δράσεων της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;	4.15	.89
Με τη μέτρηση του αριθμού επισκεπτών της ιστοσελίδας του σχολείου		
36.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης των δράσεων της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;	3.45	1.13
Με τον έλεγχο των δωρεών και χορηγιών προς το σχολείο		

Μέσος όρος	3.61	1.03
37.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των επιπτώσεων των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους; Με τη διερεύνηση της στάσης των μαθητών, των γονέων, της τοπικής κοινωνίας πριν και μετά από δράσεις του σχολείου	3.66	1.11
38.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των επιπτώσεων των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους; Με τη μέτρηση της επαναληψιμότητας ανάλογων δράσεων	3.72	1.19
39.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των επιπτώσεων των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους; Με τη διερεύνηση των απόψεων των ατόμων που υφίστανται τις επιπτώσεις μιας δράσης	3.74	1.02
Μέσος όρος	3.7	1.10
40.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αξιοποίησης των πρωτοβουλιών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Με τη μέτρηση της συμμετοχής των εμπλεκόμενων	4.04	.81
41.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αξιοποίησης των πρωτοβουλιών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Με τη μέτρηση της εξέλιξης και συνέχειας μιας πρωτοβουλίας	4.03	1.10
42.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αξιοποίησης των πρωτοβουλιών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Με τη μέτρηση του βαθμού προσέλευσης ή ανταπόκρισης μαθητών, γονέων, τοπικής κοινωνίας και τοπικών φορέων σε μια πρωτοβουλία	3.89	.96
43.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αξιοποίησης των πρωτοβουλιών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους; Με την ύπαρξη ενίσχυσης οικονομικής ή άλλης από διάφορους φορείς για τη συνέχεια και εξέλιξη μιας πρωτοβουλίας	3.54	1.27
Μέσος όρος	3.87	1.03
44.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αξιοποίησης των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας από εθελοντές. Με ποιους τρόπους; Με τη μέτρηση του βαθμού συμμετοχής (πόσοι και ποιοί)	3.80	.97
45.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αξιοποίησης των		

δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας από εθελοντές. Με ποιους τρόπους;	3.77	.91
Με τη μέτρηση της αλλαγής ή σταθερότητας στην υποστήριξη		
46.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση της αξιοποίησης των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας από εθελοντές. Με ποιους τρόπους;	4.19	.91
Με τη μέτρηση του είδους της συμμετοχής		
Μέσος όρος	3.92	.93
47.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των τυχόν επιπτώσεων των μεταβολών στη στελέχωση της εκπαιδευτικής μονάδας στην ευρύτερη κοινότητα. Με ποιους τρόπους;	3.62	.92
Με τη μέτρηση της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας και της προσβασιμότητας στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης		
48.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των τυχόν επιπτώσεων των μεταβολών στη στελέχωση της εκπαιδευτικής μονάδας στην ευρύτερη κοινότητα. Με ποιους τρόπους;	4.20	.72
Με παρακολούθηση αντιδράσεων ή παραπόνων του συλλόγου γονέων ή/και μεμονωμένων γονέων		
49.Χρησιμοποιείτε δείκτες για την παρακολούθηση των τυχόν επιπτώσεων των μεταβολών στη στελέχωση της εκπαιδευτικής μονάδας στην ευρύτερη κοινότητα. Με ποιους τρόπους;	3.33	1.20
Με παρακολούθηση των διακυμάνσεων στο μαθητικό πληθυσμό		
Μέσος όρος	3.76	.73

Στον Πίνακα 8, αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά ποιότητας στο κριτήριο «Αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό» των σχολικών μονάδων. Όπως προκύπτει από τους προηγούμενους πίνακες, στο κριτήριο αυτό αποτυπώνονται οι χαμηλότεροι Μέσοι Όροι, με συνολικό Μ.Ο. του κριτηρίου 3.35, πολύ κοντά στο 3 (Αρκετά).

Η μετριοπάθεια των απαντήσεων του δείγματος σε αυτό το κριτήριο δικαιολογείται πιθανώς λόγω της εφαρμογής της αξιολόγησης για πρώτη φορά κατά τη σχολική χρονιά που διανύουμε αλλά και των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Πιο αναλυτικά, σε μέτρια επίπεδα φαίνεται να κινείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών επικοινωνίας μέσα στην μονάδα και την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων με Μ.Ο=3.03 & Τ.Α.=.96. Σε ικανοποιητικά επίπεδα ωστόσο, κινείται η διερεύνηση των

αντιλήψεων για τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική μονάδα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο με Μ.Ο.=3.67 & Τ.Α.=1.08, όπως και οι προσφερόμενες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης σε ατομικό επίπεδο με Μ.Ο.=3.23 & Τ.Α.=1.14

Όσον αφορά στη διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και της σύνδεσης της με τους προσωπικούς τους στόχους, δεν φαίνεται να εντοπίζονται χαρακτηριστικά ποιότητας σε μεγάλο βαθμό με τον Μ.Ο.=2.78 & Τ.Α.=.83. Επίσης, σε πολύ μικρό βαθμό γίνεται χρήση δεικτών για την παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας με βάση τους προσωπικούς τους στόχους με τον Μ.Ο.=2.62 & Τ.Α.=1.36. Ωστόσο, ο Μ.Ο. κινείται σε υψηλότερα επίπεδα στην παρακολούθηση της υποκίνησης και εμπλοκής των μελών σε δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μονάδας (Μ.Ο.=3.75 & Τ.Α.=1.19). Σε ικανοποιητικό βαθμό διερευνώνται και οι αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη συνολική ικανοποίηση από τη δουλειά τους και το εργασιακό τους περιβάλλον, με Μ.Ο.=3.43 & Τ.Α.=1.27. Πιο χαμηλοί μέσοι όροι εντοπίζονται όσον αφορά στη χρήση δεικτών για την παρακολούθηση των παρεχομένων από την εκπαιδευτική μονάδα υπηρεσιών στα μέλη της με Μ.Ο.=2.56 & Τ.Α.=1.27, όπως και για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης (χρηματική και ηθική) τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων με Μ.Ο.=2.61 & Τ.Α.=1.01.

Πίνακας 8

Μ.Ο. και Τ.Α. κριτηρίου "Αποτελέσματα για το Ανθρώπινο Δυναμικό"

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αποτελέσματα για το Ανθρώπινο Δυναμικό		
1.Διευρύνουμε τις αντιλήψεις των ανθρώπων για την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών της επικοινωνίας μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα και την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων. Με ποιους τρόπους; Συμπλήρωση, παρακολούθηση ερωτηματολογίου	2.50	1.30
2.Διευρύνουμε τις αντιλήψεις των ανθρώπων για την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών της επικοινωνίας μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα και την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων. Με ποιους τρόπους; Συμπλήρωση, παρακολούθηση συνέντευξης	2.57	1.05
3.Διευρύνουμε τις αντιλήψεις των ανθρώπων για την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών της επικοινωνίας μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα και την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων. Με ποιους τρόπους;	4.25	.64

Συμπλήρωση, παρακολούθηση συνέλευσης		
4.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των ανθρώπων για την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών της επικοινωνίας μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα και την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων. Με ποιους τρόπους;	2.80	.87
Συμπλήρωση, παρακολούθηση στο έργο των μελών	3.03	.96
Μέσος όρος		
5. Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τις προσφερόμενες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης σε ατομικό επίπεδο. Με ποιους τρόπους; Καταγραφή, συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με εκπαιδευτικές άδειες	2.18	1.24
6.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τις προσφερόμενες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης σε ατομικό επίπεδο. Με ποιους τρόπους; Καταγραφή, συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με διευκολύνσεις	3.71	1.13
7.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τις προσφερόμενες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης σε ατομικό επίπεδο. Με ποιους τρόπους; Καταγραφή, συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με ενδοσχολική επιμόρφωση	3.82	1.07
Μέσος όρος	3.23	1.14
9.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη συνολική ικανοποίηση από τη δουλειά τους και το περιβάλλον εργασίας. Με ποιους τρόπους; Συμπλήρωση ερωτηματολογίου ικανοποίησης των μελών σε σχέση με οργάνωση εργασίας.	3.31	1.36
10.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη συνολική ικανοποίηση από τη δουλειά τους και το περιβάλλον εργασίας. Με ποιους τρόπους; Συμπλήρωση ερωτηματολογίου ικανοποίησης των μελών σε σχέση με το περιβάλλον εργασίας	3.59	1.18
11.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη συνολική ικανοποίηση από τη δουλειά τους και το περιβάλλον εργασίας. Με ποιους τρόπους; Συμπλήρωση ερωτηματολογίου ικανοποίησης των μελών σε σχέση με κίνητρα (αμοιβές, σιγουριά, συνθήκες εργασίας, συμμετοχικές και αξιοκρατικές διαδικασίες)	3.40	1.29
Μέσος Όρος	3.43	1.27
12.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών		

της εκπαιδευτικής μονάδας για το ρόλο της στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Με ποιούς τρόπους; Συμπλήρωση ερωτηματολογίων που αναφέρονται στον ρόλο των μελών σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο	3.39	1.27
13. Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για το ρόλο της στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Με ποιούς τρόπους; Καταγραφή εκδηλώσεων	3.95	.90
Μέσος Όρος	3.67	1.08
14. Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους και της σύνδεσής της με τους προσωπικούς τους στόχους. Με ποιούς τρόπους; Καταγραφή της διερεύνησης για την αξιολόγηση και των διαδικασιών για την εφαρμογή της, σε τομείς διδακτικούς	2.31	.80
15. Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους και της σύνδεσής της με τους προσωπικούς τους στόχους. Με ποιούς τρόπους; Καταγραφή της διερεύνησης για την αξιολόγηση και των διαδικασιών για την εφαρμογή της, σε τομείς εκπαιδευτικούς	3.41	.78
16. Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους και της σύνδεσής της με τους προσωπικούς τους στόχους. Με ποιούς τρόπους; Καταγραφή της διερεύνησης για την αξιολόγηση και των διαδικασιών για την εφαρμογή της, σε τομείς κοινωνικούς	2.22	.79
17. Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους και της σύνδεσής της με τους προσωπικούς τους στόχους. Με ποιούς τρόπους; Καταγραφή της διερεύνησης για την αξιολόγηση και των διαδικασιών για την εφαρμογή της, σε τομείς πολιτιστικούς	3.18	.98
Μέσος όρος	2.78	.83
18. Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας με βάση τους προσωπικούς τους στόχους. Με ποιούς τρόπους; Ατομικός φάκελος μέλους	2.95	1.43
19. Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας με βάση τους προσωπικούς τους στόχους. Με ποιούς τρόπους; Βιογραφικό σημείωμα	2.30	1.29

Μέσος Όρος	2.62	1.36
20.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της υποκίνησης και εμπλοκής των μελών σε δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μας μονάδας. Με ποιούς τρόπους; Ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα	3.71	1.26
21.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της υποκίνησης και εμπλοκής των μελών σε δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μας μονάδας. Με ποιούς τρόπους; Ποσοστό συμμετοχής σε δραστηριότητες	4.03	1.07
22.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της υποκίνησης και εμπλοκής των μελών σε δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μας μονάδας. Με ποιούς τρόπους; Ποσοστό συμμετοχής σε έρευνες	3.86	1.29
23.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της υποκίνησης και εμπλοκής των μελών σε δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μας μονάδας. Με ποιούς τρόπους; Ποσοστό συμμετοχής σε εργασίες	3.58	1.30
24.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της υποκίνησης και εμπλοκής των μελών σε δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μας μονάδας. Με ποιούς τρόπους; Ποσοστό συμμετοχής σε εκδηλώσεις	3.59	1.03
Μέσος Όρος	3.75	1.19
25.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της ικανοποίησης των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας από την εργασία τους. Με ποιούς τρόπους; Ερωτηματολόγιο	2.59	1.49
26.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της ικανοποίησης των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας από την εργασία τους. Με ποιούς τρόπους; Συνεντεύξεις	2.59	1.17
27.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της ικανοποίησης των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας από την εργασία τους. Με ποιούς τρόπους; Παρακολούθηση	3.91	1.12
Μέσος Όρος	3.03	1.26
28.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση των παρεχομένων από την εκπαιδευτική μονάδα υπηρεσιών στα μέλη της. Με ποιούς τρόπους; Καταγραφή με ερωτηματολόγιο	2.41	1.36
29.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση των παρεχομένων από την εκπαιδευτική μονάδα υπηρεσιών στα μέλη της. Με ποιούς τρόπους; Καταγραφή με συνέντευξη	2.72	1.18

Μέσος όρος		
30.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης (χρηματική και ηθική) τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων. Με ποιούς τρόπους; Καταγραφή με ερωτηματολόγιο	2.56	1.27
31.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης (χρηματική και ηθική) τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων. Με ποιούς τρόπους; Καταγραφή με συνέντευξη	2.52	1.09
	2.71	.94
Μέσος Όρος	2.61	1.01

Συνολικά, στα τέσσερα κριτήρια, το κριτήριο αυτό σημειώνει τον χαμηλότερο μέσο όρο (3.35), αποδεικνύοντας έτσι, ότι οι προοπτικές που θα μπορούσαν ίσως να αναπτυχθούν στα αποτελέσματα που επιτυγχάνει το σχολείο σε σχέση με την ικανοποίηση, τα κίνητρα και τελικά την απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού του, κινούνται σε μέτρια επίπεδα.

3.3.Η επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στα χαρακτηριστικά ποιότητας των Βασικών προϋποθέσεων και της Ανάλυσης των Αποτελεσμάτων

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η επίδραση που έχουν οι ποιοτικές δημογραφικές μεταβλητές στα χαρακτηριστικά ποιότητας των δύο βασικών κριτηρίων του ερωτηματολογίου μας, «Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων» και «Ανάλυση Αποτελεσμάτων». Για τον λόγο αυτό, διεξήχθησαν μια σειρά από αναλύσεις t-test και OneWay-ANOVA για τις ποιοτικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, κατηγορία θέσης, επίπεδο σπουδών, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση) με τις Βασικές Προϋποθέσεις και την Ανάλυση των Αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά στην επίδραση του φύλου στις Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης της ποιότητας και στην Ανάλυση των Αποτελεσμάτων (Πίνακας 9), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στις Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης της ποιότητας ($t(102) = -2.97, p = .004$), οι άνδρες σημειώνουν χαμηλότερες τιμές (M.O.=3.84, T.A.= .48) σε σχέση με τις γυναίκες (M.O.=4.10, T.A.=.37), με

στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στην Ανάλυση των Αποτελεσμάτων ($t(107.97) = -4.85, p = .000$), οι άνδρες σημειώνουν χαμηλότερες τιμές ($M.O. = 3.36, T.A. = .73$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M.O. = 3.91, T.A. = .47$), με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Επίσης, η ύπαρξη χαρακτηριστικών ποιότητας κατά την άσκηση της «Ηγεσίας», είναι πιο έντονη στις γυναίκες ($M.O. = 4.11$ & $T.A. = .44$) σε σχέση με τους άνδρες ($M.O. = 3.99$ & $T.A. = .46$), χωρίς όμως να παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(109) = -1.30, p = .195 > .05$). κατά τη διαχείριση του «Ανθρώπινου Δυναμικού», οι γυναίκες σημειώνουν και πάλι μεγαλύτερο μέσο όρο ($M.O. = 4.07$ & $T.A. = .33$) σε σχέση με τους άνδρες ($M.O. = 3.67$ & $T.A. = .54$), με στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(108.77) = -4.90, p = .000 < .05$). Η ερευνητική μας υπόθεση εδώ, ότι το φύλο επηρεάζει τα χαρακτηριστικά ποιότητας τόσο κατά την άσκηση της Ηγεσίας όσο και κατά τη διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού του σχολείου επιβεβαιώνεται.

Όσον αφορά στην «Ανάλυση των Αποτελεσμάτων» και στα δύο υποκριτήριά τους, οι γυναίκες σημειώνουν και πάλι μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τους άνδρες, με στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(107.91) = -4.79, p = .000 < .05$).

Επιπλέον, σε συμφωνία με την ερευνητική μας υπόθεση, εντοπίστηκε συσχέτιση ανάμεσα στις Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης των αποτελεσμάτων μεταξύ Διευθυντών και Υποδιευθυντών. Έτσι, στις Βασικές προϋποθέσεις ($t(98.00) = -1.15, p = .252$), οι Υποδιευθυντές σημειώνουν υψηλότερες τιμές ($M.O. = 4.06, T.A. = .43$) σε σχέση με τους Διευθυντές ($M.O. = 3.93, T.A. = .49$), χωρίς όμως να παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ και στην Ανάλυση των Αποτελεσμάτων ($t(98.00) = -1.93, p = .057$), οι Υποδιευθυντές σημειώνουν και πάλι υψηλότερες τιμές ($M.O. = 3.84, T.A. = .45$) σε σχέση με τους Διευθυντές ($M.O. = 3.54, T.A. = .75$), χωρίς και πάλι όμως να παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 9

Η επίδραση του Φύλου και της Κατηγορίας Θέσης στις Βασικές προϋποθέσεις και στην Ανάλυση αποτελεσμάτων

		M.O.	T.A.	F	p
Βασικές	Άνδρες	3.84	.48	.61	.004
Προϋποθέσεις	Γυναίκες	4.10	.37		
Ηγεσία	Άνδρες	3.99	.46		
	Γυναίκες	4.11	.44	.20	.195
Ανθρώπινο	Άνδρες	3.67	.54		
δυναμικό	Γυναίκες	4.07	.33	.972	.000
Ανάλυση	Άνδρες	3.36	.73		
Αποτελεσμάτων	Γυναίκες	3.91	.47	17.00	.000
Ανάλυση	Άνδρες	3.58	.78		
Αποτελεσμάτων	Γυναίκες	4.08	.51	14.46	.000
για την κοινωνία					
Ανάλυση	Άνδρες	3.11	.79		
αποτελεσμάτων	Γυναίκες	3.75	.52	7.88	.000
για το					
ανθρώπινο					
δυναμικό					
Βασικές	Διευθυντής	3.93	.48		
Προϋποθέσεις	Υποδιευθυντής	4.06	.42	.00	.252
Ηγεσία	Διευθυντής	4.01	.47		
	Υποδιευθυντής	4.26	.34	1.03	.012
Ανθρώπινο	Διευθυντής	3.84	.53		
δυναμικό	Υποδιευθυντής	3.79	.54	.43	.715
Ανάλυση	Διευθυντής	3.54	.75		
Αποτελεσμάτων	Υποδιευθυντής	3.84	.45	13.12	.057
Ανάλυση	Διευθυντής	3.70	.83		

αποτελεσμάτων για την κοινωνία	Υποδιευθυντής	4.00	.44	17.27	.085
Ανάλυση αποτελεσμάτων για το ανθρώπινο δυναμικό	Διευθυντής	3.29	.73		
	Υποδιευθυντής	3.68	.58	.82	.018

Αυτό που παρατηρείται στον Πίνακα 10, είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών τόσο για τις Βασικές Προϋποθέσεις ($F(2) = 37.7, p = .000 < .05$) όσο και για την Ανάλυση των Αποτελεσμάτων ($F(2) = 62.22, p = .000 < .05$).

Όσον αφορά στην επίδραση της ηλικίας στα υποκριτήρια Ηγεσία, Ανθρώπινο δυναμικό, Ανάλυση αποτελεσμάτων για την κοινωνία και Ανάλυση αποτελεσμάτων για το Ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων, διεξήχθησαν αναλύσεις OneWayAnova (Πίνακας 11). Αυτό που παρατηρείται είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά κατά την άσκηση της Ηγεσίας ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες των Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας ($F(2) = 5.91, p = .004 < .05$). Το ίδιο παρατηρείται και με τον τρόπο διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού των σχολικών μονάδων, με στατιστικά σημαντική διαφορά της διαχείρισης ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες ($F(2) = 7.68, p = .001 < .05$), όπως και με την Αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων των σχολικών μονάδων με βάση την ικανοποίηση των αναγκών της τοπικής Κοινωνίας με στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2) = 11.55, p = .000 < .05$). Τέλος, στα ίδια επίπεδα κινείται και η Αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων με βάση την ικανοποίηση του Ανθρώπινου Δυναμικού των σχολικών μονάδων, με στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2) = 24.98, p = .000 < .05$).

Πίνακας 10

Η επίδραση του Επιπέδου Σπουδών στις Βασικές προϋποθέσεις και την Ανάλυση αποτελεσμάτων

	Επίπεδο σπουδών	M.O.	T.A.	F	p
Βασικές προϋποθέσεις	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	4.15	.36		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	4.13	.33	37.7	.000
	Όχι	3.52	.36		
Ανάλυση αποτελεσμάτων	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	3.94	.44		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	3.93	.43	62.22	.000
	Όχι	2.86	.54		

Για την επίδραση της ηλικίας των ερωτηθέντων του δείγματος, έγιναν αναλύσεις One Way Anova, στα υποκριτήρια Ηγεσία, Ανθρώπινο δυναμικό, Ανάλυση αποτελεσμάτων για την κοινωνία και Ανάλυση αποτελεσμάτων για το Ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην άσκηση της Ηγεσίας ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες ($F(2) = 5.91, p = .004 < .05$), σημειώνοντας μάλιστα μεγαλύτερο μέσο όρο ($M.O.=4.30$ & $T.A.=.35$) οι ηγέτες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών, σε σχέση με τους ηγέτες που είναι σε μεγαλύτερη ηλικία. Στη διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού μεγαλύτερο μέσο όρο ($M.O.=4.00$ & $T.A.=.46$) παρουσιάζει η δεύτερη κατηγορία ηλικίας 46-55 ετών, με στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2) = 7.68, p = .001 < .05$). Στα αποτελέσματα για την κοινωνία, παρατηρείται επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες, με στατιστική σημαντική διαφορά ($F(2) = 11.55, p = .000 < .05$), όπως και στα αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό ($F(2) = 24.98, p = .000 < .05$).

Πίνακας 11

Η επίδραση της Ηλικίας στα υποκριτήρια των Βασικών προϋποθέσεων και της Ανάλυσης αποτελεσμάτων

	Ηλικία	Μ.Ο.	Τ.Α.	F	p
Βασικές					
προϋποθέσεις					
<i>Ηγεσία</i>	35-45 ετών	4.30	.35		
	46-55 ετών	4.02	.54	5.91	.004
	56 ετών και άνω	3.90	.31		
<i>Ανθρώπινο δυναμικό</i>	35-45 ετών	3.81	.57		
	46-55 ετών	4.00	.46	7.68	.001
	56 ετών και άνω	3.59	.45		
Ανάλυση					
Αποτελεσμάτων					
<i>Αποτελέσματα για την κοινωνία</i>	36-45 ετών	4.03	.46		
	46-55 ετών	3.97	.62	11.55	.000
	56 ετών και άνω	3.36	.81		
<i>Αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό</i>	36-45 ετών	3.72	.58		
	46-55 ετών	3.65	.52	24.98	.000
	56 ετών και άνω	2.78	.79		

Στον πίνακα 12 και τον Πίνακα 13 αποτυπώνεται η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση αντίστοιχα, στα υποκριτήρια Ηγεσία, Ανθρώπινο δυναμικό, Ανάλυση αποτελεσμάτων για την κοινωνία και Ανάλυση αποτελεσμάτων για το Ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων. Να σημειωθεί ότι στον Πίνακα 12, λείπει το εύρος 0-10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, καθώς κανένας

συμμετέχοντας δεν είχε τη συγκεκριμένη προϋπηρεσία. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην άσκηση της Ηγεσίας ανάμεσα στις τρεις ομάδες ($F(2) = 12.18, p = .000 < .05$), σημειώνοντας μάλιστα μεγαλύτερο μέσο όρο ($M.O.=4.18$ & $T.A.=.39$) οι ηγέτες με έτη προϋπηρεσίας από 11-30, σε σχέση με τους ηγέτες που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Στη διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού μεγαλύτερο μέσο όρο ($M.O.=4.10$ & $T.A.=.36$) παρουσιάζει η δεύτερη κατηγορία με 21-30 έτη προϋπηρεσίας με στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2) = 18.48, p = .000 < .05$). Στα αποτελέσματα για την κοινωνία, παρατηρείται επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση με στατιστική σημαντική διαφορά ($F(2) = 26.71, p = .000 < .05$), όπως και στα αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό ($F(2) = 30.06, p = .000 < .05$).

Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση, παρατηρείται κι εδώ στατιστικά σημαντική διαφορά στην άσκηση της Ηγεσίας ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες ($F(3) = 6.48, p = .000 < .05$), σημειώνοντας μάλιστα μεγαλύτερο μέσο όρο ($M.O.=4.33$ & $T.A.=.34$) οι ηγέτες με έτη προϋπηρεσίας από 11-20, σε σχέση με τους ηγέτες που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στη διοίκηση, καθώς επίσης και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ($F(3) = 9.31, p = .000 < .05$). Ακόμη, στα αποτελέσματα για την κοινωνία, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(3) = 15.08, p = .000 < .05$), καθώς και στα αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό ($F(3) = 11.28, p = .000 < .05$), αποδεικνύοντας έτσι την αρχική μας υπόθεση ότι το φύλο, η ηλικία αλλά και τα έτη προϋπηρεσίας τόσο στη διοίκηση όσον και στην εκπαίδευση επηρεάζουν σημαντικά και τους τέσσερις παράγοντες της ποιότητας.

Πίνακας 12

Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση στα υποκριτήρια των Βασικών προϋποθέσεων και των Αποτελεσμάτων

	Έτη προϋπηρεσίας	M.O.	T.A.	F	P
	στην εκπαίδευση				
Βασικές προϋποθέσεις <i>Ηγεσία</i>	11-20 έτη	4.18	.41	12.18	.000
	21-30 έτη	4.18	.39		
	31 έτη και άνω	3.77	.44		
<i>Ανθρώπινο δυναμικό</i>	11-20 έτη	3.79	.53	18.48	.000
	21-30 έτη	4.10	.36		
	31 έτη και άνω	3.51	.47		
Ανάλυση αποτελεσμάτων <i>Αποτελέσματα για την κοινωνία</i>	11-20 έτη	3.97	.48	26.71	.000
	21-30 έτη	4.12	.46		
	31 έτη και άνω	3.20	.79		
<i>Αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό</i>	11-20 έτη	3.61	.64	30.06	.000
	21-30 έτη	3.73	.47		
	31 έτη και άνω	2.73	.75		

Πίνακας 13

Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στη διοίκηση στα υποκριτήρια των Βασικών προϋποθέσεων και της Ανάλυσης αποτελεσμάτων

	Έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση	M.O.	T.A.	F	p
Βασικές προϋποθέσεις					
<i>Ηγεσία</i>	0-10 έτη	3.98	.49		
	11-20 έτη	4.33	.34		
	21-30 έτη	3.86	.36	6.48	.000
	31 έτη και άνω	3.88	.00		
<i>Ανθρώπινο δυναμικό</i>	0-10 έτη	3.76	.47		
	11-20 έτη	4.17	.41		
	21-30 έτη	3.53	.51	9.31	.000
	31 έτη και άνω	3.93	.00		
Ανάλυση αποτελεσμάτων					
<i>Αποτελέσματα για την κοινωνία</i>	0-10 έτη	3.81	.54		
	11-20 έτη	4.20	.55		
	21-30 έτη	3.13	.83	15.08	.000
	31 έτη και άνω	4.39	.00		
<i>Αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό</i>	0-10 έτη	3.36	.72		
	11-20 έτη	3.88	.35		
	21-30 έτη	2.79	.82	11.98	.000
	31 έτη και άνω	3.34	.00		

Συμπερασματικά, στα αποτελέσματα της παρούσας διερεύνησης εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις με τις ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας σε

διοικητική θέση σε σχολικές μονάδες), γεγονός που έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την αρχική μας υπόθεση ότι τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις δύο βασικές μας κλίμακες καθώς και τα υποκριτήριά τους.

3.4. Η σχέση των Βασικών προϋποθέσεων με την Ανάλυση αποτελεσμάτων

Για τη σχέση των δύο βασικών κριτηρίων της έρευνάς μας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης (Δείκτης Pearson r) τόσο μεταξύ των κριτηρίων όσο και των υποκριτηρίων τους, κατά την οποία παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, οι δύο κλίμακες Βασικές προϋποθέσεις και Ανάλυση αποτελεσμάτων συσχετίζονται θετικά με στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε στάθμη σημαντικότητας 0.05 ($r = .834$, $p = .000 < .05$). Παράλληλα, το υποκριτήριο «Ηγεσία» συσχετίστηκε θετικά με την «Ανάλυση αποτελεσμάτων για την κοινωνία» ($r = .705$, $p = .000 < .05$) και αντίστοιχα με το κριτήριο «Ανάλυση αποτελεσμάτων» ($r = .719$, $p = .000 < .05$), όπως και με την «Ανάλυση αποτελεσμάτων για το ανθρώπινο δυναμικό» ($r = .592$, $p = .000 < .05$). Το υποκριτήριο «Ανθρώπινο δυναμικό» παρουσιάζει επίσης, υψηλή θετική συσχέτιση τόσο με την «Ανάλυση των Αποτελεσμάτων» ($r = .860$, $p = .000 < .05$), όσο και με τα υποκριτήρια «Ανάλυση αποτελεσμάτων για την κοινωνία» ($r = .811$, $p = .000 < .05$) και «Ανάλυση αποτελεσμάτων για το Ανθρώπινο δυναμικό» ($r = .783$, $p = .000 < .05$).

Συμπερασματικά, αξιοσημείωτα είναι τα υψηλά επίπεδα θετικής συνάφειας που παρατηρούνται μεταξύ των υποκριτηρίων των Βασικών προϋποθέσεων και με τα δύο υποκριτήρια της Ανάλυσης αποτελεσμάτων, γεγονός που αποδεικνύει ότι η ύπαρξη χαρακτηριστικών ποιότητας κατά την άσκηση της ηγεσίας, επιφέρει και τα επιθυμητά αποτελέσματα τόσο στην κοινωνία που βρίσκεται και αλληλεπιδρά η σχολική μονάδα, όσο και στην ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου.

Πίνακας 14

Η σχέση των κριτηρίων Βασικές προϋποθέσεις και Ανάλυση αποτελεσμάτων

Κριτήρια/υποκριτήρια	Ανάλυση αποτελεσμάτων	Ανάλυση αποτελεσμάτων για την κοινωνία	Ανάλυση αποτελεσμάτων για το ανθρώπινο δυναμικό
Βασικές προϋποθέσεις	.834**		
Ηγεσία	.719**	.705**	.592**
Ανθρώπινο δυναμικό	.860**	.811**	.783**

(*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$)

3.5.Διερεύνηση της γνώσης και χρήσης του ΚΠΑ

Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για την γνώση του αυτοαξιολογικού εργαλείου Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) καθώς και την άτυπη χρήση του, από τους διευθυντές και υποδιευθυντές του δείγματός μας, καθώς και

Πίνακας 15

Μ.Ο. και Τ.Α. γνώσης του ΚΠΑ

Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΚΠΑ	3.52	1.09
Ηγεσία	4.03	.45
Ανθρώπινο δυναμικό	3.81	.51
Αποτελέσματα για την κοινωνία	3.76	.73
Αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό	3.35	.76

των υποκριτηρίων του ερωτηματολογίου μας. Ο μέσος όρος στη γνώση και χρήση του ΚΠΑ ως αυτοαξιολογικού εργαλείου κυμαίνεται ανάμεσα στο 3 και το 4 σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, δείχνοντας οι διευθυντές και υποδιευθυντές του δείγματός μας, ότι γνωρίζουν σε μέτριο επίπεδο το ΚΠΑ, (Μ.Ο.=3.52 & Τ.Α.=1.09). Παρατηρείται όμως, εκτεταμένη η χρήση του έστω άτυπα κι εμπειρικά από τις απαντήσεις που έδωσαν στα υπόλοιπα υποκριτήρια. Έτσι, το υποκριτήριο της

«Ηγεσίας» εμφανίζει $M.O.=4.03$ & $T.A.=.45$, γεγονός που μαρτυρά τη χρήση πρακτικών της ΔΟΠ και κατ επέκταση κριτηρίων ποιότητας του ΚΠΑ, όπως και κατά τη διαχείριση του «Ανθρώπινου δυναμικού», οι διευθυντές και υποδιευθυντές σημειώνουν εξίσου υψηλές τιμές με $M.O.=3.81$ & $T.A.=.51$.

Λίγο χαμηλότερο μέσο όρο παρουσιάζουν οι διευθυντές και υποδιευθυντές στα υποκριτήρια «Ανάλυση των αποτελεσμάτων για την κοινωνία» ($M.O.=3.76$ & $T.A.=.73$) και «Ανάλυση των αποτελεσμάτων για το ανθρώπινο δυναμικό» ($M.O.=3.35$ & $T.A.=.76$), χωρίς όμως να έχουν μεγάλη διαφορά με τα προηγούμενα υποκριτήρια.

Εδώ, η ερευνητική μας υπόθεση κατά πόσο χρησιμοποιείται άτυπα κι εμπειρικά το ΚΠΑ και κάποιες από τις πρακτικές της ΔΟΠ από τους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων επιβεβαιώνονται θετικά, αποδεικνύοντας ότι παρόλο που η γνώση του ΚΠΑ από τους διευθυντές και υποδιευθυντές κινείται σε μέτρια επίπεδα όπως προαναφέρθηκε, εντοπίζουν παράλληλα την ανάγκη εφαρμογής του στις σχολικές μονάδες, αφού το χρησιμοποιούν άτυπα προκειμένου να οδηγηθούν στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων τους και την ικανοποίηση του προσωπικού τους.

3.6.Το Ανθρώπινο Δυναμικό ως προβλεπτικός παράγοντας της Ηγεσίας

Για να εξεταστεί η προβλεπτική ικανότητα του Ανθρώπινου Δυναμικού και η επίδρασή του στο κριτήριο της Ηγεσίας καθώς και η σχέση αιτίου-αποτελέσματος μεταξύ τους, διενεργήθηκε μια σειρά από αναλύσεις πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Ως μεταβλητή πρόβλεψης (ανεξάρτητη) εισήχθη το Ανθρώπινο Δυναμικό και ο παράγοντας του Φύλου και ως προβλεπόμενη (εξαρτημένη) μεταβλητή η Ηγεσία (Πίνακας 16). Στα αποτελέσματα, η τιμή των συντελεστών προσδιορισμού $R^2= .60$ και $R^2= .02$ εμφανίζουν ασφαλές ποσοστό πρόβλεψης στο Ανθρώπινο Δυναμικό (60%) και χαμηλό ποσοστό πρόβλεψης στο Φύλο (2%) στον παράγοντα Ηγεσία. Η ισχυρή θετική επίδραση του παράγοντα Ανθρώπινο Δυναμικό ($\beta= 0,78$) έρχεται σε αντίθεση με την αρνητική προβλεπτικότητα του Φύλου ($\beta= -.12$) ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή. Ωστόσο, από την ανεξάρτητη μεταβλητή Ανθρώπινο Δυναμικό παρατηρείται

στατιστικά σημαντική ισχύ πρόβλεψης της Ηγεσίας ($p = .000 < .05$), σε αντίθεση με το Φύλο το οποίο παρουσιάζει αρνητική προβλεπτικότητα, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = .195 > .05$). Συμπερασματικά, λόγω του υψηλού συντελεστή προσδιορισμού, ο παράγοντας της Ηγεσίας μπορεί να προβλεφθεί από την ανεξάρτητη μεταβλητή Ανθρώπινο Δυναμικό, δηλαδή η Ηγεσία εξαρτάται και μεταβάλλεται κατά 60% από το Ανθρώπινο Δυναμικό που διαχειρίζεται κάθε φορά, αλλά δεν παρατηρείται η ίδια προβλεπτικότητα από το Φύλο.

Πίνακας 15

Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση της Ηγεσίας ως προς το υποκριτήριο Ανθρώπινο Δυναμικό και το Φύλο

Μεταβλητή πρόβλεψης (Ηγεσία)	R ²	B	Τυπικό σφάλμα	β	t	p
Ανθρώπινο Δυναμικό	.60	.69	.05	.78	12.83	.000
Φύλο	.02	-.12	.09	-.12	-1.30	.195

Κεφάλαιο 4

Ανάλυση αποτελεσμάτων

4.1. Τα χαρακτηριστικά ποιότητας στο κριτήριο Βασικές προϋποθέσεις του ΚΠΑ των διοικητικών στελεχών σχολικών μονάδων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, πιστεύουν ότι παρατηρούνται χαρακτηριστικά ποιότητας στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν σε μεγάλο βαθμό και ιδιαίτερα στα υποκριτήρια της «Ηγεσίας» και της διαχείρισης του «Ανθρώπινου δυναμικού», γεγονός που συμφωνεί με αρκετές έρευνες για την ύπαρξη χαρακτηριστικών ποιότητας στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε συμφωνία με τη δική μας έρευνα, βρίσκονται και οι έρευνες των Bayraktar et al., των Nawelwa et al., των Psomas and Antony & Töremen et al., οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας και η ύπαρξη χαρακτηριστικών ποιότητας είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικά για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την τοποθέτηση των μαθητών στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι Töremen et al. (2009) υποστηρίζουν με τη σειρά τους, ότι οι ηγέτες αποτελούν το κλειδί εφαρμογής των χαρακτηριστικών ποιότητας και ένταξής τους στην κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας, εισάγοντας παράλληλα τις αλλαγές εκείνες που απαιτούνται για την εφαρμογή της ΔΟΠ, άποψη με την οποία συμφωνούν και οι Cruz et al. (2016), οι οποίοι εντοπίζουν και αναδεικνύουν την καίρια σημασία της ηγεσίας στην εφαρμογή της ΔΟΠ.

Οι Ali et al. (2010) προσδιορίζοντας τους δέκα κρίσιμους παράγοντες της ΔΟΠ που σχετίζονται με χαρακτηριστικά ποιότητας στα πλαίσια της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζουν στους ηγέτες-οραματιστές, στην ορθή επιλογή προσωπικού και στην ανάπτυξη ενός πλαισίου με κυρίαρχα χαρακτηριστικά το ομαδικό πνεύμα, τα κίνητρα και τη συνεχή κατάρτιση κι εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού. Αντίθετα με την παρούσα έρευνα, οι Rosa and Amaral (2007), σε έρευνά τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίζουν έλλειψη ισχυρής ηγεσίας, όπως και ο Kosgei, (2014), σε έρευνά του στην ανατολική περιφέρεια Eldoret της Κένυας, παρατήρησε ελλιπή δέσμευση από την πλευρά της διοίκησης αλλά και από το εργατικό δυναμικό, ενώ σημαντικό πρόβλημα εντοπίστηκε και στην επικοινωνία μεταξύ διοίκησης και διοικούμενων.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα στην Ευρώπη, τόσο σε επίπεδο ηγεσίας όσο και σε επίπεδο διαχείρισης, αφήνοντας παράλληλα ελάχιστα κίνητρα στην ίδια τη σχολική μονάδα (ΟΟΣΑ, 2011), σε αντίθεση με την πλειοψηφία των χωρών της Ευρώπης, όπου η ευθύνη για τη μάθηση έγκειται αποκλειστικά στη σχολική μονάδα (ΟΟΣΑ, 2011).

4.2.Τα χαρακτηριστικά ποιότητας στο κριτήριο Ανάλυση Αποτελεσμάτων του ΚΠΑ των διοικητικών στελεχών σχολικών μονάδων

Στα αποτελέσματα ελέγχου του κριτηρίου Ανάλυση Αποτελεσμάτων, παρατηρείται ικανοποιητική παραγοντική εγκυρότητα και αξιοπιστία, με τα χαρακτηριστικά ποιότητας στο κριτήριο αυτό να κινούνται σε μέτρια επίπεδα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων του δείγματός μας. Βέβαια, στο υποκριτήριο Ανάλυση Αποτελεσμάτων για το Ανθρώπινο Δυναμικό, αποτυπώνονται οι χαμηλότεροι Μέσοι Όροι, με συνολικό Μ.Ο. του κριτηρίου 3.35, εύρημα που δικαιολογείται από την άποψη των Eskildsen and Dahlgaard (2010), κατά τους οποίους τα κριτήρια των προϋποθέσεων για ανθρώπους και διαδικασίες επηρεάζουν άμεσα τα αποτελέσματα του ανθρώπινου δυναμικού. Οι μέτριες προς χαμηλές επιδόσεις του Ανθρώπινου Δυναμικού

στο δείγμα της έρευνάς μας στα αντίστοιχα κριτήρια των προϋποθέσεων και κυρίως στην περιορισμένη αξιολόγηση και εφαρμογή των δημιουργικών ιδεών των εκπαιδευτικών (M.O.=3.13 & T.A.=1.26), δικαιολογούν έμμεσα την έλλειψη ικανοποίησής τους, την οποία και εκφράζουν στα αποτελέσματα για το Ανθρώπινο Δυναμικό.

Από την άλλη μεριά, το υποκριτήριο Ανάλυση Αποτελεσμάτων για την Κοινωνία, εμφανίζει έναν ικανοποιητικό M.O.=3.76, αποδεικνύοντας έτσι, ότι το σύνολο του δείγματος εντοπίζει την ανάγκη αξιολόγησης των χαρακτηριστικών ποιότητας που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, αναφορικά με την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών της τοπικής κοινότητας. Η μέτρηση των αποτελεσμάτων σε αυτό το υποκριτήριο επαναφέρει το ζήτημα της αυτονομίας των σχολικών μονάδων στο τοπικό πλαίσιο λειτουργίας τους και την ανάγκη ανάπτυξης μιας πιο αποτελεσματικής σχέσης με την τοπική κοινωνία, προς όφελος και των δύο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), με τον ταυτόχρονο περιορισμό που προκύπτει από τον απόλυτα συγκεντρωτικό χαρακτήρα διοίκησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν και με εκείνα των Valachis et al. (2008, 2009), Vogrinc et al. (2009) και Agalianos et al. (2006: 241–267), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχολική αυτοαξιολόγηση οφείλει να καλύπτει διαφορετικές πτυχές, εστιάζοντας κυρίως στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και στη λειτουργία του σχολείου ως θεσμός, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει ότι οποιαδήποτε αξιολόγηση προέρχεται από τα υποσυστήματα του σχολείου, όπως η κοινωνία, βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

4.3.Οι Βασικές προϋποθέσεις και η Ανάλυση αποτελεσμάτων για τους διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η διοικητική θέση, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα χρόνια προϋπηρεσίας στη διοίκηση, αποτέλεσαν τους δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες που εξετάστηκαν ως προς το αν και κατά πόσο επηρεάζουν τα δύο βασικά κριτήρια του ερωτηματολογίου μας.

Όσον αφορά στην επίδραση του φύλου στις Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης της ποιότητας και στην Ανάλυση των Αποτελεσμάτων εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική

διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στις Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης της ποιότητας, οι άνδρες σημειώνουν χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τις γυναίκες, με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στην Ανάλυση των Αποτελεσμάτων, οι άνδρες σημειώνουν χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τις γυναίκες, με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Η διαπίστωση πως το φύλο επηρεάζει τα κριτήρια «Βασικές προϋποθέσεις» και «Ανάλυση Αποτελεσμάτων» θα μπορούσε ενδεχομένως να εξηγηθεί αφενός από το γεγονός πως τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης, αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση τις ίδιες προκλήσεις, με τις γυναίκες βέβαια να έχουν περισσότερα χαρακτηριστικά ποιότητας σε σχέση με τους άνδρες σε θέματα που αφορούν κυρίως στον προγραμματισμό, μετατρέποντας τους διαθέσιμους πόρους με αποτελεσματικότερο τρόπο σε υπηρεσίες για την κοινωνία.

Επίσης, η ύπαρξη χαρακτηριστικών ποιότητας κατά την άσκηση της «Ηγεσίας», είναι πιο έντονη στις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, χωρίς όμως να παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά κατά τη διαχείριση του «Ανθρώπινου Δυναμικού», οι γυναίκες σημειώνουν και πάλι μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τους άνδρες, με στατιστικά σημαντική διαφορά.

Όσον αφορά στην «Ανάλυση των Αποτελεσμάτων» και στα δύο υποκριτήριά τους, οι γυναίκες σημειώνουν και πάλι μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τους άνδρες, με στατιστικά σημαντική διαφορά. Επιπλέον, εντοπίστηκε συσχέτιση ανάμεσα στις Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης των αποτελεσμάτων μεταξύ Διευθυντών και Υποδιευθυντών. Έτσι, στις Βασικές προϋποθέσεις, οι Υποδιευθυντές σημειώνουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους Διευθυντές, χωρίς όμως να παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ και στην Ανάλυση των Αποτελεσμάτων, οι Υποδιευθυντές σημειώνουν και πάλι υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους Διευθυντές,

χωρίς και πάλι όμως να παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Όλα τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και με την έρευνα της Πουλιάνα (2020).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών τόσο για τις Βασικές Προϋποθέσεις όσο και για την Ανάλυση των Αποτελεσμάτων. Όσον αφορά στην επίδραση της ηλικίας στα υποκριτήρια Ηγεσία, Ανθρώπινο δυναμικό, Ανάλυση αποτελεσμάτων για την κοινωνία και Ανάλυση αποτελεσμάτων για το Ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων, αυτό που παρατηρείται είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά κατά την άσκηση της Ηγεσίας ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες των Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας. Το ίδιο παρατηρείται και με τον τρόπο διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού των σχολικών μονάδων, με στατιστικά σημαντική διαφορά της διαχείρισης ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες, όπως και με την Αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων των σχολικών μονάδων με βάση την ικανοποίηση των αναγκών της τοπικής Κοινωνίας με στατιστικά σημαντική διαφορά. Τέλος, στα ίδια επίπεδα κινείται και η Αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων με βάση την ικανοποίηση του Ανθρώπινου Δυναμικού των σχολικών μονάδων, με στατιστικά σημαντική διαφορά.

4.4.Γνώση και χρήση του ΚΠΑ από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων

Έναν από τους κύριους στόχους της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της γνώσης και της χρήσης του ΚΠΑ από τους διευθυντές του δείγματός μας, έστω άτυπα κι εμπειρικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το σύνολο των ερωτηθέντων του δείγματός μας ενσωματώνουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό πρακτικές της ΔΟΠ και του ΚΠΑ στις σχολικές τους μονάδες στην καθημερινότητά τους και στα τέσσερα κριτήρια του ΚΠΑ (Πίνακας 14). Κατ' αντιστοιχία, τα διοικητικά στελέχη που συμμετείχαν στην έρευνά μας, φαίνεται να διαθέτουν πολύ ικανοποιητικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, ενώ ταυτόχρονα αποδεικνύεται ότι κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση εφαρμογής

πρακτικών της ΔΟΠ, αποδεικνύοντας ότι παρόλο που η γνώση του ΚΠΑ από τους διευθυντές και υποδιευθυντές κινείται σε μέτρια επίπεδα όπως προαναφέρθηκε, εντοπίζουν παράλληλα την ανάγκη εφαρμογής του στις σχολικές μονάδες, αφού το χρησιμοποιούν άτυπα προκειμένου να οδηγηθούν στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων τους και την ικανοποίηση του προσωπικού τους. Επομένως, τα κριτήρια του ΚΠΑ και η διοικητική φιλοσοφία της ΔΟΠ εφαρμόζονται εμπειρικά.

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν την παρουσία πληθώρας ποιοτικών χαρακτηριστικών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης σε ικανοποιητικά ποσοστά, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται η ανάγκη εφαρμογής πρακτικών της ΔΟΠ και του αυτοαξιολογικού εργαλείου ΚΠΑ.

Η ποιότητα, ως βασικός πυλώνας του στρατηγικού σχεδιασμού ενός οργανισμού κι ως έννοια που εστιάζει στον «πελάτη», αποτελεί ένα εργαλείο καθιέρωσης της αποστολής και του οράματος της σχολικής μονάδας, των στόχων της και της ανάλυσης των δυνατών και αδύναμων σημείων της, όπως επίσης και της ανάδειξης των ευκαιριών που παρουσιάζονται. Σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κρίνονται ενθαρρυντικά, μιας και αναδεικνύεται η εμφανής τάση της δημόσιας διοίκησης και κατ'επέκταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενσωμάτωσης των πρακτικών της ΔΟΠ και του ΚΠΑ, που θα οδηγήσουν με τη σειρά τους στη χρηστή διοίκηση μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Βέβαια, η συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων της εφαρμογής των πρακτικών της ΔΟΠ και ενός αυτοαξιολογικού εργαλείου όπως το ΚΠΑ, δεν αρκεί για την εφαρμογή του. Το μέλλον της εφαρμογής της ποιότητας στις σχολικές μονάδες εξαρτάται κυρίως από τη δέσμευση των πολιτικών αρχών της χώρας μας, να την προωθήσει και τελικά να την εφαρμόσει. Αδιαμφισβήτητα, οδηγούν στην επίτευξη ποιότητας και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών. Δεν πρόκειται βέβαια για μια αυτόματη διαδικασία, κι όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, απαιτείται χρόνος, προθυμία, οργανωμένος στρατηγικός σχεδιασμός και υποστήριξη από την πολιτική ηγεσία, μιας και όπως γνωρίζουμε, οι αγκιστρώσεις του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος αποτελούν τον βασικότερο ανασταλτικό παράγοντα.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνά μας, αναγνωρίζουν τη σημασία της ορθής διοίκησης και τον ρόλο που αυτή

διαδραματίζει για τη βέλτιστη απόδοση των σχολικών τους μονάδων, όπως επίσης και τη σημασία ανάδειξης των ατομικών χαρακτηριστικών του ανθρώπινου δυναμικού τους. Σίγουρα, στους τομείς της ηγεσίας και της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, οι απαντήσεις τους οδηγούν στην πρόθεση υιοθέτησης ποιοτικών χαρακτηριστικών και πρακτικών της ΔΟΠ, ενώ χαμηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις τους στα αποτελέσματα κυρίως για την κοινωνία, όπου δεν φαίνεται να παρατηρούνται ανάλογες συνθήκες.

Καθολικά η ΔΟΠ, είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση και σίγουρα υπάρχουν ανησυχίες στον εκπαιδευτικό κόσμο, άποψη που ισχυροποιείται και από τους Cheng et al. (1997), Houston (2007), Quinn et al., & Sahney (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι όροι όπως καταναλωτής, προϊόν και πελάτης, δεν γίνονται εύκολα αποδεκτοί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Houston και Mehta et al. (2007), η πληθώρα των ομάδων στο σχολικό περιβάλλον, όπως οι γονείς, οι μαθητές, η τοπική κοινωνία, επηρεάζουν σημαντικά τόσο τις μεθόδους διασφάλισης της ποιότητας όσο και τα όργανα μέτρησής της.

Από τις απαντήσεις του δείγματός μας, αναδεικνύεται και ο πρωταγωνιστικός ρόλος των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτελούν τον βασικό πυλώνα εφαρμογής χαρακτηριστικών ποιότητας στις σχολικές τους μονάδες, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύονται και τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη, που είναι ικανός να διαχειριστεί το ανθρώπινο δυναμικό του, να αναδείξει τα προτερήματά του, για να οδηγηθεί τελικά στην ποιοτική παρεχόμενη εκπαίδευση, εστιασμένη στον μαθητή. Υπό αυτό το πρίσμα, τα διοικητικά στελέχη φαίνεται να λειτουργούν διευκολυντικά στην εισαγωγή οργανωσιακών αλλαγών και ακολούθως στην εισαγωγή και εφαρμογή των προτύπων της ΔΟΠ και του αυτοαξιολογικού εργαλείου ΚΠΑ.

Οι απαντήσεις του δείγματός μας στο κριτήριο της Ηγεσίας φανερώνουν αυτήν ακριβώς την προσωπική τους δέσμευση απέναντι στην εισαγωγή των καινοτόμων αρχών της ΔΟΠ, πετυχαίνοντας έναν μέσο όρο κοντά στο 4. Από τις απαντήσεις τους ακόμη, προκύπτει ότι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην υποστήριξη και υποκίνηση του προσωπικού τους για συμμετοχή σε δραστηριότητες βελτίωσης της ποιότητας παρέχοντάς τους ταυτόχρονα όλους τους αναγκαίους πόρους και την κατάλληλη βοήθεια, ενώ ακολουθεί με μικρή διαφορά η ενθάρρυνση και η υποκίνηση των εκπαιδευτικών για συνεργασία. Επίσης, υψηλά χαρακτηριστικά ποιότητας παρατηρούνται και στη συνεργασία με τις βασικές ομάδες συμφερόντων, στην

κατανόηση της αποστολής και του οράματος, στις διαδικασίες ακρόασης, αναγνώρισης, αξιολόγησης και επιβράβευσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Από τα ευρήματα αυτά, αντιλαμβάνεται κανείς τον καταλυτικό ρόλο της ηγεσίας στη δημιουργία ενός κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους εργαζόμενους που προωθεί την ανάπτυξή τους και τους βοηθά να ενσταλάξουν σε αυτούς εμπιστοσύνη, η οποία θα χρησιμεύσει στη βελτίωση της συνεχούς επίτευξης ποιότητας στον οργανισμό τους. Έτσι, για να θεωρηθεί επιτυχημένη η ηγεσία ενός οργανισμού που προσανατολίζεται στην ποιότητα, απαιτείται από τον καθένα ηγέτη να έχει συνεχή επίγνωση των δυνατοτήτων του και δέσμευση για τον εαυτό του και τους άλλους για την εκπλήρωση των προσδοκιών ποιότητας.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της έρευνάς μας αποτελεί η πρόθεση των διευθυντικών στελεχών των σχολικών οργανισμών να εφαρμόσουν το αυτοαξιολογικό εργαλείο ΚΠΑ, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο την άποψη ότι η ανάγκη αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι πλέον επιτακτική, αρκεί βέβαια να γίνει αποδεκτή από το σύνολο της σχολικής μονάδας, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το στάδιο της αυτοαξιολόγησης αποτελεί το σημαντικότερο βήμα προς την επιτυχή εφαρμογή και ολοκλήρωση της ΔΟΠ, αφού είναι εκείνο το στάδιο που μας επιτρέπει να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του οργανισμού μας με την ταυτόχρονη καταγραφή των δυνατών και αδύναμων σημείων του.

Προς αυτή την κατεύθυνση και με στόχο την ολοένα και μεγαλύτερη αποκέντρωση του εκπαιδευτικού τομέα σε εθνικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο, κινείται και ο νέος νόμος (Ν. 4823/2021) του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έχοντας τις ρίζες του στο διοικητικό μοντέλο της ΔΟΠ, ο οποίος βέβαια βρίσκει το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας αντίθετο. Βέβαια, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, κάθε αλλαγή δημιουργεί αντιδράσεις, αλλά η ενσωμάτωση και η υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης φαίνεται να αποτελεί πλέον πολιτική βούληση του ΥΠΑΙΘ, αφουγκραζόμενο την ανάγκη για συνεχή βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με γνώμονα τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, κοινωνίας). Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συνηγορούν στην άποψη αυτή, ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της ΔΟΠ μοιάζει ως η καταλληλότερη επιλογή.

Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό περιβάλλον με τη δυναμικότητα που το χαρακτηρίζει και την αμφίδρομη σχέση που παρουσιάζει με την κοινωνία και κατ'επέκταση με όλες τις μεταβολές που παρατηρούνται σε αυτήν (οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές), οφείλει να βρίσκεται στο επίκεντρο των εξελίξεων, με στόχο κυρίως την κοινωνική ενσωμάτωση των πολιτών, προκειμένου να οδηγήσει τους πολίτες στην ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Για την επιτυχημένη εφαρμογή της ΔΟΠ λοιπόν, απαιτείται η απαγκίστρωση από την παραδοσιακή κουλτούρα διαχείρισης- διοίκησης και η μετατόπιση σε μια κουλτούρα συνολικής ποιότητας, άποψη που ενισχύεται και από τους Deming και Sallis (2002), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ΔΟΠ είναι μια φιλοσοφία διαχείρισης που απαιτείται μια ριζική πολιτισμική αλλαγή, με αλλαγές στην κουλτούρα, τη νοοτροπία, στις μεθόδους εργασίας και τελικά στη θεσμική διαχείριση.

Όπως τόνισε και ο Spanbauer (1995), η διαδικασία που οδηγεί στην ολική ποιότητα για να θεωρηθεί επιτυχημένη, οφείλει να είναι μια αργή και σταθερή διαδικασία, η οποία βέβαια απαιτεί χρόνο, υπομονή, συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη, ώστε να φθάσουμε στον επιθυμητό στόχο που δεν είναι άλλος από τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με άμεσους εμπλεκόμενους τη διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την τοπική κοινωνία. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και ιδιαίτερα του ΚΠΑ στον ευρωπαϊκό χώρο μας δίνει ανάλογα αποτελέσματα, μιας και χώρες όπως η Νορβηγία, η Σλοβενία, η Φιλανδία μέσω αυτού, κατάφεραν να βελτιώσουν τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες τους και να αναδείξουν τα σχολεία τους σε σχολεία ποιότητας.

Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι δεν υπάρχει αμφιβολία για τις δυνατότητες της ΔΟΠ να υπηρετήσει την εκπαίδευση. Σίγουρα, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη προκλήσεις ή εμπόδια που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, μιας και όροι όπως προϊόν, πελάτης, στρατηγικές και σχεδιασμός δεν ανταποκρίνονται εύκολα στον εκπαιδευτικό χώρο. Το μόνο βέβαιο είναι ότι η εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ και ενός αυτοαξιολογικού εργαλείου, όπως το ΚΠΑ, θα έρθουν να ολοκληρώσουν και να εμπλουτίσουν το μωσαϊκό της εκπαίδευσης, με στόχο πάντοτε τα μέγιστα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, θέτοντας τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συντελώντας παράλληλα στην επίτευξη της ποιότητας της σχολικής μονάδας.

Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί πως χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, με αποτέλεσμα να κυριαρχεί ο υποκειμενικός παράγοντας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Σε ζητήματα όπου η υποκειμενική αντίληψη παίζει σημαντικό ρόλο, όπως τα συναισθήματα, η αυτοαξιολόγηση πιθανόν να περιορίζει την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, για τα ευρήματα που προέρχονται από τις αυτοαναφορές των ατόμων έχει βρεθεί ότι είναι έγκυρα στο να προβλέπουν ποικίλες διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε εν μέσω της πανδημίας COVID-19 και της ψήφισης του τότε Νομοσχεδίου και πλέον Νόμου, Ν.4823/2021, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπου η αντίσταση του συνόλου των εκπαιδευτικών της χώρας ήταν μεγάλη. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες ίσως ήταν επηρεασμένοι ψυχολογικά από τη γενικότερη πρωτόγνωρη κατάσταση στην οποία είχαν περιέλθει εκείνη την περίοδο. Επιπλέον, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν ικανοποιητικό (111 άτομα), με άνιση όμως κατανομή του φύλου, 41 γυναίκες έναντι 70 ανδρών. Τέλος, το δείγμα της έρευνας δεν είναι τυχαίο, με τη στατιστική έννοια του όρου και συνεπώς, δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων.

Ακόμη, παρατηρείται ένα κενό στη βιβλιογραφία σχετικά με τις επιπτώσεις του ΚΠΑ στη διαχείριση της ποιότητας, καθώς οι επιστημονικές ερευνητικές μελέτες είναι πολύ περιορισμένες και ανεπαρκείς στην αξιολόγηση και την επέκταση των εφαρμογών του. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, προέκυψε ακόμη ότι η εμπλοκή όλων των υπαλλήλων αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πτυχές της αριστείας, ενώ ταυτόχρονα

δεν υπάρχει κλίμακα για να μετρηθεί η γνώμη των εργαζομένων στον οργανισμό σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης ποιότητας του ΚΠΑ.

Η πρωτοτυπία της βέβαια έγκειται στην επιλογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής Περιφέρειας, αυτή της Δυτικής Θεσσαλονίκης, ακριβώς λόγω του ιδιαίτερου κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου της περιοχής, κι ενώ κανείς θα περίμενε χαμηλότερη απόδοση των σχολείων, φαίνεται τα ηγετικά στελέχη να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τα κριτήρια ποιότητας σε όλες της πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μόνο μια μικρή διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος με τους παραπάνω περιορισμούς. Για την ευρύτερη και λεπτομερέστερη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντικών στελεχών αλλά και των εκπαιδευτικών της χώρας σχετικά με τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης και της πιθανής εφαρμογής ενός αυτοαξιολογικού εργαλείου, όπως το ΚΠΑ, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και να επαναληφθεί σε έναν χρόνο, έπειτα από τη βιωματική πλέον εφαρμογή της αξιολόγησης (εσωτερικής και εξωτερικής) στις σχολικές μονάδες με την εφαρμογή του νέου νόμου να αποτελεί πλέον καθημερινότητα. Ειδικότερα, θα είχε ενδιαφέρον η έρευνα να επεκταθεί σε ένα τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου και ευρύτερο δείγμα, αλλά και με περιοδική δειγματοληψία, γεγονός που θα βοηθούσε στην αντικειμενικότητα και θα επέτρεπε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Θα άξιζε η συλλογή δεδομένων να πραγματοποιηθεί με τη χρήση άλλων ενδεδειγμένων μεθόδων δειγματοληψίας όπως τη συνέντευξη, διαδικασία που θα επέτρεπε την περαιτέρω διερεύνηση όλων των πτυχών του θέματος και τη δυνατή σύγκριση των αποτελεσμάτων και με άλλες διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων. Θα μπορούσαν, επιπλέον, να μελετηθούν όλα τα υποκριτήρια του Κοινού

Πλαισίου Αξιολόγησης (ΚΠΑ), όπως Στρατηγική και Πολιτικές, Συνεργάτες και Πόροι, Διαδικασίες, Αποτελέσματα για τους «Πελάτες» και Αποτελέσματα κύριας Απόδοσης.

Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να βρεθούν σημαντικά ευρήματα από τη διερεύνηση της ύπαρξης χαρακτηριστικών ποιότητας σε όλα τα υποκριτήρια του ΚΠΑ, αφού οι απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, λόγω ακριβώς της δυναμικότητάς του, συνεχώς μεταβάλλονται. Τέλος, μια συνδυασμένη ποιοτική και ποσοτική έρευνα ενδεχομένως να αναδείκνυε περισσότερα χαρακτηριστικά στον τομέα της ηγεσίας, στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός αποτελεσματικού ηγέτη κι ενός σχολείου που είναι έτοιμο να μεταπηδήσει από την παραδοσιακή κουλτούρα, στη νέα πραγματικότητα που επιτάσσουν οι παγκόσμιες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές.

Βιβλιογραφία

Adebule, S. O. & Adebule, H. T. (2014). Self-assessment of secondary school performance in South West Nigeria. *International Journal of Educational Research and Technology*, 5 (1), 5-11.

Agalianos, A., Whitty, G.& Noss, R. (2006). The Social Shaping of Logo. *Social Studies of Science*, 36(2), 241-267. Ανακτήθηκε στις 7 Οκτωβρίου 2022 από: <https://www.researchgate.net>

Agus, A. (2011). Enhancing production performance and customer performance through total quality management (TQM): Strategies for competitive advantage. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 24, 1650-1662. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.09.019>

Al-Dhaafri, H. (2020). Impact of total quality management, organisational excellence and entrepreneurial orientation on organisational performance: empirical evidence from the public sector in UAE. *Benchmarking: An International Journal*. DOI:[10.1108/bij-02-2020-0082](https://doi.org/10.1108/bij-02-2020-0082)

Ali, N.A., Mahat, F. and Zairi, M. (2010), Testing the criticality of HR-TQM factors in the Malaysian higher education context. *Total Quality Management & Business Excellence*, 21(11), 1177-1188.

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

Antunes, M. G., Mucharreira, P. R., Justino, M. R.& Quirós, J. T. (2018). The Role of TQM, Innovation and Internationalization Strategies on the Financial Sustainability of Higher Education Institutions (HEIS). Στο *ICERI 2018 Proceedings – Meeting the Challenges of 21st Century Learning* (pp. 9778-9787). Seville, Spain: IATED Academy.

- Arcaro, J. S. (2007). *Pendidikan Berbasis Mutu: Prinsip-Prinsip Perumusan dan Tata Langkah Penerapan*. Pustaka Pelajar.
- Asif, M., Awan, M.U., Khan, M.K. and Ahmad, N. (2013). A model for total quality management in higher education. *Quality & Quantity*, 47(4), 1883-1904.
- Babbar, S. (1985). Applying total quality management to educational instruction. *International Journal of Public Sector Management*, 8(7), 35-55.
- Barth, R.S. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Batra, S., Shankar, A. & Kumar, A. (2012). Total Quality Management in Secondary Education: Perception of Teacher in Meerut Region. *The International Journals': Research Journal of Economics & Business Studies*, 1, 41-45.
- Bayraktar, E., Tatoglu, E. and Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management and Business Excellence*, 19(6), 551-574.
- Beck, L.J. & Murphy, J. (1993): *Understanding the principalship: Metaphorical themes from 1920-1990*. New York: Teachers College Press.
- Becket, N. & Brookes, M. (2006). Evaluating quality management in university departments. *Quality Assurance in Education*, 14(2), 123-142.
- Berry, G. (1997). Leadership and the development of quality culture in schools. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 52-64.
- Blankstein, A. (1999). Why TQM can't work – and a school where it did. *Education Digest*, 62(1), 27-30.

Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. and Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333. <https://doi.org/10.3102%2F0002831210380788>

Brinbaum, R. (2000). *Management Fads in Higher Education: Where They Come from, What They Do, Why They Fail*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Brookes, K. and Saiti, A. (2003). Public expenditure on education: evidence of the Greek public primary schools. *Journal of Business and Society*, 16(1), 119-138. Ανακτήθηκε από: www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm

Brown, A. (1994). TQM: Implications for training. *Training for Quality*, 2(3), 4-10.

Bua, F. T. & Ada, J. N. (2013). Impact of Total Quality Management (TQM) on Secondary School Education for National Transformation: the Case of Benue North-West Senatorial District of Benue State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 4(20), 68-76.

Bush, T. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271-288. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1741143207087777>

Bush, T., Bell, L. and Middlewood, D. (2010). Introduction: new directions in educational leadership. In Bush, T., Bell, L. and Middlewood, D. (Eds), *The Principles of Educational Leadership & Management* (pp. 3-12). London: Sage Publication.

CAF(2020). The European model for improving public organisations through self-assessment. European Institute of Public Administration. Ανακτήθηκε από: <https://www.eupan.eu/wp-content/uploads/2019/11/20191118-CAF-2020-FINAL.pdf>, στις 2 Νοεμβρίου 2021.

Castellen, M.C. (2010). Quantitative and Qualitative Research: A View For Clarity. *International Journal Of Education*, 2(2).

- Chapman, J.D. (2005). *Recruitment, Retention and Development of School Principals*. International Institute for Educational Planning (IIEP). Unesco.
- Cheng, Y.C. & Tam, W.M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Cockburn, A.D. and Haydn, T. (2004). *Recruiting and Retaining Teachers*. London:RoutledgeFalmer.
- Cokeley, S. (2007). *Transformation to Performance Excellence*. ASQ Quality Press.
- Conti T.(1993). *Building Total Quality: a guide for management*. London & Hall.
- Crawford, L.E.D. and Shutler, P. (1999). Total quality management in education: problems issues for the classroom teacher. *The International Journal of Educational Management*, 13(2), 67-72.
- Crawford, M., Kydol, L. and Parker, S. (1994).*Educational Management in Action: A Selection of Case Studies*. London: Paul Chapman Publishing.
- Creech, B. (1994). *The Five Pillars of TQM: How to Make Total Quality Management Work for You*. New York: Plume.
- Crosby, P. (1979). *Quality Is Free: the art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill.
- Cruz, F.J.F., Gálvez, I.E. & Santaolalla, R.C. (2016). Impact of quality management systems on teaching-learning processes. *Quality Assurance in Education*, 24(3), 394-415.
- Cullingford, C. (1999). Relationships Between Parents and Schools. *Educational Management & Administration*, 27(4), 467-468.

Dahlgaard, J., Langstrand, J. & Dahlgaard-Park, S.M. (2011). Quality and lean health care: A system for assessing and improving the health of healthcare organizations. *Total Quality Management and Business Excellence*, 22(6), 1-17.

Dale, B.& Oakland, J. (2000). *Quality Improvement Through Standards*. Leckhampton, UK: Stanley Thornes.

Dale, B. G., Van der Wiele, T., & Van Iwaarden, J. (2007). *Managing Quality*. Oxford: Blackwell Publishing.

Davies, B. (2003). Death to critique and dissent? The policies and practices of New Managerialism and of evidence-based practice. *Gender and Education*, 15(1), 91-103.

Dean, J. (1995). *Managing the Primary School*. Abingdon: Routledge.

Dearing, E., Staes, P. & Prorok, T. (2006). *CAF works- Better service for the citizens by using CAF*. Austrian Federal Chancellery, Directorate General III, Civil Service & Administrative Reform. Austria: Ferdinand Berger & Sohne.

Deming, W. (1993). *Total Quality Management in Higher Education: Management Services*, 35, 18–20.

Deming, W.E. (1986). *Out of Crisis: Quality Productivity and Competitive Position*. Cambridge: University Press.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (πρώτος τόμος). Η αυτοαξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Donlagic, S. & Fazluc, S. (2015). Quality Assessment in Higher Education. Using the Servqual Model. *Management*, 20(1), 39-57.

Dotchin, J. A.& Oakland, J. S. (1994). Total Quality Management in Services: Part 1: Understanding and Classifying Services. *International Journal of Quality & Reliability*

<http://dx.doi.org/10.1108/02656719410056459>

Douglas, T. & Brown, J.S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. United States: Createspace.

Douglas, T.J. and Judge Jr., W.Q. (2001) Total Quality Management Implementation and Competitive Advantage: The Role of Structural Control and Exploration. *The Academy of Management Journal*, 44, 158-169.

Εγκύκλιος 30973 / Γ1 / 05-03-2013, 190089 / Γ1 / 10-12-2013, Υπουργική Απόφαση 30972 / Γ1 / 05-03-2014.

Ejionueme, L. K.& Oyoyo, A. O. (2015). Application of Total Quality Management (TQM) in Secondary School Administration in Umuahia Education Zone. *Journal of Education and Practice*, 6(27), 102-111.

European Foundation for Quality Management (1992). *Total Quality Management, The European Model for Self-appraisal Guidelines for Identifying and Addressing Total Quality Issues*. Eindhoven.

European Institute of Public Administration (2013). *Caf 2013: Improving Public Organization through Self Assessment*. Ανακτήθηκε στις 8 Σεπτεμβρίου 2022 από: https://ec.europa.eu/eurostat/ramon/statmanuals/files/CAF_2013.pdf

Felestin, F. & Triyono, M.B. (2015). The implementation of total quality management at vocational high schools in Indonesia. *Research and Evaluation in Education*, 1(1), 13-24.

Freddy, J. (2008). An exploration of school improvement theory and practice in Trinidad and Tobago. *British Educational Research Association Annual Conference*.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Columbia University, New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2006). *Change theory: a force for school improvement*. The Centre for Strategic Education (CSE), Australia. Ανακτήθηκε από: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Fundin, A. (2018). Strategies for emergent quality management. *In Proceedings of the 5th Participatory Innovation Conference 2018 PIN-C 2018*. Sweden. 14–20.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. και Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από:

http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pd

Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, (101-102), 37-51.

Gaither, N. (1996). *Production and Operations Management*. Duxbury Press.

Garvin, D.A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71, 78-91.

Gomes, T. & Panchoo, S. (2017). TQM in Private Secondary Education in Mauritius. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 4(4), 421-432.

Goodlad, S. (1988). Editorial, *Studies in Higher Education*, 13, 3-4.

Hallinger, P. & Heck, R.H. (2011). Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning. Στο Townsend, T.

- & MacBeath, J. (Eds), *International handbook of leadership for learning* (469-486). London: Springer.
- Hanushek, E.A. and Rivkin, S.G. (2006). Teacher quality. Στο Hanushek, E. and Welch, F. (Eds), *Handbook of the Economics of Education*, 2(18), 1051-1078.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity – an introduction. *Journal of Educational Change*, 10, 80-100.
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L. & Williams, J. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3-36.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου: Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Herni, I., Dessy, W. & Muhammad, K. (2018). The Strategy Of SD Pusri In Improving Educational Quality. *International Journal of Scientific & Technology research*, 7, 113-119.
- Hersey, P. and Blanchard, K.H. (1993). Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources. *Group & Organization Studies*, 2(4), 514-515.

Heystek, J. & Emekako, R. (2020). Leadership and motivation for improved academic performance in schools in low socio-economic contexts. *International Journal of Educational Management*, 34(9).[DOI:10.1108/IJEM-10-2019-0378](https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2019-0378)

Hitiris, L. (2001). *Organizational Behavior: The human behavior in organizations and businesses* (in Greek). Athens: Interbooks.

Holmes, G. and McElwee, G. (1995). Total quality management in higher education: how to approach human resource management. *The TQM Magazine*, 7(6), 5-10.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. New York: Teachers College Press.

Ika, R., Budiono, Siti, F.S., Syakoyr, A. & Agus T. (2020). Implementation of Internal Quality Guarantee System to Increase the Quality of Education in Junior High School 21 Malang. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education*, 3(1), 421-432.

Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organisational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.

Ishikawa, K. (1986). *Guide to quality control*. White Plains: Asian Productivity Organization.

Ismail, S. N. (2014). Total Quality Management (TQM) Practices and School Climate amongst High, Average and Low Performance Secondary Schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 11, 41-58.

Jørgensen, F., Boer, H. and Gertsen, F. (2004). Development of a team-based framework for conducting self-assessment of continuous improvement. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 15(4), 343-349.

Juran, J. (1993). *Quality Planning and Analysis*. 3rd edition. New York: McGraw Hill.

Kanji, G., Malek, A. & Tambi, B. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129–153.

Kanji, G.K., Malek, A. Wallace, W. (1999). A comparative study of quality practices in higher education institutions in the US and Malaysia. *TotalQualityManagement*. 10(3), 357-371.

Κασιμάτη, Κ. (επιμ.). (2009). Oostenhof, A. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Kemenade, E.V. & Hardjono T. (2019). Twenty-first century Total Quality Management: The emergence paradigm. *The TQM Journal*. DOI:[10.1108/TQM-04-2018-0045](https://doi.org/10.1108/TQM-04-2018-0045)

Khurniawan A. W. (2020). An Analysis of Implementing Total Quality Management in Education: Succes and Challenging Factors. *International Journal of Learning and Developme*. 10(2), 4-16.

Khurniawan, A. W., Sailah, I., Muljono, P., Indriyanto, B.& Maarif, M. S. (2021). The Collaborative Strategy of Total Quality Management and School Governance to Improving Effectiveness of Vocational School-Based Enterprise. *Journal of Educational and Social Research*, 11(2), 10. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0026>

King, N. A. S. (2013). Investigation of Factors Hindering Quality Education in Secondary Schools in Mbeya, Tanzania. *International Journal of Learning and Development*, 3(6), 52. <https://doi.org/10.5296/ijld.v3i6.4843>

Kizlik, B. (2012). How to study and Make the most of your time. *Effective Study Skills*.

Ανακτήθηκε στις 8 Οκτωβρίου 2022 από :www.adprima.com/studyout.htm

Konidari, V. and Abernot, Y. (2006). From TQM to learning organization. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23(1), 8-26.

Kosgei, J. M. (2014). Challenges Facing the Implementation of Total Quality Management in Secondary Schools: a Case of Eldoret East District, Kenya. *Global Journal of Human Resource Management*, 3(1), 12-18. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>

Koslowski, F. A. (2006). Quality and assessment in context: A brief review. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 277-288. <https://doi.org/10.1108/09684880610678586>

Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School Press.

Krieg, J.M. (2006). Teacher quality and attrition. *Economics of Education Review*, 25(1), 13-27.

Κουλαϊδής, Β. και Κότσιρα-Ταμπακοπούλου Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού (75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kumar, M., Manshor, A.T. & Kee, F.T. (2009). Determining the Relative Importance of Critical Factors in Delivering the Service Quality of Banks: An Application of Dominance Analysis in SERVQUAL Model. *Journal of Service Theory and Practice*, 19(2), 211-228. [DOI:10.1108/09604520910943198](https://doi.org/10.1108/09604520910943198)

Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.

Levin, B. and Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 289-303.

Levin, B. and Naylor, N. (2007). Using resources effectively in education. Στο Burger, J.M., Webber, C. and Klinck, P. (Eds), *Intelligent Leadership* (pp. 143-158), New York: Springer.

Lloyds TSB (2001). *Quality in Education: School Self-assessment Using the Excellence Model and Improvement Techniques*. London: British Quality Foundation.

Lynch, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 351–372. <https://doi.org/10.1177%2F026553220101800403>

MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 139–49.

MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (2014). *The intelligent school, second edition*. London: SAGE Publications Ltd.

Madanat, H. G.& Khasawneh, A. S. (2017). Impact Of Total Quality Management Implementation On Effectiveness Of Human Resource Management In The Jordanian Banking Sector From Employees' perspective. *Academy of Strategic Management Journal*, 16(1).

Martinez - Lorente A. R., Dewhurst F. and Dale B. G.(1998). Total quality management: origins and evolution of the term.*The TQM Magazine*, 10(5).

Masters, G. (2014). Getting to the essence of assessment. *Australian Council for Educational Research*, 1, 1-6. Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου 2021 από: https://www.acer.org/files/uploads/Assessment_Getting_to_the_essence.pdf

Massy, W.F. (2003). *Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education*. Bolton: Anker Publication.

- McGee, P. & Reis, A. (2012). Blended Course Design: A Synthesis of best practices. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 16(4). [DOI:10.24059/olj.v16i4.239](https://doi.org/10.24059/olj.v16i4.239)
- McGregor, D. (1987). *The Human Side of Enterprise*. Harmondsworth: Penguin.
- Mehta, N., Verma, P. and Seth, N. (2014). Total quality management implementation in engineering education in India: an interpretive structural modeling approach. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.791113>
- Meirovich, G. and Romar, E.J. (2006). The difficulty in implementing TQM in higher education instruction. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 324-337.
- Michael et al. (1997) *Canada and the State of the Planet : The Social, Economic and Environmental Trends that are Shaping our Lives*. Toronto: Oxford University Press.
- Middlewood, D. (2010). Managing people and performance. Στο Bush, T., Bell, L. and Middlewood, D. (Eds), *The Principles of Educational Leadership & Management* (132-150). London: Sage Publications.
- Moolenaar, N., Daly, A.J. and Slegers, P.J.C. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Μπουζάκης, Σ. (2001). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Mullins, L.J. (2005). *Management and Organizational Behaviour*. London: FT Pitman.
- Munjin, M. (2013). Sistem Penjaminan Mutu Pendidikan Di Madrasah. *Dakwah & Komunikasi*, 7(2).
- Murad, A. & Shastri, R. K. (2010). Implementation of Total Quality Management in Higher Education. *Asian Journal of Business Management*, 2(1), 9-16. <https://doi.org/10.17010/pijom/2010/v3i6/61094>

Nawelwa, J., Sichinsambwe, C. and Mwanza, B.G. (2015), An analysis of total quality management(TQM) practices in Zambian secondary schools. *The TQM Journal*, 27(6), 716-731.

Ngware, M.W., Wamukuru, D.K. and Odebero, S.O. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 339-362. [DOI:10.1108/09684880610703947](https://doi.org/10.1108/09684880610703947)

Nir, A.E. (2007). The effect of school-based management on schools' culture of consumption. *International Journal Leadership in Education*, 10(4), 421-436. <https://doi.org/10.1080/13603120701381790>

Novak, J.M. (2002). *Inviting Educational Leadership: Fulfilling Potential & Applying an Ethical Perspective to the Educational Process*. London: Pearson Education.

Nugroho, Y., Foster, C. & Heeks, R. (2014). New models of inclusive innovation for development. *Innovation and development*, 4(2), 175-185. <http://dx.doi.org/10.1080/2157930X.2014.928982>

Oakland, J. (2000). *Total Quality Management (3rd ed.): Text with Cases*. London: Routledge.

OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece: Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου 2021 από: <https://www.oecd.org/greece/48407731.pdf>

OECD (2017). *Education Policy in Greece A Preliminary Assessment*. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου 2021 από: <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>

Osseo-Asare, A.E., Longbottom, D. and Murphy, W.D. (2005). Leadership best practices for sustaining quality in UK higher education from the perspective of the EFQM Excellence Model. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 148-170.

Owlia, M.S. & Aspinwall, E.M. (1997). TQM in higher education – a review. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 14(5), 527-543.

Pampouri, A. (2014). Development and implementation of an internal evaluation model at a higher education institution. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 20(3), 53-61. <https://doi.org/10.18848/2328-6318/CGP/v20i03/48287>

Paraschivescu, A. (2017). Particular of Management and Quality Assurance in Education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 20(2), 12-18. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου 2021 από: https://www.ugb.ro/Downloads/Info%20Studenti/20172018/etc2017no2/04_Paraschivescu.pdf

Passas, P.(2010). *Texture of Instruments about Public Management in the Greek Public Administration* (in Greek). Athens: National School of Public Administration.

Pour, H.M.& Yeshodhara, K. (2009). Total quality management in education – Perception of secondary school teachers. Ανακτήθηκε από: [https://www.semanticscholar.org/paper/TOTAL-QUALITY-MANAGEMENT-\(-TQM-\)-IN-EDUCATION-%E2%80%93-OF-Pour-Yeshodhara/633db0cc57beafa232e7ef46863b45e6d0d95148](https://www.semanticscholar.org/paper/TOTAL-QUALITY-MANAGEMENT-(-TQM-)-IN-EDUCATION-%E2%80%93-OF-Pour-Yeshodhara/633db0cc57beafa232e7ef46863b45e6d0d95148)

Pfeffer, N. & Coote, A. (1991). *Is Quality Good for You? A critical review of quality assurance in the welfare services*. London :Institute of Public Policy Research.

Powell, T.C. (1995). Total quality management as competitive advantage: a review and empirical study. *Strategic Management Journal*, 16(1), pp. 15-37.<https://doi.org/10.1002/smj.4250160105>

Πουλιάννα, Λ. (2020). *Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) στην εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Τρικάλων* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Νεάπολης, Κύπρος.

Pratasavitskaya, H.& Stensaker, B. (2010). Quality Management in higher education: Towards a better understanding of an emerging field. *Quality in Higher Education*, 16(1), 37-50. <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>

Psomas, E. and Antony, J. (2017). Total quality management elements and results in higher education institutions: the Greek case. *Quality Assurance in Education*, 25(2), 206-223.<http://dx.doi.org/10.1108/QAE-08-2015-0033>

Psychogios, G. A.& Priporas, C.V. (2007). Qualitative Research on Managers' awareness of TQM: Understanding TQM in context: Aspects in the Greek Service Industry. *The Qualitative Report*, 12(1), 40-66.<http://dx.doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1643>

Pugh., E. & Tyson. E. (2008). Developing their emotional intelligence improves the classroom performance of student teachers. How can they be supported in this? In: *British Educational Research Association (BERA) Annual Conference*. Edinburgh, Scotland: Heriot-Watt University.

Ramlawati, R.& Putra, A. (2018). Total Quality Management as the Key of the Company to Gain the Competitiveness, Performance Achievement and Consumer Satisfaction. *International Review of Management and Marketing*. *Econ journals*, 8(5), 60-69.

- Ravindran, N. & Kamaravel, K. (2016). Total Quality Management in Education: Prospects, Issues and Challenges. *Shanlax International Journal of Education*,4(2), 58-65.
- Rickards, R. C.& Ritsert, R.(2013).Self Assessment for Improving Public Sector Performance: The EUs CAF. *International Journal of Business and Public Administration*, 10(2), 135-151.
- Rosa, M.J. and Amaral, A. (2007). A Self-Assessment of Higher Education Institutions from the Perspective of the TQM Excellence Model. Στο Westerheijen, D.F., Stensaker, B. and Rosa, M.J., (Eds)., *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (181-207). Dordrecht: Springer.
- Rosa, M.J.P.D., Saraiva, P.M. and Diz, H. (2001). The development of an excellence model forPortuguese higher education institutions. *Total Quality Management*, 12(7-8), 1010-1017.<https://doi.org/10.1080/09544120100000028>
- Saberi, N. & Romle, A.R.(2015) The implementation of TQM with service quality from students perspective in Malaysian public university. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 9 (4), 1-56.
- Sadikoglu, E. & Olcay, H. (2014). The effects of total quality management practices on performance and the reasons of and the barriers to tqm practices in Turkey. *Hindawi Publishing Corporation*, 1–17.<http://dx.doi.org/10.1155/2014/537605>
- Sahney, S., Banwet, D.K. and Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM Magazine*, 16(2), 145-159.<http://dx.doi.org/10.1108/09544780410523044>
- Saiti, A. (2001). *Management in public education: the case of school financing* (in Greek). Αθήνα: Νέα Παιδεία.

- Saiti, A. (2009a). Rural teacher education: evidence from the Greek small rural primary school. Στο Frisiras, M.E.C. (Ed.), *Rural Education in the 21st Century* (33-61). Huntington: Nova Science Publishers.
- Saiti, A. (2009b). The development and reform of school administration in Greece: a primary school perspective. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37(3), 378-403. <https://doi.org/10.1177%2F1741143209102790>
- Σαΐτη, Α. (2012). Leadership and quality management An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*. 2(1), 6-16.
- Σαΐτης, Η. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Saitis, C. (2008). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London: Kogan-Page.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N.& Cardoso, M. F. (2010). Assessing quality and evaluating performance in higher education: Worlds apart or complementary views?. *Minerva*, 48(1), 35-54. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9142-2>
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1–38. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.691100>
- Scott, P. (1987). The Mystery of Quality, *Times Higher Education Supplement*.
- Siminou, P. (2008). Steps of Educational Decentralization in Greece: between Delegation and De-concentration. Στο Daun, H. (ed.) *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance*. Netherlands: Springer.
- Sirvanci, M.B. (2004). Critical Issues for TQM Implementation in Higher Education. *The TQM Magazine*, 16, 382-386. <https://doi.org/10.1108/09544780410563293>

Soria-Garcia, J. and Martinez-Lorente, A.R. (2014), Development and validation of a measure of the quality management practices in education. *Total Quality Management*, 25(1), 57-79.

Sohel, U.Z. & Anjalin, U. (2016). Implementing Total Quality Management in Education: Compatibility and Challenges. *Open Journal of Social Sciences*, 4(11), 207-217. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.411017>

Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

Southworth, G. (2002). School leadership in English schools: Portraits, puzzles and identity. Στο Walker, A. and Dimmock, C. (Eds), *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective* (187-204). New York: Routledge Falmer.

Spanbauer, S.J. (1995). Reactivating Higher Education with Total Quality Management: Using Quality and Productivity Concepts, Techniques and Tools to Improve Higher Education. *Total Quality Management*, 6(5), 519-537. <https://doi.org/10.1080/09544129550035189>

Spencer, L. (1994). Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research. Στο Bryman, A. and Burgess, R., (Eds). *Anal. Qual. Data* (173-194). London: Routledge.

Stair, A., Rephann, T.J. and Heberling, M. (2006). Demand for public education: evidence from a rural school district. *Economics of Education Review*, 25(5), 521-531.

Stanciu, I. (2003). *Managementul calității totale*. Cartea Universitară.

- Starr, M. (2012). Qualitative and mixed-methods research in Economics: Surprising growth, promising future. *Journal of Economics*, 28(2), 238-264.
<https://doi.org/10.1111/joes.12004>
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stensaasen, S. (1995). The application of Deming's theory of total quality management to achieve continuous improvements in education. *Total Quality Management*, 6(5-6), 579-592.
- Svensson, M. and Klefsjo, B. (2006). TQM-based self-assessment in the education sector. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 299-323.
- Taşar, H. H.& Çelik, M. (2011). Examination of implementation level of the total quality management principles by the principals and teachers functioning at elementary schools: The case of adiyaman province. *Asian Social Science*, 7(9), 33-42.
<https://doi.org/10.5539/ass.v7n9p33>
- Tata, J. and Prasad, S. (1998). Cultural and Structural constrains of total quality management implementation, *Total Quality Management*. 9(8), 703-710.
- Taylor, J. A. & Newton, D.(2012).Beyond blended learning: a case study of institutional change at an Australian regional university. *The Internet and Higher Education*, 18, 54–60. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.10.003>
- Terziovski, M.& Samson,D. (1999). The link between total quality management practice and organizational performance. *International Journal of Quality and Reliability Management*,16(3), 226-237.

- Thakkar, J., Deshmukh, S.G.& Shastree, A. (2006). Total quality management (TQM) in self-financed technical institutions: a quality function deployment (QFD) and force field analysis approach. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 54–57.
- Thijs, N.&Staes, P.(2005). *Report on the State Affairs of the Common Assessment Framework after five years*. Maastricht: EIPASCOPE.
- Thomas, D. & Brown, J. (2011). *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Charleston: Createspace.
- Töremen, F., Karakus, M. and Yasan, T. (2009). Total quality management practices in Turkish primary schools, *Quality Assurance in Education*, 17(1), 30-44.
- UNESCO(1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO.
- Valachis, I., Christou, E., Maroudas, L.& Sigala, M. (2008).Assessment of training quality in hospitality industry: an exploratory model. Στο26th *EUROCHRIE Congress Building a Legacy, Living the Dream*.
- Van, S. (2001). *An overview of TQM and the creation and maintenance of a quality culture*. UNISA.
- Vanhoof, J. & Petegem P.V. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations, *Improving schools*, 14(2), 200-212.<https://doi.org/10.1177%2F1365480211406881>
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 92-112.
<http://dx.doi.org/10.1108/09684880710723052>

Vergidis, D. (2001). The contribution of evaluation to educational policy. ΣτοG. Bagakis (Ed.), *Evaluation of educational programs and school* (40-60). Athens: Metaichmio.

Vinni, R. (2007). Total quality management and paradigms of public administration. *International Public Management Review*, 8(1), 103-131.

Vinni, R. (2011). Total Quality Management and Paradigms of Public Administration. *International Public Review*, 8, 15-23.

Vogrinc, J.& Zulijan M. V. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers professional development. *Educational studies*, 35(1), 53-63.
<https://doi.org/10.1080/03055690802470399>

Wani, I.& Mehraj, H. (2014). Total Quality Management in Education : An Analysis. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(6), 71-78.

Weinstein, M.G., Maguire, C. and Fruchter, N. (2007). Stability in student and teacher characteristics in the first ten years: a study of small high schools in New York City. *Institute for Education and Social Policy, Steinhardt School of Culture, Education and Human Development*. New York: New York University.

West, A. (2009). Redistribution and financial schools in England under labour: are resources going where needs are greatest?. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 158-179.
<https://doi.org/10.1177%2F1741143208100296>

Westley, F. & Minzberg, H. (1991). Cycles of organizational change. *Strategic Management Journal*, 13(2), 39-59. <https://doi.org/10.1002/smj.4250130905>

Whitaker, B. (1997). Instructional leadership and visibility. The Clearing House.A *Journal of Educational Strategies*, 70(3), 155-156.

Wilkinson, A. (2000). *Managing with Total Quality Management, Theory and Practice*. London: MacMillan Press Ltd.

Winter, P.A. and Melloy, S.H. (2005). Teacher recruitment in a school reform state: factors that influence applicant attraction to teaching vacancies. *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 349-372.

Witcher, B. (1994). The adoption of Total Quality Management in Scotland. *The TQM Magazine*, 6(2), 48-53.

Witcher, B. J. (1990). Total Marketing: Total Quality and Marketing Concept. *The Quarterly Review of Marketing*, 12, 55-61.

Yang, C. C. (2004). An integrated model of TQM and GE-Six-Sigma. *International Journal of Six Sigma and Competitive Advantage*, 1(1), 97-111.
<https://doi.org/10.1504/IJSSCA.2004.005280>

Yong, Y. & Wilkinson, A. (2001). In search of quality: the quality management experience in Singapore. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 18(8).<http://dx.doi.org/10.1108/02656710110401196>

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organisations*. United States: Prentice Hall.

Zabadi, A. M. A. (2013). Implementing Total Quality Management (TQM) on the Higher Education Institutions – A Conceptual Model. *Journal of Finance & Economics*, 1(1), 42-60. <https://doi.org/10.12735/jfe.v1i1p42>

Χαρίσης, Α.(2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,12,159-169. Ανακτήθηκε στις 2 Νοεμβρίου 2021 από:
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos12/xarisis.pdf>

Χριστόπουλος, Κ. (2018). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι θέσεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας*(Μεταπτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

Παράρτημα

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	Βαθμός στον οποίο πιστεύω πως τα χαρακτηριστικά αυτά υπάρχουν στη σχολική μονάδα όπου υπηρετώ
---------------------------	--

Ηγεσία	1 (Καθόλου)	2 (Ελάχιστα)	3 (Αρκετά)	4 (Πολύ)	5 (Πάρα Πολύ)
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ					
1.Ο Διευθυντής μας συνεργάζεται με τις βασικές ομάδες συμφερόντων (stakeholders) για να κατανοήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Με ποιους τρόπους:					
α)Συνεδριάσεις με γονείς					
β)Συνεδριάσεις με διδάσκοντες					
γ)Συναντήσεις εργασίας (ατομικά και ομαδικά)					
δ)Κοινοποιήσεις και ανακοινώσεις					
ε)Κοινωνικές εκδηλώσεις					
στ)Σχολική επιτροπή					
ζ)Σχολικό συμβούλιο					
η)Συναντήσεις γονέων					
θ)Μαθητικά συμβούλια					
ι)Συναντήσεις με σχολικούς συμβούλους και προϊστάμενες αρχές					
2. Οι Διευθυντές μας μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας διασφαλίζουν ότι όλοι έχουν κατανοήσει την αποστολή, το όραμα, τις αξίες και τις στρατηγικές της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους:					
α)Ερωτηματολόγιο					
β)Παιδαγωγικές συνεδριάσεις					
γ)Εμμεσα: με υποστήριξη καινοτόμων δράσεων					

3. Ο Διευθυντής μας έχει προβλέψει διαδικασίες για να ακούν, να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν, να επιβραβεύουν και να ανταμείβουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;					
α) Πολιτική ανοικτής πόρτας					
β) Τυπικές ώρες ακρόασης					
γ) Αποστολή επιστολών αναγνώρισης					
δ) Προφορική δημόσια αναγνώριση					
4. Ο Διευθυντής μας ενθαρρύνει και υποκινεί τη συνεργασία των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;					
α) Σχεδιασμός και ανάθεση ομαδικών δραστηριοτήτων					
β) Προσωπικό παράδειγμα					
γ) Εμπλουτισμός των έργων					
5. Ο Διευθυντής μας ενθαρρύνει τη μάθηση και την εισαγωγή καινοτομιών και υποκινεί τη δημιουργικότητα των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;					
α) Διευκόλυνση συμμετοχής σε διαρκή επιμόρφωση					
β) Διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων					
γ) Υποστήριξη προγραμμάτων εισαγωγής καινοτομιών					
6. Ο Διευθυντής μας διασφαλίζει την ύπαρξη των αναγκαίων συστημάτων για την ανάπτυξη στρατηγικής και τη μέτρηση βασικών αποτελεσμάτων απόδοσης. Με ποιους τρόπους;					
α) Συλλογή στατιστικών στοιχείων (ποσοστό επιτυχίας αποφοίτων)					

β)Εκθέσεις αποτελεσμάτων (π.χ. πρακτικό τετραμήνου, υλοποίηση προγραμμάτων)					
γ)Εκθέσεις αποτελεσμάτων (π.χ. πρακτικό τετραμήνου, υλοποίηση προγραμμάτων)					
δ)Αυτοαξιολόγηση					
7.Ο Διευθυντής μας υποστηρίζει την εμπλοκή/συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας σε δραστηριότητες βελτίωσης της ποιότητας παρέχοντας τους αναγκαίους πόρους και βοήθεια. Με ποιους τρόπους;					
α)Διευκόλυνση συνεργασιών για την αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας (π.χ. χρήση η/υ, σχεδιασμός διαδικασίας μαθήματος)					
β)Διευκόλυνση μελών εκπαιδευτικής μονάδας για συμμετοχή σε εξειδικευμένα σεμινάρια					
8.Ο Διευθυντής μας έχει αναπτύξει τρόπους ενημέρωσης για τα πρότυπα ποιότητας και τις προσεγγίσεις Αριστείας στην εκπαίδευση που ισχύουν σε παγκόσμιο επίπεδο. Με ποιους τρόπους;					
α)Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά δίκτυα					
β)Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια					
γ)Βιβλιογραφική ενημέρωση					
9.Ο Διευθυντής μας υιοθετεί συμπεριφορές με βάση τα πρότυπα ποιότητας και Αριστείας στην εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητά τους κρίνεται σύμφωνα με αυτά. Με ποιους τρόπους;					
α)Επιλογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας					
β)Εξασφάλιση εργασιακής ειρήνης					
10. Ο Διευθυντής μας, στο πλαίσιο της αφοσίωσης του στα πρότυπα ποιότητας και Αριστείας στην εκπαίδευση, συμμετέχει ενεργά σε θέματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Με ποιους τρόπους;					
α)Ενεργή υποστήριξη σε προγράμματα περιβαλλοντικής προστασίας και κοινωνικής ευαισθησίας (π.χ. προγράμματα αγωγής υγείας,					

διατήρησης παραδόσεων, πολιτισμού)					
β)Οργάνωση ημερίδων/δραστηριοτήτων					
γ)Συνεργασία με φορείς που υποστηρίζουν τα προγράμματα					
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	Βαθμός στον οποίο πιστεύω πως τα χαρακτηριστικά αυτά υπάρχουν στη σχολική μονάδα όπου υπηρετώ				
Ανθρώπινο Δυναμικό	1 (Καθόλου)	2 (Ελάχιστα)	3 (Αρκετά)	4 (Πολύ)	5 (Πάρα Πολύ)
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ					
1.Σε τακτική βάση υπάρχει διάχυση πληροφοριών και μεταφορά καλών πρακτικών σε όλη την εκπαιδευτική μονάδα. Με ποιους τρόπους;					
α)Ενημέρωση με ατομική ή ομαδική πρωτοβουλία					
β)Κοινοποίηση εισερχομένων εγγράφων					
γ)Ανακοινώσεις					
δ)Προσωπική ενημέρωση					
ε)Φάκελος ενημέρωσης					
στ)Πίνακας ανακοινώσεων					
ζ)Ενδοσχολική επιμόρφωση					
η)Συνδρομή σε επιστημονικά– συνδικαλιστικά περιοδικά					
2.Σε τακτική βάση εφαρμόζονται διαδικασίες επιβράβευσης, αναγνώρισης και φροντίδας των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;					
α)Ηθική επιβράβευση					
β)Οικονομική επιβράβευση					

γ)Στήριξη πρωτοβουλιών					
δ)Ουσιαστικές προσωπικές σχέσεις					
3.Αναζητείτετακτικά επαναπληροφόρηση από τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;					
α)Καθορισμός στόχων					
β)Ερωτηματολόγια για συλλογή στοιχείων και επεξεργασία					
γ)Συνεντεύξεις					
4.Σε τακτική βάση αναζητούνται, αξιολογούνται και εφαρμόζονται οι δημιουργικές ιδέες των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη βελτίωση της απόδοσής της. Με ποιους τρόπους;	☒				
α)Συγκρότηση ομάδων για εφαρμογή ιδεών σε τακτά διαστήματα και προγραμματισμένα					
β)Λειτουργία forum (ηλεκτρονικού) για συλλογή δημιουργικών ιδεών					
5.Χρησιμοποιείται αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;	v				
α)Δεν υπάρχει σύστημα αξιολόγησης					
β)Αξιολόγηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών					
γ)Αξιολόγηση στελεχών διοίκησης					
δ)Αξιολόγηση υποψήφιων εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ)					
6.Οι ανάγκες για επιμόρφωση και ανάπτυξη των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας εκτιμώνται τακτικά διαπιστώνοντας εκπαιδευτικά κενά και επιλέγονται επιμορφωτικές δράσεις για την κάλυψη τους. Με ποιους τρόπους;					
α)Ημερίδες ανά ειδικότητα					
β)Εθελοντική συμμετοχή σε σεμινάρια, συνέδρια, κλπ					

7.Τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται ως άτομα και ως ομάδες προκειμένου να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση. Με ποιους τρόπους;					
α)Εκπαιδευτικά προγράμματα (αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση κλπ)					
β)Καινοτόμες δράσεις					
8.Δίνονται ίσες ευκαιρίες σε συνθήκες απασχόλησης μεταξύ ανδρών και γυναικών και σε άτομα διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων και εθνικοτήτων.					
α)Εφαρμόζεται με βάση το Σύνταγμα					
9.Πολιτικές ανθρώπινων πόρων υποστηρίζουν ενεργά το στρατηγικό προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;					
α)Ο στρατηγικός προγραμματισμός της εκπαιδευτικής μονάδας καθορίζεται από το ΥΠΑΙΘ					
Η Επαρκές προσωπικό για την υλοποίηση του προγράμματος					
10.Αναζητούνται ευκαιρίες και αναλαμβάνονται δράσεις ώστε τα άτομα και οι ομάδες να μάθουν και να λειτουργούν καλύτερα ως μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιούς τρόπους;					
α)Συμμετοχή σε πολιτιστικές/κοινωνικές εκδηλώσεις					
β)Συντονισμός των διαφόρων ειδικοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία					
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	Βαθμός στον οποίο πιστεύω πως τα χαρακτηριστικά αυτά υπάρχουν στη σχολική μονάδα όπου υπηρετώ				
Ανάλυση των αποτελεσμάτων: Αποτελέσματα για την κοινωνία	(Καθόλου)	2 (Ελάχιστα)	3 (Αρκετά)	4 (Πολύ)	5 (Πάρα Πολύ)
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ					
1. Διερευνούμε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα εκπληρώνει τον κοινωνικό της ρόλο. Με ποιους τρόπους;					

α)Με συνεδρίαση διδασκόντων					
β)Συναντήσεις με σύλλογο γονέων					
γ)Συναντήσεις με όλους τους γονείς					
δ)Σε άρθρα των μαθητών στη σχολική εφημερίδα					
ε)Με σχετική έκθεση ιδεών των μαθητών και ανάλυση - σχόλια					
στ)Με εκπαιδευτική έρευνα και χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων					
ζ)Συναντήσεις με μαθητικά συμβούλια					
η)Συναντήσεις με 15-μελή συμβούλια					
θ)Με συνεδριάσεις του σχολικού συμβουλίου					
2.Διερευνούμε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τις σχέσεις της εκπαιδευτικής μας μονάδας με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Με ποιους τρόπους;					
α)Με ανοιχτή συγκέντρωση					
β)Με διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων και μέτρηση του δείκτη προσέλευσης					
γ)Με ερωτηματολόγια διερεύνησης					
δ)Με μέτρηση της ανταπόκρισης των τοπικών φορέων στα αιτήματα μας					
ε)Με καταγραφή της συχνότητας συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς					
στ)Με διοργάνωση ανοικτής μέρας του σχολείου στην τοπική κοινωνία					
3.Διερευνούμε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα λαμβάνει μέτρα για να προλάβει τυχόν αρνητικές επιπτώσεις στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους;					
α)Με μέτρηση του βαθμού ανταπόκρισης των γονέων στα αιτήματα του σχολείου					

β)Με μέτρηση του βαθμού ανταπόκρισης της τοπικής κοινωνίας στα αιτήματα του σχολείου					
γ)Με μέτρηση του βαθμού ανταπόκρισης των τοπικών φορέων στα αιτήματα του σχολείου					
δ)Με μέτρηση του βαθμού συνδρομής ή και συμμετοχής του σχολείου σε εκδηλώσεις-δραστηριότητες περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος που οργανώνονται από την τοπική κοινωνία.					
ε)Με μέτρηση του βαθμού εθελοντικής προσφοράς των γονέων στο σχολείο					
στ)Με μέτρηση του βαθμού εθελοντικής προσφοράς της τοπικής κοινωνίας στο σχολείο					
4.Διερευνούμε τις αντιλήψεις της κοινωνίας για το εάν η εκπαιδευτική μονάδα ενθαρρύνει φιλικές προς το περιβάλλον πρακτικές. Με ποιους τρόπους;					
α)Χρήση ερωτηματολογίου προς τους γονείς					
β)Δηλωτική ή ύπαρξη μνείας από την προϊστάμενη αρχή ή από την τοπική κοινωνία ή από τους τοπικούς φορείς					
γ)Με διερεύνηση στάσης μαθητών που συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα					
δ)Με αναφορές των δράσεων στα ΜΜΕ					
5.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση των παραπόνων που εκφράζονται από την τοπική κοινωνία. Με ποιους τρόπους;					
α)Με παρακολούθηση του ποσοστού των εγγραφών-μετεγγραφών σε σχέση με συγκεκριμένη πρακτική του σχολείου					
β)Με μέτρηση του ποσοστού συγκατάθεσης των γονέων σε δράσεις του σχολείου					
γ)Με παρακολούθηση της ύπαρξης καταγγελιών στα ΜΜΕ ή την προϊστάμενη αρχή					
δ)Με μέτρηση της μη προσέλευσης των γονέων σε εκδηλώσεις του σχολείου					
ε)Με μέτρηση της μη προσέλευσης της τοπικής κοινωνίας σε εκδηλώσεις του σχολείου					
στ)Με μέτρηση της μη προσέλευσης των τοπικών φορέων σε εκδηλώσεις του σχολείου					

ζ)Με μέτρηση της δυσκολίας ανταπόκρισης των γονέων σε ενημερωτικές συναντήσεις που αφορούν την πρόοδο των μαθητών					
η)Με μέτρηση της συχνότητας σύστασης σχολικού συμβουλίου για την αντιμετώπιση παραπόνων					
6.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης των δράσεων της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;					
α)Με παρακολούθηση σχετικών αναφορών στα ΜΜΕ					
β)Με την ύπαρξη γραπτών επιστολών επιβράβευσης-αναγνώρισης του σχολείου					
γ)Με συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων βραβείων και συμμετοχών σε προγράμματα και δράσεις					
δ)Με μέτρηση του βαθμού προσέλευσης των γονέων στις σχολικές εκδηλώσεις					
ε)Με μέτρηση του βαθμού προσέλευσης των μαθητών σε σχολικά προγράμματα					
στ)Με τη μέτρηση του βαθμού συμμετοχής σε συμπράξεις σχολείων					
ζ)Με την ύπαρξη προσκλήσεων για συμμετοχή του σχολείου					
η)Με τη μέτρηση του βαθμού αύξησης των εγγραφών των μαθητών					
θ)Με τη μέτρηση του αριθμού επισκεπτών της ιστοσελίδας του σχολείου					
ι)Με τον έλεγχο των δωρεών και χορηγιών προς το σχολείο					
7.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση των επιπτώσεων των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας στο περιβάλλον. Με ποιους τρόπους;					
α)Με τη διερεύνηση της στάσης των μαθητών, των γονέων, της τοπικής κοινωνίας πριν και μετά από δράσεις του σχολείου.					

β)Με τη μέτρηση της επαναληψιμότητας ανάλογων δράσεων.					
γ)Με τη διερεύνηση των απόψεων των ατόμων που υφίστανται τις επιπτώσεις μιας δράσης					
8.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της αξιοποίησης των πρωτοβουλιών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με ποιους τρόπους;					
α)Με τη μέτρηση της συμμετοχής των εμπλεκομένων					
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Με τη μέτρηση της εξέλιξης και συνέχειας μιας πρωτοβουλίας					
γ)Με τη μέτρηση του βαθμού προσέλευσης ή ανταπόκρισης μαθητών, γονέων, τοπικής κοινωνίας και τοπικών φορέων σε μια πρωτοβουλία.					
δ)Με την ύπαρξη ενίσχυσης οικονομικής ή άλλης από διάφορους φορείς για τη συνέχεια και εξέλιξη μιας πρωτοβουλίας.					
9.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της αξιοποίησης των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας από εθελοντές. Με ποιους τρόπους;					
α)Με τη μέτρηση του βαθμού συμμετοχής (πόσοι καιποιοι)					
β)Με τη μέτρηση της αλλαγής ή σταθερότητας στην υποστήριξη					
γ)Με τη μέτρηση του είδους της συμμετοχής					
10.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση των τυχόν επιπτώσεων των μεταβολών στη στελέχωση της εκπαιδευτικής μονάδας στην ευρύτερη κοινότητα Με ποιους τρόπους;					
α)Με τη μέτρηση της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας και της προσβασιμότητας στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης					
β)Με παρακολούθηση αντιδράσεων ή παραπόνων του συλλόγου γονέων ή/και μεμονωμένων γονέων.					
γ)Με παρακολούθηση των διακυμάνσεων στο μαθητικό πληθυσμό.					
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	Βαθμός στον οποίο πιστεύω πως τα χαρακτηριστικά αυτά υπάρχουν στη σχολική μονάδα όπου υπηρετώ				

Ανάλυση των αποτελεσμάτων: Αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό	Καθόλου)	2 (Ελάχιστα)	3 (Αρκετά)	4 (Πολύ)	5 (Πάρα Πολύ)
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ					
1.Διευρύνουμε τις αντιλήψεις των ανθρώπων για την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών της επικοινωνίας μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα και την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων. Με ποιους τρόπους;					
α)Συμπλήρωση, παρακολούθηση ερωτηματολογίου					
β)Συμπλήρωση, παρακολούθηση συνέντευξης					
γ)Συμπλήρωση, παρακολούθηση συνέλευσης					
δ)Συμπλήρωση, παρακολούθηση στο έργο των μελών					
2.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τις προσφερόμενες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης σε ατομικό επίπεδο. Με ποιους τρόπους;					
α)Καταγραφή, συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με εκπαιδευτικές άδειες					
β)Καταγραφή, συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με διευκολύνσεις					
γ)Καταγραφή, συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με ενδοσχολική επιμόρφωση					
δ)Καταγραφή, συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με συμμετοχή σε σεμινάρια					
3.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη συνολική ικανοποίηση από τη δουλειά τους και το περιβάλλον εργασίας. Με ποιους τρόπους;					
α)Συμπλήρωση ερωτηματολογίου ικανοποίησης των μελών σε σχέση με οργάνωση εργασίας.					
β)Συμπλήρωση ερωτηματολογίου ικανοποίησης των μελών σε σχέση με περιβάλλον εργασίας					
γ)Συμπλήρωση ερωτηματολογίου ικανοποίησης των μελών σε σχέση με κίνητρα (αμοιβές, σιγουριά, συνθήκες εργασίας, συμμετοχικές και αξιοκρατικές διαδικασίες)					
4.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για το ρόλο της στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.	☒				

Με ποιους τρόπους;					
α)Συμπλήρωση ερωτηματολογίων που αναφέρονται στο ρόλο των μελών σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο.					
β)Καταγραφή εκδηλώσεων					
5.Διερευνούμε τις αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους και της σύνδεσης της με τους προσωπικούς τους στόχους. Με ποιους τρόπους;					
α)Καταγραφή της διερεύνησης για την αξιολόγηση και των διαδικασιών για την εφαρμογή της, σε τομείς διδακτικούς.					
β)Καταγραφή της διερεύνησης για την αξιολόγηση και των διαδικασιών για την εφαρμογή της, σε τομείς εκπαιδευτικούς					
γ)Καταγραφή της διερεύνησης για την αξιολόγηση και των διαδικασιών για την εφαρμογή της, σε τομείς κοινωνικούς					
δ)Καταγραφή της διερεύνησης για την αξιολόγηση και των διαδικασιών για την εφαρμογή της, σε τομείς πολιτιστικούς					
6.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας με βάση τους προσωπικούς τους στόχους. Με ποιους τρόπους;					
α)Ατομικός φάκελος μέλους					
β)Βιογραφικό σημείωμα					
7.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της υπακίνησης και εμπλοκής των μελών σε δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μας μονάδας. Με ποιους τρόπους;					
α)Ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα					
β)Ποσοστό συμμετοχής σε δραστηριότητες					
γ)Ποσοστό συμμετοχής σε έρευνες					
δ)Ποσοστό συμμετοχής σε εργασίες					
ε)Ποσοστό συμμετοχής σε εκδηλώσεις					

8.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της ικανοποίησης των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας από την εργασία τους. Με ποιους τρόπους;					
α)Ερωτηματολόγιο					
β)Συνεντεύξεις					
γ)Παρακολούθηση					
9.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση των παρεχομένων από την εκπαιδευτική μονάδα υπηρεσιών στα μέλη της. Με ποιους τρόπους;					
α)Καταγραφή με ερωτηματολόγιο					
β)Καταγραφή με συνέντευξη					
10.Χρησιμοποιούμε δείκτες για την παρακολούθηση της αναγνώρισης και επιβράβευσης (χρηματική και ηθική) τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων. Με ποιους τρόπους;					
α)Καταγραφή με ερωτηματολόγιο					
β)Καταγραφή με συνέντευξη					
11.Γνωρίζετε το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ)					
12.Προτίθεστε στο μέλλον να εφαρμόσετε το ΚΠΑ στη σχολική μονάδα που θα διευθύνετε					